

# Percursos de aprendizagem na produção de textos escritos

*Gladys Agmar Sá Rocha<sup>1</sup>, Raquel Márcia Fontes Martins<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este estudo investiga o percurso empreendido pela criança como sujeito-autor (COSTA VAL *et al.*, 2008; ROCHA, 1999) na alfabetização, realizando uma análise de textos de alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, produzidos a partir de uma atividade, proposta em um livro didático e complementada pela professora regente da turma, de produção de texto escrito. Apesar de o enfoque ser na sala de aula, considerou-se o texto como *fenômeno social*, com a produção de textos sendo na escola, mas não para a escola e, sim, para além dela (GERALDI, 2003; MARCHUSCHI, 2008). A análise demonstrou diferentes percursos de aprendizagem do texto escrito, entendidos como inerentes ao processo dessa aprendizagem. Os resultados ainda evidenciaram a importância de se apreender o texto em sua totalidade e também de se investigar a aprendizagem da escrita em diferentes situações (texto, frase, palavra), no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Produção. Textos escritos. Alfabetização.

---

1 Professora da Faculdade de Educação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: gladysrocha1@gmail.com

2 Professora da área de Linguística, do curso de Letras do Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Lavras - DEL/ UFLA

E-mail: raquelfontesmartins@gmail.com

# Learning paths to the texts written production

*Gladys Agmar Sá Rocha, Raquel Márcia Fontes Martins*

**Abstract:**

This study investigates the path undertaken by the child as a subject-author (COSTA VAL *et al.*, 2008; ROCHA, 1999) in literacy, conducting an analysis of texts written by a group of students from a second grade class in elementary school. The aforementioned texts were produced from a text production proposal written in a textbook, which was complemented by the teacher. Although the focus is on the classroom, the text was considered a social phenomenon. Thus, the production of these texts took place at school, but it was meant to go beyond school environment (GERALDI, 2003; MARCHUSCHI, 2008). The analysis showed different paths of written text learning, which are understood as inherent to this process. The results also showed the importance of apprehending the text in its entirety and the importance of investigating the learning of writing in different situations (text, phrase, word), in the literacy process.

**Keywords:** Learning. Production. Written texts. Literacy.

## 1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo investigar o percurso empreendido pela criança como sujeito-autor (COSTA VAL *et al.*, 2008; ROCHA, 1999) na aprendizagem da produção de textos escritos, ainda no período da alfabetização. Para realizar esse fim, são analisados textos de alunos de uma turma do 2o ano do ensino fundamental, redigidos a partir de uma atividade de produção de texto escrito proposta em um livro didático e complementada pela professora regente da turma.<sup>3</sup>

Neste trabalho, parte-se da compreensão de que a escrita é um conhecimento que abrange desde a habilidade de relacionar fonemas e grafemas até habilidades metacognitivas, como as de selecionar informações em função do tema, de identificar o leitor pretendido, de “fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo [...] de organizar ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.” (SOARES, 1995, p. 9) A sistematização dessas habilidades e conhecimentos, com vistas a um aluno capaz de usar a palavra escrita em diferentes situações, se dá na escola. Em tal sistematização, o professor tem o importante papel de mediador para o desenvolvimento de habilidades textuais pelo aluno (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015). É com o foco nessa mediação e na apropriação do texto escrito pela criança que se situam as discussões presentes neste trabalho.

É importante destacar que o trabalho com o texto escrito em sala de aula é aqui focalizado sem, contudo, perder de vista a dimensão do texto como *fenômeno social*. Trata-se, portanto, de um estudo que evidencia a produção de textos na escola e não para a escola, mas para além dela (GERALDI, 2003; MARCHUSCHI, 2008). Assim, é realizada uma discussão sobre práticas pedagógicas de trabalho com o texto escrito em sala de aula, mas considerando as interações linguísticas fora da escola, nos diversos contextos sociais de uso da língua.

Na próxima seção, realiza-se uma discussão sobre a noção de texto e sobre o processo de produção de textos escritos, em uma proposta coerente com as práticas de texto observadas na vida social. Na seção subsequente, é feita a análise de textos dos alunos de uma turma do 2o ano do ensino fundamental. Por fim, são feitas as considerações finais deste trabalho.

## 2 O texto em sala de aula: coerência com práticas de textos observadas na vida social

O texto (oral ou escrito) é aqui entendido como uma proposta de compreensão feita pelo autor ao seu destinatário/interlocutor (GERALDI, 2003). Trabalhar com a concepção de texto como proposta de compreensão demanda que se contemple sua dimensão social, sua funcionalidade como um gênero textual (MARCUSCHI, 2008).

---

3 Agradecimento especial à professora Ana de Fátima Assunção que auxiliou esta pesquisa, em especial, na coleta de dados com os alunos da referida turma.

Ou seja, é preciso considerar o texto como algo que é produzido em uma dada situação, com certo(s) objetivo(s) e destinatário(s). Aqui, focamos a produção textual escrita e, nesta forma de entender a produção escrita, o modo de dizer ou o *como dizer* tem estreita relação com o *que é dito, por que é dito e para quem se diz* (COSTA VAL *et al.*, 2008; KOCH; ELIAS, 2006; 2008; ROCHA, 1999).

Vamos nos deter um pouco mais nessas dimensões do trabalho com o texto, tomando como referência Geraldini (2003) e Costa Val *et al.* (2008), principalmente, para apreender suas implicações para o trabalho em sala de aula.

Tratando, primeiramente, de o *que dizer*, o tema ou assunto proposto pelo professor deve ter sentido para o aluno e deve constituir-se, de fato, como algo passível de ser escrito pela criança, inclusive no que diz respeito aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Conhecimentos que podem e devem ser ampliados a partir de práticas de leitura e discussão em sala de aula, antes da produção escrita.

