

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

Évelin Fulginiti de Assis

**PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO:
estratégias didáticas em torno do texto e aprendizagens das crianças**

Porto Alegre
2. Semestre
2015

Évelin Fulginiti de Assis

**PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO:
estratégias didáticas em torno do texto e aprendizagens das crianças**

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 obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre

2. Semestre

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por serem o melhor exemplo de vida e de amor que tenho e, especialmente, à minha mãe, por ter me mostrado desde cedo, através da sua profissão, o universo da educação pública de uma maneira única e especial.

Agradeço ao meu irmão, por ter me ensinado a perseguir meus sonhos, a estar sempre tentando ser alguém melhor e por, há tantos anos, fazer com que as palavras sejam insuficientes para demonstrar minha gratidão por nossa amizade.

Agradeço aos meus amigos, especialmente os de infância, por sempre terem respeitado as minhas escolhas e por me ajudarem a rir de mim mesma nos momentos difíceis, principalmente nos últimos meses: Natália Ceni, Márcio Picoli e Débora Nunes.

Agradeço às minhas amigas da faculdade, por terem, cada uma, na sua singularidade, feito com que a docência se tornasse mais bela, dividindo comigo um pouco de si e fazendo dos últimos quatro anos um caminho mais alegre e divertido.

Agradeço à minha orientadora Luciana Piccoli, responsável por tornar a alfabetização tão encantadora, por todos os ensinamentos, por este último ano de graduação em que pude contar com sua orientação e por me mostrar que há esperança para a educação pública e que é possível fazer a diferença em sala de aula.

Agradeço à professora Carla e aos alunos do 2º ano em que realizei meu Estágio Curricular, por me ensinarem tanto e por serem meus parceiros na minha construção inicial da docência.

RESUMO

Este trabalho tem como tema o estudo acerca das aprendizagens envolvidas no processo de produção escrita em sala de aula de alfabetização, baseado no Interacionismo Linguístico, uma das correntes dos Estudos Linguísticos. O objetivo da pesquisa consiste em compreender como o processo de produção escrita e o desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto contribuem para oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade em sala de aula de alfabetização de crianças de um 2º ano da rede municipal de Porto Alegre. A investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa, do tipo análise documental, ancorada no estudo do Diário de Classe, produzido ao longo do Estágio Curricular realizado na 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir dos dados selecionados, foram organizados dois eixos analíticos. No primeiro, foram escolhidos alguns aspectos passíveis de serem analisados no texto, sendo estes: nível de aquisição do sistema de escrita alfabética, segmentação entre as palavras, progressão temática (referente à coesão) e processos relacionados ao conhecimento de mundo (em relação à coerência). No segundo, foram apresentadas algumas marcas de oralidade analisadas através da perspectiva da dinâmica discursiva do escrever. Como resultados, são destacadas as constatações de que as produções escritas das crianças do 2º ano investigado apresentaram, na medida do possível, o desenvolvimento dos aspectos selecionados para análise, de acordo com os recursos textuais que haviam sido construídos pelas crianças até o momento, demonstrando que suas escritas, mesmo iniciais, possuem elementos que caracterizam as produções como texto. No que diz respeito às marcas de oralidade, destaca-se a influência da fala no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, de modo que a aprendizagem da escrita se dá apoiada na oralidade. De modo geral, foi evidenciado como o trabalho interlocutivo pode ser realizado visando aprendizagens sobre a produção escrita, oportunizando o reconhecimento das seguintes etapas envolvidas neste processo: motivação prévia à produção de texto, escritura e publicização.

Palavras-chave: Produção Escrita. Alfabetização. Interacionismo Linguístico.

ASSIS, Évelin Fulginiti de. **Produção escrita em sala de aula de alfabetização: estratégias didáticas em torno do texto e aprendizagens das crianças**. Porto Alegre, 2015. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 CONTEXUALIZAÇÃO	10
2.1 A ESCOLA, A TURMA E AS PROFESSORAS	10
2.2 A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE	12
2.3 METODOLOGIA	18
2.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	21
3 ANÁLISES SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS	23
3.1 MARCAS TEXTUAIS	23
3.2 MARCAS DE ORALIDADE	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	58

1 INTRODUÇÃO

“A observação é um elemento indissociável da reflexão, deixando a professora mais atenta. O acompanhamento subsidiará o conhecimento e o planejamento para a organização do espaço e do tempo da sala de aula.” (RODRIGUES, 2004, p. 41)

A presente monografia corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à graduação de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O principal objeto de pesquisa é o texto em sala de aula de alfabetização: apresentado através da perspectiva investigativa de uma possível abordagem de trabalho pedagógico, buscarei compreender como se dá e quais os elementos envolvidos na aprendizagem da produção escrita pelas crianças.

Para isso, irei recorrer a autores do campo da Linguagem, tendo como principal base teórica os escritos de Geraldi (1991, 2006a, 2006b), e também ao Diário de Classe produzido ao longo do Estágio Curricular realizado na 7ª etapa do Curso de Pedagogia. Documento que abrange toda a ação pedagógica referente ao Estágio, desde sua organização até posteriores reflexões, incluindo diversas produções das crianças, bem como fotografias das aulas, ele será (re)visitado por mim, agora na posição de professora pesquisadora.

Penso que fazer essa retomada é muito importante porque possibilita outro olhar sobre a prática pedagógica desenvolvida. No primeiro momento, como professora, produzindo o Diário de Classe, a intencionalidade era de organizar a ação pedagógica, documentá-la, avaliar meu processo de construção da docência e, concomitantemente, avaliar o processo percorrido pelas crianças visando suas aprendizagens. No segundo momento, o presente, coloco-me na posição de professora pesquisadora e percebo o documento Diário de Classe como uma oportunidade de reflexão e investigação acerca da prática pedagógica: ele será utilizado como fonte de pesquisa, fornecedor de dados, objeto no qual irei buscar elementos para o estudo do trabalho com as produções de texto.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, uma vez que

[...] a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Dessa forma, de acordo com os autores, a análise documental favorece a observação do processo pelo qual os sujeitos estão passando: no caso desta pesquisa, assim será possibilitado o acompanhamento e análise do processo de aprendizagem das crianças, baseado nas produções de texto e referente à escrita, leitura e oralidade. Além disso, acredito que (re)visitar o Diário de Classe possa oportunizar dois olhares diferentes, porém, complementares, uma vez que

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos do discurso. Os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 1991, p. 5).

Constituir-me como pesquisadora através da análise documental é relacionar-me com a singularidade envolvida na construção do documento a ser analisado, levando em consideração os acontecimentos e condições elencados na sua produção. Embora concorde com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) quando referem que um pesquisador utiliza um documento visando extrair informações dele e, para isso, investiga-o e examina-o usando diversas técnicas, acredito que deva ser retomada constantemente a singularidade daquilo que será analisado. Como reforçam Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas aparecem “[...] num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Utilizar o Diário como documento para a pesquisa e perceber nele a organização da ação pedagógica, em situação específica (Estágio Obrigatório), é reconhecer o desenvolvimento de um trabalho docente baseado em determinados princípios e conceitos.

Na retomada do Diário, pude constatar que o principal campo conceitual no qual algumas ações educativas referentes ao Estágio Curricular, especialmente as que serão abordadas ao longo deste trabalho, foram desenvolvidas, diz respeito ao Interacionismo Linguístico, uma das correntes dos Estudos Linguísticos. Assim, apresento o que expõe Geraldi (2006a) quando explicita que a linguagem é uma forma de interação que, mais do que possibilitar uma simples transmissão de informações de um emissor para um receptor, é um lugar de interação humana: é através dela que “[...] o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2006, p. 41).

Além disso, ao conceber a linguagem a partir de um processo interlocutivo, é preciso pensar sobre o processo de aprendizagem sob este ponto de vista e, assim, organizar a ação pedagógica de modo que valorize a interação linguística e a perceba como lugar de produção de linguagem e de sujeitos.

Sendo assim, pensando nesta pesquisa, é importante relacionar a concepção exposta com a turma de alfabetização na qual foram desenvolvidas as propostas pedagógicas que serão analisadas posteriormente. Mortatti (2014), apoiada em Geraldi, defende ensino da língua portuguesa como consistindo em ensinar a ler e produzir textos, tomando o texto em si como unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem:

[...] desde o 1º ano do ensino fundamental até o ensino médio, trata-se de ensinar-aprender a ler e a produzir textos escritos em língua portuguesa, como processos constitutivos da formação humana. Desse ponto de vista, delimitando-se ao processo de escolarização regular, alfabetizar significa ensinar as crianças – para que elas aprendam – a ler e a produzir textos na modalidade escrita da língua portuguesa (MORTATTI, 2014, p. 7).

Nesse sentido, Simões *et al.* (2012, p. 46) afirmam que trabalhar com Língua e Literatura decorre da compreensão “[...] de que, em ambas, o centro do trabalho está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos”. Como principal elemento desta pesquisa, o texto em sala de aula de alfabetização, conforme indicado anteriormente, é uma unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e, além disso, também está posto em uma perspectiva interacionista: Cardoso (2008, p. 26), ao citar Bakhtin, afirma que todo texto tem um autor que fala e escreve e tem dois aspectos que o determinam e o fazem um enunciado: seu projeto (intenção) e a execução desse projeto.

Dessa forma, pensar o texto em sala de aula de alfabetização é problematizar os sujeitos como autores e leitores. Soares (2004) explora as perspectivas funcionais da alfabetização através das possíveis interpretações que se dão à expressão “função da língua escrita”. Abordarei aqui a perspectiva que entende tal expressão como uma finalidade, “[...] atribuída à enunciação, em situações de interação” (SOARES, 2004, p. 65): o objeto de estudo, neste caso, são as relações entre o uso da língua e os contextos sociais de interação, suas consequências na organização do sistema semântico e as implicações disso na aprendizagem da escrita (SOARES, 2004).

Considerando o que foi exposto até o momento e apoiada nas ideias apresentadas anteriormente, tenho como objetivo geral compreender como o processo de produção escrita e o desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto contribuem para oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade em sala de aula de alfabetização.

Farei isso através da análise documental do Diário de Classe, dando enfoque a algumas propostas pedagógicas que serão descritas ao longo deste trabalho. Essas serão contextualizadas e terão as produções escritas decorrentes expostas, para que seja possível perceber os avanços das aprendizagens dos alunos e, assim, atingir o objetivo da pesquisa.

Para organizar o presente escrito, irei, inicialmente, contextualizar minha prática docente de modo a explicitar o local e os sujeitos da pesquisa, bem como as propostas pedagógicas de produção escrita que serão abordadas e analisadas ao longo do trabalho. Após a contextualização, irei retomar as propostas e apresentar as produções e suas análises, embasadas teoricamente, para então investigar como se deram os avanços nas aprendizagens das crianças da turma em questão. Seguindo essa análise de avanços, explorarei outras produções escritas, nas quais irei destacar algumas marcas de oralidade e analisá-las. Por fim, farei algumas considerações finais retomando alguns questionamentos iniciais e apresentando, sinteticamente, as principais conclusões advindas da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentadas algumas informações referentes à contextualização do trabalho. Considero essa ação importante porque conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa e as ações desenvolvidas em determinado local é fundamental para compreender as investigações realizadas e seus possíveis desdobramentos.

Inicialmente, relatarei dados sobre a escola, a turma e as professoras da pesquisa, para situar o local e os sujeitos deste trabalho. Em seguida, descreverei a organização da ação docente, de modo a explicitar como foi desenvolvida a prática pedagógica ao longo do Estágio Curricular realizado na 7ª etapa do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Após, explicarei a metodologia utilizada nesta monografia, a fim de esclarecer a maneira como a pesquisa foi realizada. Por fim, apresentarei as propostas pedagógicas a serem abordadas ao longo deste estudo, uma vez que serão analisadas e discutidas no capítulo posterior.

2.1 A ESCOLA, A TURMA E AS PROFESSORAS

O local no qual realizei meu Estágio Curricular e, concomitantemente, onde foram produzidos os dados necessários para esta pesquisa, foi uma Escola Municipal de Porto Alegre. A instituição funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, oferecendo aulas para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A turma na qual fiquei inserida durante o período de prática docente foi um 2º ano com 24 crianças: 14 meninos e 10 meninas, que estudavam no turno da tarde, sendo que mais da metade do grupo frequentava um projeto no turno inverso. A maioria dos alunos¹ morava no Bairro Humaitá ou na Vila Farrapos, ambos próximos à escola.

¹ Embora leve em consideração a importância da explicitação dos gêneros masculino e feminino na redação do texto acadêmico, optei por utilizar o gênero masculino para denominar ambos, visando a facilidade da leitura.

A turma contava com a professora titular, uma professora volante, uma de Educação Física, uma de Artes e uma de Hora do Conto. Quando iniciei o Estágio, acompanhei todas as aulas da docente referência e da volante. O trabalho pedagógico foi realizado em conjunto com a professora referência da turma e o desenvolvimento das atividades e as flexibilizações do que estava previsto no planejamento foram colocados em prática através da Docência Compartilhada.

Tomando tal conceito, conforme Caussi (2013), como uma articulação intencional entre as professoras para, ao produzirem uma relação de protagonistas, vislumbrarem as necessidades do trabalho docente e organizá-lo em conjunto, através de corresponsabilidade e parceria, acredito que eu e a professora titular do 2º ano em que atuei tenhamos praticado a Docência Compartilhada.

Penso que apostar neste tipo de docência seja muito favorável para a constituição das aprendizagens não apenas das crianças, como das professoras também. Considerando isso, retomo um excerto da Reflexão Final, apresentada à disciplina do Estágio:

[...] O segundo aspecto essencial para meus avanços durante estes meses foi a docência compartilhada com a professora titular da turma. Como qualquer relação, eu e a professora Carla fomos construindo a nossa e aprendendo a dar aula juntas. Destaco isso como algo indispensável para minha constituição como professora, porque muito do meu jeito “profe Evelin de ser” vem da Carla. (Diário de Classe, Reflexão Final, 07/2015)

É importante destacar que, durante a prática docente obrigatória da 7ª etapa do curso, a Docência Compartilhada ocorreu através da parceria entre a professora-regente e professora-estagiária. A fala expressa no excerto anterior demonstra que a relação entre estas duas “modalidades” de ser professora acabam sendo algo positivo para a ação pedagógica. Explico: não havia diferença no cotidiano, ou seja, momentos em que a regente atuava mais porque sabia mais, para ensinar à estagiária. Pelo contrário: ambas atuavam em conjunto, ensinando e aprendendo e, mesmo assim, a professora titular teve a sensibilidade de compreender o processo de formação da estagiária e, assim, acompanhá-la em todos os momentos, visando não apenas as aprendizagens das crianças, como também as da professora-estagiária em sua constituição como docente.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

A organização das ações educativas foi realizada por mim, sob a orientação da professora orientadora na Faculdade de Educação, no período de 2015/1, mais precisamente do dia 23/03 ao dia 03/07. Mesmo que a Docência Compartilhada tenha se dado durante o período de Estágio Curricular e que as ideias para o planejamento tenham sido discutidas entre as duas professoras da turma, o registro e organização das atividades, bem como sua apresentação à orientadora, foram de minha responsabilidade, não envolvendo a professora-regente. Assim como Rodrigues (2013, p. 61), procurei ter em mente que no momento de elaboração do planejamento,

[...] o/a professor/a deverá ter presente que o importante não é apenas o que se faz juntamente com os/as alunos/as, e sim esse processo de decisões, ou seja, as razões da escolha de um material e não de outro, de um resultado diante de outro possível, etc. Sendo assim, há a necessidade de uma reflexão sistemática e imprescindível da prática docente.

