

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI

**ERA UMA VEZ... E FIM.
UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE
B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI

**ERA UMA VEZ... E FIM.
UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE
B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2018

ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI

**ERA UMA VEZ... E FIM.
UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE
B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

T653e Tolotti, Ana Paula Aguiar

Era uma vez... E fim. Um estudo sobre as produções escritas de alunos de turmas de B10 (4º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Ana Paula Aguiar Tolotti . – 2018.

83 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Produção Textual. 2. Escrita. 3. Língua Portuguesa. 4. B10 (4º ano). I. Vitória, Maria Inês Côrte. II. Título.

ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI

ERA UMA VEZ... E FIM.

**UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE
B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO
ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 14 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória - PUCRS

Profa. Dra. Marília Costa Morosini - PUCRS

Profa. Dra. SÍntia Lúcia Faé Ebert - PUCRS

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a **Deus**, por me mostrar, em cada dificuldade encontrada durante minha trajetória acadêmica, que o essencial não deve, jamais, ser deixado de lado. Por colocar pessoas em meu caminho que me reconectavam com os meus valores e com os princípios fundamentais que acredito. Agradeço, também, cada lágrima, cada dificuldade e cada decepção que me ajudaram a constituir o ser humano que sou hoje. E pelo entendimento de que nenhum título substitui minha essência e meu amor pelas pessoas que escolhi servir na docência.

À minha **família**, que entendeu, pacientemente, minhas ausências, minhas faltas em eventos, em almoços, em saídas, etc. Se fui capaz de viver tudo isso, é porque tive certeza de que era muito amada e que esperavam, ansiosamente, para festejar comigo esta conquista.

Ao meu marido, **Jonas**, por ser, acima de tudo, um grande amigo e por ser alguém por quem tenho muita admiração, carinho e confiança. Foram tempos difíceis, mas as tristezas mais doídas, assim como as gargalhadas mais sinceras, foram ao teu lado. Eu te amo do meu jeito e tu sabes!

Aos meus **amigos da Pós-Graduação** da Escola de Humanidades pelo apoio, pelas trocas, choros e sorrisos, e por me apresentarem diferentes lugares de Porto Alegre para sair, reclamar, comer e dar risadas. Vocês fazem toda a diferença!

Ao **Colégio Santa Inês**, em especial à minha **coordenação**, que organizou cada saída para coleta de dados, grupos de pesquisa, eventos e orientações. Às minhas **colegas**, por incentivar e contribuir com a minha formação e qualificação profissional. Agradeço, também, aquelas colegas/amigas que me carregaram no colo quando o mundo desmoronava, pelos encontros na sala no final de tarde (ou no início da manhã também) e pelas palavras de amizade, segurança e amor. Tenho muito orgulho de vocês!

À **Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**, principalmente à **Unidade de Regulação Escolar**, que me acolheu e me ensinou muito sobre esse lugar de ensino em que nos dedicamos, integralmente, ao aluno e à comunidade. Obrigada pelo convite e pelo trabalho diário de crescimento e construção de conhecimento que nossas trocas me proporcionam.

Às **famílias** dos meus alunos que, com todo amor e carinho, me incentivaram e torceram por mim. Eu recordo cada mensagem de “Vai dar certo!”. Vocês não sabem como isso foi importante. Obrigada!

Aos meus **amigos**, pelo apoio e incentivo em todos os momentos em que precisei me ausentar. Pelo suporte, pelas mensagens, ligações, chamadas de vídeo, visitas inesperadas e tantas outras formas de me manter acreditando que sonhar era realizar. Vocês são muito especiais! Sou grata a Deus por ter vocês na minha vida.

À minha orientadora, **Maria Inês Côrte Vitória**, pela oportunidade acadêmica.

À minha banca, sem a qual não seria possível aprimorar e lapidar este trabalho, que foi construído com muito estudo e dedicação (e algumas renúncias).

À **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul** e aos seus **professores**, por ser espaço de partilhas, reflexões e inspiração para a minha constituição enquanto docente.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para construir a Mestre que sou hoje.

Se tivesse acreditado na minha brincadeira de dizer verdades, teria ouvido verdades que teimo em dizer brincando. Falei muitas vezes como um palhaço, mas jamais duvidei da sinceridade da plateia que sorria.