O *por que dizer* aponta para a importância de que a escrita tenha um objetivo, uma finalidade. Como proposta de compreensão, o texto é escrito para determinado fim: dar um recado ou informação, contar um caso, uma história etc.

O *para quem dizer* remete ao fato de que não basta ter um tema e uma motivação para dizer. É necessário delimitar para o aluno, um destinatário (um interlocutor), alguém que o sujeito-autor possa ter em mente na hora de escrever e de tomar decisões sobre o conteúdo ou sobre a forma de seu texto. É preciso atentar para o fato de que a indicação de para quem escrever um texto não constitui apenas uma inovação didática ou uma mera diferença metodológica. Instituir um destinatário/interlocutor coloca para o aluno a possibilidade de ter, de fato, um leitor, mas também e, talvez, sobretudo, a possibilidade de criar estratégias para redigir seu texto, de modo a torná-lo compreensível para o seu interlocutor.

A dimensão do *como dizer* envolve as estratégias que o autor/locutor utiliza para dizer o que diz, o modo como constrói seu texto, visando a ser compreendido por seu destinatário/interlocutor. O sujeito-autor/locutor precisa escrever sobre o tema, considerando o seu interlocutor e a finalidade da sua escrita, a fim de que seja capaz de organizar seu discurso, ou seja, de selecionar a “melhor” forma possível para dizer o que diz, para quem diz.

O vocabulário, a definição da sequência tipológica (como narração, descrição, argumentação e exposição), o gênero textual, o modo como o autor/locutor fala no texto estão relacionados à visão, à expectativa que ele tem do seu destinatário/Leitor-Modelo. Como destaca Umberto Eco, “prever o próprio Leitor-Modelo não significa esperar somente que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo.” (ECO, 1979, p. 40)

Nesse modo de entender a produção escrita, se é preciso, por exemplo, escrever um texto sobre a expectativa de uma turma em participar de uma excursão a ser promovida

pela escola, tem-se *o que dizer*. Entretanto, antes de definir o *como dizer* (inclusive, em que gênero textual), é preciso saber *para quem dizer*, instituir o *Leitor-Modelo*: para pais ou responsáveis?; para a professora?; para a coordenação?; para a direção?; para comerciantes e/ou empresas da região? Por fim, *escrever para quê*: com que finalidade? No exemplo dado, para convencer? Para informar? Para pedir permissão? Para explicar do que se trata? Para conseguir patrocínio?

Ao delinear as condições de produção do texto na sala de aula, contextualizando, para o aluno, outro leitor que não o professor apenas, é necessário procurar concretizar para a criança o seu interlocutor. Ou seja, deve-se aproximar o ensino da produção escrita aos usos que dela se fazem fora da escola (MARCUSCHI, 2008). Para isso, devem-se planejar estratégias para que os alunos se situem como sujeitos-autores/locutores, tendo em vista o seu leitor (COSTA VAL *et al.*, 2008; AUTOR, 1999).

Tendo como referência a discussão realizada nesta seção a respeito do texto e do processo de produção textual, passa-se à próxima seção para apresentar uma análise das produções textuais escritas por alunos de uma turma de 2o ano do ensino fundamental.

### **3 A aprendizagem da produção de textos escritos em análise**

A fim de investigar o percurso empreendido pela criança como sujeito-autor, na aprendizagem da produção de textos escritos (COSTA VAL *et al.*, 2008; ROCHA, 1999), realiza-se, neste momento, a análise de uma atividade de produção de texto escrito, trabalhada em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, com crianças de idade entre 7 e 8 anos. Primeiramente, apresenta-se a proposta de produção textual focalizada, constante de um livro didático de alfabetização. Depois, apresenta-se uma atividade complementar a essa proposta, elaborada pela professora regente da turma, que a aplicou aos alunos. Em seguida, analisam-se e discutem-se as produções de textos consideradas mais representativas dos diferentes níveis de interlocução com o texto, observadas entre as produções das crianças da turma.

Veja-se, então, na Figura 1, a seguir, a proposta de produção textual mobilizada com os alunos, constante do Livro 1 da coleção didática Português, uma proposta para o letramento, de Soares (1999):

Figura 1 – Proposta de produção textual de Soares

UNIDADE 3 O MELHOR AMIGO DO HOMEM

PRODUÇÃO DE TEXTO

**Um jogo de adivinhação**

1 Imagine que você é um dos cães a seguir – escolha o que você preferir.

**Cães perigosos...**

 DOBERMANN  
Foi produzido para ser um cão de guarda feroz. O macho é ainda mais bravo que a fêmea.  
Pronuncie "döberman".

 FILA BRASILEIRO  
É fiel ao dono e dócil com as demais pessoas de casa, mas ataca facilmente os desconhecidos.  
Pronuncie "fíla".

... e cães mansos

 BEAGLE  
Exige um dono atencioso que compreenda sua caninca afetiva e o eduque desde pequeno.  
Pronuncie "bigol".

 COLLIE  
Desenvolvido para cuidar de rebanhos de ovelhas, é inteligente e tem um forte espírito protetor.  
Pronuncie "côli".

Texto: Revista Veja, ano 31, n. 16, 22 abril 1998, p. 64-65.

2 Faça como a cachorrinha Virgínia: escreva um texto se apresentando, como se você estivesse "falando" com os leitores.

- Invente um nome e sobrenome, diga qual é a sua cor, se é perigoso ou manso... quanto custa... mas não diga qual é a sua raça! Seus colegas vão ter de descobrir qual é ela, no exercício seguinte.

3 Leia seu texto para seu professor e seus colegas, ouça os textos de seus colegas. Vocês devem adivinhar: em cada texto, qual dos quatro cães está "falando"?

Fonte: (SOARES, Magda. 1999, p. 114-15) Livro 1.

Na questão 1 dessa proposta, o aluno é convidado a escolher uma, entre quatro raças de cães, para se imaginar no lugar desse animal, no contexto de “um jogo de adivinhação”.