Os planejamentos referentes ao Estágio Curricular foram escritos e revisados semanalmente, de modo a tentar sempre incorporar propostas pedagógicas que favorecessem as aprendizagens das crianças, considerando principalmente aspectos que precisavam ser aprimorados, os quais foram identificados ao longo das aulas. Ou seja, a reflexão sistemática proposta por Rodrigues (2013) refere-se justamente ao fato de um olhar observador por parte do professor, o qual revele os elementos que necessitam ser escolhidos em detrimento de outros, visando a aprendizagem significativa das crianças. Além disso, apoio-me nas ideias da autora quando argumenta que, se cada aluno é considerado autor de seu processo de aprendizagem, “[...] espera-se que o professor atue como coordenador de ações que possam desafiar o aluno na aquisição e produção do conhecimento” (RODRIGUES, 2013, p. 63).

Ao longo do período que permaneci na Escola e, na medida em que os planejamentos foram sendo colocados em prática, foi percebida a necessidade (dentre muitas) de um enfoque maior na linguagem, no sentido de promover avanços na alfabetização, para além da aquisição do sistema de escrita alfabética. Para isso, foi desenvolvido um trabalho com foco em produções escritas, o qual será abordado e apresentado a seguir.

Com enfoque na alfabetização e baseada na concepção do Interacionismo Linguístico (abordado e conceituado anteriormente), lancei mão dos princípios norteadores propostos por Piccoli e Camini (2012, p. 45-49) para a organização da prática pedagógica:

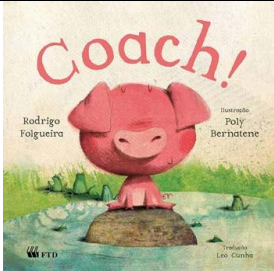
- 1) "Faz diferença planejar": direcionar a intencionalidade pedagógica ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade;
- 2) "As crianças não aprendem do mesmo jeito": é necessário planejar para incluir ao máximo todas as crianças nas propostas pedagógicas, investigando como cada um pode aprender e tentando perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses, para saber como lidar com esta diversidade;
- 3) "Ter ambição em relação às aprendizagens das crianças": pensar em propostas e situações que desafiem os alunos, de modo que possam avançar nas suas hipóteses questionando aquilo que já sabem;
- 4) "Usar o melhor horário do dia para desenvolver o conteúdo-chave da aula": organizar as atividades priorizando que as mais "densas" sejam realizadas no início da aula;
- 5) "Variar para prender a atenção dos/as alunos/as": não insistir na mesma estratégia de ensino em uma mesma aula;
- 6) "Ter cuidado estético com os materiais utilizados": plastificar, demonstrar cuidado no manuseio, usar papéis coloridos e materiais que chamem a atenção das crianças;
- 7) "Os diferentes tempos e ritmos em salas de aula": atividades extras, propor novos desafios aos alunos mais adiantados;
- 8) "A parte dura e a parte flexível do planejamento": ter consciência de que é necessário flexibilizar o planejado, mas ter a sensibilidade de reconhecer as atividades que não podem deixar de ser feitas.

Tendo tais princípios como orientadores dos planejamentos com enfoque na alfabetização, foi possível estabelecer quais estratégias seriam utilizadas, de forma mais produtiva, em função das necessidades apresentadas pela turma.

No que diz respeito à linguagem, pouco mais da metade da turma estava lendo e escrevendo palavras quando iniciei o Estágio, ao mesmo tempo em que as outras crianças estavam nas etapas iniciais da compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Como isto se deu no início do ano de 2015 e eu comecei na

segunda semana de aula da escola (dia 25/03), as aprendizagens ainda eram muito iniciais e as crianças ainda não tinham realizado muitas atividades para favorecê-las. Por isso, propus, logo no início do meu período como docente, uma produção escrita, estratégia escolhida por ser um desafio às crianças, uma vez que não estavam familiarizadas com este tipo de proposta, e por demonstrar ambição em relação às aprendizagens delas.

Produção 1: O que o porquinho estava fazendo no lago?²

	<p>Escreverei a palavra “coach” no quadro. Perguntarei: alguém conhece esta palavra? O que será que ela significa? Olha só onde ela está (mostrarei a capa do livro). Por que será que este é o título do livro? Que bichos estão aqui na capa? Será que tem a ver com eles? O que vocês acham? Vamos descobrir?</p> <p>Contaçãõ da história “Coach!”, de Rodrigo Folgueira³: iniciarei a leitura, dando ênfase para as entonações de acordo com o decorrer da história. Quando chegar no momento-chave, que é quando os sapos vão falar com o velho besouro, farei uma pausa.</p> <p>Questionarei as crianças: “o que será que vai acontecer agora? Quem sabe me dizer o que o porquinho estava fazendo no lago? Alguém sabe? Vamos fazer assim: cada um de vocês vai ganhar uma folha na qual contará o que acha que o porquinho está fazendo. Façam um desenho bem bonito, bem caprichado e contem com as palavras de vocês o que o porquinho estava fazendo no lago. Vou deixar o livro aqui, bem fechadinho, para ninguém descobrir antes da hora! Depois que vocês fizerem o desenho e contarem a ideia de vocês, leremos o final da história para descobrir!”</p> <p>Depois das produções escritas, retomarei a história: “chegou a hora de descobrirmos o final da história! Estão ansiosos? Eu estou muito! Vamos lá?” Então, terminarei de contar a história. (Diário de Classe, 25/03/2015)</p>
---	---

Após o término do desenvolvimento da proposta, foi sugerida à turma uma rodada de apresentação das produções. Importante ressaltar que, como a sala de aula possuía um microfone, as crianças logo se entusiasmaram com a ideia de utilizarem-no. Antes de elas iniciarem suas leituras ou relatarem o que haviam escrito, foi introduzida a ideia de postura de apresentação e postura de plateia.

Analisando tal estratégia, agora em uma posição diferente da que eu estava, percebo a “introdução da ideia de postura de apresentação e postura de plateia” como uma referência aos papéis de locutor e interlocutor:

² As outras produções a serem analisadas serão apresentadas no subcapítulo “2.4 Propostas Pedagógicas”.

³ Coach, de Rodrigo Folgueira, Editora FTD - Resumo – “Um dia, os sapos se aproximam do lago e percebem algo muito estranho. Em cima de uma pedra, havia um visitante inesperado. Um porquinho cor-de-rosa que só sabia dizer: “Coach!”. Logo, todos os bichos vêm ver o porquinho que pensa ser um sapo. Mas será que ele acredita mesmo que é um sapo? Será que o porquinho está zombando dos sapos? Ou será que, como disse o velho besouro sábio, ele só quer fazer novos amigos? Talvez o real motivo fosse mais simples do que imaginavam... Conheça essa história encantadora sobre diferenças e aceitação”. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/detalhes/?id=5418>>. Acesso em 15 set. 2015.

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (BAKHTIN, 1977 *apud* GERALDI, 1991, p. 17)

Dessa forma, começa a ser desenvolvida a ideia de que o texto é para o outro e retomo as ideias de Geraldi (1991, p. 102) quando afirma que o outro não se inscreve no texto apenas durante seu processo de produção de sentidos na leitura, como também se insere já na produção, como condição necessária para que o texto exista.

Pensando no texto como

[...] uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas simplesmente dado público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro [...] (GERALDI, 1991, p. 100)

é importante destacar que o simples ato de introduzir a ideia sobre postura de apresentação e postura de plateia foi um reforço às ideias de Geraldi (2006b) de que o papel do professor na construção da linguagem do aluno não é neutro, visto que, na maioria das vezes, “[...] é a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua [...]” (GERALDI, 2006b, p. 123) e, como consequência, define os procedimentos linguísticos que utilizará.

É exatamente em razão do que expõe Geraldi (2006b) sobre o modo como o aluno constrói sua imagem da linguagem, baseando-se naquilo que percebe como desejo do professor e da escola, que, muitas vezes, o processo de produção de textos das crianças fica comprometido. De acordo com o autor,

[...] o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não-formal e descolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor [...] (GERALDI, 2006b, p. 125)

Para produzir um texto, a criança imagina um interlocutor:

[...] as formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força de influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição e, sobretudo o estilo, do enunciado (BAKHTIN, 1979/1991 *apud* CARDOSO, 2008, p. 48)

Como na maioria das vezes o destinatário de um texto produzido pelas crianças em sala de aula é a professora, as produções escritas serão realizadas de acordo com a visão que os alunos têm de sua interlocutora: o que ela quer ver escrito? Qual a melhor forma de ganhar sua apreciação? Como devo escrever para ser valorizado? Tais questionamentos têm muita influência durante o processo de produção porque determinam a maneira como as crianças irão escrever. Ao propor à turma que apresentasse as produções escritas aos colegas, a tentativa foi de tornar possível o reconhecimento de que as professoras não eram as únicas interlocutoras dos textos: os próprios alunos eram.

Pensando nisso, após a primeira produção escrita realizada pelas crianças e após a introdução sobre postura de apresentação e plateia, as solicitações de escrita posteriores acabaram ganhando outro significado. Nas vezes seguintes, mesmo que a apresentação oral não estivesse planejada, os alunos pediam para ler para a turma o que haviam produzido. Ao perceber isto, refiro o que comenta Britto (2006, p. 119) sobre a escrita:

O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, muda em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis como este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

Ou seja, tal colocação vai ao encontro das ideias de Geraldi (1991) sobre o processo de compreensão ativa e responsiva: a presença da fala do outro faz com que busquemos sentido e, esta, por sua vez, demonstra que quem compreende se orienta para a enunciação do outro. Sendo assim, embora, durante a escrita, o interlocutor ativo da oralidade não esteja fisicamente materializado, como lembra Britto (2006, p. 119), o fato de a criança ter consciência de que escreve para os colegas (no caso da turma em questão), fez com que ela buscasse sentido nisso e, assim, se fizesse compreender na enunciação. O processo de compreensão ativa e responsiva se dá através dessa busca por sentido e compreensão, e acredito que, ao pedir para apresentar à turma o que produziu, o aluno esteja interagindo linguisticamente com os outros.

Para escrever um texto, o planejamento da escrita individual em sala de aula precisa ser pensado levando em consideração alguns aspectos de extrema importância. Apoio-me em Simões *et al.* (2012, p. 174) quando sinalizam que “[...] a redação, em si mesma, a escrita individual é um dentre os vários momentos da

produção de um texto”. Em razão disso, é necessário, no momento de planejar, atentar para a relevância de tarefas preparatórias, como a motivação prévia à escrita em si, por exemplo. Ativar conhecimentos prévios, fazendo uma rodada oral de levantamento de ideias, é um momento crucial para que as crianças consigam planejar (num primeiro momento) sua escrita. Outro aspecto positivo deste exercício é o auxílio que acaba fornecendo às crianças, no momento de escrever, uma vez que poderão se inspirar também nas hipóteses dos colegas.

Simões *et al.* (2012) também chamam a atenção para alguns princípios que devem ser adotados no momento do planejamento de tarefas de produção de texto. Assim como elas, acredito que a produção escrita deva ser realizada por seu autor visando interlocutores e seja desdobrada em um conjunto de tarefas (SIMÕES *et al.*, 2012). Consequentemente, nos planos de aula diários elaborados para o Estágio Curricular, busquei elencar as atividades de produção no projeto desenvolvido pela turma, tentando oportunizar tarefas variadas, porém, relacionadas entre si.

Outro momento do processo de produção escrita seria, então, a publicização do texto escrito. Esta é uma etapa muito importante porque demonstra que a produção se dirige, de fato, a um interlocutor. Penso, como Simões *et al.* (2012, p. 202) que, assim, os alunos encontram seus leitores e, aos poucos, também se reconhecem como autores “[...] que fazem uso de sua língua para participar em contextos sociais mais públicos, letrados”. Não obstante, a tarefa não se resume a simplesmente ler o texto na frente dos colegas. Pensando no que foi exposto em relação à postura de apresentação e postura de plateia, juntamente com as ideias de Geraldi (1991) acerca da necessidade do outro e da característica dialógica presente no processo de produção escrita, deve-se pensar que o texto também deverá ser preparado para a forma oral: “[...] será necessário um trabalho extra para torná-la elaborada e expressiva. Este é um trabalho de produção oral, que também exigirá mediação do professor, reformulações, aprimoramento e apoio interdisciplinar” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 202).

Considerando o que foi exposto até o momento, penso ser possível sintetizar que a organização da ação docente, no que se refere às propostas de produção escrita, foi realizada levando em consideração os momentos importantes do processo de produção de texto, sendo tais: motivação prévia, escrita e publicização.

2.3 METODOLOGIA

A presente monografia caracteriza-se por ser uma abordagem de pesquisa qualitativa em educação, do tipo análise documental. De acordo com Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido entre “[...] as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. A autora afirma que podemos buscar compreender um fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte, sendo necessário, para isso, analisá-lo através de uma perspectiva integrada:

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

No caso desta pesquisa, penso que o período em que realizei o Estágio Curricular possa corresponder, indiretamente, à “ida a campo”, mencionada por Godoy (1995). Embora não tenha ocorrido visando a elaboração desta pesquisa, o Estágio serviu como o momento de construção do Diário, documento que contém dados sobre a prática pedagógica desenvolvida por mim e que foram selecionados para serem analisados neste trabalho.

Godoy (1995, p. 21) também explica que os estudos qualitativos podem ser conduzidos por vários caminhos. O escolhido para esta monografia foi o da pesquisa documental: “[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes [...]”. A autora chama a atenção para o fato de que três aspectos merecem uma atenção especial por parte do investigador neste tipo de pesquisa: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise.

Optei por analisar o Diário de Classe porque nele estão contidas as informações sobre a prática pedagógica (planejamentos, tabelas de avaliação, dados sobre as crianças), bem como produções que as crianças realizaram durante o Estágio. Sua construção ocorreu através de atualizações permanentes: os planejamentos, produzidos e revisados semanalmente, foram colocados no Diário ao término da semana de aula em que foram colocados em prática. Diariamente, foram

registradas, no próprio planejamento, breves avaliações e reflexões sobre episódios singulares da aula (conquistas das crianças, estratégias que deram certo, situações marcantes na sala de aula), selecionados pela professora. Como os registros eram breves, em alguns momentos foi necessário resgatar, por meio da memória, as situações anunciadas nas anotações, visando retomar como ocorreram para ser possível realizar a análise proposta na pesquisa. Mensalmente, foram realizadas avaliações, referentes principalmente à alfabetização, matemática e estudos relacionados ao projeto realizado pela turma. Também foi destinada uma parte do Diário apenas para os materiais das crianças, a qual foi organizada através de um envelope plástico para cada aluno, onde eram colocadas algumas das produções realizadas em sala de aula, que sinalizassem a progressão das aprendizagens.