Charles Chaplin

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar e compreender os processos de construção das produções escritas de alunos de turmas de B10 (4º ano) de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, utilizando-se de suas produções textuais, bem como realizando a observação das diferentes práticas pedagógicas empregadas por seus professores em sala de aula. Para este estudo, além de destacar três aspectos importantes para o desenvolvimento de habilidades para a produção de textos: a coesão, a coerência e o uso adequado das variedades linguísticas; fez-se necessário, também, aprofundar os conhecimentos a respeito dos Cadernos Pedagógicos, especificamente, a edição Nº 9, que apresenta a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre. Cabe destacar que esse documento define a forma de organização do ensino baseada nos Ciclos de Formação. Em decorrência desse estudo, esta investigação teve como fonte de análise o Segundo Ciclo de Formação. A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, tendo como suporte para a análise de dados a teoria da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Como aporte teórico, foram utilizados os estudos de Jolibert (1994), Charolles (1986), Halliday (1976), Koch (2016), Koch e Travaglia (2015), entre outros. Como marcas relevantes deste trabalho, destacam-se a investigação a respeito das implicações que as práticas pedagógicas, utilizadas por professores em sala de aula, promovem na construção de produções escritas na escola, e as reflexões pedagógicas que são possíveis a partir dos textos elaborados pelos alunos.

Palavras-chave: Produção Textual; Escrita; Língua Portuguesa; B10 (4º ano).

ABSTRACT

This research aims to analyze and understand the writing production process from students of the 4th grade (B10), from a school in the Municipal Educational System (RME) of Porto Alegre, in Brazil, using the student's textual productions, as well as observing the different pedagogical practices applied by their teachers in the classroom. For this study, besides highlighting three important aspects for the development of skills for the text production such as cohesion, coherence and proper use of linguistic varieties, it is also necessary to deepen the knowledge about the Pedagogical Books (*Cadernos Pedagógicos*), specifically the edition number nine, that presents the Political Pedagogic Project (PPP) for Porto Alegre's Municipal Educational System. It is important to say that this document defines the educational organization based on Learning Cycles. Due to this study, this investigation has as analysis source the Second Learning Cycle. The present work is based on a qualitative research, having as support for the data examination, the Theory of Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). As a theoretical contribution, it is used the studies of Jolibert (1994), Charolles (1986), Halliday (1976), Koch (2016), Koch and Travaglia (2015), among others. As relevant marks of this work, it stands out the investigation about the implications that pedagogical practices used by teachers in the classroom promote in the construction of written productions at school and the pedagogical considerations that are possible from the structures of the writings produced by their students.

Keywords: Textual Production; Writing; Portuguese language; Learning Cycle (B10).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Bibliografia Anotada (um exemplo).....	17
Quadro 2 - Bibliografia Sistematizada (um exemplo)	18
Quadro 3 - Bibliografia Categorizada (um exemplo).....	18
Quadro 4 - Primeiros Achados	19
Quadro 5 - Ciclos de Formação - Organização	24
Quadro 6 – Enfoques Metodológicos	25
Quadro 7 - Práticas de Produção de Texto	29
Quadro 8 - Conhecimentos Linguísticos.....	32
Quadro 9 - Objetivos Gerais de Língua Portuguesa - 2º Ciclo.....	34
Quadro 10 - Referenciais Curriculares: Língua Portuguesa - B10.....	35
Quadro 11 - Planejamento 1º Trimestre	36
Quadro 12 - Planejamento 2º Trimestre	37
Quadro 13 - Planejamento 3º Trimestre	38
Quadro 14 - Síntese dos Instrumentos para a Coleta de Dados	52
Quadro 15 - Desconstrução e unitarização dos dados	54
Quadro 16 - Categorização	56
Gráfico 1 - Dissertações e Teses	20
Gráfico 2 - Trabalhos Selecionados entre 2010 e 2018.....	20
Figura 1 – Variedade Linguística.....	49

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO	13
1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO DA DISSERTAÇÃO	15
2 PROBLEMATIZAÇÃO	22
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
3.1 CICLOS DE FORMAÇÃO	23
3.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	26
3.2.1 Componentes Curriculares de Língua Portuguesa - Área de Conhecimento: Linguagens	27
3.2.1 Referenciais Curriculares - Área do Conhecimento: Língua Portuguesa... ..	33
3.2.2 O papel do professor e o planejamento das estratégias pedagógicas	39
3.3 LER E ESCREVER: O TEXTO E SEUS ELEMENTOS	42
3.3.1 Coesão e Coerência Textual	42
3.3.2 Variedades Linguísticas	45
4 METODOLOGIA	51
4.1 TIPO DE PESQUISA	51
4.1.1 Sujeitos de Pesquisa	51
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
4.3 ANÁLISE DE DADOS	52
5 ACHADOS DA PESQUISA	58
5.1 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: CONTEXTO E SENTIDO	58
5.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS EM SALA DE AULA: CORREÇÃO E AVALIAÇÃO	61
5.3 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A ELABORAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM SALA DE AULA	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Um professor pesquisador enxerga as possibilidades de aprender na cientificidade que se encontra intrínseca ao ato de lecionar, e essa compreensão vai-se dando ao longo de sua formação profissional, de maneira cada vez mais rica e única. Cada docente traz consigo uma bagagem que o constitui, e é esse conjunto de experiências que o motiva a escolher a educação como área de formação. Em consequência disso, busca percorrer caminhos que afirmem suas escolhas, revisitando-os, constantemente, quando percebe que suas inspirações e motivações o instigam a buscar respostas que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo e de seus alunos.

