

# **Produção escrita em sala de aula de alfabetização: estratégias didáticas em torno do texto e contribuições às aprendizagens das crianças**

**Évelin Assis<sup>1</sup>  
Luciana Piccoli<sup>2</sup>**

## **Resumo:**

O processo de produção escrita em sala de aula de alfabetização, aliado ao desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto, pode oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade às crianças. Este artigo apresenta parte de uma pesquisa realizada acerca desse tema, visando demonstrar, através do estabelecimento de relações entre as propostas pedagógicas, estratégias didáticas e o campo conceitual do Interacionismo Linguístico, como tais aprendizagens produziram algumas marcas textuais nos escritos das crianças de uma sala de aula de alfabetização de um 2º ano da rede municipal de Porto Alegre.

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

## **Written production in the literacy classroom: didactic strategies upon the text and contributions to children's learning**

### **Abstract:**

The written production process in the literacy classroom, combined with the development of didactic strategies upon the text, may provide children reading, writing and oral learning. This article presents part of a research developed in relation to this subject with the intent to demonstrate, through the establishment of relationships between the pedagogical proposals, didactic strategies and the conceptual field of the Interactionist Theory of Language Acquisition, how such learning generated textual marks in the writings of the children of a second year literacy classroom of a public municipal school of Porto Alegre.

**Keywords:** Written Production. Literacy. Interactionist Theory of Language Acquisition.

---

<sup>1</sup> Mestranda na área de Aprendizagem e Ensino na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>2</sup> Professora adjunta da área de Formação Pedagógica e Linguagem do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem graduação em Pedagogia pela UFRGS (2003) e é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (2009) da mesma instituição.

Textura	Canoas	v. 20 n. 43	p.151-171	maio/ago 2018
---------	--------	-------------	-----------	---------------

## **Introdução**

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> que teve por objetivo 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 um 2º ano da rede municipal de Porto Alegre. O foco deste artigo é sobre leitura e escrita, de modo a demonstrar como tais aprendizagens foram desenvolvidas e aprimoradas pelas crianças. A pesquisa caracterizou-se como de abordagem qualitativa, do tipo análise documental, e foi ancorada no estudo do Diário de Classe, documento produzido ao longo do Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Estágio Obrigatório foi realizado em uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com 24 alunos, durante o primeiro semestre do ano de 2015. Durante a prática pedagógica, ocorreu o compartilhamento da docência entre a professora referência e a professora estagiária. Nesse período, foi construído o documento utilizado na análise documental: o Diário de Classe. Sua realização contou com os planejamentos das aulas, elaborados pela professora estagiária, com produções e avaliações mensais das crianças, com registros fotográficos e reflexões quinzenais acerca das práticas desenvolvidas.

Para empreender o estudo do Diário de Classe, foi necessário recorrer a pesquisadores da área da Linguagem, sendo Geraldi (1991, 2006a, 2006b) o principal deles ao tratar do Interacionismo Linguístico, uma das correntes dos Estudos Linguísticos. De acordo com esse autor, a linguagem é uma forma de interação que, mais do que possibilitar uma simples transmissão 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, 2006a, p. 41).

---

<sup>3</sup> Monografia produzida para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que teve como temática as aprendizagens envolvidas no processo de produção escrita em sala de aula de alfabetização.

A partir dessa breve introdução, serão contextualizadas as propostas pedagógicas selecionadas para o estudo. Em seguida, haverá a apresentação dos sujeitos de pesquisa que tiveram suas produções escritas analisadas, bem como dos aspectos selecionados para análise. Na sequência, serão expostos os textos dos participantes da investigação, visando demonstrar as análises realizadas e seus avanços. Por fim, algumas conclusões encerram este artigo.

### **Contextualização das propostas pedagógicas**

Visando focar o texto na sala de aula, ao examinar o Diário de Classe, a seleção de propostas pedagógicas para compor a empiria da pesquisa deu-se de modo que as escolhidas envolvessem produção escrita, sendo essas descritas a seguir.

Logo no início do Estágio Curricular foi colocada em prática a proposta “O que o porquinho estava fazendo no lago?”, atividade desenvolvida com base no livro infantil “Coach!”, de Rodrigo Folgueira. A partir da escrita da palavra “coach” no quadro de giz e da análise da capa do livro, foram realizadas perguntas às crianças no sentido de mobilizar conhecimentos prévios, estratégias de predição e inferências textuais acerca do significado e função da palavra-título na sua relação com as ilustrações da capa. Após a discussão das perguntas com a turma, foi realizada a contação da história, a qual foi interrompida em um momento-chave previamente selecionado pela professora, possibilitando a formulação de um questionamento aos alunos. A proposta consistiu em discutir com a turma o que aconteceria a partir daquele momento em diante na história, através da pergunta: o que o porquinho estava fazendo no lago? A solicitação era que cada aluno desenhasse e escrevesse a resposta, sendo que, após a realização da tarefa, a contação da história seria retomada.