Na questão 2, solicita-se ao aluno que, ao se imaginar como um cachorro de uma das raças mostradas, faça como a Virgínia, “falando com os leitores”. Virgínia é uma dalmata que se apresentou para os alunos em um texto descritivo, nas atividades de Leitura Silenciosa, Interpretação Escrita e em um trabalho com texto informativo sobre dalmatas, 12 páginas antes desta proposta de produção escrita. Tem-se, aqui, na delimitação das condições de produção, elementos que permitem a ampliação dos conhecimentos prévios, a familiarização ou ampliação da frequência da abordagem do tema/assunto do texto. Na sequência, há uma orientação quanto às estratégias do dizer: conte como é o cão, mas não a sua raça — “Jogo de adivinhação” e, ainda, a delimitação de um leitor-modelo e de uma finalidade para a escrita.

Na terceira e última questão, por fim, a leitura para os colegas e para o professor, cabendo aos leitores identificar a raça do(a) cachorrinho(a) que fala no texto lido.

Observa-se, nessa proposta de produção textual, a indicação das condições necessárias ao autor/locutor:

- *O que dizer*: apresentar-se como um cão de uma, entre quatro raças.
- *Para quem dizer*: para os colegas de classe e o professor.
- *Porque dizer*: para os interlocutores adivinharem a que raça o texto se refere.
- *Como dizer*: através de uma descrição, exemplificada e trabalhada nessa mesma unidade do livro didático, uma espécie de “jogo de adivinhação”, o que seria o gênero textual focalizado.

Pode-se dizer que, a partir dessa proposta de produção escrita, os leitores efetivamente se materializam para o autor/locutor, embora estejam circunscritos ao contexto da sala de aula. O que se solicita é que o sujeito-autor, tendo em vista o objetivo da escrita e características da raça que selecionou, descreva o animal para seus Leitores-Modelo, em um “jogo de adivinhação”. De modo que, ao descrever, o aluno tenha condições de fazer, no processo mesmo da escrita, previsões sobre o que seria necessário dizer para que os leitores identificassem a raça do cão a que se refere.

Espera-se, assim, que o objetivo do texto, aqui expresso por uma produção escrita que permita ao Leitor-Modelo “adivinhar” a raça do cão descrito, seja um aspecto central na leitura/correção feita pelo professor.

Como se mencionou, essa atividade foi trabalhada em uma turma de 2º ano, com crianças de 7 e 8 anos de idade. Com o objetivo de ampliar as condições de produção e facilitar as possibilidades de descrição, de interação com o gênero “jogo de adivinhação”, os alunos receberam um texto com informações complementares das raças apresentadas no livro didático. Esse material foi elaborado pela professora regente da turma.

Para a escrita, os estudantes receberam uma folha que trazia imagens das quatro raças evidenciadas na atividade. As figuras 2 e 3, a seguir, mostram o que foi complementado. Essas figuras também mostram o modo pelo qual a professora se apropriou do livro didático.

Figura 2 – Complementação à proposta de produção textual pela professora (p. 1)

ESCOLA...  
1ª ETAPA – 2º ANO DO 1º CICLO – 2015  
PROFESSORA...

**PRODUÇÃO DE TEXTO**  
**UM JOGO DE ADIVINHAÇÃO**

IMAGINE QUE VOCÊ É UM DOS CÃES A SEGUIR — ESCOLHA O QUE VOCÊ PREFERIR.

<b>CÃES PERIGOSOS...</b>	<b>...E CÃES MANSOS</b>
 <p><b>DOBERMANN</b> SÃO CÃES BEM FORTES E MUSCULOSOS. SEUS PELOS SÃO CURTOS, GROSSOS E DUROS. AS CORES MAIS COMUNS SÃO: PRETO COM MANCHAS CASTANHAS E MARROM COM MANCHAS CASTANHAS. AS ORELHAS SÃO APONTADAS PARA CIMA. POSSUEM DENTES AFIADOS. SÃO MUITO VELOZES, ATENTOS E UMA ÓTIMA OPÇÃO PARA A PROTEÇÃO DE CASAS. O MACHO É AINDA MAIS BRAVO QUE A FÊMEA.</p> <p>PRONUNCIE "DÓBERMAN".</p>	 <p><b>BEAGLE</b> OS CÃES DA RAÇA BEAGLE SÃO PEQUENOS, SEU PELO É CURTO E PODEM APRESENTAR DUAS CORES (BRANCO E MARROM) OU TRÊS (BRANCO, PRETO E MARROM). TEM ORELHAS LONGAS E COM AS PONTAS ARREDONDADAS. SEU LATIDO É FORTE, SÃO ALEGRES E GOSTAM DE BRINCAR E DE CAÇAR. SÃO MUITO INTELIGENTES E ESPERTOS, BONS COMPANHEIROS E APEGADOS À FAMÍLIA.</p> <p>PRONUNCIE "BÍGOL".</p>
 <p><b>FILA BRASILEIRO</b> ESSA RAÇA POSSUI MÚSCULOS E OSSOS MUITO FORTES. É UM CÃO PESADO. SEU PELO É CURTO E LISO. AS CORES MAIS COMUNS SÃO: CASTANHO, PRETO E MARROM ESCURO. POSSUEM CABEÇA GRANDE E A BOCA NA COR NEGRA, A PELE É ENRUGADA, AS ORELHAS SÃO GRANDES E VOLTADA PARA BAIXO. É FIEL AO DONO E DÓCIL COM AS DEMAIS PESSOAS DA CASA, PODENDO AGIR COM VIOLÊNCIA E ATACAR FACILMENTE OS DESCONHECIDOS.</p>	 <p><b>COLLIE</b> OS CÃES DA RAÇA COLLIE SÃO MUITO APEGADOS AOS SEUS DONOS. SÃO TAMBÉM MUITO INTELIGENTES E APRENDEM RAPIDAMENTE O QUE LHEM É ENSINADO. GOSTAM DE CRIANÇAS DE OUTROS CÃES E ANIMAIS. PRECISAM DE MUITO ESPAÇO E DE FAZER GRANDE QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS. SUA PELAGEM É VOLUMOSA, LONGA, LISA E FORMA UMA JUBA EM TORNO NA CABEÇA. AS CORES PRINCIPAIS SÃO DOURADO CLARO OU ESCURO E BRANCO.</p> <p>PRONUNCIE "CÓLI".</p>

Figura 3 – Complementação à proposta de produção textual pela professora (p. 2)

ESCOLA...  
1ª ETAPA – 2º ANO DO 1º CICLO – 2015  
PROFESSORA...

