

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudete Reis Elias Silva Souza

**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
TEXTUAL DOS ALUNOS**

Belo Horizonte

2015

Claudete Reis Elias Silva Souza

**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
TEXTUAL DOS ALUNOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Gorete Neto

Belo Horizonte

2015

Claudete Reis Elias Silva Souza

**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
TEXTUAL DOS ALUNOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Gorete Neto

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Gorete Neto – Faculdade de Educação da UFMG

Profa. Ms. Eliana Almeida Guimarães – PPG Faculdade de Educação da UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tornar possível mais uma conquista em minha vida, aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional, ao Ronan, Gabriel e Daniel por estarem sempre próximos e dispostos a me estender a mão. À Maria Gorete, minha orientadora, minha sincera gratidão pela competência e tranquilidade com as quais me conduziu durante todo o processo de elaboração desse trabalho. Aos meus alunos, o meu agradecimento pela inspiração constante.

RESUMO

O presente estudo propõe reflexões acerca dos processos de apropriação da escrita e letramento a partir de análises de produção textual. A partir de intervenções pedagógicas que envolveram leitura, produção e reescrita de textos, com alunos da etapa final do primeiro ciclo, procurou-se abordar os temas citados de forma crítica estabelecendo relações entre a teoria e a prática docente. Os textos produzidos pelos aprendizes, durante o ano letivo de 2014, foram analisados e os problemas de escrita tomados como indícios das possíveis hipóteses nas quais as crianças se apoiaram no ato da produção textual. Esse plano de ação foi considerado como uma experiência positiva pois favoreceu avanços no processo de apropriação da escrita pelos alunos.

Palavras-chave: escrita; letramento; produção textual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. UMA REFLEXÃO SOBRE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA, LETRAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL	10
3. VIVÊNCIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA.....	18
3.1 ATIVIDADES DE LEITURA.....	19
3.2 PRODUÇÃO TEXTUAL.....	20
3.3 CORREÇÃO E REESCRITA.....	21
4. ANÁLISE DOS DADOS	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
6. REFERÊNCIAS.....	36
7. ANEXOS	37

1. INTRODUÇÃO

Os processos de Letramento e Apropriação da Escrita são os objetivos centrais do trabalho do 1º ciclo e requerem o desenvolvimento de inúmeras capacidades. Nesses processos um grande desafio ao professor é conseguir adequar os recursos metodológicos considerando as especificidades dos alunos de modo a tornar acessível a todos o domínio da técnica da leitura e escrita. Quando a adequação dos recursos metodológicos, intervenção junto à família e outros procedimentos usuais da escola não surtem efeito, ocorre uma impotência do professor diante do desafio de ensinar efetivamente a todos os alunos.

Um processo de alfabetização que visa desenvolver o letramento deve considerar, além do ensino da técnica de escrita, o uso social da mesma. É importante propiciar o contato do aprendiz com diversos gêneros textuais bem como oferecer situações nas quais ele possa vivenciar o uso dos mesmos como leitura de livros literários, bilhetes, convites, dentre outros. Dessa maneira o aluno poderá se apropriar da escrita tornando-se capaz de usá-la socialmente com autonomia.

Quando o professor tem consciência de que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, ele busca organizar sua prática tendo em vista que é importante alfabetizar letrando. Sendo assim, pretendo compreender melhor tais processos desvendando suas especificidades, no intuito de propor ações que possam potencializar o trabalho docente no sentido de desenvolver nos educandos maior autonomia e competência no uso social da escrita.

Trabalho há dezessete anos em escolas públicas. Durante esse tempo já atuei na prefeitura de Contagem como professora e na rede estadual como supervisora pedagógica sendo que há onze anos atuo na rede municipal de Belo Horizonte. Em minha trajetória profissional tive a oportunidade de vivenciar práticas de alfabetização diversificadas, tanto na fase inicial, quando as crianças estão bastante receptivas, como em etapas do segundo ciclo, quando os alunos, talvez por já terem passado por várias abordagens metodológicas sem sucesso, apresentam uma dificuldade mais enraizada, marcada pelo medo do erro ou o pensamento de que não aprendem.

Atualmente atuo na Escola Municipal Luigi Toniolo nos dois turnos. A escola está localizada na Rua Mafra, nº. 124, Bairro Coqueiros, na região noroeste de Belo Horizonte. Surgiu da preocupação de um imigrante italiano, Sr. José Toniolo com o futuro dos jovens carentes desta região. Na época, residente no Bairro Glória, solteiro e possuidor de uma sólida situação financeira, doou ao município um terreno de um quarteirão inteiro para a construção de uma unidade escolar a ser mantida e administrada pelo município. Nesse local, foi construída a Escola Municipal Luigi Toniolo que recebeu este nome em homenagem ao pai de seu benemérito, Sr. José Toniolo. A inauguração da Unidade Escolar se deu em 01/02/1976.

Atualmente, a Escola Municipal Luigi Toniolo opera em dois turnos, de 7h às 11h20min e de 13h às 17h20min. Atende a 770 alunos, de 1º e 2º ciclos. Possui 14 turmas em cada turno e conta com o trabalho de cerca de 40 professoras e 6 coordenadoras pedagógicas. A idade média das professoras é de 35 anos, sendo todas mulheres, a maioria com formação em Pedagogia e várias com pós-graduação.

O espaço físico da Escola Municipal Luigi Toniolo constitui-se de uma edificação formada por 04 blocos com um total de 13 salas de aula além de biblioteca, quadra, sala de informática, auditório, banheiros, cantina, pátio e salas do setor administrativo.

Os alunos da Escola Municipal Luigi Toniolo são residentes, em sua grande maioria, do bairro Coqueiros e Novo Glória, além dos bairros Pindorama, Jardim Filadélfia e São Salvador. São oriundos de classe baixa, que concentram suas atividades, principalmente no comércio e serviços.

Esta instituição tem recebido alunos com deficiência desde os anos 80 e vem ampliando as possibilidades de atendimento e acompanhamento destes alunos através da construção de novas práticas pedagógicas e obras de acessibilidade.

A escola desenvolve vários projetos como o PIP(Projeto de Intervenção Pedagógica), PEI(Projeto Escola Integrada), Escola Aberta e AEE(Assistência Educacional Especializada) a fim de assegurar melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

A escola tem conseguido fazer um bom trabalho, garantindo a aprendizagem da grande maioria dos alunos. Porém, se vê impotente diante de uma parcela de

alunos que, apesar de todas as ações oferecidas, não apresentam progressos significativos na aprendizagem.

Temos casos de crianças que possuem leitura razoavelmente fluente mas que não conseguem interpretar o que lêem, crianças que escrevem alfabeticamente mas que não conseguem articular as ideias de forma coerente na produção de um texto, outras ainda, demonstram grande dificuldade nos processos de escrita e leitura, chegando ao segundo ciclo com grande defasagem nos processos de alfabetização e letramento.

Pensando na necessidade de desenvolver uma prática que pudesse atingir a todos os alunos, potencializando seu desenvolvimento global na escola, me empenhei nesse trabalho de análise e compreensão dos processos de letramento e apropriação da escrita através da produção de textos, a fim de apontar ações que possam contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica da escola, numa tentativa de superar ações meramente reprodutoras, promovendo o uso social da leitura e da escrita de forma crítica e autônoma.

O eixo norteador desse trabalho foi o objetivo de compreender os processos de letramento e apropriação da escrita através de produções de textos. Para tal, foram propostas leituras de gêneros textuais variados sendo que as produções textuais dos alunos foram analisadas a fim de serem compreendidas e tornar possível a identificação de avanços na apropriação da escrita.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA, LETRAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Para iniciar uma reflexão sobre a apropriação da escrita recorri às idéias que Marco Antônio de Oliveira desenvolveu sobre a escrita e seu aprendizado, no Caderno do Professor, intitulado Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita, integrante da Coleção Alfabetização e Letramento produzida pelo Ceale(Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/ UFMG).