Após o término do desenvolvimento da proposta de produção escrita, foi sugerida à turma uma rodada de apresentação das produções. Antes de as crianças iniciarem suas leituras ou relatarem o que haviam escrito, foi introduzida a ideia de postura de apresentação e postura de plateia. Considerando o 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 necessário 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.

Levando em conta tal aspecto, 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 essa situação, cabe destacar 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 com este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando indiretamente o locutor.

Ou seja, tal assertiva 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 acreditamos 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 aspectos de extrema importância. Referimos 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.

Outro momento do processo de produção escrita seria, além da motivação inicial e da escritura, a publicização do texto escrito. Essa é uma etapa muito importante porque demonstra que a produção se dirige, de fato, a um interlocutor. Concordamos com 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. Considerando o que foi exposto em relação à postura de apresentação e postura de plateia, juntamente com as ideias de Geraldini (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, sendo necessário um trabalho extra para que tal forma oral se torne 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).

Partindo da apresentação dessa primeira produção escrita solicitada às crianças do 2º ano, bem como da breve explanação conceitual acerca do Interacionismo Linguístico, são expostas as outras propostas pedagógicas a serem analisadas ao longo deste artigo. Ainda, é necessário explicitar que, após a realização de cada uma, ocorreu o momento de publicização em sala de aula, no qual os alunos puderam ler ou relatar oralmente o que haviam escrito.

A segunda proposta de produção escrita foi desenvolvida a partir dos estudos da turma acerca do sistema solar. A professora, retomando os planetas estudados, abordou a possibilidade de cada aluno escolher em qual deles gostaria de morar. Citando uma breve conversa que teria tido entre amigos, para impulsionar a discussão com as crianças, a docente apresentou exemplos e instigou a turma a fazer o mesmo, visando mobilizar conhecimentos prévios e ideias para a produção escrita a ser realizada em seguida. Partindo das ideias apresentadas na discussão, foi solicitado às crianças que desenhassem e escrevessem em qual planeta gostariam de morar e por quê.

A terceira proposta de produção escrita, “história maluca”, foi desenvolvida a partir de um jogo realizado anteriormente com a turma. A professora iniciou a motivação à escrita questionando os alunos se seria

possível inventar uma história a partir de uma palavra, citando exemplos e, novamente, possibilitando uma rodada oral de compartilhamento de ideias entre os alunos. Após o levantamento de hipóteses, cada criança recebeu uma folha com duas palavras do jogo escritas, para que pudesse desenhar e escrever uma “história maluca” envolvendo ambas.

### **Seleção dos sujeitos de pesquisa**

Para realizar a investigação acerca do processo de produção escrita e do desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto e suas contribuições às aprendizagens das crianças, foi necessário, além de eleger algumas propostas pedagógicas, selecionar algumas crianças para terem suas produções analisadas. 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 alfabética, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985): uma menina que apresentava escrita pré-silábica, um menino que apresentava escrita silábico-alfabética e um menino que apresentava escrita alfabética.

2) Realização das propostas pedagógicas: essas 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 três alunos demonstraram avanços significativos ao longo de suas produções escritas, o que oportunizou a investigação sobre o que provocou tais avanços.

### **Seleção dos aspectos para análise**

De posse das produções escritas, percebemos que os textos continham muitos aspectos possíveis de serem analisados, sendo necessário, então, eleger alguns para discussão. A opção por estes 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: analisado com base no estudo de Ferreiro e Teberosky (1985). As autoras utilizam, no livro "Psicogênese da Língua Escrita", a nomeação dos níveis através de números. Neste artigo, optamos 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 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 fonêmica, de modo que a escrita se dá alfabeticamente. Este aspecto é importante porque, como foram analisadas três produções de cada criança, foi 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 foi realizada no sentido de identificar se as crianças utilizaram 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”. Analisamos o procedimento de manutenção temática, referente à sequenciação frástica da coesão sequencial, denominado progressão temática. Os tipos de progressão temática foram conceituados à medida em que apareceram nas produções analisadas.

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, optamos 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 sentido<sup>4</sup>; construção de macroestrutura (responsável pela diferenciação tipológica entre os textos como narrativa, dissertação, etc.).