NOME: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escolha um dos cães



**DOBERMANN**



**COLLIE**

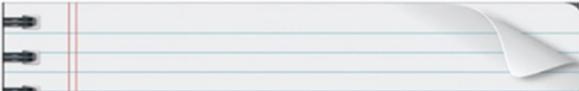


**BEAGLE**



**FILA BRASILEIRO**

VOCÊ VAI ESCRVER SEU TEXTO AQUI.



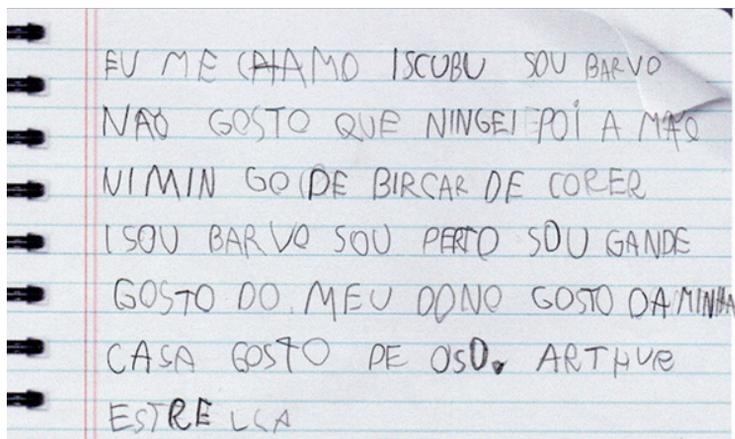
Fonte: Material produzido pela professora regente da turma analisada

Analisam-se, agora, algumas das produções infantis decorrentes da proposta de escrita, de Soares (1999), complementada pela professora regente da turma aqui analisada. Essas produções foram selecionadas e agrupadas, com a finalidade de serem representativas dos diferentes níveis de interlocução com o texto, observados nas produções das crianças. Veja-se, a seguir, a análise do Grupo 1, englobando textos produzidos que permitem ao leitor identificar a raça do cão. Depois, a análise do Grupo 2, com um texto que não atende às condições de produção e, por último, do Grupo 3, constituído por escritas pré-silábicas.

### 3.1 Grupo 1: Textos que permitem ao Leitor-Modelo identificar a raça do cão

Neste tópico, procurou-se verificar como Arthur, Camilli, Lavinya e Maria Camila, com estratégias distintas, conseguem atender à proposta de produção apresentada no excerto do livro didático de Magda Soares. Esse grupo engloba textos que cumprem a finalidade do gênero textual em questão, uma espécie de jogo de adivinhação, tendo em vista que os alunos não “contam” a raça do cachorro, mas deixam pistas que permitem ao leitor a identificação da raça. Veja-se, primeiramente, na Figura 4, abaixo, o texto do aluno Arthur:

Figura 4 - Texto aluno Arthur



Fonte: Material coletado na pesquisa

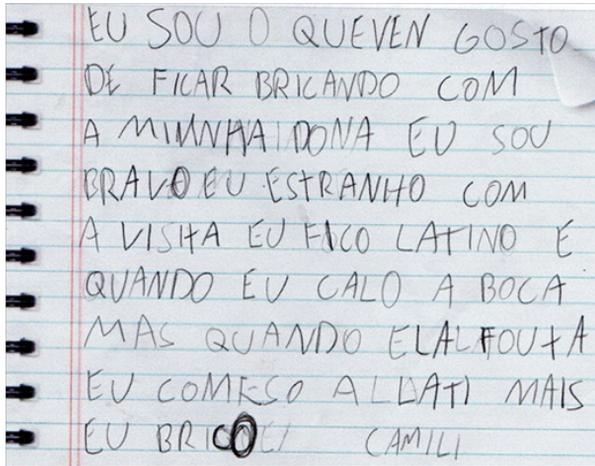
O texto de Arthur destaca fundamentalmente um aspecto do temperamento (bravo) e o gosto do animal. Ao fazê-lo, traz indicativos que criam condições para o reconhecimento da raça – *Fila Brasileiro*: é bravo, não gosta de ser tocado, mas gosta do dono...

Quanto à organização do texto na página, não parece haver questões merecedoras de maior atenção, já que o fato de o sujeito-autor comprimir, “embolar” a escrita do

pronomes possessivos “minha”, ao final da quinta linha, parece mais relacionado à dificuldade na segmentação do termo do que no modo de utilização da linha. Note-se que se trata de uma ocorrência isolada, não observável em outros momentos dessa produção.

O ponto final figura como um marcador de finalização da escrita e há aspectos ortográficos que acenam para um processo de alfabetização em fase de consolidação. Veja-se, agora, o texto de Camilli, na Figura 5:

**Figura 5 – Texto aluna Camilli**

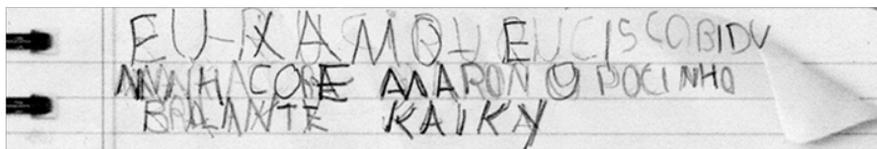


Fonte: Material coletado na pesquisa

O texto de Camilli contém informações que permitem distinguir, com certa facilidade, a raça do cachorro descrito – *Fila Brasileiro* –, que “ataca facilmente os desconhecidos”: “EU SOU BRAVO EU ESTRANHO COM A VISITA EU FICO LATINO”.