Segundo o autor “Toda língua humana se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão.”(OLIVEIRA,2005,p.21) O primeiro plano refere-se ao sentido do que é expresso e o segundo plano refere-se aos sons usados para se expressar. Quando falamos, juntamos os dois planos de acordo com regras que regulam o funcionamento da língua. Os falantes da língua dominam esse conhecimento independente de saberem ler e escrever, pois “as línguas são, essencialmente, faladas.”(OLIVEIRA,2005,p.21) Nem sempre são escritas. Sendo assim, a escrita, ao representar uma língua, terá como referência um de seus planos de organização, ou seja, poderá ter como base o conteúdo ou a expressão da língua representada.

O que se observa na evolução da escrita é que os primeiros sistemas baseavam-se no conteúdo, ou sentido, como as pictográficas e as ideográficas. Com o tempo as escritas passaram a se basear no plano da expressão, surgindo então as escritas silábicas e posteriormente as escritas alfabéticas.

As escritas pictográficas, são aquelas que utilizam desenhos para representar objetos, sendo que os sinais de representação remetem, esteticamente, àquilo que representam. Já nas escritas ideográficas, o símbolo pode significar, além de objetos, ideias, sem manter semelhança com aquilo que é representado. Como exemplo de escrita ideográfica, em uso até os dias atuais, podemos citar a escrita chinesa.

As escritas silábicas, utilizam um símbolo para representar cada sílaba, ou seja, mais de um som. Como exemplo de escrita silábica podemos citar a escrita japonesa. Nas escritas alfabéticas, cada símbolo é utilizado para representar apenas

um som e o conjunto desses símbolos é chamado alfabeto. Nossa escrita, embora possa ter, eventualmente, traços que remetam à escrita silábica ou até mesmo pictográfica e ideográfica, é caracterizada como alfabética, já que representa os sons individualmente.

Com uma maior compreensão da escrita, enquanto sistema de representação de uma língua, procurarei agora compreender melhor o processo de sua apropriação. Para isso, tomarei como base, o texto “Como é que as crianças aprendem a escrever?”(2005) no qual Marco Antônio de Oliveira apresenta e discute três teorias de aprendizagem da escrita.

A primeira teoria considera esse processo como transferência de um produto, sendo o aprendiz um mero receptor de algo que é externo a ele. Tal concepção desconsidera o fato dos aprendizes terem conhecimentos sobre a língua, afinal, fazem seu uso pela fala e a escrita, por sua vez, está intimamente ligada língua falada, uma vez que a representa.

A segunda teoria considera que aprender a escrever seja “um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita.” (OLIVEIRA,2005,p.13) Dessa forma o aprendiz interage com a escrita, levanta hipóteses e a partir da confirmação ou não confirmação dessas, ele evolui na aprendizagem da escrita, “o aprendiz aprende a escrever escrevendo. Essa é a concepção adotada por uma importante teoria de aprendizado da escrita, que é o construtivismo.” (OLIVEIRA,2005,p.13) Nessa concepção, diferente da primeira, o aprendiz deixa de ser um mero receptor e passa a ser sujeito de sua aprendizagem, enquanto o conhecimento passa a ser concebido como algo em construção e não mais visto como algo pronto. Mesmo sendo mais coerente que a primeira, essa concepção não explicita a influência da oralidade no processo de construção da escrita.

Essa limitação explicativa apresentada pela segunda concepção de aprendizado da escrita nos leva a pensar num modelo diferente, em que esse aprendizado seja visto como um processo de construção de conhecimento *intermediado* pela oralidade.(OLIVEIRA,2005,p.15)

A terceira concepção, além de considerar o aprendiz como sujeito de sua aprendizagem, considera a oralidade como intermediadora do processo de

construção da escrita, uma vez que se apresenta como algo já conhecido pelo aprendiz no início desse processo, e que mantém estreita relação com a escrita, o objeto de conhecimento. “Dito de outra forma: o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita.”(OLIVEIRA,2005,p.16) No entanto, não significa que somente a oralidade exerça influência nesse processo. O que se observa é que na medida em que o domínio da escrita aumenta, essa influência diminui gradativamente.

Feitas as reflexões sobre três concepções distintas, Oliveira apresenta uma “hipótese geral” sobre o processo de aprendizagem da escrita:

- a) aprendemos através de esquemas mentais inatos;
- b) interagimos com o objeto de aprendizado;
- c) formulamos hipóteses sobre a natureza desse objeto;
- d) no caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (o que tem sido chamado de “Conhecimento Linguístico Internalizado”, CLI);
- e) o CLI é de natureza oral.(OLIVEIRA,2005,p.17)

De acordo com essa hipótese o aprendiz interage com a escrita estabelecendo relações entre o conhecimento que já possui e o que lhe é apresentado, testando hipóteses e construindo conceitos. Esse processo de verificação de hipóteses, baseado na transcrição da fala, gera escritas fora do padrão ortográfico, que podem ou devem ser encarados, não como indicativos de equívocos, mas como pistas sobre o estágio de construção do conhecimento do aprendiz sobre a escrita.

Ampliando a concepção do processo de aprendizagem da escrita, entendendo-o como algo dinâmico, influenciado por diversos fatores que podem partir do objeto de estudo, do sujeito que aprende, do sujeito que ensina, do contexto sociocultural, dentre outros, temos a ideia de quão complexo é esse processo. Além disso, as expectativas acerca do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita são diversas e partem de várias instâncias como família, escola, sociedade. O que vem sendo apurado em nosso país há algum tempo, é que muitos daqueles que “aprendem” a ler e a escrever, o fazem de forma rudimentar, apenas no nível do código, mostrando-se incapazes de fazer uso da leitura e escrita em um contexto

social. Esse fato fez surgir o termo letramento, que será tratado a seguir, sob a ótica de Magda Soares.

Segundo Soares, a palavra letramento é a tradução da palavra literacy, da língua inglesa: “literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.”(SOARES, 2012, p.17). Ao apropriar-se da leitura e da escrita, o indivíduo muda sua condição diante da sociedade, da cultura, de seu cotidiano. Ele tem novas possibilidades de interação com a realidade que o cerca. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”(SOARES,2012,p.18)

O termo letramento surgiu no final da década de 1980 e a partir daí tem sido bastante discutido. Essa palavra surgiu da necessidade de discussão acerca do uso social da leitura e da escrita e não somente sobre a aquisição de tais tecnologias. Até então se discutia no Brasil apenas sobre alfabetização e analfabetismo, pois as questões do acesso à escola e índice de analfabetismo eram as mais preocupantes. À medida em que esse cenário começa a se modificar, a sociedade sinaliza que o acesso e a aprendizagem da técnica por si só não são suficientes. O que provoca mudança significativa no estado de quem aprende a ler e escrever é essencialmente o uso social de tais habilidades. Observa-se então uma mudança no modo de abordagem da leitura e da escrita no país.

(...) um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado.(SOARES, 2012, p.21)

Soares nos alerta para o fato de que, embora a discussão sobre o letramento tenha surgido na mesma época, meados de 1980, em vários países, não se trata da mesma “questão” para todos. Nos países mais desenvolvidos a discussão não se refere à aprendizagem da técnica da leitura e da escrita pois, sendo o acesso à educação básica algo consolidado, o problema diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita. No Brasil, essa discussão aparece de forma mesclada envolvendo aspectos da alfabetização e do letramento, o que provoca uma fusão dos dois

conceitos que, embora indissociáveis, são distintos.

Atualmente, o fracasso escolar vem sendo amplamente divulgado a partir de resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas à escola. Tais resultados têm revelado que, mesmo após vários anos de escolaridade, muitos alunos não dominam habilidades básicas de leitura e interpretação. Temos então, caracterizado, um novo tipo de fracasso escolar, no qual o acesso à escolarização não garantiu a aprendizagem. Soares aponta como um fator gerador dessa “modalidade” de fracasso escolar, dentre outros, a perda de especificidade da alfabetização.