Foram realizados dois tipos de análises, abordadas no capítulo 3: uma sobre marcas textuais e outra sobre marcas de oralidade. Os critérios de escolha das produções analisadas, assim como das crianças autoras, são explicitados nos subcapítulos em que foram desenvolvidas as análises. Importante salientar que todas as fotografias e produções apresentadas tiveram sua utilização autorizada, através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis” e do “Termo de Assentimento para Crianças”⁴. Os textos utilizados nas análises são provenientes do Diário de Classe, especificamente dos envelopes plásticos de cada criança, bem como de alguns produtos finais do Estágio Obrigatório. Esses consistiam em compêndios que agruparam, por propostas pedagógicas, as produções escritas das crianças, realizadas ao longo do período de Estágio. No caso do 2º ano participante desta pesquisa, esses produtos correspondem a pequenos livros que contêm textos das crianças, referentes a um tema específico. Para a realização das análises, utilizei algumas produções elencadas em tais livros. Além disso, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram seus nomes preservados, com exceção da professora-referência da turma em questão, sendo mantidas apenas suas letras iniciais.

São Lüdke e André (1986, p. 38) que discutem o conceito de análise documental, afirmando que tal estratégia

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

⁴ Em apêndice ao final do presente trabalho.

Segundo Holsti (1969 *apud* Lüdke e André, 1986, p. 39), há pelo menos três situações básicas em que o uso da análise documental é apropriado. Para este caso, recorro a tal estratégia porque meu interesse é

[...] estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

No caso deste trabalho, analisarei o documento Diário de Classe, buscando investigar aspectos referentes ao campo da linguagem. Embora a pesquisa documental seja semelhante à pesquisa bibliográfica, sua diferença está no fato de recorrer a documentos que ainda não receberam tratamento analítico, conforme explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), isto é, recorrer às fontes primárias. Os autores, entendendo o documento como fonte de pesquisa, podendo ser escrito e não escrito, como filmes, vídeos, fotografias, etc, afirmam que é possível utilizá-lo como fonte de informação, indicação e esclarecimento sobre determinada questão, de acordo com o interesse do pesquisador.

Lüdke e André (1986, p. 40) apontam que, para realizar a análise documental, é necessário lançar mão de alguns procedimentos metodológicos. O primeiro diz respeito à caracterização do tipo de documento que será utilizado. No presente caso, este corresponde ao Diário de Classe em razão de seu conteúdo referente à prática pedagógica desenvolvida no Estágio Curricular da 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O segundo refere-se à análise dos dados, a qual será exposta no próximo capítulo. Os procedimentos referentes à forma de registro, à construção de categorias e à ampliação do campo de informação se darão de forma conjunta, uma vez que o presente trabalho constitui-se através destes itens: no próximo capítulo, explicitarei as produções das crianças juntamente com as análises acerca destas, buscando demonstrar novas aprendizagens e questionamentos.

2.4 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Penso que ter apresentado a primeira produção escrita solicitada à turma da pesquisa e, concomitantemente, tê-la situado no campo conceitual desta monografia tenha tornado possível compreender como se deu o início do desenvolvimento do trabalho com as produções de texto em sala de aula de alfabetização. Retomando a proposta a partir do livro literário infantil *Coach*, de Rodrigo Folgueira, gostaria de situá-la como atividade a ser abordada no próximo capítulo através da apresentação de algumas produções e da análise das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças a partir delas. Denominei-a, em seção anterior, como “Produção 1: O que o porquinho estava fazendo no lago?”.

Além desta proposta, irei apresentar, agora, outras produções solicitadas para, no capítulo seguinte, poder analisá-las através de dois eixos: o primeiro refere-se aos avanços das crianças em suas aprendizagens de leitura, escrita e oralidade. O segundo diz respeito às marcas de oralidade presentes nos textos produzidos pelos alunos.

Produção 2: Em que planeta do nosso sistema solar eu gostaria de morar?⁵

Direi para as crianças: “Estava conversando com uns amigos sobre o que estamos estudando, falei dos planetas e como a gente aprendeu o nome de cada um, seus pedacinhos e tudo que fizemos até agora e aí, sabem o que uma amiga me disse? Que se fosse possível, ela gostaria de morar em Urano! Falou que sabia que isso nunca poderá acontecer, mas que preferia morar lá, que é longe do sol e não tem calor. Outro amigo disse que preferia Vênus, não por algum motivo de temperatura, mas simplesmente porque gosta muito da letra “V”. E vocês? Se desse pra gente morar em outro planeta sem problema nenhum, vocês morariam? Em qual?” [...] Como esta conversa será bem breve por conta do tempo, após o recreio e o período de artes, retomarei rapidamente o que foi dito e distribuirei as folhas da produção para que cada um conte do seu jeito em que planeta moraria, fazendo um desenho bem bonito dele também. (Diário de Classe, 25/05/2015)

Esta produção escrita também foi apresentada oralmente após sua finalização, o que acabou ocorrendo com todas as propostas que serão aqui descritas.

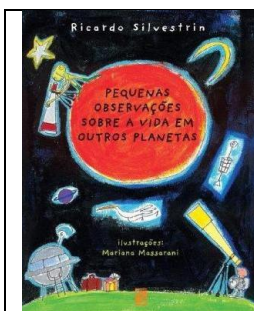
Produção 3: História Maluca

[...] Iremos conversar um pouco sobre as palavras que montamos durante o jogo. Irei perguntar se é possível inventarmos uma pequena história a partir de alguma palavra. Por exemplo “se eu quiser fazer uma história que envolva “bombom” e “pomba”, como eu poderia fazer?”. Farei o levantamento oral e depois lançarei o desafio: cada criança receberá uma folha com duas palavras do jogo escritas: a atividade será inventar uma pequena história

⁵ Produção retirada de um dos produtos finais elaborados durante o Estágio Obrigatório.

maluca (quero ver como eles vão fazer) que envolva as duas palavras. Poderão fazer um desenho e depois escrever a história. (Diário de Classe, 24/06/2015)

Produção 4: Como seria o meu planeta?⁶



Retomarei nossos estudos sobre os planetas e questionarei as crianças sobre outros planetas. Escreverei no quadro: “existem outros planetas?” e faremos uma explosão de ideias a partir disso. Irei anotando o que as crianças falarem e conversando com elas sobre isso: “e se existem muitos outros planetas que a gente nem sabe? Será que são legais? Como vocês acham que são ou poderiam ser?”. Depois da explosão, direi que trouxe um livro que vai nos ajudar a entender estes outros planetas, a entender se existem e como são. Mostrarei o livro (“Pequenas observações sobre a vida em outros planetas”, de Ricardo Silvestrin)⁷, comentarei sobre o autor, ilustrador, editora, etc. Depois,

contarei a história e irei mostrando as figuras durante a narração.

Quando terminar de contar a história, farei uma exploração oral sobre o que foi lido: “quantos planetas diferentes! Vocês imaginavam que poderiam ter tantos? E ser tão engraçados? De qual vocês mais gostaram? Por quê? Em qual deles vocês morariam? Como seria o planeta de vocês? Se vocês pudessem inventar um planeta, como ele seria?”. Depois desta rodada oral, teremos que nos organizar para ir ao banheiro e ao refeitório lanchar, mas retomarei depois.

[...] Direi que quero saber como seria o planeta de cada um e, para isso, entregarei uma folha para que cada criança desenhe e escreva como seria seu planeta. Pedirei que primeiro desenhem seu planeta, pensando nos detalhes como sua cor, características, tamanho, etc. Assim, depois que desenharem, ficará mais fácil contar com as suas palavras como ele é e por que ficou desse jeito. (Diário de Classe, 27/05/2015)

Como mencionado anteriormente, as propostas pedagógicas apresentadas serão analisadas no próximo capítulo. No primeiro eixo analítico, serão retomadas as produções 1, 2 e 3. No segundo eixo, serão analisadas as produções 1 e 4.

⁶ Produção retirada de um dos produtos finais elaborados durante o Estágio Obrigatório.

⁷ Pequenas observações sobre a vida em outros planetas, de Ricardo Silvestrin, Editora Salamandra – Resumo – “Que tipo de paisagem existiria em planetas com nomes como POFT, SUJS ou ARGH? Como seriam os habitantes de NASUS, GUGS ou SAMBA? Neste livro, Ricardo Silvestrin propõe uma viagem imaginária por mundos tão divertidos e absurdos, que fazem o leitor pensar sobre o próprio modo de viver. Ele solta a imaginação e oferece um poema para cada planeta maluco e divertidíssimo que inventou”. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/p/pequenas-observacoes-sobre-a-vida-em-5019273>>. Acesso em 14 out. 2015. O livro utilizado no planejamento era uma edição da Editora Projeto, no entanto, por não encontrar mais informações disponíveis acerca desta versão, optei por usar, aqui, a edição da Editora Salamandra.

3 ANÁLISES SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS

“Todo menino que vem sentar-se nos bancos da escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando”
(GERALDI, 1991, p.119)

Neste capítulo, irei abordar dois eixos analíticos. Um deles refere-se à análise sobre os avanços das crianças com base em três produções escritas realizadas durante o período do Estágio Curricular. O outro apresentará uma análise sobre as marcas de oralidade presentes nas produções de texto das crianças do 2º ano em questão.

3.1 MARCAS TEXTUAIS

Nesta seção, irei apresentar algumas produções escritas referentes às propostas pedagógicas 1, 2 e 3 (realizadas em 25/03, 25/05, 24/06), apresentadas anteriormente, visando analisá-las e compreender como se deram os avanços nas aprendizagens de leitura, escrita e oralidade das crianças autoras.

Para isso, foram escolhidos três sujeitos participantes da pesquisa: dois meninos e uma menina. Os critérios utilizados para a escolha foram:

- 1) Nível de aquisição do sistema de escrita alfabética⁸: uma menina que apresentava escrita pré-silábica, um menino que apresentava escrita silábico-alfabética e um menino que apresentava escrita alfabética.

⁸ A seguir, apresento, muito sinteticamente, as características dos níveis de aquisição do sistema de escrita, a partir do estudo de Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras utilizam, no livro "Psicogênese da Língua Escrita", a nomeação dos níveis através de números. Aqui, optei por utilizar o nome das hipóteses de aquisição do sistema de escrita para denominar os níveis, o que vem sendo comumente empregado na área de alfabetização. Nível pré-silábico: fixa-se a hipótese da quantidade mínima e variedade de caracteres para escrever, porém, as letras ainda não apresentam valor sonoro por si mesmas. Nível silábico: a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra, no entanto, pode haver casos em que a criança escreve silabicamente sem valor sonoro. Nível silábico-alfabético: representa o conflito entre duas estruturas de raciocínio da criança, a

- 2) Realização das propostas pedagógicas: estas crianças realizaram todas as atividades aqui apresentadas, tornando possível analisá-las e perceber a evolução das aprendizagens conforme a realização das produções solicitadas.
- 3) Avanços significativos: além dos critérios anteriores, esses alunos e essa aluna demonstraram avanços significativos ao longo de suas produções escritas, o que oportunizou a investigação sobre o que provocou tais avanços.

De posse das produções escritas, percebi que os textos continham muitos aspectos possíveis de serem analisados, sendo necessário, então, eleger alguns para discussão neste estudo. A opção por tais aspectos se deu porque foram os mais marcantes nos textos das crianças, possibilitando a percepção de avanços de uma produção para as outras.

1º) Nível de Escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética ou alfabética. Este aspecto é importante porque, como foram analisadas três produções de cada criança, é possível perceber várias mudanças no modo como estão escritas, sendo o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética uma das principais;

2º) Segmentação das palavras: refere-se à consciência sintática, habilidade cognitiva de “[...] manipulação da estrutura interna das frases” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 117). A análise será realizada no sentido de identificar se as crianças utilizam ou não a segmentação entre as palavras, não se aprofundando em outros aspectos da consciência sintática.

3º) Coesão: como aponta Koch (2008, p. 18), a coesão textual refere-se “[...] a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. A autora, ao apresentar os mecanismos de coesão e suas funções na construção da textualidade, conclui que existem duas modalidades de coesão: referencial e sequencial. A primeira se estabelece quando um componente da superfície textual faz remissão a outro elemento presente ou é inferível a partir do universo do texto (KOCH, 2008). A segunda diz respeito aos procedimentos linguísticos através dos quais são estabelecidos, entre segmentos do texto, tipos de

hipótese silábica e a hipótese alfabética, uma vez que a exigência da quantidade mínima de caracteres para escrever obrigaria a criança a problematizar sua análise silábica e, assim, a se aproximar de uma análise fonema a fonema. Nível alfabético: desenvolvimento da análise fonética, de modo que a escrita se dá alfabeticamente.

relações semânticas e/ou pragmáticas, na medida em que o texto progride (KOCH, 2008). De acordo com a autora, a progressão textual pode se dar com ou sem elementos recorrentes, sendo dividida em sequenciação frástica e parafrástica. Koch (2008) aponta que, enquanto a sequenciação parafrástica envolve procedimentos de recorrência (de termos, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais, de tempo e aspecto verbal), a sequenciação frástica envolve procedimentos de manutenção temática (progressão temática e encadeamento). No presente trabalho, analisarei o procedimento de manutenção temática, referente à sequenciação frástica da coesão sequencial, denominado progressão temática. Baseada em Danes, Koch (2008) apresenta cinco tipos de progressão temática, que poderão ser conceituados ao longo da análise das produções escritas nesta seção: linear, com tema constante, com tema derivado, por desenvolvimento de um rema subdividido e com salto temático.

4º) Coerência: de acordo com Koch e Travaglia (1997), é estabelecida na interação, interlocução, em uma situação comunicativa entre dois usuários. Para os autores (1997, p. 11), a coerência deve ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, ligada à inteligibilidade deste em uma situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para compreender seu sentido. Dentre os vários aspectos dos quais a coerência depende para ser estabelecida, optei por analisar o que envolve o conhecimento de mundo:

“[...] o estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão” (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 60).