Quanto à estruturação do texto, faltam informações, sobretudo após o “E”, na quinta linha, em que se pode inferir que ela pretendia falar que Queven, o cão, cala a boca quando a visita vai embora. Há erros de ortografia e falta pontuação. As marcas de apagamento, porém, denotam preocupação com a organização/ adequação do texto por parte da autora/locutora. Veja-se, neste momento, o texto de Kaiki, na Figura 6:

**Figura 6 – Texto aluno Kaiki**

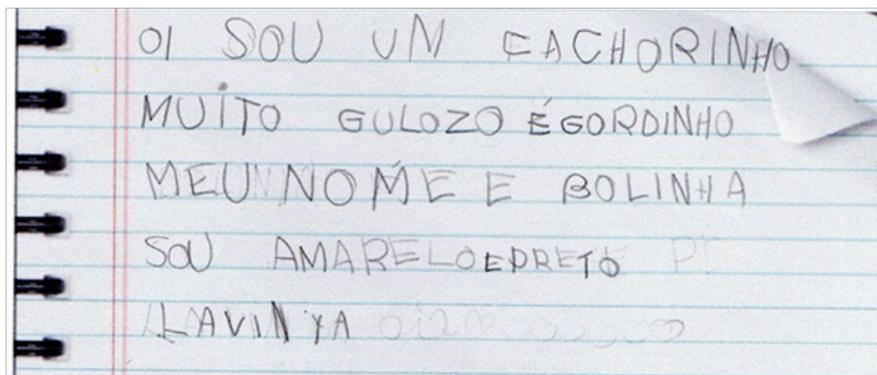


Fonte: Material coletado na pesquisa

A escrita de Kaiki, apesar de conter muitas marcas de apagamento que acabam por sinalizar uma certa desorganização, contém um dado, um apenas – a cor – que permite ao Leitor-Modelo remeter-se ao *Fila Brasileiro*.

Há problemas no texto que podem levar à hipótese de que ele atendeu às condições de produção de modo não intencional. No entanto, pelo fato de Kaiki ter obtido êxito no cumprimento da proposta, a ênfase nesse sucesso, pelo professor, pode corroborar para o avanço desse aluno, especialmente quanto ao nível de informatividade de sua escrita. Agora, veja-se o texto de Lavinya, na Figura 7:

**Figura 7 – Texto aluna Lavinya**

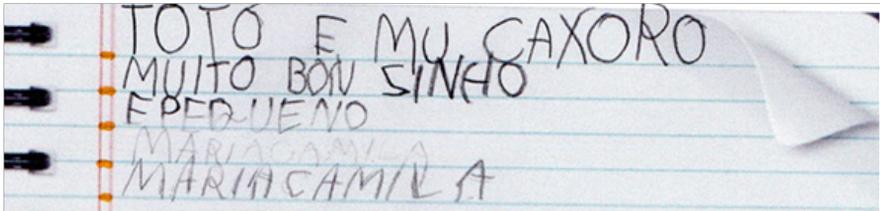


Fonte: Material coletado na pesquisa

Em sua escrita, Lavinya fala de um “CACHORRINHO MUITO GULOSO E GORDINHO [...] AMARELO E PRETO”. Os recursos que ela utiliza para descrever, o diminutivo em *cachorrinho* e em *gordinho*, associados à cor, permitem ao destinatário inferir a raça – *Beagle*.

Quanto aos aspectos gráficos, o texto tem, de modo geral, uma boa organização, com problemas de segmentação apenas ao final, em situação do uso do conectivo “e”. Para além disso, há algumas dificuldades ortográficas e ausência de pontuação. Veja-se o último texto do Grupo 1, da aluna Maria Camila, na Figura 8:

**Figura 8 – Texto aluna Maria Camila**



Fonte: Material coletado na pesquisa

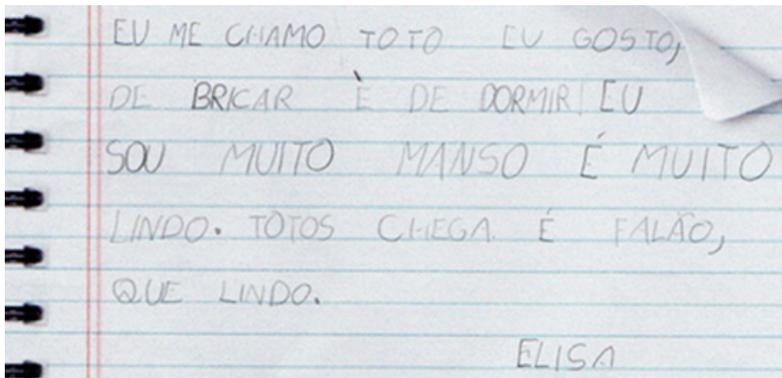
O uso do diminutivo é um recurso utilizado também por Maria Camila. Embora à primeira vista, o texto de Maria Camila chame a atenção pela inadequação do uso da página, problemas de ortografia e segmentação, deve-se observar sua coerência quanto ao que lhe foi solicitado a escrever. Quanto a esse aspecto, o texto, apesar de apresentar uma descrição bastante sintética, traz os elementos necessários à apreensão, pelos colegas, da raça do cachorro escolhido. Note-se que o diminutivo “BONZINHO” associado ao tamanho – “PEQUENO” –, possibilita à turma inferir a raça *Beagle*.

Em resumo, o Grupo 1 engloba os textos que conseguiram cumprir a finalidade do gênero jogo de adivinhação, em foco, na medida em que permitiram ao leitor identificar a raça do cão.