Há algumas décadas, o fracasso escolar manifestava-se na etapa inicial da escolarização através da repetência

a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2003, p.9)

Com as mudanças de paradigmas ocorridos na área da alfabetização, ao longo das últimas décadas, tal especificidade foi sendo anulada. Um paradigma que inicialmente era behaviorista, dá lugar a um paradigma cognitivista que é superado em seguida por um paradigma sociocultural. Essas mudanças trouxeram, inegavelmente, muitos avanços na compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas, acarretou também algumas conseqüências metodológicas, dentre elas, a perda da especificidade do processo. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*” (SOARES, 2003, p.11)

O movimento necessário é o de se resgatar as especificidades da alfabetização cuidando para que também o letramento esteja em destaque. Reconhecendo a importância de cada um, bem como suas diferentes dimensões, um processo de ensino que utilize “múltiplas metodologias” pode se tornar possível, favorecendo uma intervenção mais eficaz. Ainda nessa perspectiva a escola deve possibilitar aos alunos contato com práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles não tenham acesso e conseqüentemente não dominam. Alfabetizar letrando, portanto, requer um planejamento crítico e consciente de materiais e eventos de letramento, considerando a necessidade e o interesse do

grupo de alunos.

Visando uma alfabetização conectada a um processo de letramento, percebemos a necessidade de uma abordagem fundamentada no uso social da escrita e para isso, o estudo dos gêneros tem se mostrado um bom recurso didático. Com o objetivo de entender melhor esse instrumento de ensino da linguagem, recorri aos autores Schneuwly e Dolz que, no livro “Gêneros orais e escritos na escola”, desenvolvem a ideia de gênero como agente articulador entre práticas sociais e os objetos escolares.

Segundo os autores, a escola, ao promover o estudo da linguagem pelos alunos, faz obrigatoriamente uso de gêneros, uma vez que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY E DOLZ,2004,p.63)

A linguagem traz consigo aspectos individuais e sociais. No que se refere ao âmbito individual podemos considerar os fatores cognitivos e a identidade dos sujeitos. No âmbito social situa a razão da existência da linguagem ou seja, a necessidade de um indivíduo se comunicar com o outro. Imersa a tantas influências exercidas por diversos fatores, a linguagem torna-se um processo complexo e dinâmico, em constante modificação, já que os indivíduos que fazem seu uso também passam por transformações constantes. “... a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação.” (SCHNEUWLY E DOLZ,2004,p.63)

Quando usado para fins de estudo, o gênero deixa de ser uma manifestação autêntica, fruto de uma necessidade de comunicação, como ocorre no contexto social e adquire uma essência de ficção. Esse fato traz consequências ao modo de sua abordagem e sua função comunicativa. Segundo Schneuwly e Dolz(2004)

podem-se distinguir, ao menos, três maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala, todas tendo em comum o fato de colocarem de forma central o problema do gênero, como objeto, e as relações complexas que o ligam às práticas de referência.(p.65)

A primeira abordagem citada pelos autores é aquela que desconsidera o caráter comunicativo dos gêneros, utilizando-os “como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.66)

A segunda abordagem valoriza as situações comunicativas da escola utilizando-as para promover a aprendizagem considerando o processo de desenvolvimento dos aprendizes. Os demais gêneros utilizados fora do contexto escolar não ignorados.

Na terceira abordagem ocorre uma “negação da escola como lugar específico de comunicação.”(SCHNEUWLY E DOLZ,2004,p.67) Nesse caso os gêneros que atuam fora da escola são abordados como se pudessem ser totalmente autênticos no contexto escolar. As especificidades de sua circulação como, por exemplo, contexto e objetivos, são desconsiderados.

O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.”(SCHNEUWLY E DOLZ,2004,p.68)

Para Schneuwly e Dolz(2004) é possível reavaliar as abordagens citadas anteriormente e partir para práticas mais conscientes das possibilidades e implicações do uso “dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”(p.68). Inicialmente é necessário que se domine o gênero para posteriormente relacioná-lo a outros. Devem ser propostas aos alunos situações de comunicação mais autênticas para que possam vivenciá-las de forma mais significativa possibilitando um efetivo desenvolvimento da linguagem. É importante que se tenha a consciência que ao se tornar objeto de estudo, os gêneros sofrem modificações. Ao lidar com essa questão, os modelos didáticos de gêneros devem considerar os princípios da legitimidade, pertinência e solidarização. O primeiro se refere aos saberes teóricos; o segundo à adequação aos alunos e à escola e o terceiro refere-se a relação entre os saberes e os objetivos.

Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:

1. Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.(SCHNEUWLY E DOLZ , 2004, p.70)

Em síntese, Schneuwly e Dolz nos dizem que a eficiência dos gêneros como instrumento de estudo da linguagem é diretamente proporcional à consciência das limitações e possibilidades do seu uso bem como a clareza de objetivos de tal

processo. Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros com os alunos deve ser bem planejado, elencando objetivos claros e prevendo uma sequência de intervenções que favoreçam a aprendizagem. Apresentar os gêneros aos alunos dando-lhes a oportunidade de ler, compreender e discutir sobre sua função, objetivo, local de circulação e outros aspectos inerentes a ele, pode ser uma boa forma de conduzir o seu estudo. Após conhecer e dominar gêneros diversos, os educandos terão mais condições de fazer um uso eficiente da leitura e da escrita num contexto social.

3. VIVÊNCIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

O trabalho de pesquisa aqui relatado caracteriza-se por uma abordagem qualitativa uma vez que a ênfase maior encontra-se no processo e não no produto, além do fato da pesquisadora estar em contato direto com a situação estudada. Trata-se de um estudo de caso que pretendeu levar a uma melhor compreensão dos processos de letramento e apropriação da escrita, através de análises de produções textuais.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p.24)

A coleta de dados se deu através de observação participante e análise documental. Como forma de registro das observações foram usadas fotografias e registros escritos. A análise documental se deu a partir da análise das produções textuais dos alunos dentre outros registros escolares.

Desenvolvi esse trabalho de análise crítica da prática pedagógica numa turma da qual fui professora referência no ano de 2014. Trata-se de uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo.

No início do ano letivo, tal turma, formada por vinte e cinco alunos de oito a dez anos, possuía quinze meninas e dez meninos oriundos de sete turmas diferentes. Duas alunas foram retidas no ano anterior. Três alunas apresentavam transtorno de aprendizagem, uma com dislexia e duas com déficit de atenção, sendo que uma delas usava medicação.

Na linguagem oral, a maioria expressava-se bem mostrando ser capaz de fazer recontos orais mas uma parcela de alunos demonstrava dificuldade em expor seu ponto de vista diante do grupo. Quanto à linguagem escrita, a maioria dos alunos estava no nível alfabético, mas havia crianças nos níveis silábico e pré-silábico. Alguns liam e produziam pequenos textos com sequência lógica de ideias, mas vários apresentavam significativa dificuldade na interpretação dos textos. Havia um grupo de alunos que ainda apresentava grande dificuldade de concentração e aprendizagem, necessitando de acompanhamento individual para executar as

atividades. Esses alunos participaram de intervenções pedagógicas em grupos menores no PIP, Projeto de Intervenção Pedagógica, para que tais dificuldades pudessem ser abordadas de forma mais específica.

No aspecto da socialização, a turma mostrava-se participativa e receptiva mas alguns alunos ainda demonstravam muita dificuldade em seguir os combinados. A maioria da turma demonstrava interesse pelas atividades propostas participando ativamente das mesmas.

De um modo geral, os aprendizes demonstravam a necessidade de desenvolver a autonomia e a concentração possibilitando um maior desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

A intervenção feita na turma constituiu-se basicamente de atividades de leitura, de escrita e reescrita.

3.1. Atividades de leitura

Foram propostas aos alunos atividades diárias de leitura de gêneros variados para que pudessem ser capazes de reconhecer características gerais de cada um. Estratégias como leituras coletivas, individuais e orientadas foram utilizadas a fim de otimizar o trabalho. Bilhete, aviso, convite, classificado, cartaz, carta pessoal, artigo e conto foram alguns dos gêneros abordados. Os suportes propostos para leitura foram o livro didático, gibi, revista, jornal, sites(internet) e livro literário.