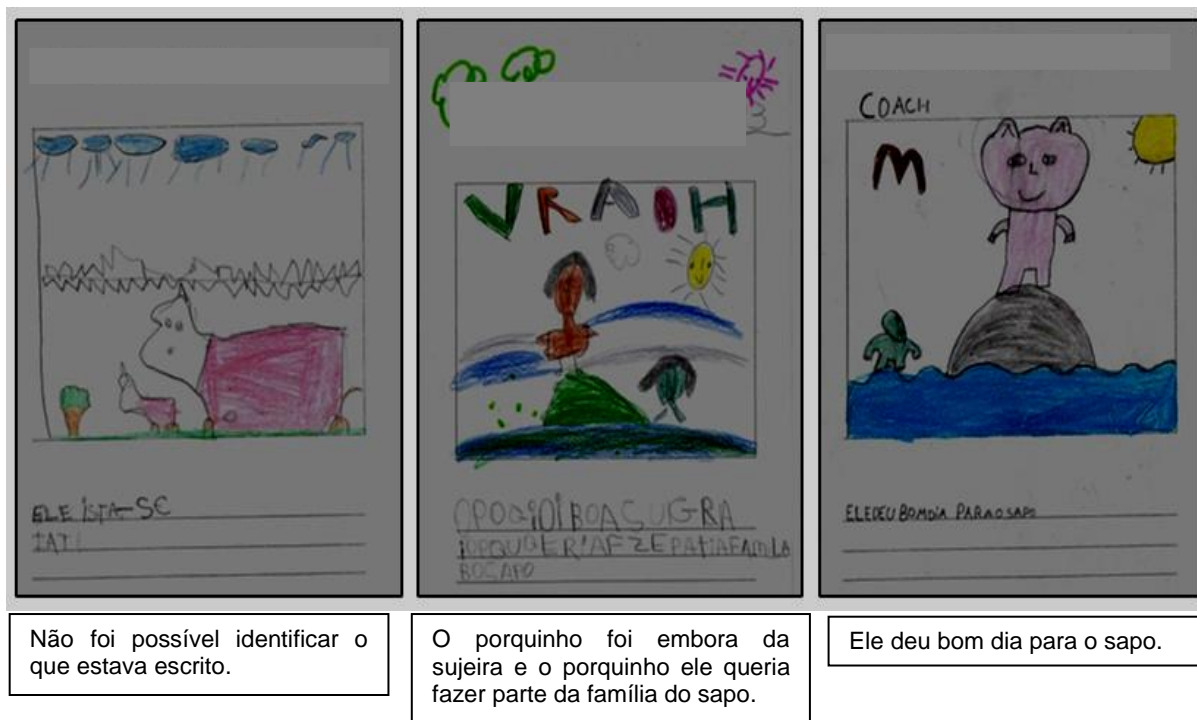
Segundo Koch e Travaglia (1997, p. 60), os processos importantes de serem realizados para se chegar à compreensão do texto, referentes ao conhecimento de mundo, são: construção de um mundo textual; relacionamento de elementos do texto com outros conhecimentos que permanecem implícitos, através de inferências; estabelecimento da continuidade de sentido⁹; construção de macroestrutura (responsável pela diferenciação tipológica entre os textos como narrativa, dissertação, etc.).

Tais aspectos serão analisados nas produções escritas e, concomitantemente, buscarei demonstrar como se deu a ação pedagógica e intervenções em sala de aula na contribuição das aprendizagens dos alunos. Para

⁹ Este aspecto não será foco de análise nas produções escritas.

tanto, irei recorrer à apresentação de algumas estratégias didáticas e, por isso, poderão ser resgatados registros escritos de outros estudantes, visando abordar como eles construíram suas aprendizagens, além dos colegas mencionados anteriormente.

Figura 1 - Produções 1 – Esther, Guilherme e Vicente¹⁰, em 25/03/2015.



Não foi possível identificar o que estava escrito.

O porquinho foi embora da sujeira e o porquinho ele queria fazer parte da família do sapo.

Ele deu bom dia para o sapo.

Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Esther demonstrou compreensão acerca da solicitação da produção de texto, mas, como estava na fase pré-silábica, não foi possível identificar sua intenção de escrita e, portanto, avaliar se houve progressão temática ou os aspectos referentes ao conhecimento de mundo na construção da coerência. Como a intervenção realizada pela professora se deu apenas no início da tarefa, a palavra escrita alfabeticamente “ele” foi a única possível de ser compreendida. Percebe-se o uso da segmentação entre possíveis palavras, lançando mão, inclusive, do uso do hífen. A menina não quis apresentar sua produção para a turma.

Guilherme escreveu de forma silábico-alfabética, sem segmentação entre palavras. O menino desenvolveu o texto através de progressão temática com tema constante, “[...] em que, a um mesmo tema, são acrescentadas, em cada enunciado, novas informações remáticas” (KOCH, 2008, p. 64). Neste caso, o tema seria o

¹⁰ As transcrições registradas abaixo das produções escritas de cada criança estão de acordo com a norma ortográfica. Tal procedimento foi adotado para todas as produções escritas.

porquinho no lago dos sapos e as informações novas seriam as ações, descritas por Guilherme, de ir embora por causa da sujeira e de querer fazer parte da família dos sapos. Além disso, a escrita do aluno consegue estabelecer, embora não completamente, construção de mundo textual, visto que há correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor (KOCH, 2008), ou seja: o que escreveu será compreendido pelos interlocutores do texto, uma vez que, tanto Guilherme quanto seus colegas, partilhavam das informações necessárias para a compreensão da produção escrita, sendo estas, neste caso, provenientes do livro de literatura utilizado para a atividade. Também é possível identificar relacionamento de elementos do texto com outros conhecimentos que permanecem implícitos porque a criança demonstra, neste caso, o conhecimento de mundo referente ao fato de que porcos geralmente vivem em chiqueiros, comumente considerados ambientes sujos. Ao escrever que o porquinho queria fazer parte da família do sapo, pode-se inferir, também, que ou ele não tinha família, ou não gostava da família que tinha. Quanto à construção da macroestrutura, não há elementos suficientes para avaliar se ocorreu ou não. No momento de apresentar a sua produção escrita, o aluno não conseguiu realizar a leitura integral de seu texto, usando, como alternativa, a narrativa oral acerca do que escreveu.

Vicente, embora tenha escrito alfabeticamente sua produção, limitou-se a descrever uma ação do porquinho, com pouca segmentação entre as palavras. Em consequência, não há elementos suficientes para avaliar a ocorrência de progressão temática ou construção de coerência, embora seja possível perceber a coerência interna na frase que o aluno escreveu. É importante ressaltar que Vicente cursou o 1º ano duas vezes e estava cursando o 2º ano pela segunda vez, por conta de excesso de faltas. Ele já escrevia alfabeticamente e estava começando a ler pequenos textos e, embora tímido, demonstrava satisfação quando conseguia realizar determinada leitura. No dia em que realizou esta produção escrita, como os outros colegas, Vicente também foi convidado a apresentar seu texto para a turma, podendo ficar à frente da classe e ler no microfone o que escreveu. Após realizar a leitura, os colegas aplaudiram e o aluno demonstrou alegria pela conquista de ler oralmente para várias pessoas. Considero este momento relevante porque foi o início do reconhecimento, por parte das crianças, da autoria e publicização. No caso

de Vicente, ao se ver como autor, diante de interlocutores, o aluno parece ter se motivado para realizar a leitura e, assim, construir aquela aprendizagem.

Figura 2 – (da esquerda para a direita) Paulo, Vicente e Professora Carla, em 25/03/2015¹¹.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Penso que esta primeira produção escrita e primeira publicização dos textos em sala de aula tenha sido um momento importante para o início do trabalho de alfabetização baseado na interdiscursividade, demonstrando, assim, que “[...] o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam numa interação, numa prática discursiva [...]” (SMOLKA, 1988, p. 76). Durante as apresentações orais, como a de Guilherme, por exemplo, o momento de conflito ao não compreender totalmente sua escrita serviu como uma motivação para a problematização acerca de sua hipótese sobre o sistema de escrita alfabética. Além disso, as crianças, ao perceberem a expectativa dos colegas sobre o texto que produziram, buscaram oportunizar a compreensão do que estava sendo lido, iniciando um processo de reconhecimento deles como interlocutores de sua produção. Apoio-me em Smolka (1988, p.112) quando afirma que

[...] os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham

¹¹ Nas fotografias em que aparecem as crianças, os rostos foram desfocados para preservar suas identidades.

a leitura e a escrita como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo o dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer.

A atividade envolvendo produção escrita e sua posterior publicização na sala de aula demonstra o que Smolka (1988) discute acerca da alfabetização se processar no movimento discursivo: os textos das crianças, mesmo iniciais, geraram momentos interlocutivos através da apresentação aos colegas e essa última, por sua vez, oportunizou às crianças o início do reconhecimento de sua autoria. Além disso, assim como Baldi (2012), acredito que as crianças são capazes, desde cedo, de construir conhecimentos sobre aquilo com o que interagem, principalmente, sobre aquilo que as desafia. De acordo com a autora, a produção de textos pode começar antes de as crianças estarem alfabetizadas, se as colocarmos “[...] numa posição de quem tem o que dizer e sabe como fazê-lo” (BALDI, 2012, p. 11), assim como elas também podem ditar textos, de modo a serem escritos por um adulto ou criança maior.

Analisando o Diário de Classe, constatei que entre a primeira produção, do dia 25/03, e a segunda produção, do dia 25/05, foram realizadas seis atividades referentes ao trabalho coletivo em torno do texto através de registros produzidos com toda a turma no quadro de giz em sala de aula:

Como interlocutora e escriba, a professora também imprime um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura [...] (SMOLKA, 1988, p. 95).

Identifico essas atividades como estratégias didáticas que auxiliaram a promover aprendizados sobre o texto em sala de aula. Ao assumir a posição de escriba, como propõe Smolka (1998), penso que a professora desafia as crianças a pensarem na melhor maneira de organizar a escrita, a optarem por determinadas palavras em detrimento de outras, a organizarem as ideias do que será registrado. A escrita coletiva realizada pelo grupo e pela professora, embora importante, também deve dividir espaço com a escrita coletiva feita apenas pelas crianças, em duplas ou trios. Dessa forma, não apenas a docente assume a posição de escriba, como as crianças também aprendem a escrever coletivamente entre si, trabalhando juntas. Baldi (2012, p. 22), apoiada em Lerner, ressalta que a aprendizagem não é linear e

acumulativa, mas progride através de várias interpretações e organizações do conhecimento: ou seja, ocorre quando se interage com o conhecimento de diversas formas, quando se retoma os conteúdos em diferentes oportunidades. Inicialmente, a turma construiu textos coletivamente através do registro realizado pela professora no quadro; posteriormente, as crianças, ao se organizarem em duplas ou trios, escreveram coletivamente de outro modo, sem o auxílio da professora no quadro de giz.

Considerando isso, recorro à Geraldi (1991, p. 104) para problematizar os aspectos necessários para produzir um texto, sendo preciso saber que:

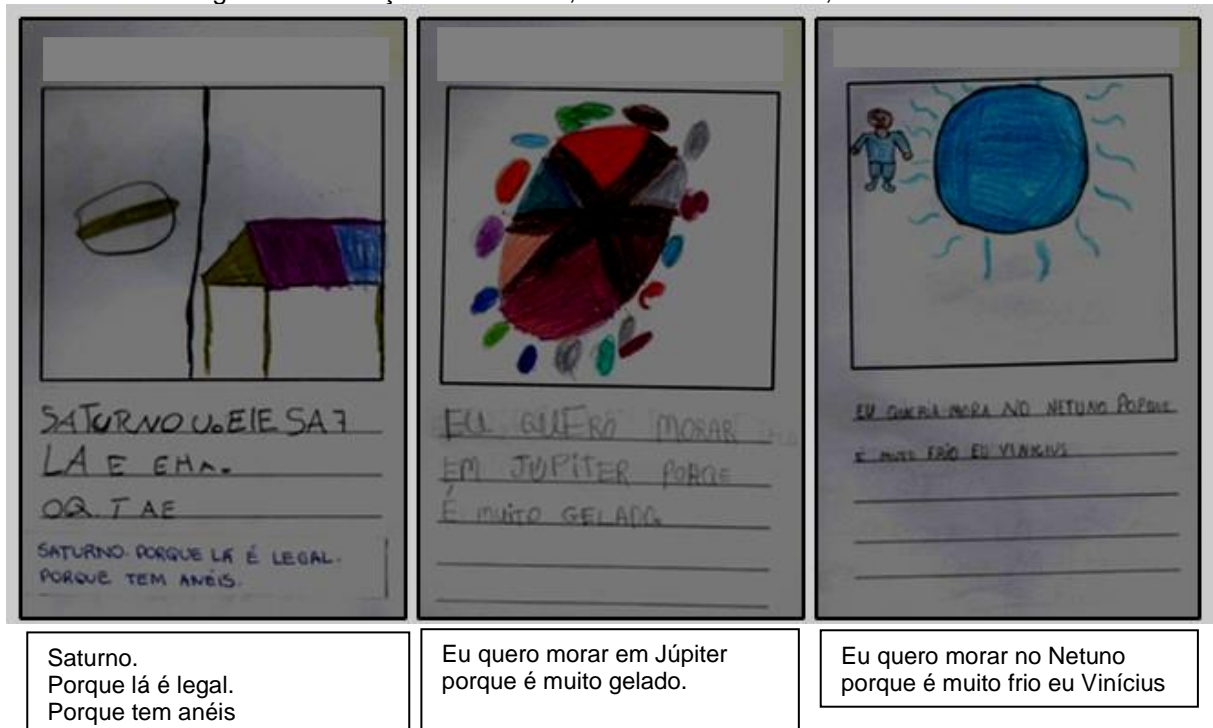
- a) “se tenha o que dizer”;
- b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”;
- c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”;
- d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”;
- e) “se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c), (d)”.

Dessa forma, ao realizar as atividades de escrita coletiva, as intervenções se davam no sentido de questionar as crianças sobre os aspectos citados por Geraldi. Como exemplo, apresento a estratégia didática a seguir:

Contarei que professora Belissa e eu imprimimos as fotos e tivemos uma ideia: fazer um cartaz bem bonito para expor para as outras turmas o que havíamos feito. Falarei que, antes de fazer o cartaz, precisaremos pensar em algumas coisas: a primeira dela, as fotos. Perguntarei: “será que, se apenas colarmos as fotos no cartaz, as pessoas vão entender o que estávamos fazendo?”. Para ajudar e motivar as crianças a pensarem nisso, levarei algumas fotos que retirei de jornais e revistas para analisarmos. Perguntarei se alguém sabe dizer o que estas imagens têm em comum. A ideia é que as crianças percebam que todas as fotos possuem uma legenda, relatando o que está acontecendo ali e/ou nomeando as pessoas que aparecem; também possuem a fonte de onde foram retiradas, mas como as letras são muito pequenas, o foco maior será na legenda. Quando as crianças virem que todas as fotos possuem legenda, retomarei as fotos que elas tiraram, fazendo a relação entre o que vimos e o que iremos fazer. Perguntarei por que é importante contar quem está na foto e o que está fazendo ali, questionando-as sobre a função social da legenda. Falarei que, como as fotos foram tiradas em duplas e em trios, iremos nos organizar nestas duplas e trios para pensar na legenda de cada foto. (Diário de Classe, 21/04/2015)

Nesta proposta, a escrita coletiva foi entre as crianças, realizada após a rodada oral que questionou as funções textuais e discursivas da escrita de legendas. Penso que estas estratégias didáticas tenham contribuído para as aprendizagens de cada aluno, como se pode perceber nas seguintes produções escritas.

Figura 3 - Produções 2 – Esther, Guilherme e Vicente, em 25/05/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/2.

Nestas produções, Esther e Guilherme demonstram grandes avanços relacionados à aquisição do sistema de escrita alfabética. Ela apresenta uma escrita silábica, atribuindo valor sonoro à maioria das letras, como em "LA E EHA. OQ T AE" para "lá é legal. Porque tem anéis". É possível identificar uma marca da oralidade presente na produção da aluna: quando escreve "EHA" para "legal", possivelmente a estratégia que a aluna utilizou para grafar a palavra foi buscar a semelhança sonora entre "gal" de "legal" e a pronúncia do nome da letra "h". Guilherme apresenta escrita alfabética com segmentação entre as palavras, omitindo apenas o "U" em "porque". É interessante perceber que as três crianças demonstram uma estrutura textual muito parecida, constituída através de afirmação seguida de justificativa. Talvez isso tenha ocorrido porque a principal intervenção realizada pelas professoras durante a produção escrita foi, além de retomar a pergunta da proposta pedagógica ("Se desse pra gente morar em outro planeta sem problema nenhum, vocês morariam? Em qual?"), questionar os alunos sobre por que gostariam de morar em determinado planeta.