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

### **Produções escritas e análises**

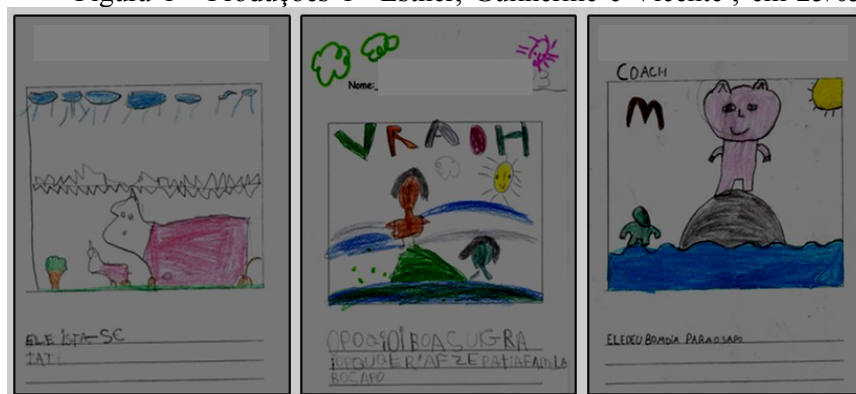
As produções a serem apresentadas a seguir tiveram sua utilização autorizada através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis” e do “Termo de Assentimento para Crianças”. As crianças que atenderam os critérios de seleção para terem suas produções analisadas foram Esther, Guilherme e Vicente, sendo tais nomes fictícios, preservando o anonimato dos participantes. Para cada proposta didática apresentada, iremos expor uma produção de cada sujeito, de modo a analisá-la de acordo com os aspectos mencionados anteriormente.

---

<sup>4</sup> Este aspecto não foi foco de análise nas produções escritas.



Figura 1 - Produções 1 –Esther, Guilherme e Vicente<sup>5</sup>, em 25/03/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Esther demonstrou compreensão acerca da solicitação da produção de texto, mas, como estava na fase pré-silábica, usando poucas letras e sem atribuir a elas valor sonoro específico, 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 – estando em conflito entre as hipóteses silábica e alfabética, como se pode perceber na palavra fazer, escrita “FZE” pelo aluno – e 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

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.
--	--	------------------------------

família dos sapos. Além disso, a es..., embora não completamente, construção de mundo textual, visto que há

<sup>5</sup> 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.

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, aqui, 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, utilizando 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. Consideramos 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.

Constatamos 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. Referimos 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 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.

Analisando o Diário de Classe, percebemos 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:

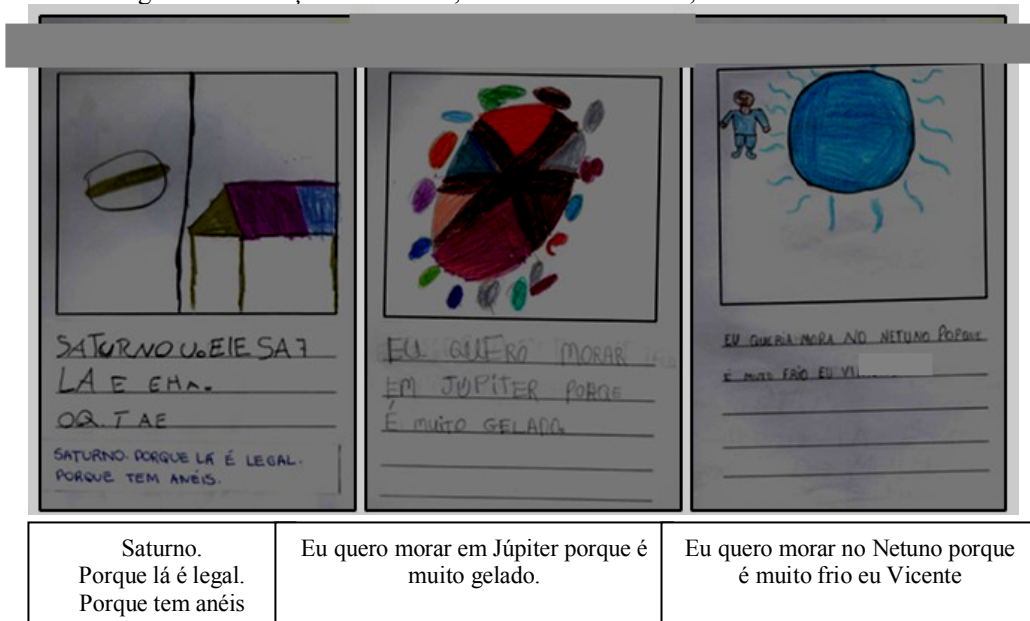
Como interlocutora e escriba, a professora também imprime um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. 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).