As crianças foram incentivadas a interagir com os textos analisando, comparando, relacionando e opinando sobre cada um. Puderam expor para o grupo seus interesses e suas preferências de leitura. Foi possível desenvolver uma relação mais próxima com o texto, trazendo-o para o cotidiano dos alunos leitores.

Um suporte que os alunos gostaram muito de explorar foi a Revista Recreio. Nos momentos de leitura eles socializavam uns com os outros os textos que achavam mais interessantes, anotavam receitas, faziam testes. Demonstraram tanto interesse que disponibilizei as revistas para que levassem para casa em algumas ocasiões.

A leitura de gibis também despertou muito interesse nas crianças. Todos os dias eles levavam gibis para casa podendo trocar com os colegas em sala.

Quanto à leitura literária, as crianças socializaram, em alguns momentos, sua leitura, expondo, além de recontos orais, suas impressões sobre os textos. Algo interessante ocorreu quando fizemos um reconto oral e coletivo do conto da Chapeuzinho Vermelho. Após o reconto, conversamos sobre o que havia de fantasia e o que havia de possibilidades de acontecimentos reais naquela história. A discussão foi se desenvolvendo e surgiram relações dos acontecimentos do texto com situações de abusos e golpes aplicados a partir da internet atualmente. As crianças expuseram suas ideias e surgiram temas como cuidado da família, segurança, pedofilia. Foi um momento muito rico e de múltiplas aprendizagens que pudemos vivenciar a partir de um texto já bem conhecido pelos alunos.

3.2. Produção textual

De acordo com as ideias de Travaglia e Koch(2014),

Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.(p.8)

Sendo assim, a produção textual foi trabalhada tanto na perspectiva individual como coletiva. Os alunos tiveram a oportunidade de assimilar conhecimentos importantes para a produção de textos nos momentos de produção coletiva, quando tiveram a oportunidade de expor opiniões e/ou dúvidas intervindo no processo de escrita e construção de sentido. Nas produções individuais conduziram a construção do texto de forma mais autônoma, explicitando suas ideias e possíveis dificuldades nesse processo de produção.

Desenvolvi com os alunos um trabalho de produção de textos de gêneros diversos. Uma de minhas principais prioridades foi propor a construção de textos significativos para os alunos, aproveitando situações reais do nosso cotidiano que demandassem a escrita de algum texto. Nessa perspectiva foram produzidos alguns

bilhetes, mensagens para confecção de cartões de aniversários, cartas, anúncios classificados.

As crianças escreveram um bilhete aos pais pedindo permissão para saírem da escola e percorrerem o entorno da mesma com o objetivo de observar as ruas que formam o quarteirão no qual ela se localiza. Outro bilhete foi escrito aos alunos que usavam nossa sala no outro turno, agradecendo as melhorias que um mutirão de pais havia proporcionado ao nosso espaço coletivo. Os alunos produziram também, mensagens a pessoas da escola, próximas a eles, que estavam em situação de despedida ou de comemoração de aniversário. Essas mensagens foram reunidas, encadernadas e entregues como homenagem da turma. Produziram também cartas para serem enviadas a pessoas especiais, geralmente familiares. Os anúncios classificados foram produzidos para divulgar na escola algum produto vendido ou serviço prestado por algum familiar. As crianças produziram também relatos de situações vivenciadas por eles como a visita ao zoológico e o momento em que choveu granizo em vários pontos de Belo Horizonte. Esse último relato foi proposto devido ao grande impacto que esta chuva de granizo exerceu sobre a turma. Além dos textos citados anteriormente, os aprendizes produziram contos e recontos, textos instrucionais, listas dentre outros.

3.3. Correção e Reescrita

A correção dos textos cumpriu papéis distintos com relação a mim, professora, e com relação aos alunos. A mim serviu para indicar hipóteses consideradas pelos alunos, aspectos da produção que lhes oferecessem maiores dificuldades e outros dados que poderiam ser usados no redirecionamento do trabalho. No que se refere aos alunos, teve como principal objetivo, sinalizar o que poderia ser melhorado em seus textos, além de valorizar os aspectos positivos de sua escrita. Para que esta comunicação com os alunos fosse estabelecida, combinamos um código de correção para que as crianças entendessem mais claramente os pontos a serem observados em sua escrita. Dessa forma, os alunos recebiam os textos com algumas marcas e com a escrita correta das palavras em um canto da folha ou em um papel à parte. Essas anotações foram feitas para que os alunos pudessem se orientar melhor no momento da reescrita.

Reescrever o próprio texto não é algo fácil, requer várias habilidades ainda não desenvolvidas pelas crianças dessa faixa etária. Segundo Garcez(1998, apud SUASSUNA E BEZERRA, 2010, p. 617)

para ser bem-sucedido, o enunciador deve apropriar-se das várias habilidades de estruturação do discurso, entre as quais está a capacidade de distanciamento do próprio texto, para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto a um leitor virtual (deslocamento do papel de enunciador para o papel de leitor).

Dessa forma, essa atividade pretendeu iniciar um hábito de leitura e revisão do próprio texto, se movendo do papel de autor para o papel de leitor, para que gradativamente os aprendizes sejam capazes de, no ato da escrita e reescrita, considerar aspectos, não só ortográficos mas também de construção de sentido como coerência e clareza das ideias que se pretende expressar. Para Koch e Travaglia (2014)

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (p. 21)

A reescrita dos textos teve então o papel de propor reflexão sobre o próprio processo de escrita, no qual os alunos tiveram a oportunidade de refazer e melhorar aquilo que escreveram. Nessa perspectiva puderam se colocar no papel de leitores de seus próprios textos, avaliando e construindo uma visão crítica sobre sua produção.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para efeito de categorização dos textos dos dezenove alunos alfabéticos, que serão considerados neste trabalho, foram tabulados os equívocos cometidos na primeira produção de texto feita por eles no ano passado. A maioria dos alunos, produziu a continuação de uma história apoiada em uma ilustração. Alguns produziram um bilhete para seus responsáveis e outros um texto narrativo baseado em uma história imagética.

Uma planilha foi montada classificando os erros dos alunos segundo Oliveira (2005)

(G1) problemas de escrita que violam a própria natureza de uma escrita alfabética(...)G2A-Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas(...)G2B-Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons(...)G2C-Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz(...)G2D-Violação de formas dicionarizadas(...)G3A-Violação na escrita de sequências de palavras(...)G3B-(...)Aqui se incluem casos de hiper-correção e casos acidentais..) (p. 49-53)

Após análise dos dados da planilha, pude perceber que o maior índice de erro ocorreu devido ao fato dos alunos considerarem o princípio fonético como hipótese. Ao representarem na escrita o modo como falam, usaram formas possíveis de escrita expressando em seu registro marcas dialetais. Além disso, é possível notar que a grande maioria não demonstra dificuldade na percepção da natureza alfabética da nossa escrita, no entanto quando se trata de regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, quase a metade dos alunos demonstrou alguma dificuldade.

No que se refere à produção de sentido, apenas três alunos demonstraram maior dificuldade em expressar suas ideias com uma coerência básica.

A fim de aprofundar a análise do processo de produção de textos, ação essa proposta neste trabalho, serão selecionados três alunos cujos textos serão analisados com maior profundidade, a fim de possibilitar uma visão mais clara, que ofereça mais indícios para possíveis conclusões.

Serão analisados os textos dos alunos A,B e C. A aluna A foi selecionada

porque apresentou um número de erros acima da média da turma e será chamada de Ane. A aluna B, tratada aqui por Bela, apresentou uma média de erros abaixo da média da turma e o aluno C, que será chamado de Caio, apresentou erros que coincidem com os erros apresentados pela maioria da turma, ou seja sua média de erros foi equivalente à média da turma.

Partirei agora para análise dos textos da aluna Ane. A aprendiz, em suas produções, demonstrou problemas na escrita referentes a violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons, violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, violação de formas dicionarizadas e violação na escrita de sequências de palavras.