Como não poderia ser diferente, também me constituí uma professora pesquisadora pelas vivências que obtive ao longo da minha formação. Essas vivências tornaram-se o motivo pelo qual, hoje, disserto sobre a educação e interesse-me por encontrar novas maneiras de tornar a minha atuação mais significativa dentro de sala de aula. Portanto, entendo ser importante apresentar, neste capítulo, um breve relato dessas experiências, e discorrer sobre como elas me trouxeram até esta pesquisa.

Minha trajetória profissional teve início nos tabladros de um palco do antigo Teatro do Ipê, em Porto Alegre. Naquele palco, apresentei inúmeros espetáculos direcionados ao público infantil. Dessa forma, a leitura sempre me acompanhou (e ainda acompanha), sendo a partir dos clássicos, histórias, aventuras e toda a magia da literatura que transformei minha maneira de ver e perceber o mundo. Estudando os textos dos espetáculos, ensaiando, interpretando e dando vida às letras existentes naquelas folhas de papel que, cada vez mais, aprendi a valorizar e dar importância aos escritos. O universo das artes, das letras e das crianças incitou-me o desejo de conhecer, aprender e explorar essas possibilidades. Foi, então, que me decidi pelo curso de Pedagogia.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi onde compreendi que estudar a infância e atuar com essa fase da vida me possibilitava infinitas oportunidades de aprender. Meu interesse em saber sobre as crianças e seus processos, e de proporcionar aprendizagens que fossem significativas dentro do contexto de vida delas acabou por fazer com que eu me

voltasse completamente à Educação Infantil, etapa de ensino que experienciei por muitos anos, devido ao seu forte caráter lúdico.

Como desafio profissional, e por acreditar que o professor se transforma a todo o momento, comecei a me interessar pela alfabetização; pois os processos de construção de aprendizagens, realmente, me encantam! E foi a partir desse encantamento que decidi prestar concurso público para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em algumas de minhas vivências profissionais, deparei-me com turmas de alfabetização e pude depreender que práticas lúdicas também eram possíveis para além da Educação Infantil, ampliando, assim, o meu fazer docente, sempre me comprometendo e defendendo a infância em sua essência mais nobre: a de aprender brincando.

Na experiência com os Ciclos de Formação, fui incumbida de assumir, como professora referência, uma turma de B10 (4º ano) do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Percebendo-me surpresa com a oportunidade, uma vez que me preparei para assumir turmas de alfabetização, aceitei o desafio que estava sendo dado a mim e empenhei-me em fazer um bom trabalho naquele nível, que me era “desconhecido”. As aprendizagens foram ímpares, e a convicção de ter acertado em me proporcionar esse desafio era evidente. Entretanto, esse desafio trouxe questionamentos e reflexões importantes para minha formação e atuação profissional.

Durante o meu primeiro ano letivo, participei de formações, reuniões de planejamento e fiz trocas riquíssimas com as professoras daquele nível de ensino. Assim como trocávamos saberes, também dividíamos angústias e inquietações. Atendíamos (e ainda atendemos) alunos com sérias dificuldades nas questões que tangem a aprendizagem de língua portuguesa, como: dificuldades em interpretar textos, construir frases, elaborar textos com coesão e coerência, com sinais de pontuação, com parágrafos, e apresentando erros ortográficos que não condiziam com a etapa em que se encontravam. Também tínhamos, em sala de aula, crianças que sabiam apenas escrever o próprio nome, o que não é o esperado para alunos desse ciclo, pois a organização por Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre entende que, no Segundo Ciclo, o aluno já é capaz de usar palavras para representar objetos concretos. A julgar que, no Primeiro Ciclo de Formação, que se destina à alfabetização, os alunos têm três anos para serem

alfabetizados, respeitando, assim, suas especificidades e favorecendo a continuidade do trabalho nos Ciclos posteriores.

O panorama da minha nova realidade escolar instigou-me a aprofundar meus questionamentos e a analisar, como professora/pesquisadora que sou, como esses processos de escrita vinham se dando no âmbito escolar, e de que forma eles estavam sendo significados pelos alunos e professores.

Dessa forma, percebi a necessidade de procurar por diferentes pesquisas que já haviam sido desenvolvidas a respeito da temática que me motivou a ingressar no curso de Mestrado em Educação, pois me questionava se essas percebiam, assim como eu, a importância de formar, em sala de aula, crianças produtoras de textos.