Esther apresenta um texto em que há progressão temática com tema constante porque todas as informações escritas remetem a um mesmo tema (Saturno): porque lá é legal, porque tem anéis. Nas produções de Guilherme e

Vicente, não é possível afirmar a ocorrência de progressão temática porque ambas apresentam apenas o planeta escolhido e uma justificativa para tal escolha, não havendo acréscimo de outras informações.

É possível afirmar que houve construção de mundo textual (KOCH, 2008) nas três produções porque todos partilhavam do conhecimento sobre os planetas, os quais eram o conteúdo de estudo da turma. No mesmo dia da realização desta proposta pedagógica de produção de texto, foi realizada outra atividade referente ao sistema solar, o que provocou maior interação das crianças com os conhecimentos relativos aos planetas.

Figura 4 – Registros fotográficos da atividade sobre os planetas, em 25/05/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Também há, nos três textos, relacionamento de elementos presentes na escrita com conhecimentos que permanecem implícitos. Na produção de Esther, pode-se inferir que ao falar “porque tem anéis”, a menina está se referindo aos anéis de Saturno, porque há conhecimento de mundo, por parte dos interlocutores, sobre este planeta e suas características. No texto de Guilherme, quando ele escreve “porque é muito gelado”, infere-se que o menino gosta de frio e também que Júpiter é um planeta gelado. Na produção de Vicente, ao identificar a afirmação “porque é muito frio”, pode-se reconhecer o conhecimento implícito que o aluno também gosta de frio, como Guilherme, e que Netuno, assim como Júpiter, é um planeta frio.

Quanto à macroestrutura, penso que neste caso também não haja elementos suficientes para avaliar sua ocorrência ou não.

Novamente, a publicização foi um momento importante da proposta pedagógica. Ao socializar os planetas escolhidos com os colegas, a turma acabou interagindo de diversas maneiras. Os alunos ficavam felizes quando escolhiam o mesmo planeta, questionavam os motivos dos colegas escolherem outro, enfim, se constituíam como autores e interlocutores em sala de aula.

As crianças deste 2º ano, ao reconhecerem que nem todos estavam aprendendo exatamente as mesmas coisas, procuravam incentivar os colegas na leitura, escrita e no momento de apresentação oral também. Flávia, uma aluna tímida, estava com vergonha de ler seu texto: incentivada pela turma, aceitou o desafio e leu oralmente o que havia escrito para todos, sendo aplaudida quando terminou. Guilherme, que demonstrava ansiedade para aprender a ler, quis dividir esta conquista com a turma no dia em que realizou a produção escrita mencionada anteriormente, dizendo à professora “eu vou ser bem corajoso e ler na frente de todo mundo!”.

Figura 5 – Registros fotográficos da publicização das produções sobre os planetas, em 25/05/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Dessa forma, quando um aluno apresentava um avanço significativo e queria compartilhá-lo com os colegas, a publicização das produções era o momento escolhido. Esther, que se mostrava um pouco resistente em apresentar seu texto para os colegas porque estava começando a aprender a ler, foi incentivada pelas

professoras e alunos, e relatou oralmente o que escreveu. Vicente, que estava dominando a leitura de pequenos textos, também apresentou sua produção.

Como aponta Smolka (1988, p. 89), o importante, nestes momentos, não é tanto o texto como se apresenta, mas sim o que o texto revela: “[...] o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de ideias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho [...]”. A escrita, então, começa a constituir um modo de interação da criança consigo mesma e com os outros, de modo a constituir seu sentido também.

Dessa forma, a prática pedagógica que permite que as crianças escrevam o que pensam e querem, e que, além disso, permite que elas contem e ouçam umas as outras através dessa escrita, é uma prática pedagógica que reconhece que as crianças, como salienta Smolka (1988, p. 110):

[...] aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem textos “para o professor corrigir”. Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura.

As propostas pedagógicas de produção escrita e as estratégias mencionadas anteriormente foram apresentadas com o intuito de demonstrar como a aprendizagem da escrita foi sendo desenvolvida pelas crianças ao longo do Estágio Curricular. Não obstante, para que as crianças usem e pratiquem não apenas a escrita, mas a leitura também, é necessário dedicar um espaço a ela no planejamento. Embora o momento de publicização das produções escritas favoreça a aprendizagem de leitura para as crianças, e que, tanto a leitura quanto a escrita apoiem uma a outra nas suas construções através de um desenvolvimento mútuo (BALDI, 2012), procurei oportunizar outros momentos para que a turma pudesse criar uma relação com os livros e a literatura, considerando a importância de praticar a leitura nos seus contextos de uso.

Analisando o Diário de Classe, foi possível perceber o uso de determinadas estratégias que contribuiriam para a construção de uma relação prazerosa entre as crianças e a literatura. A principal delas foi a elaboração da ideia sobre um Mural de Leitura, no dia 08/04, e a inauguração dele, no dia 09/04:

[...] Continuarei: “Eu reparei que vocês gostam muito dos livros que temos aqui na sala. Então, o que vocês acham de a gente construir um mural de leitura? Nele vocês poderão dar dicas de livros, falar se gostaram ou não, registrar que livros já leram, ajudar os colegas a escolher uma história e outras coisas! O que acham? Vamos pensar juntos nisso?”. Neste tempo, iremos organizar as ideias para o mural: onde ficará, como será usado, o que

conterá, enfim. Irei registrar as ideias das crianças para confeccionar o mural. (Diário de Classe, 08/04/2015)

Neste momento, faremos a inauguração do Mural da Leitura: “este é um momento muito especial porque a nossa turma vai inaugurar algo construído e pensado por todos. O Mural da Leitura é um espaço nosso e por isso precisamos cuidar dele, deixá-lo organizado e saber os momentos certos de usá-lo”. Colocarei o mural no local combinado e direi que este dia será o primeiro dia de uso dele. Colocarei uma fita na frente do mural para que os ajudantes cortem e oficializem o uso do mural. (Diário de Classe, 09/04/2015)

A criação do Mural de Leitura como atividade permanente, a qual ocorria sistematicamente duas vezes por semana, oportunizou aos alunos uma interação frequente e intensa com o objeto de conhecimento em questão (BALDI, 2012): a leitura. O fato de inaugurar o Mural através do corte da fita, como ocorre em grandes eventos, concedeu um caráter formal e significativo àquela prática que seria iniciada, demonstrando à turma a importância de rituais envolvendo a leitura. Além disso, o uso de livros literários infantis no planejamento também contribuiu para que a turma não apenas desenvolvesse o gosto pela leitura, como também desenvolvesse muitas aprendizagens sobre a escrita a partir dela.

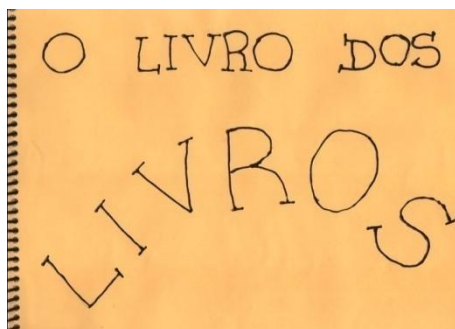
Figura 6 – Registro fotográfico da inauguração do Mural da Leitura, em 09/04/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

O uso sistemático do Mural funcionava de modo que as crianças escreviam e/ou desenhavam, em um pequeno pedaço de papel, uma sugestão de leitura ou sua opinião sobre determinado livro. Assim, às vezes, o cartaz que comportava o Mural ficava repleto de papéis, ocupando todo o espaço. A solução foi recolhê-los e, para não descartá-los, organizá-los de modo que fosse possível acompanhar o processo da turma em relação ao uso do Mural e à interação com os livros e com os colegas através da socialização das dicas escritas nos papéis. Foi assim que o “Livro dos Livros” foi criado:

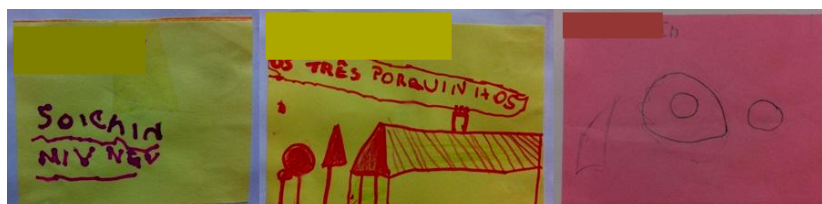
Figura 7 – Capa do “Livro dos Livros”.



Fonte: acervo pessoal.

Dessa forma, ao lançar mão do uso de estratégias que oportunizassem à turma o contato com diferentes tipos de livros e histórias, foi possibilitado o contato com diferentes formas de dizer, ampliando assim o que as crianças poderiam escrever em suas futuras produções. A leitura fruição, realizada quando recorremos ao texto sem perguntas previamente formuladas, apenas pela gratuidade de estarmos com os outros e com eles nos constituirmos (GERALDI, 1991, p.174), feita pelas crianças através da utilização do Mural da Leitura, fez diferença na maneira de escrever delas. Apresentarei dois exemplos, através das sugestões colocadas no Mural da Leitura. O primeiro exemplo é de Esther:

Figura 8 – Papéis do Mural da Leitura de Esther.



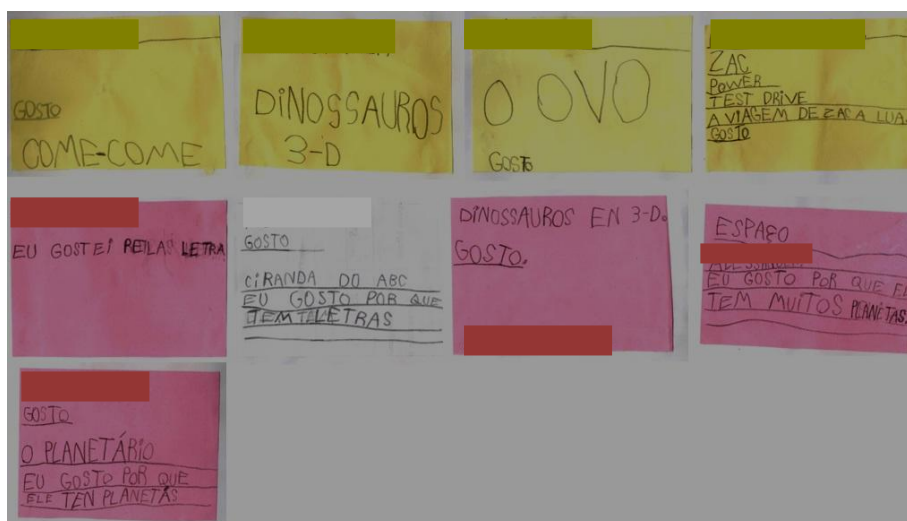
Fonte: Livro dos Livros.

Como mencionado anteriormente, a aluna iniciou o ano letivo no nível pré-silábico de aquisição da língua escrita. O que se pode perceber nos registros do Mural da Leitura acima é que, inicialmente, não é possível identificar a intenção de escrita da menina: embora ela escreva letras aleatórias, há alguns símbolos escritos que não correspondem a grafias do alfabeto, também não sendo identificados. Nos outros dois, Esther copia o título do livro que leu, fazendo um desenho em seguida. Há avanço: ao lançar mão da estratégia de copiar o título do livro, desenhando seu significado, a aluna demonstra que estabeleceu relação com a leitura, reconhecendo a capa como fonte de informação importante acerca do conteúdo da narrativa, mesmo não conseguindo ler integralmente os livros. A relação dessa aluna. não

apenas com a aprendizagem da leitura, mas também com o Mural da Leitura, não se deu como a de outros colegas. Em casa, Esther não contava com um ambiente que favorecia a alfabetização devido a questões familiares: em razão disso, a relação da menina com a escrita e a leitura precisou de muito incentivo das professoras e dos colegas.

O segundo exemplo é de Alex, um aluno que iniciou o ano letivo no nível alfabético de aquisição da língua escrita e lendo textos autonomamente. Sua relação com a leitura e com o Mural da Leitura foi diferente da de Esther: Alex, além de saber ler e escrever, tinha uma família que o incentivava muito nesse sentido e, talvez por isso, entre outros fatores, o menino iniciou o ano com aprendizagens diferentes de seus colegas.

Figura 9 – Papéis do Mural da Leitura de Alex



Fonte: Livro dos Livros.

Como se pode observar na figura acima, o aluno lia vários livros e recorria aos registros do Mural frequentemente. É interessante notar que, nos primeiros, o menino colocava apenas o título do livro, às vezes acrescentando uma apreciação por meio da palavra “gosto”. À medida que os meses foram passando, a escrita de Alex nos registros do Mural se desenvolveu: a apreciação sobre os livros passou a ganhar destaque e justificativas, como, por exemplo, “eu gosto porque ele tem muitos planetas” ou “eu gosto porque tem letras”.



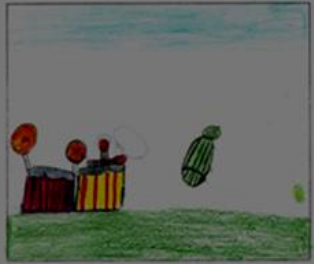
Tratando das considerações anteriores, é importante ressaltar que o investimento em leitura, através da criação do Mural da Leitura, teve consequências na escrita também. Os exemplos apresentados demonstram que as crianças, ao lerem e compartilharem suas dicas de leitura com a turma, aprenderam a

desenvolver estratégias de construção de conhecimentos, como o caso de Esther ao copiar o título dos livros. Além disso, mesmo as crianças que possuíam uma relação prazerosa com a leitura e a escrita, aprimoraram tais aprendizagens, através do uso do Mural, como se pode perceber no caso de Alex ao ampliar o volume de escrita em seus registros.

Segundo Geraldi (1991, p.170), a leitura se integra no processo de produção porque “[...] ao ler a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”. O autor apresenta quatro tipos de relações que podem ser estabelecidas com o texto (busca de informações, estudo do texto, pretexto e fruição), para demonstrar que todas são alternativas de entrada do texto para a prática de ensino-aprendizagem que está centrada na produção.

Os livros disponíveis para serem lidos constituíam, em sua maioria, narrativas infantis. Portanto, nos dias de leitura fruição da turma, praticamente todas as crianças acabavam lendo histórias (textos narrativos). Considerar isso, aliado ao uso de alguns livros infantis no planejamento, além da leitura nas publicizações dos textos em sala de aula, oportuniza a compreensão dos avanços das crianças na terceira produção a ser analisada.

Figura 10 - Produções 3 – Esther, Guilherme e Vinícius, em 24/06/2015.