Nas produções de Ane são observados casos de violação de regras invariantes como nos mostra o exemplo a seguir:

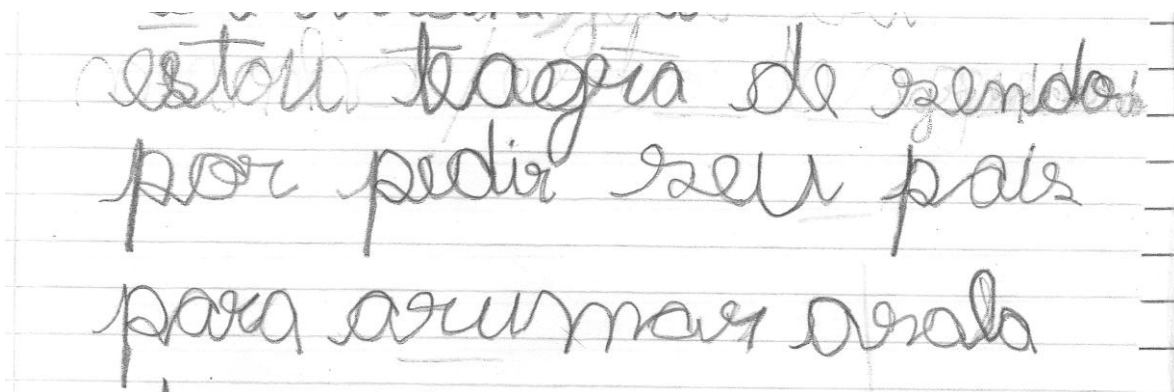


FIGURA 1: Exemplo 1 (Fragmento de texto da aluna Ane)

Ao grafar '**arumar**' para **arrumar**, Ane viola uma regra que não tem exceção, ou seja, desconsidera a regra que orienta o uso do **R** entre vogais.

(...) o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes. (Oliveira, 2005, p.51)

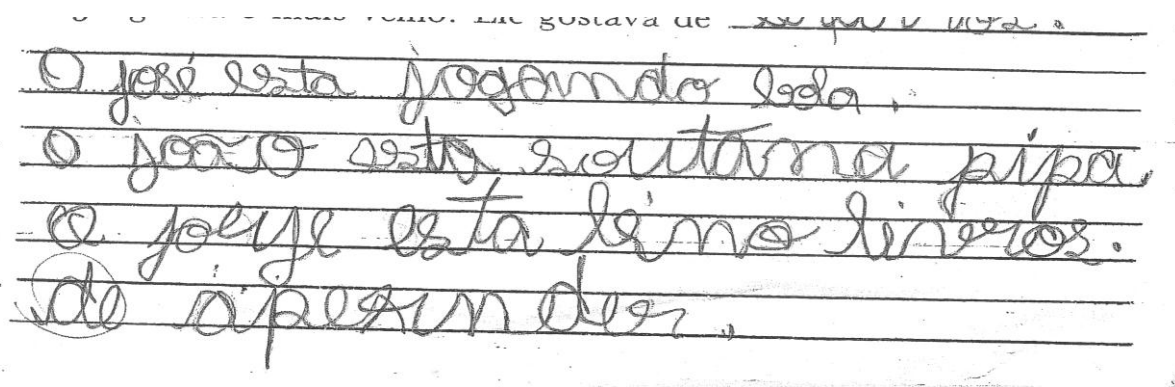


FIGURA 2: Exemplo 2 (fragmento de texto da aluna Ane)

Quando Ane grafa '**leno**' para **lendo** demonstra reproduzir sua fala na escrita. Essa mesma hipótese é demonstrada em outras produções como pode ser observado no trecho de um outro texto intitulado "A chuva":

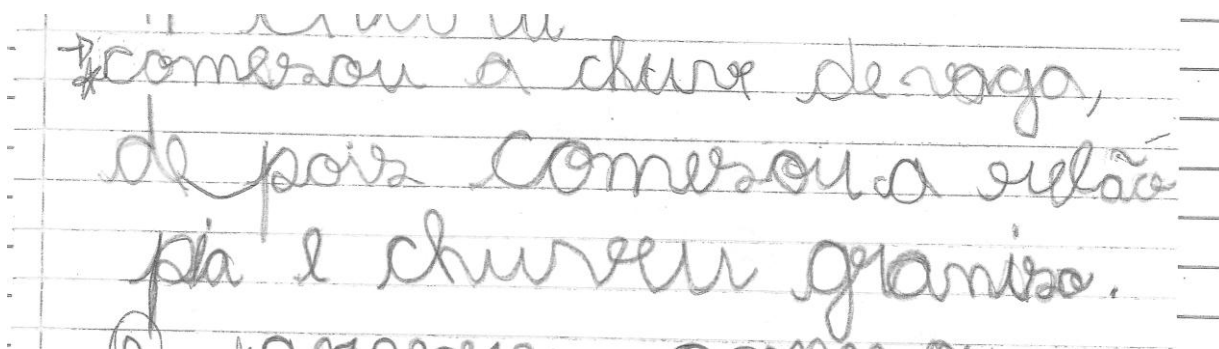


FIGURA 3: Exemplo 3 (Fragmento de texto da aluna Ane)

A aluna escreve '**relãopia**' para **relampejar**. Como informa Oliveira, "Este é um caso que precisa ser ajustado à situação. Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter aqui."(Oliveira,2005,p.51)

Dessa forma espera-se que à medida em que Ane perceba que a escrita não é uma representação fiel da fala, consiga superar esses problemas de escrita referentes a influências dialetais.

As próximas observações são sobre problemas na escrita que violam formas dicionarizadas. "Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar."(Oliveira, 2005, p.52)

No segundo exemplo, Ane escreve 'jorje' para **Jorge**, usando o **j** no lugar de **g**. No terceiro exemplo, ela grafa 'graniso' para 'granizo', usa o **s** no lugar do **z**. Embora não tenha escrito corretamente as palavras, Ane utilizou formas possíveis de escrita, o que é perfeitamente previsível na escrita de um aprendiz que faz uma escrita baseada na hipótese fonética.

Na verdade, nenhum de nós foi, ou será capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias.(...)Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um, e somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia.(Oliveira,2005,p.52)

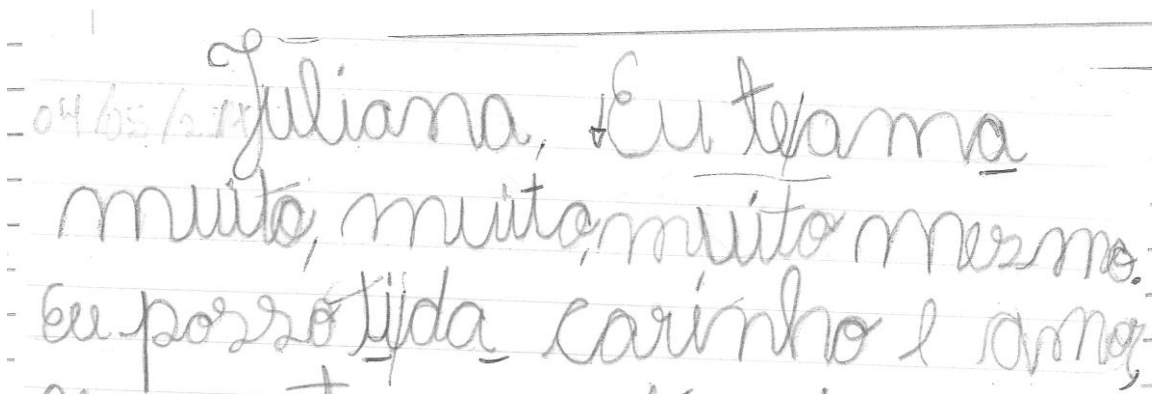


FIGURA 4: Exemplo 4 (Fragmento de texto da aluna Ane)