Por conseguinte, como procedimento inicial para a construção desta Dissertação de Mestrado, e a fim de fazer um mapeamento das produções científicas brasileiras sobre a produção escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, construí o Estado de Conhecimento deste trabalho.

1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO DA DISSERTAÇÃO

Segundo Morosini e Nascimento (2017, p. 3),

A construção de um estado de conhecimento é guiada por identificação da temática, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema; leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

Dessa maneira, o levantamento dos dados teve a leitura flutuante (MOROSINI, 2015) como etapa importante da constituição do *corpus* da análise. . Nessa etapa foram realizadas buscas por trabalhos que apresentavam pesquisas sobre a temática em questão. Foi utilizada como fonte de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A procura teve início no ambiente da BDTD, no qual foram utilizados como palavras-chave os seguintes descritores: “produção textual nos Anos Iniciais”, “produção de textos escritos nos Anos Iniciais” e “textos escritos nos Anos Iniciais”; visando encontrar estudos que se assemelhavam ao que estava sendo buscado ou que trouxessem outras perspectivas a respeito da temática.

Na primeira busca, foi feita uma pesquisa geral, sem filtros, sendo encontrados 246 trabalhos sobre “produção textual nos Anos Iniciais”, 1.147 trabalhos sobre “produção de textos escritos nos Anos Iniciais” e 1.356 trabalhos sobre “textos escritos nos Anos Iniciais”, o que possibilitou analisar as diferentes áreas de conhecimento que abordam o assunto.

Para aprofundar o mapeamento dessas produções, foram utilizados filtros para selecionar apenas as pesquisas produzidas na área da Educação entre 2010 e 2018, visto que a discussão a respeito do Ensino Fundamental de nove anos, que movimentou vários debates, teve como prazo de aplicabilidade o ano de 2010.

A partir dos filtros utilizados foi possível selecionar e estruturar o trabalho de Estado de Conhecimento, subdividindo as bibliografias em três etapas: bibliografia anotada (Quadro 1), “relação das teses ou dissertações, selecionadas e organizadas por referência bibliográfica completa e respectivo resumo, e a busca da monografia na sua íntegra, via diferentes repositórios e/ou e-mail dos autores” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 5); bibliografia sistematizada (Quadro 2), “relação das teses ou dissertações a partir de: ano de defesa, instituição e programa de pós-graduação, autor, título, nível da pós-graduação, objetivo, metodologia e resultados (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 5); e bibliografia categorizada (Quadro 3), “reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo temas” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017, p. 5). A organização dessas etapas possibilitou a categorização dos estudos encontrados, conforme será apresentado no decorrer deste trabalho.

Quadro 1 - Bibliografia Anotada (um exemplo)

SEIXAS, Ana Paula Jardim. O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.			
ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2010	SEIXAS, Ana Paula Jardim	O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual.	Avaliações nacionais (Prova Brasil, SARESP) continuam apontando dificuldades na produção textual dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso buscar alternativas metodológicas mais prazerosas e eficazes que motivem esses alunos para a escrita. Este trabalho pretende apresentar alguns dos mais relevantes resultados de nossa dissertação de mestrado voltada para a investigação da possibilidade de incorporar atividades de fazer teatral à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando à melhoria da produção textual dos alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa descritiva, realizada com um grupo de alunos do 4º e 5º anos de uma escola particular de Matão/SP, conveniada com o Sistema Positivo e que funciona como cooperativa. Nas atividades de intervenção, conduzidas por esta pesquisadora, foram realizadas sessões semanais de 1h30 com os alunos durante dois semestres, compreendendo atividades globais de expressão, como: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação, percepção e práticas de jogos e laboratórios teatrais. Também colaboraram na pesquisa a direção da escola, o professor das classes envolvidas no projeto, os demais professores, bem como os pais, participando de entrevistas ou dando depoimentos sobre a participação dos escolares nas atividades de fazer teatral. Os resultados obtidos ultrapassaram a proposta inicial, pois, além de avanços na produção textual, podemos creditar a essa participação a melhora dos alunos no desempenho oral, mostrando desinibição na interação entre eles, assim como na apresentação de trabalhos escolares. A inserção de atividades do fazer teatral propiciou, também, a aquisição de outros comportamentos fundamentais para a vida em sociedade, como a cooperação, o respeito ao outro, a disciplina, além de auxiliarem na promoção de um ambiente lúdico e prazeroso, bastante estimulante para a criação textual. No que se refere aos professores da escola envolvida na pesquisa, podemos apontar uma mudança de concepção sobre o papel do fazer teatral e a perspectiva de inserirem mais atividades dessa natureza na prática pedagógica de suas disciplinas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Quadro 2 - Bibliografia Sistematizada (um exemplo)