 <p>DA</p> <p>A MENINA CAIU DO BALANÇO. ELA FOI PARA CASA. E CUROU O MACHUCA DO COM POMADA.</p>	 <p>BOTE - COLA</p> <p>O BOTE TAVA ANDANDO O ÔNIBUS QUANDO VOURO PNEU O ÔNIBUS FICOU O PNEU FOI MONTADO FICOU BEM 10 MINUTOS PARADO NA PONTE DO CAMINHÃO E O CAMINHÃO VEIO E ENCHEU O PNEU.</p>	 <p>BANDA - GORRO</p> <p>O GORRO CAIU EM CIMA DA BANDA E ESTRAGOU A BANDA E FICOU MUITO CHATEADO. O GORRO TEVE UMA COLISÃO E O GORRO FALOU VAMOS ARRUMAR A BANDA E ELES COMEÇARAM A TOCAR.</p>
<p>(palavra “pomada”) A menina caiu do balanço. Ela foi para casa. E curou o machucado com a pomada.</p>	<p>(palavras: “bote” e “cola”) O bote tava andando o ônibus quando tava na ponte o ônibus furou o pneu e o ônibus ficou bem 10 minutos parado na ponte e o caminhão e o caminhão veio e encheu o pneu.</p>	<p>(palavras: “banda” e “gorro”) O gorro caiu em cima da banda e estragou a banda e ficou muito chateado. O gorro teve uma colisão e o gorro falou vamos arrumar a banda e eles começaram a tocar.</p>

Nestas produções, as três crianças estão escrevendo alfabeticamente, embora Esther tenha realizado sua escrita com bastante intervenção da professora, e todos utilizaram a segmentação entre as palavras. Quanto à progressão temática, duas produções apresentam tema constante e uma, salto temático. Na história de Esther, ela inicia tratando da menina e segue descrevendo as ações dela: caiu do balanço, foi para casa, curou o machucado com a pomada. Vicente apresenta uma história que se desenvolve através das ações do gorro: caiu em cima da banda, ficou muito chateado, teve uma colisão e propôs arrumar a banda. Pode-se perceber, ao final da narrativa de Vicente, que há a introdução de uma nova informação, referente à banda começar a tocar após ser consertada. No texto de Guilherme, ao relacionar o que o aluno desenhou com o que escreveu, pode-se perceber que seu texto inicia com o bote (o bote tava andando), porém tal elemento não é retomado, o que caracteriza a progressão com salto temático, uma vez que a história passa a tratar do ônibus que furou o pneu na ponte. Na continuidade, não apresentou a outra palavra indicada, qual seja, "cola".

Esther, Guilherme e Vinícius escreveram suas narrativas demonstrando grandes avanços em sua escrita. No que diz respeito à coerência, é possível identificar construção de mundo textual nas três produções, uma vez que eles conseguiram estabelecer correspondências entre os conhecimentos ativados a partir do texto, ou seja, as informações de suas histórias e os conhecimentos de mundo dos receptores: os colegas que escutaram suas leituras compreenderam as narrativas porque as informações dos textos eram partilhadas pela turma, não sendo novas ou distantes do universo das crianças. Por exemplo, na história de Esther: quando nos machucamos, podemos usar pomada para ajudar a cicatrizar. Na história de Guilherme: a maioria dos alunos da turma em questão ia à escola de ônibus, possuindo conhecimento sobre as características de tal meio de transporte e sabendo que, assim como nos carros, os pneus de ônibus também furam e podem ser consertados, ficando cheios novamente. No texto de Vicente, embora seja desenvolvida uma história com elementos que pertencem ao universo do fantástico e que não ocorreriam no mundo real (como o gorro provocar estragos, uma vez que é leve e pequeno), há a apresentação de algo que faz parte do universo das crianças: quando se faz algo errado e tenta-se desculpar e/ou propor uma solução (como fez o gorro ao estragar a banda e consertá-la).

Também há, nos três textos, relacionamento de elementos com outros conhecimentos que permanecem implícitos, possibilitando ao interlocutor a compreensão através de inferências: na história de Esther, o ouvinte/leitor entende que o machucado da menina foi feito quando ela caiu do balanço, mesmo que isso não tenha ficado explícito logo no início do texto; na narrativa de Guilherme, é possível inferir que o caminhão que encheu o pneu do ônibus veio porque foi chamado por alguém ou porque estava perto do ônibus na ponte; no texto de Vicente, está implícito que a banda voltou a tocar porque o conserto que o gorro propôs deu certo.

Esta proposta envolvia a criação de uma história maluca, portanto, foi solicitada a produção de um texto narrativo. De acordo com Massini-Cagliari (2001, p. 49), apoiada em van Dijk, uma proposta de superestrutura de texto narrativo pode ser a seguinte, em ordem: situação/orientação/introdução, complicação, resolução, avaliação, moral ou coda.

De acordo com a autora, a orientação diz respeito à introdução do ouvinte ao mundo narrado; a complicação é a ação propriamente dita, o problema; a resolução é a solução da complicação; a avaliação é a opinião do narrador sobre os fatos; a coda é o retorno ao mundo comentado (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 50). Antes de proceder às análises, porém, é preciso considerar que essa superestrutura acaba sendo muito complexa para ser desenvolvida pelas crianças do 2º ano em questão, como busco demonstrar a seguir.

Esther e Vicente não escreveram suas narrativas considerando os aspectos acima mencionados, uma vez que, embora tenham contemplado alguns elementos necessários (de acordo com Massini-Cagliari, 2001), acabaram excluindo outros. A aluna inicia sua narrativa na complicação (a menina caiu do balanço), não escrevendo a introdução ao mundo narrado, e apresenta resolução (foi para casa e curou o machucado com a pomada). Vicente também começa seu texto na complicação (o gorro caiu em cima da banda e ficou muito chateado), sem introduzir o mundo narrado ao interlocutor, e termina apresentando a resolução (teve uma colisão e propôs o conserto da banda, que começou a tocar). No que diz respeito à produção de Guilherme, é importante retomar que ele inicia sua história estabelecendo a relação semântica entre bote/água/ponte através de "o bote tava andando" (na água, como é possível constatar por meio do desenho) e, em seguida, menciona "o ônibus quando tava na ponte". Sendo assim, após essa introdução, ele

apresenta o problema (o ônibus furou o pneu e ficou bem dez minutos parado) e coloca a resolução (e o caminhão veio e encheu o pneu).

Quanto à publicização, neste dia os três alunos leram seus textos para os colegas. Enquanto Guilherme e Vicente estavam dominando a leitura integral de textos, Esther, que estava lendo palavras simples, tentou ler sua produção e, com auxílio da professora e incentivo dos colegas, realizou a leitura integral do que escreveu. Novamente, retomo a importância do momento em que as crianças podiam apresentar seu texto, reconhecendo sua autoria no processo de produção. A publicização, além de oportunizar a socialização das escritas e a valorização da autoria, também funcionou como uma maneira de dar sentido à escrita e à leitura, tornando-as significativas para a turma.

Sendo assim, penso que foi possível identificar os avanços das crianças nas produções escritas apresentadas, relacionando-os à ação pedagógica desenvolvida pelas professoras da turma durante o período do Estágio Curricular. Esther e Guilherme demonstraram avanços referentes à aquisição do sistema de escrita alfabética, passando dos níveis pré-silábico (Esther) e silábico-alfabético (Guilherme) para alfabético; aumentaram seu volume de escrita, desenvolvendo três ou mais frases na última produção; apresentaram aprimoramento na organização do texto, lançando mão da segmentação entre as palavras.

Além disso, mais que os avanços apresentados anteriormente, foi possível observar e perceber algumas marcas nas produções expostas e analisadas. No que se refere à progressão temática, pode-se constatar que as produções analisadas apresentaram escrita com tema constante ou não houve elementos suficientes para constatar o tipo de progressão. Em relação ao conhecimento de mundo, nos textos que possuíam aspectos suficientes para serem analisados nesse sentido, percebeu-se que as crianças conseguiram construir mundo textual, uma vez que suas escritas apresentaram correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e os conhecimentos de mundo dos receptores. Também estava presente nos textos o relacionamento de elementos do texto com outros conhecimentos que permaneceram implícitos, através de inferências. No que diz respeito à construção de macroestrutura, as únicas produções passíveis de serem analisadas neste sentido foram as produções 3, uma vez que correspondiam ao texto narrativo. Sendo assim, enquanto Esther e Vicente iniciaram suas histórias partindo da apresentação do problema e desenvolvendo a busca por soluções, Guilherme iniciou

introduzindo a história e, posteriormente, apresentando o problema e a busca por soluções.

De forma geral, considero que, se tratando dos aspectos analisados, relativos à escrita, segmentação, progressão temática (coesão) e conhecimento de mundo (coerência), as crianças escreveram apresentando-os de acordo com os recursos textuais que construíram até aquele momento, de modo a demonstrar que suas escritas, ainda que iniciais, possuíam elementos que caracterizaram suas produções como textos.

Tratando-se das propostas pedagógicas de produção escrita e as estratégias didáticas apresentadas, penso que seja possível reconhecer como aprendizagens de leitura, escrita e oralidade foram desenvolvidas. Devido às atividades de registro coletivo, as crianças puderam aprimorar a construção de seus textos. Através do investimento no Mural de Leitura, nos momentos de leitura fruição e de apresentação em sala de aula, os alunos que sabiam ler integralmente (como Vicente), aprimoraram tal aprendizagem, enquanto alunos que não liam ao iniciar o ano (como Esther) ou liam apenas palavras simples (como Guilherme), passaram a realizar a leitura integral de seus textos. Por fim, considero que a turma tenha desenvolvido a oralidade em função não apenas das publicizações das produções escritas, mas também das motivações prévias às produções de texto realizadas nas propostas pedagógicas: em ambas as situações, os alunos precisaram desenvolver a expressão oral, aprendendo a falar alto e claramente, a ouvir os colegas e a adotar a postura adequada.

Em síntese, ao longo desta seção, minha intenção foi demonstrar a relação entre o trabalho contextualizado com a linguagem, baseado no Interacionismo Linguístico, e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Reconhecer e valorizar a utilização de estratégias didáticas que envolvessem a interação das crianças entre si e com a produção e a publicização de textos em sala de aula foi importante para promover aprendizagens de leitura, escrita e oralidade. Essas, diretamente relacionadas, atuaram não apenas como produto do processo de aprendizagem, mas como estratégias para desenvolvê-lo.

3.2 MARCAS DE ORALIDADE

A seguir, apresentarei outras produções da turma, visando analisar as marcas de oralidade presentes na escrita. O critério de escolha se deu através da seleção de textos que apresentassem, com mais evidência, estas marcas, de forma que fosse possível visualizá-las claramente. As crianças que escreveram as produções a serem apresentadas foram escolhidas por tais características, não ocorrendo, neste momento, escolha baseada nos critérios apresentados no capítulo anterior.

Antes de iniciar as análises, penso ser importante situar as marcas de oralidade no campo da dinâmica discursiva do escrever, relacionando-o ao Interacionismo Linguístico. Smolka (1995), ao discutir tal dinâmica, explora o conceito apresentado por Piaget sobre a fala egocêntrica, sendo esta a produção verbal das crianças, orientada para si mesmas, sem nenhum ouvinte particular. Ela reforça que o autor chama a atenção para

[...] a ausência de uma função social ou comunicativa nessa fala, que se caracteriza, segundo ele, como um acompanhamento verbal da atividade da criança, expressão direta da imaturidade ou socialização incompleta do pensamento infantil (SMOLKA, 1995, p. 36).

Ao fazer esta exploração, Smolka (1995) também apresenta as ideias de Vygostky e Luria, problematizando o que Piaget apresenta. A autora explica que, para estes pesquisadores soviéticos, a fala egocêntrica teria uma natureza social e funções específicas, sendo precursora do pensamento racional, verbalizado: ao investigar a gênese, função, destino e estrutura da fala egocêntrica, “[...] Vygostky vai apontá-la como um aspecto da transição da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual” (SMOLKA, 1995, p. 37).

Considerando isso, destaco os apontamentos referentes à fala egocêntrica, sintetizados por Smolka (1995, p. 40): reconhecê-la como uma das formas de investigação do discurso interno, mas não a única; considerá-la como um dos modos de elaboração da atividade mental discursiva no movimento de internalização; tomá-la como indício, percebendo seu caráter de mediação na atividade mental e sua natureza social.

Ao entender o caráter mediador e a natureza social da fala egocêntrica, torna-se possível discutir a questão da dialogia. Smolka (1995) retoma as ideias de Vygostky para tratar disso: reforça que o autor, enfatizando a natureza social da

atividade mental, “[...] ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização” (SMOLKA, 1995, p. 40). Embora as ideias deste pesquisador sejam desenvolvidas no sentido do reconhecimento do outro e da dialogia no movimento de internalização da criança, é importante chamar atenção para o fato que, de acordo com Smolka (1995), Vygostky compreende apenas a forma oral como geralmente dialógica, admitindo a forma escrita de linguagem e a fala interna como formas monológicas da fala. Segundo Smolka (1995, p. 41), Vygostky difere essas formas baseando-se na “[...] presença/ausência de interlocutores nas condições concretas e imediatas de ocorrência nas trocas verbais”. Como ele não desenvolve muitas ideias referentes à dialogia internalizada, relacionando-a com a dinâmica da produção escrita, a autora apresenta as ideias de Bakhtin. É no sentido de internalização do discurso do outro que Smolka (1995, p. 42) retoma e sintetiza alguns postulados deste autor:

[...] do movimento de apreensão das “palavras alheias” e na transformação dessas “palavras alheias” em “palavras próprias”, num processo de “esquecimento progressivo dos autores”: ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros, vão se apagando, tornando-se anônimas, num processo de monologização da consciência.

Smolka (1995, p. 43) explora a ideia de Bakhtin, ressaltando que o autor percebe o princípio dialógico redimensionando a noção de monologia: tornar a palavra do outro minha não significa que ela seja, especificamente, para mim. Ou seja: o monólogo é um momento no movimento dialógico de forma que a linguagem, significativa, faz com que eu esteja sempre falando para outra pessoa, mesmo que essa outra pessoa seja o próprio interlocutor.