Casos de violação na escrita de sequência de palavras, também ocorrem nas produções da aluna Ane. Quando, no segundo exemplo, ela escreve '**soutana**' para **soltando a**, ela segmenta a escrita como a sua fala e aproveita o final da primeira palavra como início da segunda. No exemplo 4, grafa '**tida**' no lugar de **te dar**, novamente reproduz sua fala na escrita substituindo o **e** por **i** e também omitindo o **r** final no infinitivo do verbo, além disso, escreve as duas palavras juntas, usando na escrita a mesma segmentação que usa na fala. No primeiro exemplo, quando grafa '**teagra de sendo**' para **te agradecendo**, mostra uma preocupação em ajustar a segmentação da escrita, o que pode indicar um desenvolvimento na consciência de que há diferenças entre a segmentação da fala e a segmentação da escrita. Oliveira nos diz que

O que acontece é que falamos por unidades de acento, mas escrevemos por unidade de sentido. Quando falamos, regulamos nossa fala pelo acento, isto é, falamos por palavras fonológicas (ou unidades de acento). Mas, quando escrevemos, nós o fazemos por palavras morfológicas (ou unidades de sentido). Em português, como em outras línguas, algumas palavras não

têm acento próprio (e, por isso, não têm independência sintática). Essas palavras são conhecidas pelo nome de *clíticos*. Um clítico é, pois, uma palavra sem autonomia fonológica e sintática. Um clítico, por não ter acento próprio, é pronunciado junto com uma palavra que tenha acento próprio. Por exemplo, os artigos, que são clíticos, são pronunciados juntamente com o elemento acentuado que os sucede (geralmente um substantivo); os pronomes átonos, que também são clíticos, são pronunciadas como se estivessem grudadas ao elemento acentuado que as sucede, e assim por diante. (Oliveira, 2005, p.43)

Os textos produzidos por Ane, principalmente os primeiros, apresentaram muitos problemas de escrita relativos à ortografia, mas mostraram uma coerência mínima nas ideias. Mesmo com repetições de palavras e às vezes ideias incompletas seus textos, de um modo geral, conseguiram cumprir a função comunicativa proposta. Ane conseguiu produzir sentido em seus textos que, na maioria das vezes, contemplaram as propostas de produção. No que se refere a convenções como uso de letra maiúscula, pontuação, parágrafos dentre outras, nota-se grande dificuldade de aplicação por parte da aprendiz.

Ao analisar melhor as produções da aprendiz Bel, observei que ela não apresenta muitos problemas de escrita referentes a ortografia. Bel produz textos coerentes e utiliza partículas de coesão mas ainda comete repetições e várias conjugações inadequadas. Quanto à ortografia pude observar problemas de escrita referentes à violação de regras invariantes, interferências dialetais, violação de formas dicionarizadas e hipercorreção.

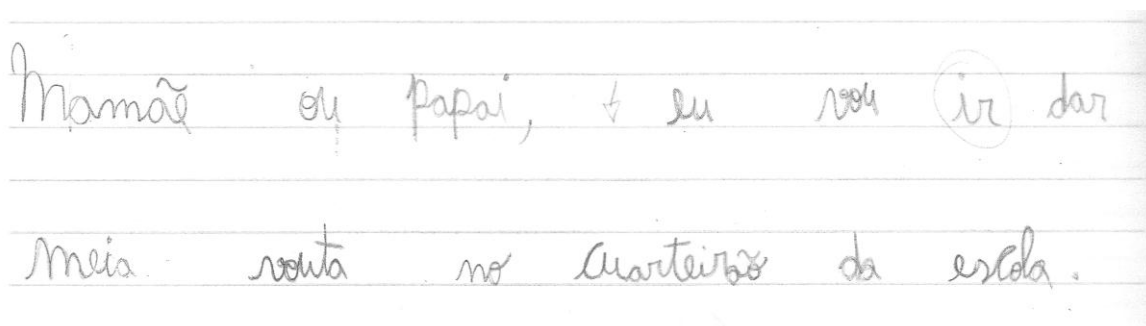


FIGURA 5: Exemplo 1 (Fragmento de texto da aluna Bel)

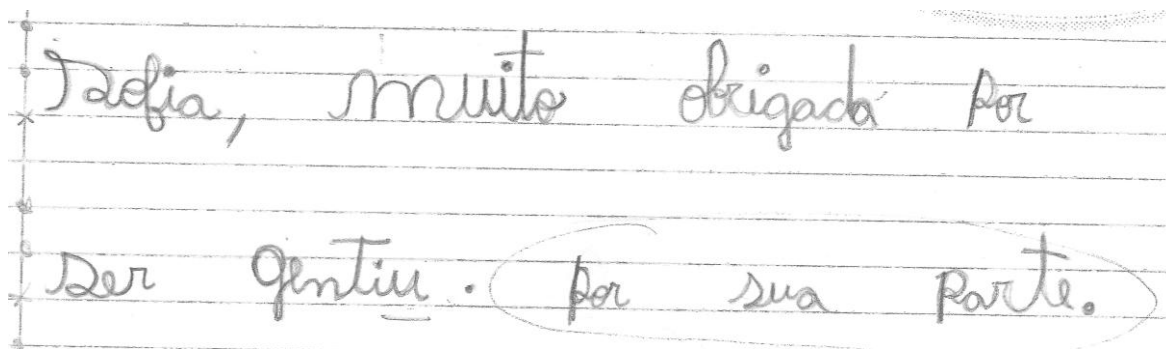


FIGURA 6: Exemplo 2 (Fragmento de texto da aluna Bel)

No primeiro exemplo, quando Bel grafa '**vouta**' para **volta**, ela coloca em prática sua hipótese fonética e registra através da escrita exatamente como fala. Trata-se de um problema de escrita classificado na categoria das

violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz.[...] A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre, nesse mesmo contexto linguístico, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil.(OLIVEIRA, 2005, p.51)

O mesmo tipo de problema ocorre também no exemplo 2 quando Bel grafa '**gentiu**' para **gentil**.

Voltando ao exemplo 1, podemos notar um outro problema de escrita, na palavra **quarteirão** grafada na forma '**cuarteirão**'. Nesse caso, Bel novamente se apoiou na fala para grafar a palavra e usou uma forma de escrita possível, mas violou aqui, uma forma dicionarizada. "Nesses casos dizemos que a relação entre o som e o grafema é totalmente arbitrária [...] Observe, também, que não há nenhuma regra ortográfica possível que possa controlar a grafia correta..." (OLIVEIRA, 2005, p.42)

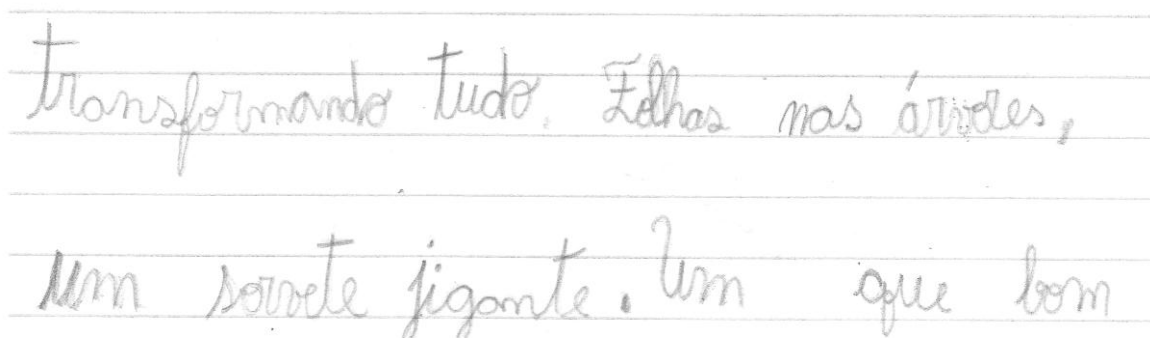


FIGURA 7: Exemplo 3 (Fragmento de texto da aluna Bel)

Nesse exemplo, Bel grafa 'jigante' para **gigante** recorrendo a uma escrita foneticamente possível mas que não corresponde a ortografia correta. Esse é mais um caso que pode ser classificado como violação de formas dicionarizadas.