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL PÓS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2010	SEIXAS, Ana Paula Jardim	O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual.	Mestrado	Avaliar a possibilidade de incorporar o fazer teatral como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa avaliativa-descritiva (CARO, apud GOLDEBERG; SOUZA, 1982) de natureza qualitativa.	Com base nos resultados descritos, é possível confirmar que o fazer teatral mostrou-se um excelente recurso motivador, significativo e eficaz no trabalho educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Quadro 3 - Bibliografia Categorizada (um exemplo)

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL PÓS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2010	SEIXAS, Ana Paula Jardim	O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual.	Mestrado	Avaliar a possibilidade de incorporar o fazer teatral como recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	Esta pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa avaliativa-descritiva (CARO, apud GOLDEBERG; SOUZA, 1982) de natureza qualitativa.	Com base nos resultados descritos, é possível confirmar que o fazer teatral mostrou-se um excelente recurso motivador, significativo e eficaz no trabalho educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Como resultados da busca avançada (Quadro 4) e filtrando apenas as produções publicadas na área da Educação entre os anos de 2010 a 2018, foram encontrados: 8 trabalhos sobre a “produção textual nos Anos Iniciais”, 45 trabalhos sobre a “produção de textos escritos nos Anos Iniciais” e 22 trabalhos sobre “textos escritos nos Anos Iniciais”. Destes, apenas 12 discutiam as temáticas pesquisadas. Sendo que, destes 12 trabalhos, 5 abordavam efetivamente a produção textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A busca apresentou os seguintes resultados:

Quadro 4 - Primeiros Achados

PALAVRA	TIPO DE BUSCA	ENCONTRADOS	UTILIZADOS
Produção textual nos Anos Iniciais	Geral	246	8
Produção de textos escritos nos Anos Iniciais	Geral	1.147	45
Textos escritos nos Anos Iniciais	Geral	1.356	22
Produção textual nos Anos Iniciais	Avançada 2010 a 2018 Educação	8	2
Produção de textos escritos nos Anos Iniciais	Avançada 2010 a 2018 Educação	45	6
Textos escritos nos Anos Iniciais	Avançada 2010 a 2018 Educação	22	3
Total	-----	2.824	86

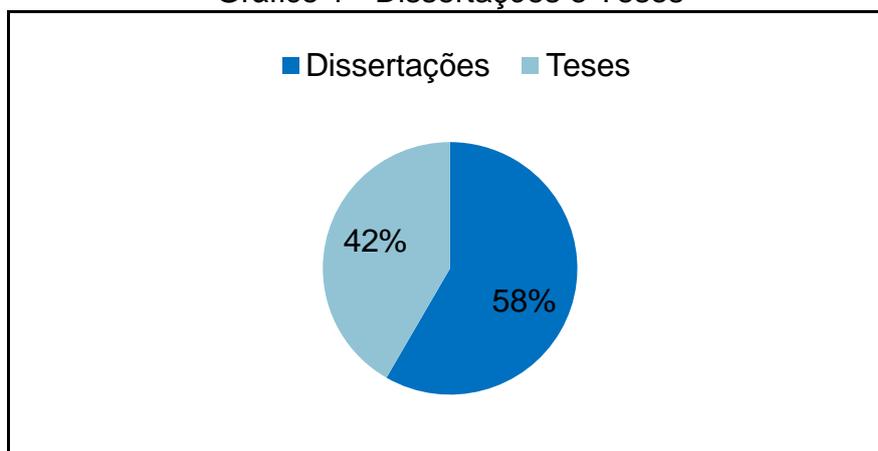
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Como dado relevante de análise, foi considerada a porcentagem de produções encontradas entre dissertações e teses (Gráfico 1), sendo grande parte dos trabalhos dissertações. Em torno de 7 produções eram trabalhos de dissertação (cerca de 58%) e, em média, 5 trabalhos eram teses (cerca de 42%).

Dos 12 trabalhos selecionados, pôde-se fazer um levantamento dos números de publicações, por ano, sobre a temática. As buscas resultaram em: 5 trabalhos publicados no ano de 2010, 2 no ano de 2011, 2 no ano de 2012, 1 no ano de 2013, 1 no ano de 2014, 1 no ano de 2015 e nenhuma produção nos anos de 2016, 2017 e 2018 que abordasse a temática pesquisada segundo os descritores utilizados na busca.