Smolka (1995, p.46), então, sintetiza as discussões apresentadas e lança novos questionamentos:

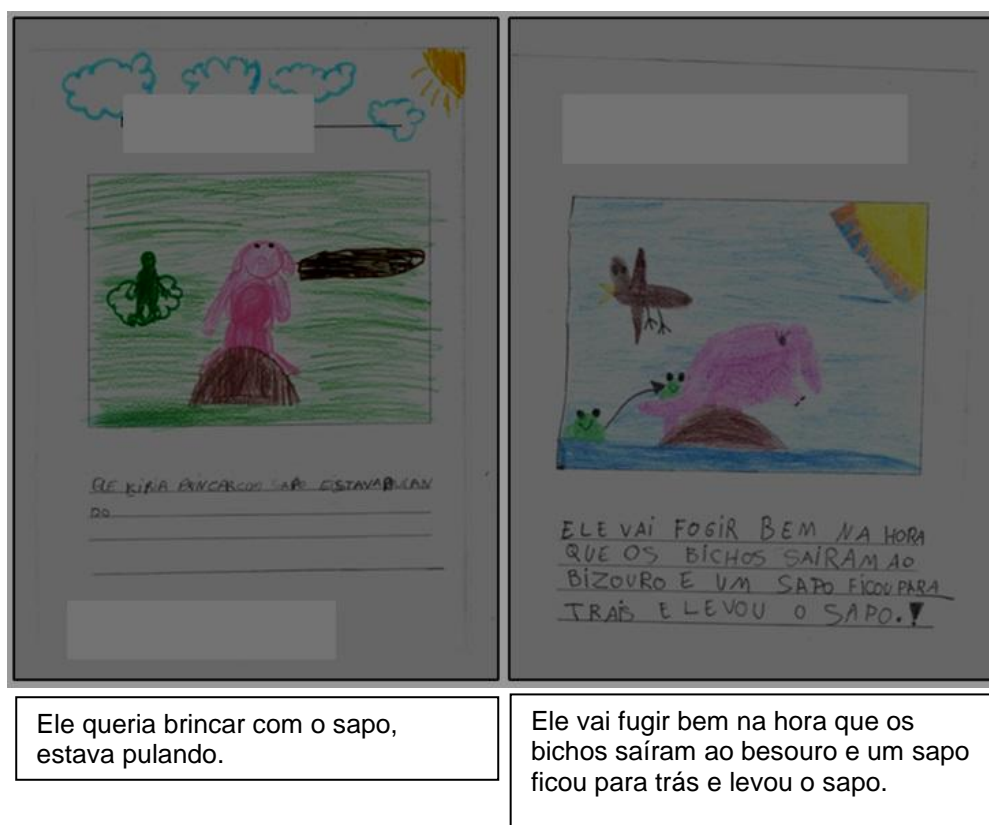
[...] se considerarmos que a escrita é uma forma social de linguagem, fundada na dialogia, também sendo internalizada e, neste sentido, constitutiva da atividade mental discursiva; se tomarmos a fala egocêntrica como mediação e indício na dinâmica dessa atividade discursiva; e se assumirmos com Bakhtin que a “explicitação das formas do discurso dialogado pode esclarecer as formas do discurso interior”; como poderemos identificar e explorar, na análise do episódio a seguir, indicadores no processo de internalização/objetivação da fala social/individual?

A autora apresenta, então, em seu livro, a análise de um evento relacionado às questões discutidas até o momento. No caso desta monografia, as marcas de oralidade, nas análises que aqui seguirão, estão relacionadas não apenas ao reconhecimento de palavras que apresentam traços da fala, mas também à maneira

como as crianças elaboram sua escrita. Para tanto, é necessário compreender o processo que desencadeia tais marcas, qual seja, o desenvolvimento da fala egocêntrica como mediadora da atividade mental discursiva.

Apresentarei, agora, as produções escritas referentes à proposta pedagógica 1: “O que o porquinho estava fazendo no lago?”.

Figura 11 – Produções 1 – Emili e Amanda, em 25/03/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Na produção de Emili, podemos perceber que ela substituiu o “que”, em “queria”, pelo “ki”, escrevendo “kiria”. Além dessa palavra, a menina troca o “p” em “pulando”, pelo “b”, escrevendo “bulando”. Talvez isso tenha ocorrido porque, no momento da escritura, ao vocalizar sua fala egocêntrica, falando alto para si mesma (ou para um colega, por exemplo), a aluna tenha repetido a palavra dando ênfase para sua sílaba inicial. Por isso, ao pensar na palavra “queria” e vocalizá-la, a menina pode ter repetido várias vezes a sílaba inicial, que se assemelha com o som produzido pela consoante “k” junto com a vogal “i”. Ela transcreveu a palavra foneticamente, dando valor ao som que produziu quando falou. No que se refere à “bulando”, nota-se uma troca comum, durante a alfabetização inicial, entre sons surdos e sonoros, pares mínimos: /p/ e /b/.

No texto de Amanda, é possível reconhecer uma palavra escrita com hipercorreção. Neste caso, suponho que a aluna, sabendo que muitas palavras são pronunciadas de um jeito e escritas de outro, possivelmente achou que “fugir”, apenas se pronunciava assim, sendo escrita “fogir”. No entanto, ao escrever “besouro”, a menina escreveu a primeira sílaba de uma das maneiras como a palavra pode ser pronunciada: “bizouro”. Neste caso, não houve hipercorreção, mas sim uma transcrição fonética da palavra, em sílaba átona, o que também ocorreu no uso da letra “z” em vez da letra “s”, cuja opção necessitaria de mais conhecimentos sobre a norma ortográfica, especialmente sobre casos de irregularidade, ainda em construção pela aluna. Também é possível identificar a expressão coesiva temporal sequencial “bem na hora”, utilizada na oralidade com valor enfático.

Como mencionado anteriormente, a aprendizagem da escrita está relacionada com a linguagem oral e ambas são processos dialógicos. Sendo assim, apoio-me em Cardoso (2008, p. 31) ao afirmar que a criança

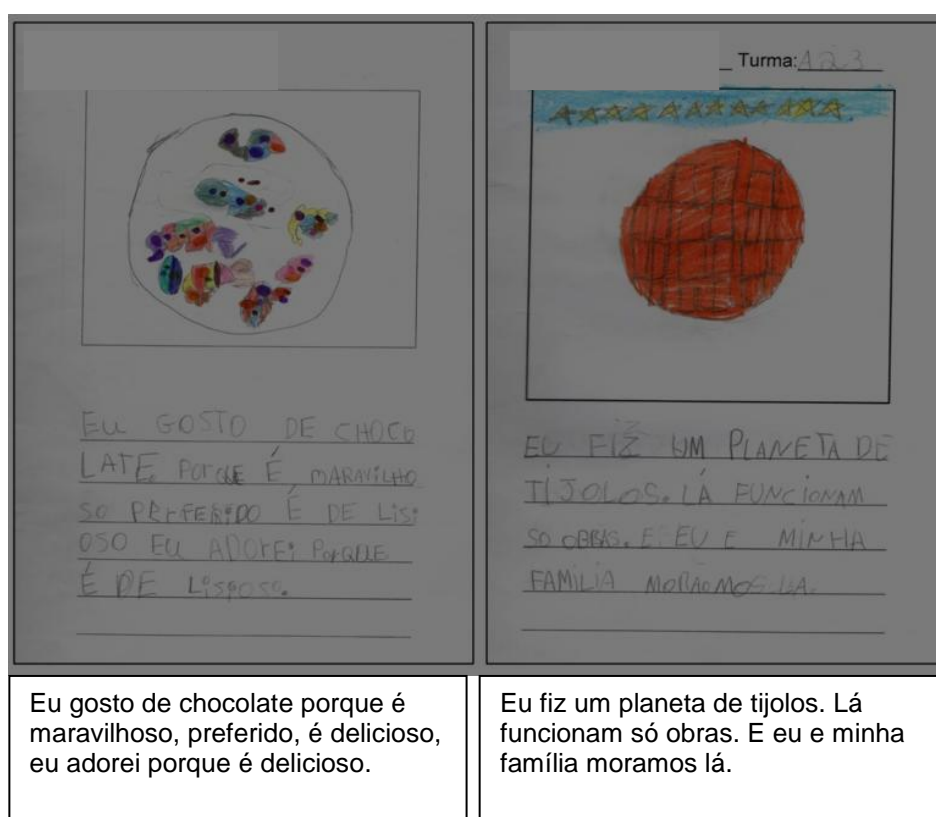
[...] inicia seu processo de aprendizagem da escrita firmemente apoiada na sua oralidade, e, portanto, essa oralidade vai deixar marcas na sua escrita que, nesse momento, está ainda longe de ser convencional, ortograficamente correta.

Ou seja, na turma pesquisada, como as crianças começaram o ano letivo nos níveis iniciais de aquisição da língua escrita, o foco do trabalho não foi exigir a escrita ortograficamente correta, mas buscar estratégias para a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética. Esse enfoque busca reconhecer o que Cardoso (2008) discute acerca das marcas de oralidade na escrita. Tais marcas não ocorrem por falta de conhecimento do aluno sobre a escrita, mas sim pelo fato de que ele aprende a escrever apoiado em sua oralidade e, portanto, as marcas orais presentes no texto são indícios de que está colocando em prática hipóteses sobre a aprendizagem da língua escrita. Ao levar em consideração que a escrita, neste momento, não será ortograficamente correta, é possível lançar mão de estratégias didáticas que ajudem os alunos a se apropriarem e a consolidarem o sistema de escrita alfabética, de modo que, posteriormente, se desenvolva o trabalho com ortografia.

Retomo, neste momento, a importância da publicização dos textos em sala de aula porque tal prática possibilitou o desenvolvimento da oralidade nas crianças, no sentido de ajudá-las a desenvolver a expressão oral através da apresentação das produções. Ao se colocarem diante da turma para ler ou relatar seus textos, os

alunos se viam em uma posição que demonstrava a necessidade de expressar-se bem: ter postura, falar alto e claramente, de modo que todos os colegas pudessem ouvir e entender do que se tratava a produção apresentada. O momento de publicização não auxiliou apenas no desenvolvimento da oralidade, mas também colocou as crianças diante de dificuldades para compreender a própria escrita, o que ocorria por diferentes motivos, fazendo com que refletissem sobre a língua escrita. O que quero destacar é que um desses motivos diz respeito às marcas de oralidade presentes na escritura: a produção abaixo é um exemplo disso.

Figura 12 – Produções 4 – Guilherme e Luana, em 27/05/2015.¹²



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Na produção de Guilherme, analisarei dois aspectos. O primeiro refere-se ao modo como o aluno organizou o seu texto e ao que escreveu. O segundo diz respeito às marcas ortográficas e algumas relações com as marcas de oralidade.

De acordo com a solicitação feita na proposta pedagógica da produção 4, as crianças deveriam narrar como seria o planeta delas, descrevendo-o. Ao longo da exploração oral, as professoras questionaram as características de tais planetas,

¹² As produções apresentadas neste subcapítulo poderiam ser analisadas sob a mesma abordagem do anterior, com enfoque no campo conceitual do Interacionismo Linguístico. Entretanto, devido aos limites deste trabalho, não foi possível realizar tal ação.

porque seriam de determinado jeito, quem moraria neles, visando o levantamento de ideias pela turma. A produção de Guilherme não possui aspectos correspondentes à descrição solicitada, parecendo mais um relato sobre os motivos que o levariam a criar um planeta de chocolate. Talvez isso tenha ocorrido porque o aluno, ao se deparar com a tarefa de criar um planeta e explicar o que teria, justificou sua escolha a partir da seleção de palavras suscitadas pela voz pedagógica, no momento da motivação prévia.

No que diz respeito às marcas ortográficas e de oralidade, destaco duas palavras da produção: “perferido” e “de lisioso”. Suponho que Guilherme, querendo escrever a palavra “preferido”, inverteu as letras “re”, da sílaba inicial, grafando “er”, e por isso escreveu “perferido”. Tal troca é comum porque envolve a escrita da sílaba complexa “pre” (CCV), geralmente desafiadora para as crianças. A marca de oralidade, nesse caso, se fez presente quando o aluno apresentou seu texto: lendo o início da palavra “perferido”, viu que a sílaba inicial, grafada “per”, era a mesma da palavra “perfeito” e, por conta disso, possivelmente deduziu que a palavra escrita era “perfeito”, realizando o restante da leitura da palavra de modo global. Não obstante, foi possível perceber que, no momento de leitura de apresentação, o aluno fez uma breve hesitação para completar a palavra após ter lido a sílaba inicial (per-feito), sugerindo o estranhamento dele em relação àquela palavra no seu texto. Guilherme, possivelmente, deu-se conta de que o som produzido ao vocalizar a sílaba inicial da palavra “perfeito” era diferente do som produzido ao vocalizar a sílaba inicial da palavra “preferido”, o que pode ter sido um fator de reflexão sobre a língua escrita.

Em relação à palavra “de lisioso”, levanto duas hipóteses. A primeira refere-se à vocalização da fala egocêntrica durante o processo de escrita, produzindo uma marca de oralidade no texto. Suponho que Guilherme, ao pensar nos motivos pelos quais gostava tanto de chocolate, pode ter pronunciado a palavra “delicioso”, separando as sílabas para dar entonação ao que queria dizer e, por isso, grafando “de lisioso” duas vezes. A outra hipótese diz respeito às estratégias de escrita adotadas pelo aluno, especificamente a de reproduzir uma escrita que considera correta. Guilherme possuía o conhecimento de que algumas palavras são precedidas da preposição “de”, como, por exemplo, “ele está cansado de correr”, “de repente ela chegou em casa”: sabendo isso, o aluno pode ter pensado que a palavra “delicioso”, na verdade, não se escreve dessa forma. Por isso, ele reproduziu sua escrita baseando-se em seu conhecimento prévio, grafando “de lisioso”, ou seja,

iniciando a suposta palavra “lisioso” pela preposição “de”, como achou ser correto. Além disso, assim como Amanda, optou pelo uso da letra “s” no lugar da letra “c” porque não possuía mais conhecimentos sobre a norma ortográfica, ainda em construção por ele, especialmente sobre a regra em que o “s” entre vogais produz o som /z/.

Na produção de Luana, destaco a grafia da palavra “moramos”, visando relacioná-la com marcas de oralidade. Ela escreveu “morãomos”, o que pode ser atribuído à nasalização da sílaba “ra” produzida por contiguidade ao se pronunciar a palavra. A menina, possivelmente, ao vocalizar a palavra e perceber a semelhança sonora com outras, grafou-a de acordo com as palavras que tomou como referência. Não é possível afirmar com certeza quais palavras serviram de modelo para Luana, mas pode-se pensar, por exemplo, em “feijão”, “não”, “mão”. Ainda assim, mesmo sabendo que a pronúncia da palavra “moramos” não é “morãomos”, suponho que a aluna tenha escrito dessa maneira porque estabeleceu relação entre o valor sonoro da sílaba e as palavras de seu universo vocabular cujas sílabas nasais produziam um som semelhante.

No momento da publicização, Luana realizou a leitura de sua produção e, ao chegar à palavra “morãomos”, fez o seguinte: inicialmente, leu até “morã” e, quando se deu conta do modo como havia grafado a palavra, reiniciou a leitura, lendo “moramos”, sem pronunciar o “ã”. Importante ressaltar que tal atitude foi relevante porque mostrou que a aluna desconfiou da grafia da própria palavra que escreveu e a leu de modo convencional, não pronunciando o “ã”.

No sentido das ações realizadas pelas crianças durante a leitura de seus textos para os colegas, como Luana ao se deparar com a palavra “morãomos”, retomo outra função do momento de publicização, sendo, além de oportunizar o desenvolvimento da expressão oral, possibilitar a ocorrência da revisão da escrita. Baldi (2012, p. 27) aponta que

[...] com o texto escrito, ao menos em sua primeira versão, inicia-se a etapa da revisão, que supõe voltar a ler o texto, observando se está claro, se o leitor vai entender e se está bem escrito, focando os propósitos para os quais ele está sendo produzido, além da ortografia.

A publicização, então, possibilitou uma forma de revisar o texto, por meio da qual as crianças liam o que estava escrito e, ao fazerem isso, desempenhavam as ações descritas por Baldi (2012, p. 27), principalmente a que diz respeito à observação da ortografia. Nas produções analisadas anteriormente, Guilherme e

Luana observaram, ao lerem seus textos, o modo como escreveram determinadas palavras e, em consequência, possivelmente, problematizaram tal escrita, refletindo sobre outras possibilidades de grafia.