O ideal aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolver esses casos. Neles, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer é claro que ajudarão o aprendiz a memorizar a grafia padrão.(OLIVEIRA,2005,p.52)

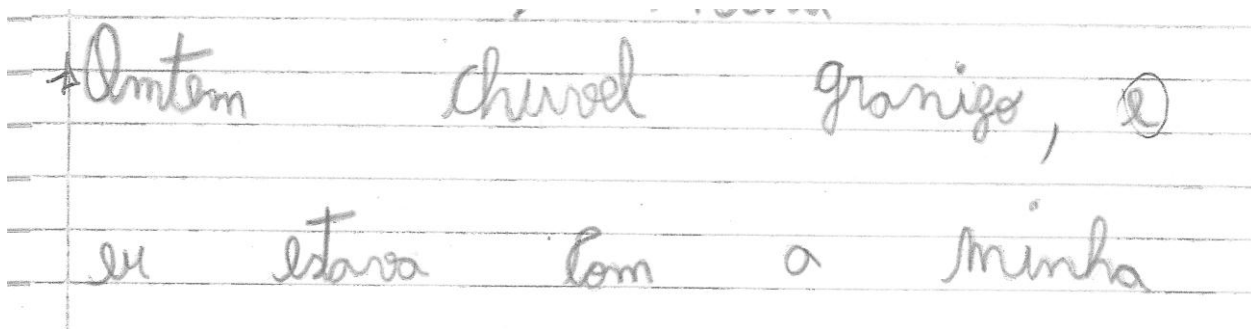


FIGURA 8: Exemplo 4 (Fragmento de texto da aluna Bel)

Ao grafar 'omtem' para **ontem**, Bel novamente viola uma regra invariante que regula o uso de **m** e **n** no final da sílaba, tal regra determina que o grafema **m** preceda apenas as consoantes **b** e **p**, enquanto que a consoante **n** deve preceder as demais.

Nesse mesmo exemplo, para grafar a palavra **choveu**, a aprendiz usa a forma 'chuvael' demonstrando problemas de escrita relacionados a interferência dialetal e hipercorreção. Quando Bel usa o grafema 'u' no lugar do grafema 'o' para representar o som [u], ela demonstra, como já foi constatado anteriormente, basear sua escrita na pauta sonora, configurando novamente uma violação " da relação entre sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz"(OLIVEIRA,2005,p.51) Na mesma palavra, Bel usa o grafema 'l' para representar o som [u], no final da palavra. Ela demonstra considerar a hipótese de grafemas diferentes representarem um mesmo som, o que representa um avanço no processo de apropriação da escrita, porém Bel ainda não sabe em quais situações deve utilizar um o outro grafema. Trata-se de um caso de hipercorreção frequente, no qual o aprendiz confunde a escrita de algumas formas verbais por terminarem com o som [u], representado, em diversas palavras, pelo grafema 'l'.

Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final nunca com 'l'. Essa é a regra e não a exceção: **lavou, vendeu, partiu**, etc. (OLIVEIRA, 2005, p.53)

o Carlos queria assustar ela e ele fez bue ela gritou ai que susto e ela molhou ele, ela chigou ele e pediu desculpos

FIGURA 9: Exemplo 5 (Fragmento de texto da aluna Bel)

Nesse exemplo, Bel grafava **'chigou'** para **xingou**. Quando usa **ch** no lugar do grafema **x**, a aprendiz utiliza uma forma possível de escrita do som " [j] como em chá, xá, chuva, enxada, inchada." (OLIVEIRA, 2005, p.33) mas que não contempla a regra que determina que palavras de origem africana são escritas com **x** e não com **ch**. Configura-se então uma violação de uma regra invariante, mesmo que tal regra seja pouco visível no dia a dia. Ao registrar o som "[ã] como em vinda, hino, capim" (OLIVEIRA, 2005, p.34) apenas com o grafema **i**, Bel demonstra não perceber a necessidade da consoante **n** para indicar a nasalização da vogal.

Partirei agora para a análise dos textos do aluno Caio. Esse aprendiz produz textos coerentes mas com omissão de algumas palavras na sequência das ideias. Além disso, Caio demonstra dificuldades ortográficas relacionadas a violação de regras invariantes, formas dicionarizadas, influências dialetais, correspondência trocada pela mudança de sons e segmentação.

João gosta de souter pipa.
José gosta de jogar barquete.

FIGURA 10: Exemplo 1 (Fragmento de texto do aluno Caio)

Caio grafava **'soutar'** para **soltar** demonstrando que sua escrita é baseada na pauta sonora. Ele reproduz na escrita o modo como a palavra é pronunciada em seu

dialeto, trata-se de uma violação "da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz." (OLIVEIRA, 2005, p.51).

Ainda nesse exemplo, podemos observar um caso de violação de regra invariante, quando Caio grafa '**gogar**' para **jogar**. Ele demonstra desconhecer a regra que determina o uso do grafema **j**, para representar o som "[ʒ] como em já, gelo, jiboia, girafa, viagem(substantivo) e viagem(verbo)." (OLIVEIRA, 2005, p.33), diante das vogais **a** e **o**.

No segundo exemplo, a palavra **bolsinha** foi grafada como '**boucinha**'. Quando usa a vogal **u** para representar o som [u], o aprendiz está reproduzindo sua fala na escrita, como no primeiro exemplo dessa análise. Trata-se de mais um caso de influência pelo dialeto do aprendiz.

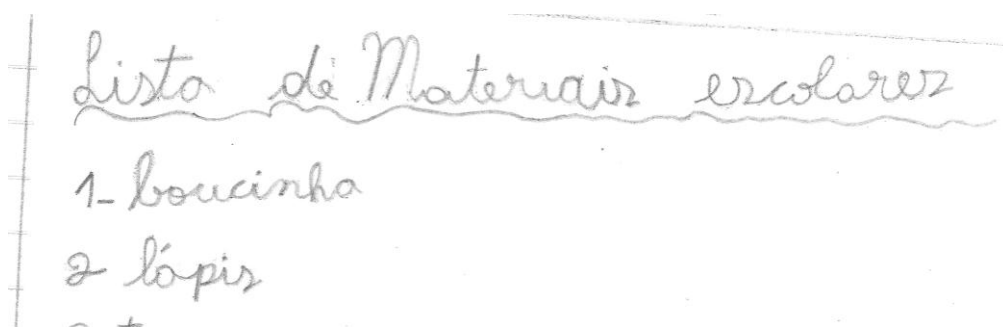


FIGURA 11: Exemplo 2 (Fragmento de texto do aluno Caio)

Já no caso da utilização da consoante **c** diante da vogal **i**, para representar o som "[s] como em seu, céu, máximo, aço, asso, pás, paz, nasça, excelente." (OLIVEIRA, 2005, p.33), representa um caso de violação de forma dicionarizada. Caio usa uma forma foneticamente possível na palavra mas que não corresponde à forma ortográfica. Nessa classificação se enquadram as escritas que " não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra [...] só o dicionário pode resolver a questão." (OLIVEIRA, 2005, p.52)

Handwritten text on lined paper. The first line reads "O zolojico foi muito bom ver" and the second line reads "jipanze, as flores azuis, desenhos da". The handwriting is cursive and somewhat informal.

FIGURA 12:Exemplo 3 (Fragmento de texto do aluno Caio)

No exemplo acima, Caio grafia '**jipanze**' para **chimpanzé**. Ele usa o **j** para representar o som [ʃ] indicando uma correspondência trocada pela mudança de sons que é um caso bastante comum, segundo Oliveira(2005)

Geralmente ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente no ditado.[...]ao ouvir as palavras do ditado o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras. Veja alguns exemplos: 'cheito' por jeito, 'cato' por gato, 'papa' por baba.(p.50)

Ainda sobre essa palavra, percebemos a omissão do grafema **m** após o **i** sinalizando que o aprendiz não percebeu a necessidade dessa letra para indicar a nasalização presente no som [ã].

Nas grafias '**zolojico**' e '**dezenhos**' quando usa '**j**' para '**g**' e '**z**' para '**s**', Caio viola formas dicionarizadas usando grafias foneticamente possíveis como em casos abordados anteriormente. Quando omite um grafema **o** na escrita '**zolojico**', o aprendiz mostra desconhecer a origem da palavra que nesse caso irá determinar sua escrita.