### **3.2 Grupo 2: Texto que não atende às condições de produção**

Neste grupo, focaliza-se o texto de Elisa que, embora apresente uma escrita organizada e com poucas questões ortográficas, não atende às condições de produção relativas ao gênero textual jogo de adivinhação, pois não permite identificar a raça a que se refere o cão descrito. A Figura 9, abaixo, apresenta este texto.

**Figura 9 – Texto aluna Elisa**



Fonte: Material coletado na pesquisa

Elisa, apesar de explicitar características de um cão, não apresenta dados suficientes para atender às condições de produção, uma vez que o objetivo era descrever para que os colegas “adivinhassem” de que raça, especificamente, o texto fala. Os adjetivos utilizados são insuficientes para indicar a raça que o texto deveria evidenciar. A referência a “MANSO” nos remete a dois dentre os quatro cães apresentados na proposta de escrita. Já o adjetivo “LINDO” não nos permite chegar a uma raça em particular. Como o conceito de beleza é subjetivo, o Leitor-Modelo pode considerar as duas espécies de cães “mansos” igualmente bonitas ou, ainda, associar a beleza ao tamanho da raça. Nessa situação, *belo* poderia estar associado a cachorros de pequeno ou de grande porte. Ainda, se a criança tiver medo de cães, pode não entender o atributo “lindo” como referência adequada a esse animal.

Quanto à estética do uso da página, o texto tem uma boa disposição espacial, respeitando a pauta, a margem, o início e o final de linha, e apresenta segmentação adequada entre as palavras. Há erros ortográficos relacionados à nasalização da vogal, ao uso inapropriado de acentuação gráfica e troca de “D” por “T”. Observa-se a preocupação com a pontuação, expressa pelo uso do ponto final e da vírgula, ainda que, em alguns momentos, isso seja feito de modo inapropriado. No entanto, o que se destaca mesmo, nesse texto da aluna Elisa, é o fato de não atender às condições de produção, delimitadas na proposta e, conseqüentemente, não atender à finalidade do gênero textual em questão, o jogo de adivinhação.

### 3.3 Grupo 3: Escritas pré-silábicas para o texto

As produções de texto escrito de Maicon e de Paulo, reproduzidas mais adiante, demonstram que eles distinguem letras de imagens e reconhecem o modo de organização da escrita na página, respeitando linhas e margem. Contudo, a escrita produzida está no nível pré-silábico, não passível de compreensão, sequer por parte de um leitor colaborativo, como o professor.

Esse diagnóstico, embora coerente com os textos, parece apontar para trajetórias diferentes daquelas identificadas pela professora no cotidiano da sala de aula. Segundo a professora, Maicon e Paulo sabem escrever palavras. Essa situação nos pareceu ter legitimidade do ponto de vista teórico, uma vez que, em processo de alfabetização, um mesmo sujeito pode escrever corretamente uma palavra isolada, porém, pode grafá-la com erros ou mesmo não conseguir escrevê-la em um texto (CAGLIARI, 1997), o que nos levou a produzir novo instrumento de diagnóstico: a escrita de palavras em lista e o ditado de frase.

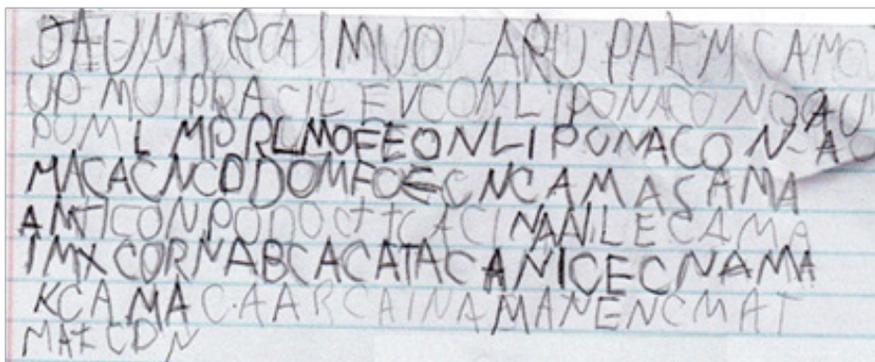
Essa escrita aparentemente pré-silábica, por um lado, parece ter relação com o fato de que a percepção da palavra como uma unidade linguística fundamental constitui uma das aprendizagens inerentes à alfabetização e cujo processo não é simples (ROCHA e MARTINS, 2014). Por outro lado, a produção de sentidos em um texto, mesmo

contendo apenas uma frase, requer uma atividade reflexiva mais complexa. Nesse processo, é preciso representar várias palavras e combiná-las, visando à construção de determinado sentido. Assim, já não se trata de pensar, no âmbito de uma palavra apenas, sobre que letras usar e em que posição colocá-las, de refletir sobre a forma de grafar essa palavra, mas de fazer isto reiteradas vezes. E, ainda, de fazê-lo, delimitando espaços em branco entre essas unidades, exercendo um trabalho que pressupõe, entre outras capacidades, a apreensão do sentido, função e adequação de cada termo. Enfim, é preciso transformar percepções, ideias, noções, em algo passível de compreensão pelo outro, usando a palavra em sua modalidade escrita.

Face a esse cenário, optou-se também pelo uso do gênero lista e do ditado de frase, na ampliação do diagnóstico sobre as habilidades dos alfabetizandos nesse estágio da aprendizagem. Assim, os alunos foram solicitados a produzir uma lista com características do cachorro escolhido por cada um, de modo que ela continha as palavras: “forte”, “bravo”, “musculoso”, “rápido”, “ataca”, “marrom” e “corajoso”. Também ditou-se a frase: “Gosta do dono”. A opção por essa frase deveu-se ao fato de que ela, além de ser curta e adequada ao ditado, apresenta uma noção comum às características dos cães e, portanto, relacionada ao contexto da lista. Outro fator importante, nesse caso, foi a delimitação de frase “ditada” pelo professor, situação em que a atividade reflexiva do aprendiz poderia ficar centrada no *como* escrever, uma vez que o *que* escrever já estava dado.