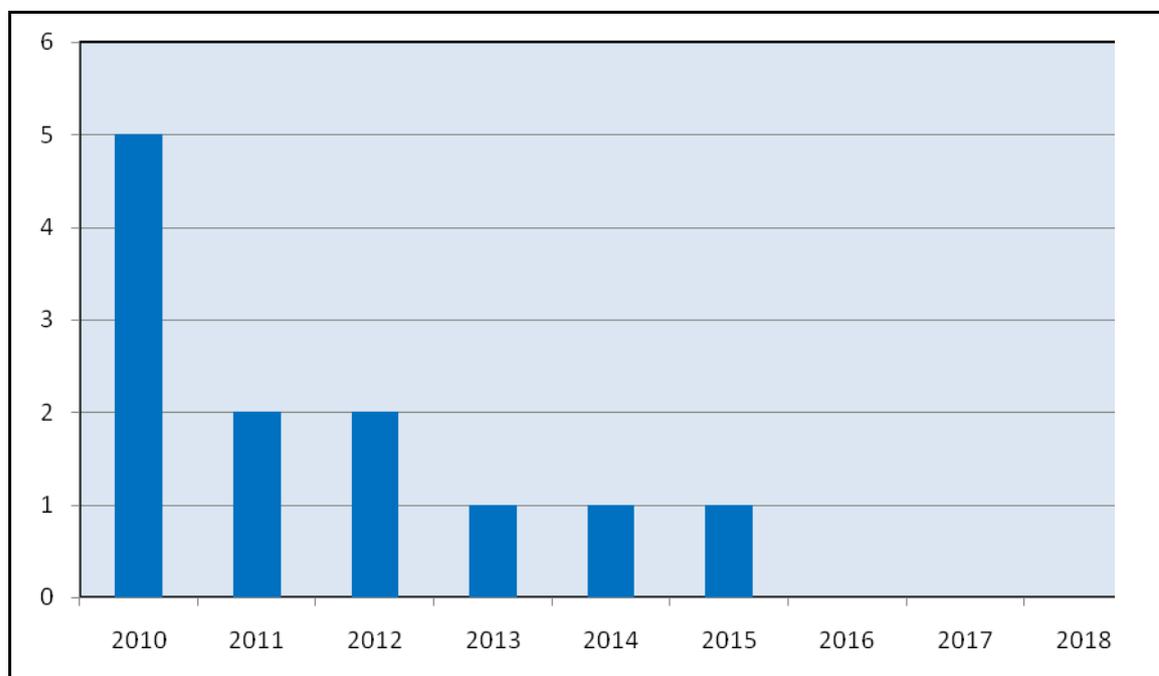
Os resultados são apresentados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 - Dissertações e Teses



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Gráfico 1 - Trabalhos Selecionados entre 2010 e 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Após a etapa inicial de construção do Estado de Conhecimento, pôde-se analisar os trabalhos selecionados, fazendo-se necessário que a produção científica fosse estruturada em categorias, para possibilitar um aprofundamento da análise dos dados. Com a elaboração das categorias, que foram classificadas de acordo com as abordagens trazidas em seus estudos, foi possível elaborar um cenário

inicial sobre o que se vem discutindo, nos últimos anos, a respeito da temática pesquisada e sobre as correntes teóricas que estão embasando o trabalho com produções textuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foram criadas três categorias: “Produção Escrita”, que abordava a escrita nas questões que tangem a partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, e a produção de sentidos (BRASIL, 2017); “Produção Textual”, que compreendia as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito (BRASIL, 2017); e “Estratégias Pedagógicas”, que apresentavam estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017). Além de buscar trabalhos sobre a temática da produção de textos com coerência e coesão, também foram agrupadas pesquisas que transitavam entre as aprendizagens dos usos adequados das variedades linguísticas. Em todas as produções científicas pesquisadas, a escrita foi o fio condutor da busca.

A partir dos esclarecimentos acima, e da apresentação desse panorama geral do que vem sendo pesquisado sobre a temática trazida neste estudo, se faz necessário apresentar como este trabalho está organizado.

A dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados: a contextualização, onde exponho a justificativa porque este trabalho foi desenvolvido, e o Estado de Conhecimento da dissertação. No segundo capítulo são explicitados o problema de pesquisa, o objetivo geral e a intencionalidade do trabalho investigativo a partir das minhas questões norteadoras. No terceiro capítulo é elucidada a fundamentação teórica, que dialoga entre a produção escrita na escola e o texto propriamente dito e seus elementos. No quarto capítulo é abordada a metodologia da pesquisa, onde são descritas as ferramentas metodológicas utilizadas para a construção do trabalho. No quinto capítulo apresento os achados da minha pesquisa. E, no último capítulo, as considerações finais.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando o que já foi descrito no capítulo anterior, percebi a necessidade de investigar as contribuições que as práticas pedagógicas utilizadas para a construção de produções escritas na escola promoviam nas aprendizagens dos alunos e como as estratégias usadas pelos professores poderiam potencializar a formação eficaz de crianças produtoras de textos.