Identificamos 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 (1988), pensamos 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. 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.

Como exemplo, apresentamos uma estratégia didática em que a professora estagiária, juntamente com outra professora da turma, desenvolveu um trabalho de escrita coletiva em duplas e trios. Partindo de uma atividade anterior, na qual foram produzidas fotos em perspectivas das crianças, a proposta consistia em expor os registros na escola. Assim, a escrita coletiva deu-se entre as crianças, realizada após a rodada oral que questionou as funções textuais e discursivas da escrita de legendas. Consideramos, então, que esse conjunto de estratégias didáticas possa ter contribuído para as aprendizagens de cada aluno, como se pode perceber nas seguintes produções escritas analisadas na sequência.

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



Fonte: Diário de Classe, 2015/2.

Nestas produções, Esther e Guilherme demonstraram grandes avanços relacionados à aquisição do sistema de escrita alfabética. Ela apresentou uma escrita silábica, escrevendo uma letra para cada sílaba da palavra que está sendo registrada e atribuindo valor sonoro à maioria das letras, como em "LA

E EHA. OQ T AE" para "lá é legal. Porque tem anéis". Foi possível identificar uma marca da oralidade presente na produção da aluna: quando escreveu "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 apresentou escrita alfabética – em que há o desenvolvimento gradual da correspondência fonema-grafema – e utilizou segmentação entre as palavras, omitindo apenas o "U" em "porque". É interessante perceber que as três crianças demonstraram 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 apresentou um texto em que houve 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 foi 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.

Foi 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.

Também houve, 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 estava 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 escreveu “porque é muito gelado”, inferiu-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, pensamos 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 de os colegas escolherem outro, enfim, se constituíam como autores e interlocutores em sala de aula.

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 às 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.

Para que as crianças usassem e praticassem não apenas a escrita, mas a leitura também, foi necessário dedicar um espaço a ela no planejamento. Embora o momento de publicização das produções escritas favorecesse a aprendizagem de leitura para as crianças, e que, tanto a leitura quanto a escrita apoiassem uma a outra nas suas construções através de um desenvolvimento mútuo (BALDI, 2012), procuramos 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.

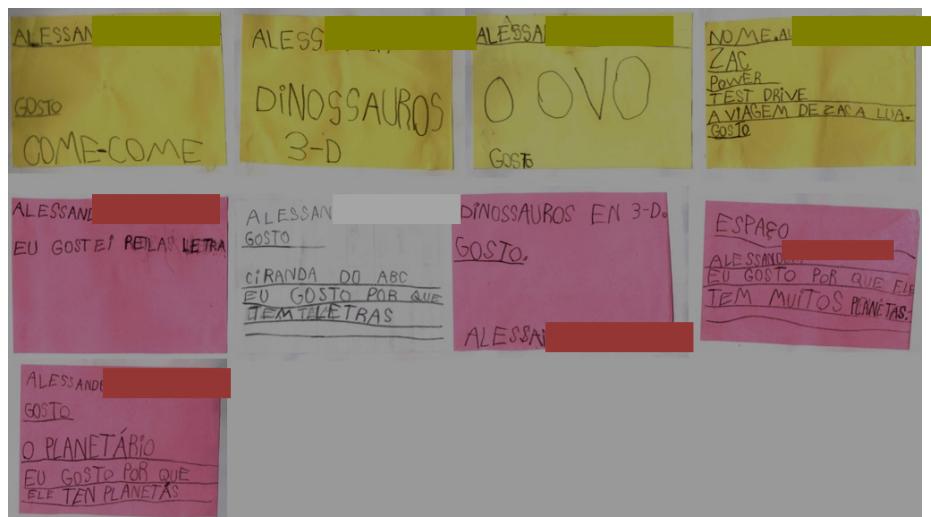
Analisando o Diário de Classe, foi possível perceber o uso de determinadas estratégias que contribuíram para a construção de uma relação prazerosa entre as crianças e a literatura. A principal delas foi a elaboração da

ideia sobre um Mural de Leitura, no dia 08/04, e a inauguração dele, no dia 09/04. Essa proposta se deu a partir da observação, por parte da professora, do gosto das crianças pelos livros, bem como da importante função que um espaço dedicado à leitura poderia exercer no sentido de incentivar os alunos a lerem e a constituírem-se como leitores. Livros já lidos, preferências, opiniões e dicas de leitura passaram a compor os registros da turma nesse espaço compartilhado.