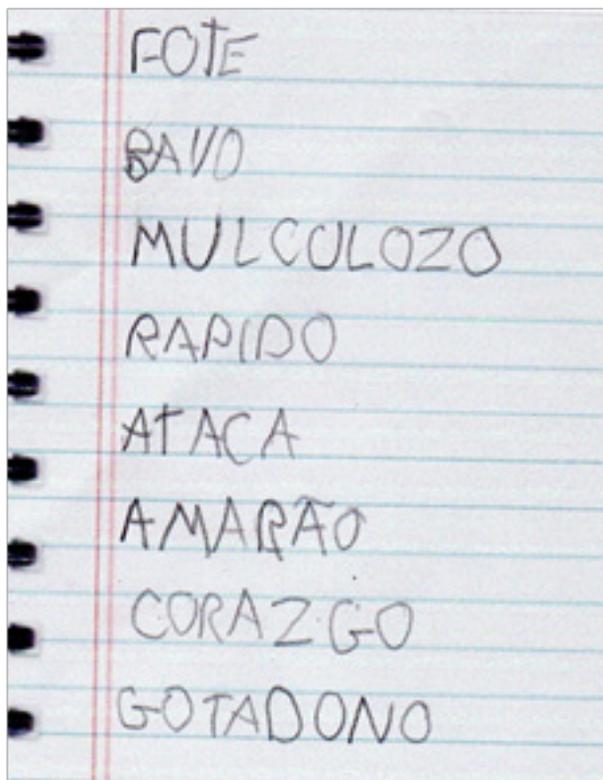
A seguir, são apresentadas as escritas de Maicon e de Paulo em resposta à proposta de produção textual e comparadas com o ditado de cada um, começando por Maicon, nas Figuras 10 e 11:

**Figura 10 – Texto 1 aluno Maicon**



Fonte: Material coletado na pesquisa

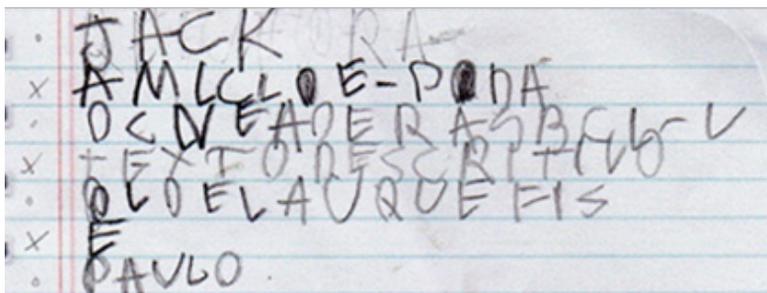
**Figura 11 – Lista aluno Maicon**



Fonte: Material coletado na pesquisa

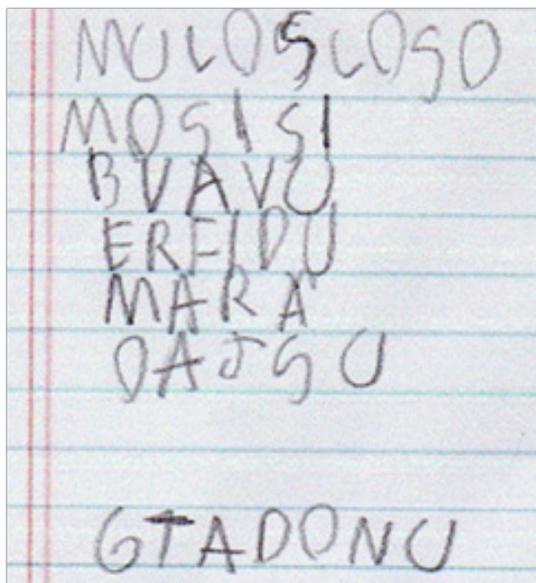
Como destacado, ao produzir o texto, Maicon apresenta, na produção textual, uma escrita pré-silábica, na qual chama a atenção a incidência da palavra “CAMA” que, por conter as letras do seu nome foi grafada, provavelmente, ao acaso. Porém, quando organizada sob a forma de lista, sua escrita é compreensível, ainda que, em algumas situações, pressuponha um leitor colaborativo. Note-se, por exemplo, que há um avanço no registro de alguns termos, como “ATACA” e “RÁPIDO”, com sílaba canônica CV (consoante/vogal) e sílaba V (vogal). Nas outras ocorrências, a decodificação das palavras requer o conhecimento prévio do que o aprendiz pretendia registrar. Veja-se, a seguir, a produção de Paulo, nas figuras 12 e 13:

**Figura 12 – Texto 1 aluno Paulo**



Fonte: Material coletado na pesquisa

**Figura 13 – Lista aluno Paulo**



Fonte: Material coletado na pesquisa

Paulo também está na fase pré-silábica, em que se distinguem algumas palavras, provavelmente reproduzidas da atividade, na quarta linha “TEXTO DESCRITIVO” e na quinta: “ELA U QUE FIZ”. Não é possível, mesmo atuando como leitor-professor e, portanto, colaborativo, identificar o que o alfabetizando pretendia dizer.

Quanto ao gênero, Paulo e Maicon mostram conhecimento do modo de organização de uma lista. Esse fato, aqui ilustrado por dois episódios, parece ser representativo

da produção escrita de estudantes dessa fase de escolarização. Essa generalização fundamenta-se em dados empíricos de avaliações externas à escola, na área de alfabetização. Os resultados do programa Alfabetiza Rio 2014-2015, por exemplo, apontam que cerca de 75% da população do 1º ano demonstrou domínio desse gênero.