Por essa razão, meus questionamentos e reflexões me conduziram à seguinte questão de pesquisa: **No que a análise das produções textuais de alunos de turmas de B10 (4º ano) pode contribuir para as estratégias pedagógicas de construção de textos de seus professores?**

Dito isso, tenho por objetivo: **Compreender os processos de escrita de alunos das turmas de B10 (4º ano) de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre.**

A fim de tornar possível outras reflexões acerca do tema, norteio meu problema de pesquisa a partir das seguintes questões:

- Como se dá o processo de produção de textos escritos nas salas de aula investigadas?
- Que contribuições as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores podem acarretar na construção da produção de textos escritos de alunos de turmas de B10 (4º ano)?

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 CICLOS DE FORMAÇÃO

Para que seja possível uma maior compreensão da forma como a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é constituída, torna-se necessário explicar, neste trabalho, como essa Rede definiu suas concepções.

Essas definições se deram a partir de um longo processo de discussão realizado com o conjunto de escolas, que culminou no Congresso Constituinte Escolar de 1995, explicitado no Caderno Pedagógico Nº 9 (PORTO ALEGRE, 1998), que estabeleceu, na Rede Municipal, a concepção de Escola Cidadã; que pressupõe uma visão de currículo processual e dialético num movimento de ação-reflexão-ação. Além disso, nesse movimento, a ação educativa baseou-se na teoria dialética, pois, essa implica na reciprocidade entre sujeito e objeto nos processos de construção, permitindo que tanto o homem quanto o mundo se modifiquem e se movimentem. E, por entender que o referencial teórico é produto do todo, a concepção de projeto político-administrativo-pedagógico-cultural, sustentado e teoricamente fundamentado pela prática docente, foi voltada para os interesses das classes populares. Isso favoreceu a ideia de construção coletiva pelos indivíduos, oportunizando que a escola, efetivamente, fosse capaz da distribuição social do conhecimento.

Os resultados obtidos, tanto no Brasil quanto no exterior, que decorreram da reflexão dessa estrutura de ensino, instigaram a defesa de que essa constituição curricular promovia no processo de ensino-aprendizagem a ideia de continuidade. Respeitando, assim, as experiências prévias dos alunos, seus tempos e ritmos, e facilitando a organização coletiva da escola e sua interdisciplinaridade.

A estrutura por Ciclos de Formação, além de buscar enfrentar as questões que dizem respeito ao fracasso escolar, já que a perspectiva educacional dessa estrutura é o respeito e entendimento aos processos sócio-cognitivos de produção de conhecimento de cada aluno, também busca garantir que sejam superadas, no decorrer de cada Ciclo, as dificuldades desses alunos.

Em consequência disso, entendeu-se que a organização curricular que contemplava de forma mais plena esse conjunto de concepções era a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação, ampliando para nove anos a

escolaridade obrigatória desse nível de ensino, tendo, cada Ciclo, a duração de três anos.

Cabe destacar que, os ciclos, na organização curricular das escolas municipais de Porto Alegre, não se constituem somente a partir da idade cronológica de seus alunos e, sim, tem como fator principal as etapas de vida de cada indivíduo.

Dito isso, é importante salientar que cada um dos três ciclos (1º, 2º e 3º) correspondem, respectivamente, à infância, pré-adolescência e adolescência. Porém, nessa estrutura, os fatores idade e ciclo da vida humana acabam se encaixando e o currículo e os processos pedagógicos acabam por ser planejados de forma a atender as especificidades tanto da faixa etária quanto da etapa de vida dos alunos.

Para melhor explicitar essa organização, apresento, abaixo (Quadro 5), um resumo desta estrutura.

Quadro 5 - Ciclos de Formação - Organização

CICLO	TURMAS	FAIXA ETÁRIA
1º CICLO	A10	Dos 6 anos aos 8 anos e 11 meses
	A20	
	A30	
2º CICLO	B10	Dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses
	B20	
	B30	
3º CICLO	C10	Dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses
	C20	
	C30	

Fonte: Adaptado de Porto Alegre (1998)

Cada Ciclo se constitui por um conjunto de princípios e conhecimentos que o norteiam. Essa constituição é o que favorece que do primeiro ciclo até o último ano do terceiro ciclo, que compreende todo o Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico seja aprofundado em suas complexidades, favorecendo o acompanhamento do caminho percorrido pelos alunos, enriquecendo e dando continuidade a seus processos de aprendizagem.