Considero as ações de hesitação e estranhamento da palavra, por exemplo, como o início da construção de uma postura reflexiva sobre a língua escrita, uma vez que as revisões, como discute Baldi (2012), devem ser realizadas não apenas uma vez, mas sucessivamente, e são encaminhadas a partir do objetivo de construir uma postura de reflexão sobre a língua escrita. A autora aponta o que afirma Angela Kim Arahata sobre a revisão, percebendo-a como um espaço importante de ensino-aprendizagem da língua e defendendo a ideia de que permite a aquisição de conhecimentos sobre a escrita de forma significativa (BALDI, 2012 p. 28).

Levando em consideração a exploração teórica apresentada, seguida das análises sobre as produções das crianças, penso que seja importante retomar alguns aspectos. O primeiro diz respeito às discussões de Smolka (1995), principalmente acerca da fala egocêntrica e seu papel mediador da atividade discursiva. Tomando a escrita como uma forma social de linguagem, fundada na dialogia, como a autora aponta, penso que as análises discutidas anteriormente tenham demonstrado como a fala egocêntrica pode ser identificada na produção de texto. Embora sejam hipóteses acerca do processo que as crianças desenvolvem para escrever, acredito que levar em consideração a possível vocalização durante a escrita seja reconhecer o papel mediador da fala egocêntrica mencionado anteriormente. Enquanto vocaliza, o aluno lança mão de sua fala egocêntrica e, através dela, elabora sua atividade mental discursiva durante a escritura do texto.

Além disso, retomo o que Cardoso (2008) aponta sobre as crianças aprenderem a escrever apoiadas em sua oralidade. Se vocalizar a fala egocêntrica é indício de elaboração da atividade mental discursiva, é possível que deixe marcas na escrita, ou seja, o que Smolka (1995) discute vai ao encontro do que Cardoso (2008) afirma: uma vez que a aprendizagem da escrita se dê apoiada na oralidade e que as crianças, possivelmente, vocalizem suas falas egocêntricas durante a escritura, as marcas de oralidade citadas por Cardoso (2008) nada mais são do que tal vocalização.

Essas constatações se fazem importantes porque oportunizam outro olhar sobre os textos dos alunos: em vez de reconhecer as marcas ortográficas dos textos como “erros”, compreende-se que, possivelmente, são a vocalização da fala

egocêntrica das crianças. Sendo assim, fica claro que, como Cardoso (2008), acredito que as crianças aprendam a escrever firmemente apoiadas em sua oralidade e, portanto, suas produções iniciais não serão ortograficamente corretas. Sabendo da relação existente entre a escrita e a oralidade, pode-se compreender que, ao vocalizar o que pretende escrever, o aluno pode estar refletindo acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Por não ter conhecimento pleno sobre o modo convencionalmente correto de escrever, o aluno irá cometer os “erros” mencionados anteriormente: o que precisa ser considerado é que esses são indícios de que a criança está construindo aprendizagens sobre o sistema de escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o que foi apresentado e discutido até o momento, acredito ser importante retomar não apenas o objetivo desta pesquisa, como também os caminhos trilhados para tentar alcançá-lo.

Para compreender como o processo de produção escrita e o desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto contribuem para oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade em sala de aula de alfabetização, optei por analisar o Diário de Classe construído ao longo do Estágio Curricular. A opção por este documento se mostrou significativa porque, ao analisá-lo através da perspectiva de professora-pesquisadora, pude desenvolver outro olhar acerca daquilo que realizei durante a prática docente. Através de uma postura reflexiva, pude perceber como algumas propostas pedagógicas atuaram como motivadoras de aprendizagens relativas à linguagem. Além disso, pude compreender como a prática docente pode ser significativa ao lançar mão de um trabalho que perceba as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, reconhecendo como a interlocução se faz importante.

A pesquisa apresentada nesta monografia, envolvendo propostas pedagógicas de produção escrita e a apresentação de algumas estratégias didáticas, oportuniza refletir sobre como é possível construir aprendizagens focalizando a linguagem a partir do processo interlocutivo. Retomo o que discute Geraldi (1991, p 6), quando afirma que “focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem [...]” implica admitir que a língua não está pronta, mas que o processo interlocutivo a (re)constrói; que os sujeitos se constituem como tais na medida que interagem uns com os outros; que as interações não se dão descontextualizadas, tornando-se possíveis enquanto acontecimentos singulares, “[...] no interior e nos limites de determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta” (GERALDI, 1991, p. 6).

Lançar mão do que apresenta Geraldi (1991), ao explicar o que implica um trabalho que focalize a interação verbal como lugar de produção da linguagem, é admitir uma prática pedagógica que reconheça e valorize os postulados do autor. Considero que as produções analisadas demonstram como esse trabalho

interlocutivo pode ser realizado. Nas propostas apresentadas, pode-se constatar que o momento anterior ao de escrita, a motivação prévia, foi realizado priorizando o diálogo com as crianças, de modo que pudessem expor suas hipóteses, ideias e planejar sua produção. O momento de escrita foi permeado pelas intervenções das professoras, cujas intenções eram no sentido de auxiliar e desafiar as crianças a avançarem em suas aprendizagens, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, quanto para aprimorar os aspectos relacionados à textualidade (como, por exemplo, elementos relacionados à coerência, coesão). Por fim, a publicização na sala de aula, tornando o texto dos alunos público, valorizou o desenvolvimento da expressão oral, da leitura e da revisão inicial do texto, tendo como principal objetivo o reconhecimento, por parte das crianças, da autoria no processo de produção escrita.

Percebo que as etapas mencionadas estão inseridas no movimento dialógico, sendo planejadas partindo da necessidade do outro para seu desenvolvimento. Mais que isso, acredito que elas (motivação prévia, escrita, publicização), embora tenham ocorrido em momentos distintos, sejam complementares, uma vez que estão inseridas no movimento interlocutivo. Dessa forma, ao dividir as análises em dois eixos, penso que tenha sido possível identificar como as aprendizagens, de escrita, leitura e oralidade, podem ocorrer estando inseridas no processo de produção escrita baseado no Interacionismo Linguístico.

No primeiro eixo, ao apresentar três propostas pedagógicas e selecionar algumas de suas produções para análise, tentei compreender como se deram os avanços das crianças em determinados aspectos. Analisar o nível de aquisição da língua escrita, a segmentação entre palavras, progressão temática (coesão) e conhecimento de mundo (coerência) foi importante não apenas porque oportunizou a compreensão sobre como as crianças empregam tais aspectos, mas também sobre como as estratégias didáticas desenvolvidas entre as produções escritas contribuíram para os avanços dos alunos.

No segundo eixo, busquei apresentar duas propostas pedagógicas e algumas de suas produções de texto, visando analisar marcas de oralidade. Para isso, recorri aos estudos da dinâmica discursiva do escrever e, dessa forma, pude compreender o que provoca as marcas de oralidade e como isso, possivelmente, ocorre. Reconhecer a fala egocêntrica como mediadora da atividade mental discursiva foi importante porque possibilitou a compreensão acerca do processo que está por trás

da escritura da criança. Assim, ao analisar as produções escolhidas baseada nos estudos de Smolka (1988), foi possível demonstrar como a elaboração da atividade mental discursiva da criança pode ter reflexos nos seus textos, através da vocalização da fala egocêntrica. Conseqüentemente, destaco a constatação de que, por aprender a escrever apoiada em sua oralidade, como aponta Cardoso (2008), possivelmente as produções iniciais das crianças apresentarão marcas desta oralidade, correspondentes à vocalização da fala egocêntrica e, assim, os textos iniciais não serão ortograficamente corretos.

Acredito que o estudo aqui desenvolvido tenha possibilitado a compreensão de como o processo de produção escrita e o desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto contribuem para oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade em sala de aula de alfabetização. Penso que ter apresentado as propostas pedagógicas e algumas produções escritas, contextualizando-as na prática pedagógica desenvolvida no Estágio Curricular, tenha sido importante para demonstrar como o trabalho baseado no Interacionismo Linguístico pode contribuir para o desenvolvimento de tais aprendizagens.

Nas produções apresentadas no primeiro eixo, podem-se analisar os avanços das crianças no que diz respeito à escrita, uma vez que aprenderam a escrever alfabeticamente, e ampliaram o volume de escrita, passaram a construir seu texto utilizando a segmentação entre as palavras. Além disso, quanto aos aspectos referentes à coesão e coerência selecionados para análise nas produções, ficou claro que as crianças os apresentaram, na medida do possível e de acordo com os recursos textuais que haviam construído até o momento, demonstrando que suas produções poderiam ser caracterizadas como textos. No que se refere às aprendizagens de leitura, ressalto que os momentos de publicização e as estratégias didáticas como a construção do Mural da Leitura, por exemplo, contribuíram para que os alunos avançassem: Vicente, que lia integralmente no início do ano letivo, aprimorou sua leitura através das atividades citadas, bem como Guilherme, que lia palavras simples, e Esther, que negava-se a ler, desenvolveram a aprendizagem da leitura e passaram a ler integralmente seus textos. No que se refere à oralidade, as crianças aprenderam a se expressar oralmente, levando em consideração a importância de adotar a postura adequada para apresentar suas produções aos colegas e a necessidade de falar alto e claramente para todos ouvirem. Especificamente em relação às produções analisadas no segundo eixo, constato

que as marcas ortográficas supostamente causadas pela vocalização da fala egocêntrica das crianças possivelmente foram motivadoras de reflexão sobre o funcionamento da língua escrita, uma vez que, de acordo com o que foi relatado, as crianças encontraram conflitos no momento de ler o que haviam escrito e, este, por sua vez, foi considerado um indício da problematização acerca da língua.

Conforme apresentado anteriormente, há relação entre as estratégias didáticas empregadas ao longo do período de prática docente (como, por exemplo, a criação do Mural da Leitura, as atividades de registro coletivo, os momentos de leitura fruição) e os avanços nas produções de texto, reconhecendo o processo de produção de texto como um trabalho inserido no movimento dialógico que permeia e atravessa as atividades na sala de aula. A contribuição do processo de produção escrita às aprendizagens de leitura, escrita e oralidade se deu de diversas formas, que, embora diferentes e com características próprias, têm em comum o foco na interação verbal e na valorização da relação interlocutiva.

É importante destacar a necessidade de o professor estudar sobre o texto e os aspectos que o constituem, referentes à textualidade, uma vez que intervenções potentes só poderão ser planejadas e colocadas em prática partindo deste conhecimento. Além de buscar por mais conhecimentos acerca do texto, é relevante que o professor considere seus alunos capazes de escrever, como sujeitos que têm algo a dizer: assim, será possível planejar propostas significativas de produção de texto, relacionando-as com estratégias didáticas pertinentes, visando promover aprendizagens de leitura, escrita e oralidade.

REFERÊNCIAS

BALDI, Elizabeth. Orientações didáticas gerais e concepções que as fundamentam. IN: BALDI, Elizabeth. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012. P. 17-37.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). IN: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. P. 117-126.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2008.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. IN: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006a. P. 39-79.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. IN: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006b. P. 127-131.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Método de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino da língua e literatura no Brasil. IN: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. P.5-28.

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

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e rito: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. P. 23-46.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Organização das ações educativas. IN: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost (Orgs.). **Tópicos Educacionais I**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. P. 59-67.

SÁ SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, número I, p. 1–14, julho. 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A emergência do discurso inicial. IN: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988. P. 65 - 113.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. IN: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygostky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. P.35-63.

SOARES, Magda. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. IN: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004. P. 63-84.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PESQUISA: O texto na alfabetização: um estudo sobre o contexto de produção.

COORDENAÇÃO: Évelin Fulginiti de Assis, sob orientação da Prof. Dra. Luciana Piccoli.

1. NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as aprendizagens relativas à produção de texto em uma turma de alfabetização, neste caso, uma turma de 2º ano de uma escola municipal de Porto Alegre. Para tal, serão analisadas algumas produções escritas das crianças da turma, assim como fotografias e gravações em vídeo dos momentos de realização destas, as quais ocorreram durante o período de Estágio Curricular da pesquisadora. O estudo será desenvolvido de modo a investigar como se deu o processo de escrita, analisando o contexto de produção desta: qual foi a proposta inicial de escrita (motivação prévia), de que modo se deu o momento de autoria do texto (escrita pela criança), como foram conduzidas as revisões textuais (revisão e reescrita do texto) e, por fim, de que maneira os textos foram utilizados (publicização na sala de aula). Esta investigação tem como finalidade analisar como e de que forma esta sistematização de ensino pode ter contribuído para a criança em seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, para sua formação como autora e leitora de textos.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa alunos e alunas com consentimento dos pais e assentimento das crianças.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo o/a aluno/a irá concordar em ter suas produções escritas, bem como fotografias e gravações em vídeo envolvendo os momentos de produção, realizadas durante o Estágio Curricular da pesquisadora, analisadas para os fins anteriormente esclarecidos. O(A) aluno(a) tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com o Profa. Dra. Luciana Piccoli, pelo fone 51-33084189, ou com a estudante Évelin Fulginiti de Assis, pelo fone 51-82068874.

4. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem a seus participantes e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

6. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas interessadas na área da Alfabetização.

7. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho(a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho(a) – ou criança ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

_____ Nome do(a) aluno(a)
 _____ Assinatura do(a) responsável

 Telefone de contato

Agradeço a sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora orientadora desta pesquisa é a Profa. Dra. Luciana Piccoli, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Maiores informações pelos telefones: (51) 82068874 (com Évelin Fulginiti de Assis) ou (51) 33084189 (Profa. Dra. Luciana Piccoli).

_____ Évelin Fulginiti de Assis
 _____ Profa. Dra. Luciana Piccoli

Data: _____ de setembro de 2015.

Termo de Assentimento para Crianças

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este documento é uma explicação sobre o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são seus direitos como participante.

Depois de lermos juntos, você poderá levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou responsáveis e, se quiser, e puder me ajudar neste trabalho, terá que assinar lá embaixo.

O que iremos fazer?

- Durante o período em que eu fui professora de vocês, a gente fez muitas coisas, lembra? Na minha pesquisa, eu gostaria de utilizar algumas fotos que tiramos e de poder estudar os vídeos que gravei de vocês apresentando seus textos. Além disso, gostaria de usar alguns dos textos que você e seus colegas fizeram para que eu possa descobrir como vocês aprenderam a escrever e a ler tão bem. Assim, quando eu souber como isso aconteceu, eu vou poder escrever no meu trabalho e isso vai poder ajudar outras pessoas.

- Não se preocupe, eu não contarei para ninguém o seu nome, a menos que você e sua família autorizem. Normalmente, em pesquisas, a gente costuma inventar nomes para ninguém nos reconhecer e a gente ficar mais à vontade para dizer o que realmente pensa.

- Você pode, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa sem que isso cause qualquer problema.

Depois de ter lido e compreendido o que vai acontecer nesta pesquisa, eu _____, que tenho _____ anos, aceito participar dela.

Marque um X abaixo se você quiser ser identificado pelo seu nome real:

() Pode divulgar meu nome.

(assinatura da criança)

Porto Alegre, _____ de setembro de 2015.