Apesar do domínio do gênero, nos dois casos destacados, as crianças encontram-se no estágio silábico-alfabético, com oscilações na seleção do número de letras e de sua adequação para a representação de cada sílaba. Vê-se que, ao selecionar as letras que devem usar para compor cada sílaba, eles o fazem relacionando-as à pauta sonora. No entanto, não se trata de escrita silábica porque, no registro de todas as palavras, eles demonstram compreensão de que apenas um elemento (letra) pode não ser suficiente para representar a sílaba, o que aponta para uma reflexão sobre uma escrita alfabética.

A instabilidade das hipóteses sobre o funcionamento da escrita delinea-se de forma mais marcante na frase ditada: “GOTADONO”, de Maicon, e “GTADONU”, de Paulo. Esses dois alunos exibem uma escrita silábico-alfabética, sem a delimitação de espaços entre as palavras e com a omissão da preposição “do”, talvez por ela coincidir com o início da sílaba da palavra seguinte – “dono”, além de ser uma palavra átona e gramatical, com tendência a ser reduzida pelos aprendizes (CAGLIARI, 1997; FAYOL, 2014).

Cabe destacar que, embora esses alunos tenham compartilhado seus conhecimentos sobre os cachorros durante a produção de suas listas, não havia, na sala de aula, proximidade física que lhes permitisse reproduzir a escrita um do outro. É oportuno dizer, também, que a realização de duas produções escritas distintas, com os mesmos sujeitos, visava a ampliação de nossas percepções sobre seus níveis de desenvolvimento da escrita. A opção por uma lista com características dos cães nos permitiu fazê-lo sem perder de vista os objetivos iniciais da proposta de produção textual.

No que se refere ao atendimento dos objetivos da proposta, atuando como leitores cooperativos, pode-se verificar que, quanto às características dos cães, os alunos se referiram a duas raças. Esse fato pode ter sido corroborado pelo esforço reflexivo por eles empreendido durante o ato de escrever.

### **3.4 Em síntese: diferentes percursos como parte do processo de aprendizagem da escrita**

Na análise realizada nesta seção com as produções dos alunos dos grupos 1, 2 e 3, de modo geral, o que se verificou foi uma diversidade de possibilidades de interação com a escrita no conjunto de alunos da turma avaliada. Isso aponta para diferentes percursos de aprendizagem do texto escrito, mesmo em uma única turma, o que nos leva a concluir que esses variados percursos são parte do processo de aprendizagem da escrita.

O desenvolvimento da pesquisa demonstrou que seria importante fazer um refinamento da análise na investigação da ocorrência de escrita pré-silábica para o

texto, o que, de fato, demonstrou resultados interessantes, coerentes com a literatura (CAGLIARI, 1997; FAYOL, 2015): o nível de escrita apresentado pelo aprendiz na produção de textos tende a ser menos desenvolvido do que na produção de palavras e de frases. Ou seja, uma mesma palavra escrita em isolado, ou no contexto de uma frase, ou no contexto de um texto pode apresentar formas diferentes; por exemplo, pode ser escrita de modo alfabético ou silábico-alfabético na palavra isolada ou na frase, mas de forma pré-silábica no texto.

Assim, focalizar *o que, por que, para quem e como foi dito* não implica negligenciar aspectos relacionados ao domínio da escrita alfabética e/ou ortográfica. Como afirma Ferreiro, são as produções “espontâneas” das crianças que subsidiam a delimitação dos enfoques a serem dados no ensino:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 2011, p. 19 -20)

Se avaliarmos a escrita dos textos cujo conteúdo acabamos de analisar, teremos, como aponta Ferreiro, um importante material para dimensionar o ensino.

#### **4 Considerações finais**

Este estudo investigou o percurso empreendido pela criança como sujeito-autor (COSTA VAL *et al.*, 2008; ROCHA, 1999), realizando uma análise de textos de alunos de uma turma do 2o ano do ensino fundamental, produzidos a partir de uma proposta, constante em um livro didático e complementada pela professora regente da turma, de produção de um texto escrito.

Como se destacou, apesar do enfoque no texto escrito em sala de aula, considerou-se a dimensão do texto como *fenômeno social*, de modo que o estudo evidenciou a produção de textos na escola e não para a escola, mas para além dela (GERALDI, 2003; MARCHUSCHI, 2008).

A análise apontou para diferentes percursos de aprendizagem do texto escrito em uma única turma. Foram observados três grupos que apresentaram diferentes níveis de interlocução com o texto: o Grupo 1, englobando textos que permitem ao leitor identificar a raça do cão; o Grupo 2, abordando um texto que não atende às condições de produção e, por último: o Grupo 3, constituído por escritas pré-silábicas. Essa diversidade não deve ser vista como um obstáculo ao ensino da escrita. As diferenças nos percursos de aprendizagem precisam ser entendidas como inerentes ao processo de aprendizagem e não como instrumento para indicação de grupos de “bons” e “maus” alunos.

Certamente, esta análise não esgota a diversidade de percursos que existem, mas aponta para algumas. Os exemplos de textos aqui avaliados, embora singulares, mostram também a importância de não se perder de vista a apreensão do texto em sua totalidade e de se investigar a escrita em diferentes situações (texto, frase, palavra) no processo de alfabetização. É preciso um amplo dimensionamento do olhar sobre o texto infantil, avançando quanto aos aspectos relacionados à textualidade, ao que dizer e ao modo de dizê-lo. Por fim, tendo em vista a diversidade de percursos observados, parece ser necessário um trabalho que atenda às especificidades e demandas de cada “perfil” de aprendizagem que esses percursos indicam.

## Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça *et al.* Avaliação do texto escolar - Professor-leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Schwarcz, 1994.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: CONTEXTO, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: CONTEXTO, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

ROCHA, Gladys. *A apropriação de habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papyrus, 1999.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel M. F. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 977-1000, 2014.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p.5-16, set./out./nov./dez. 1995.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999. Livro 1.

Recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 08/06/2018