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. 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.

O uso sistemático do Mural de Leitura 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 e, dessa forma, ao lançar mão do uso de estratégias que oportunizassem à turma a interação com diferentes tipos de livros e histórias, foi possibilitado também o contato com diferentes formas de dizer, ampliando assim o que as crianças poderiam escrever em suas futuras produções. Apresentaremos um exemplo, através das sugestões colocadas no Mural da Leitura. Alex foi um aluno que iniciou o ano letivo no nível alfabético de aquisição da língua escrita e lendo textos autonomamente. O menino, além de saber ler e escrever, tinha uma família que o incentivava muito nesse sentido e, talvez por isso, entre outros fatores, ele iniciou o ano com aprendizagens diferentes das de seus colegas.

Figura 3 – Papéis do Mural da Leitura de Alex



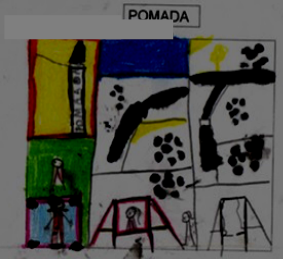


Fonte: Livro dos Livros.

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”.

Os livros disponíveis para serem lidos constituíam-se, em sua maioria, como 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 4 - Produções 3 – Esther, Guilherme e Vicente, em 24/06/2015.

 <p>A MENINA CAIU DO BALANÇO. ELA FOI PARA CASA. CUROU O MACHUCA DO COMA POMADA.</p>	 <p>O BOTE TAVA ANDANDO O ÔNIBUS QUANDO VOURO PNEU O ÔNIBUS FICOU O PNEU E O ÔNIBUS FICOU BEM 10 MINUTOS PARADO NA PONTE DO CAMINHÃO E O CAMINHÃO VEIO E ENCHEU O PNEU.</p>	 <p>O GORRO CAIU ENCIMA DA BANDA E O TRABOU A BANDA E E FICOU MUITO CHATEADO. O GORRO TEVE UMA COLISÃO E O GORRO FALOU VAMOS ARRUMAR A BANDA E ELIS 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>

Fonte: Diário de Classe, 2015/2.

Nestas produções, as três crianças estavam 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 apresentaram tema constante e uma, salto temático. Na história de Esther, ela iniciou tratando da menina e seguiu descrevendo as ações dela: caiu do balanço, foi para casa, curou o machucado com a pomada. Vicente apresentou uma história que se desenvolveu 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 houve 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

iniciou com o bote (o bote tava andando), porém tal elemento não foi retomado, o que caracterizou a progressão com salto temático, uma vez que a história passou a tratar do ônibus que furou o pneu na ponte. Na continuidade, não apresentou a outra palavra indicada, qual seja, "cola".

Esther, Guilherme e Vicente 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 compartilhadas 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 tenha sido 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), houve a apresentação de algo que faz parte do universo das crianças: quando se faz algo errado e se tenta desculpar e/ou propor uma solução (como fez o gorro ao estragar a banda e consertá-la).

Também houve, 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, foi 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, estava 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 buscamos 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 iniciou sua narrativa na complicação (a menina caiu do balanço), não escrevendo a introdução ao mundo narrado, e apresentou resolução (foi para casa e curou o machucado com a pomada). Vicente também começou seu texto na complicação (o gorro caiu em cima da banda e ficou muito chateado), sem introduzir o mundo narrado ao interlocutor, e terminou apresentando a resolução (teve uma colisão e propôs o concerto da banda, que começou a tocar). No que diz respeito à produção de Guilherme, é importante retomar que ele iniciou 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, mencionou "o ônibus quando tava na ponte". Sendo assim, após essa introdução, ele apresentou o problema (o ônibus furou o pneu e ficou bem dez minutos parado) e colocou 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 algumas palavras, tentou ler sua produção e, com auxílio da professora e incentivo dos colegas, realizou a leitura integral do que escreveu. Novamente, retomamos 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.

### **Algumas conclusões**

Consideramos que foi possível identificar, neste texto, 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 examinadas 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, pensamos 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, acreditamos que seja possível reconhecer como algumas aprendizagens de leitura, escrita e oralidade foram desenvolvidas, objetivo desta pesquisa. 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 compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (como Guilherme), passaram a realizar a leitura integral de seus textos.

### 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.

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.

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

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

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

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

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.

*Recebido em 28/03/2017*  
*Aprovado em 22/10/2017*