Handwritten text on lined paper. The first line reads "na lembrando sem querer o sorvete" and the second line reads "caiu em cima da bruxa e a". The handwriting is cursive and somewhat informal.

FIGURA 13:Exemplo 4 (Fragmento de texto do aluno Caio)

Quando Caio escreve '**emcima**' para indicar "onde" o sorvete caiu, ele considera as "unidades de acento, que é o que ocorre na fala, e não em termos de unidade de sentido"(OLIVEIRA,2005,p.44) como ocorre na escrita. Esse problema

de segmentação se encaixa na classificação de Oliveira como violação na escrita de sequência de palavras. Na grafia '**lembendo**' para **lambendo**, Caio pauta sua escrita na fala e por isso substitui o grafema **a** pelo grafema **e**. Com relação ao uso do **m** antecedendo o **d**, no lugar do **n**, para indicar nasalização, trata-se de um caso de violação de regra invariante que regula o uso da letra **m** para indicar nasalização. Essa regra determina que o **m** anteceda apenas as consoantes **p** e **b**.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da prática apresentada nesse trabalho, foi possível perceber avanços no processo de apropriação da escrita dos alunos de uma forma geral. Como referência dessa conclusão, considerei o último texto produzido pelos alunos no ano de 2014. Trata-se de um reconto proposto como uma das questões da avaliação final (textos em anexo).

Os textos produzidos ao longo do ano mostraram que, os problemas de escrita mais frequentes das crianças originam no fato delas se apoiarem na linguagem oral no momento da escrita. Segundo Oliveira (2005)

É somente após um certo tempo, no processo de substituição de hipóteses que o aprendiz alcança uma representação escrita com base na língua, ainda que não plenamente ortográfica, mas independente de sua própria fala.(p.36)

Esse processo é lento e depende, dentre outros fatores, das práticas de leitura e escrita nas quais os alunos se inserem, para que possam, de fato, se apropriar dessas características menos explícitas da escrita. Com o tempo eles percebem que a escrita assume características que são coletivas, assim como a língua e, por isso, não pode se basear exclusivamente numa ação individual como a fala. Nessa perspectiva percebi que os aprendizes, apesar de ainda cometerem diversos erros de escrita, foram, ao longo do ano letivo, evoluindo na percepção de que nosso sistema de escrita não se pauta exclusivamente na fala.

A aluna Ane, por exemplo, no que se refere ao domínio de convenções como pontuação, paragrafação dentre outras, não demonstrou avanços significativos, mas o mesmo não ocorreu em outros aspectos. Ela avançou muito na organização e desenvolvimento de suas ideias, produzindo textos de sentido mais completo que, por isso, cumprem de maneira mais eficaz, sua função comunicativa.

Quanto a ortografia, Ane também demonstrou avanço. Casos de violação na escrita de sequência de palavras raramente foram observados, o que pode indicar uma percepção, por parte da aluna, de que, na escrita, a segmentação ocorre de modo diferente do que na fala. Outro indício de que Ane já percebe que, além da fala, outros fatores exercem influência sobre a escrita é o fato de agora, cometer desvios que podem ser classificados como hipercorreção. Quando Ane substitui o grafema 'u' pelo grafema 'l' para representar o som [u], ela deixa de se apoiar na fonética e demonstra admitir que o mesmo som pode ser representado por grafemas

diferentes. Dessa forma, apesar de ainda cometer diversos desvios na escrita, como violação de regras invariantes e formas dicionarizadas, considero bastante significativos os avanços de Ane no processo de apropriação da escrita.

A aprendiz Bela praticamente não apresentou problemas na escrita ortográfica em seu último texto. Demonstrou avanços também no que se refere ao desencadeamento das ideias tendo diminuído a repetição de partículas de coesão e os erros de concordância.

Caio continua com uma escrita bastante baseada na fala. É o que demonstra em seu texto quando comete erros causados por interferência dialetal e segmentação. Ocorrem também casos de violação de regras invariantes e eventuais omissões de letras no seu texto. Por outro lado, Caio não fez trocas de grafemas pela mudança de sons e progrediu significativamente no que se refere à articulação das ideias e desenvolvimento do texto.

Os avanços apontados aqui indicam que o plano de ação desenvolvido na turma favoreceu o processo de apropriação da escrita pelos alunos, tanto no aspecto ortográfico como na produção de sentido do texto.

Segundo Geraldi (1995, apud SUASSUNA E BEZERRA, 2010, p.614)

Saber escrever, muito mais do que dominar técnicas ou regras gramaticais, é engendrar uma proposta de sentido/leitura. Então, o ato de escrever pressupõe, conforme Geraldi (1995):

- 1) ter o que dizer;
- 2) ter a quem dizer;
- 3) ter razões para dizer;
- 4) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer;
- 5) dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Nessa perspectiva, as atividades de leitura de gêneros diversos contribuíram fornecendo “conteúdo” para que os aprendizes tivessem “o que dizer”. Propostas de produções partindo de necessidades comunicativas reais explicitaram “a quem dizer” e as “razões para dizer”. E finalmente, a reescrita dos próprios textos favoreceu uma conscientização de cada um sobre o seu papel como “sujeito do dizer” ao mesmo tempo em que promovia uma reflexão acerca das “estratégias do dizer”.

Para mim, enquanto observadora participante de todo o processo, foi possível ampliar meus conhecimentos acerca dos processos de apropriação da escrita e letramento, percebendo melhor suas especificidades.

6. REFERÊNCIAS

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995. Apud SUASSUNA, Livia & BEZERRA, Michelle Batista. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Revista Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v.21.n.47, p. 614, set./dez. 2010.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.7-53. ISBN 978-85-85134-60-0

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. p.12-28. ISBN 978-85-216-2250-5

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

SCHNEUWLY, Bernad & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização* Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.61-78. ISBN 85-7591-032-9

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 128p. ISBN 978-85-86583-16-2

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, [S.l.], nº25, p.5-17, jan/fev/mar/abr 2004. ISSN 1413-2478

SUASSUNA, Livia & BEZERRA, Michelle Batista. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Revista Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v.21.n.47, p. 611-628, set./dez. 2010.

7. ANEXOS

16 – A qual história se refere a ilustração abaixo? Reconte-a com suas próprias palavras. Não se esqueça do título, da criatividade e do capricho!



Os três porquinhos

Os três porquinhos um belo dia
resolveram falar com a sua mãe
agente vamos construir uma
casa e vamos molhar as sementes
porque já estamos muito grand
mos. e sua mãe disse talvez
e eles seguiram em frente, um pegou
palha, um pegou madeira e um
pegou tijolo e tinta.

Fragmento do último texto produzido pela aluna Ane no ano de 2014

16 – A qual história se refere a ilustração abaixo? Reconte-a com suas próprias palavras. Não se esqueça do título, da criatividade e do capricho!



Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos um se chamava Pedrito,
Salgado e Salito eles tiveram uma ideia de montar
suas próprias casas um montou de palha. Ele tinha
terminado mas um lobo gritou abra a porta ou
arreparei então o porquinho disse não abra e o lobo
arreprou e a casa desmoronou então o porquinho
correu para a outra casa de madeira. Então o lobo
disse abra a porta se não arreprou então eles não
abriram a porta e o lobo arreprou e a casa caiu.

Fragmento do último texto produzido pela aluna Bela no ano de 2014

16 – A qual história se refere a ilustração abaixo? Reconte-a com suas próprias palavras. Não se esqueça do título, da criatividade e do capricho!



Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que moravam com a mãe e logo um dia eles fugiram e eles construíram umas casas para cada um e o irmão mais novo fez uma casa de palha e o médio construiu uma casa de madeira e o irmão mais velho construiu uma casa de pedra um lobo estava passando por ali e ele estava com muita fome ele sentiu um cheiro de porco e viu um porquinho lá dentro e falou abra a porta ele não então no repouso ele entrou e respirou a casa e o porquinho saiu

Fragmento do último texto produzido pelo aluno Caio no ano de 2014