No Segundo Ciclo, que configura o nível que interessa a esta pesquisa,

A base curricular [...] é desenvolvida na forma de grandes áreas do conhecimento, onde as diversas formas de expressão, as ciências físicas e naturais, socio-históricas e a educação matemática interagem no processo de construção e apropriação do conhecimento, a fim de possibilitar que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico-social. (PORTO ALEGRE, pág. 34, 1998)

Nesse Ciclo, que compreende as crianças dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses, entende-se que a criança já encontra-se na fase das operações concretas, ou seja, é uma etapa que tem como forte característica as aquisições intelectuais. Nessa fase a criança possui mecanismos assimilativos já funcionando em equilíbrio.

No que tange as questões de *Argumento e Pensamento e Linguagem*, segundo o Caderno Pedagógico Nº 9 (PORTO ALEGRE, pág. 17, 1998), podemos considerar que, nesse Ciclo, o aluno já seja capaz das seguintes construções (Quadro 6):

Quadro 6 – Enfoques Metodológicos

ARGUMENTO	PENSAMENTO E LINGUAGEM
Argumenta bastante, especialmente com outras crianças e não tanto com adultos. O argumento tende a ser em voz alta e agressivo.	Segundo Piaget (1993), este estágio é aquele em que se atinge o equilíbrio das operações concretas; efetua operações mentalmente, embora continue pensando em objetos reais; é capaz de conservar quantidades, comprimentos, números; torna reversíveis as operações, desfaz mentalmente; usa palavras e outros símbolos para representar objetos concretos quando faz explorações mentais. Realiza experimentos, explicações e predicções lógicas. Estabelece correspondências biunívocas exatas, há conservação do número e as atividades em Matemática ainda precisam dar muita ênfase à manipulação de objetos; torna-se mais comunicativo, as palavras tornam-se instrumentos do processo do pensamento; pensa com palavras em vez de visualizações; ainda não faz abstrações puras e a linguagem encontra-se totalmente socializada.

Fonte: Adaptado de Porto Alegre (1998)

Contudo, é importante ressaltar que essa organização ocorre de maneira satisfatória somente se essas concepções forem compreendidas por todos os indivíduos que a vivenciam no âmbito escolar. Dito isso, é de grande relevância entender se esse conjunto de concepções que estruturam o ensino da Rede Municipal de Porto Alegre são encontradas nas práticas pedagógicas das salas de

aula investigadas, e se refletem, sobremaneira, nas aprendizagens de Língua Portuguesa, especificamente nas produções textuais dos alunos, o foco desta pesquisa.

3.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

No contexto em que vivemos atualmente no Brasil, com discussões acerca do protagonismo estudantil e da formação de seres humanos críticos, é reconhecida a importância e a relevância da reflexão em relação à construção dos processos de aprendizagem dos alunos e a respeito das estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas em sala de aula, com o intuito de tornar o ensino atrativo, com aprendizagens significativas e levando em consideração os interesses dos alunos. No entanto, afirmar que essa atuação mais reflexiva e preocupada, no âmbito escolar, irá extinguir métodos tradicionais de ensino, é ter uma postura ingênua nas questões complexas que englobam todo o contexto social e cultural em que vivemos e do qual fazemos parte.

Em vista disso, a escola, novamente, torna-se o cenário de um debate importante que tange questões específicas que, nesta pesquisa, irão focar a Língua Portuguesa. É no âmbito escolar que diferentes práticas rotineiras são desenvolvidas, por vezes, alheias aos processos que ocorrem nesse ambiente. Processos esses que, muitas vezes, favorecem a aprendizagem se refletidos e considerados como construção de conhecimento.

Dentre as inúmeras possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela escola e seus membros, repensar e ressignificar as práticas de elaboração de produções textuais ocasionam refletir sobre as práticas mecânicas que ocorrem no processo de ensino da comunicação escrita.

É notório que muitos alunos se sentem atônitos diante de uma folha em branco, da mesma forma que não se apresentam como exímios oradores. Por isso mesmo, retomar a discussão sobre como esses processos estão ocorrendo em sala de aula e pensar a respeito das estratégias pedagógicas que estão sendo elaboradas para favorecer a formação de alunos produtores de texto e, como consequência, bons comunicadores, tornou-se o fio condutor desta investigação.

É importante dizer que, neste trabalho, apresento um fragmento de uma discussão que é necessária e ampla. Sabemos que comunicar-se pelo texto, a fim

de transmitir uma mensagem escrita, é uma dificuldade apresentada por muitos dos alunos da Educação Básica brasileira, e que esta discussão possui inúmeras direções possíveis. Portanto, aqui, apresento o debate que entendo ser necessário neste momento, que contribuirá para meu objetivo geral, permitindo-me responder ao meu problema de pesquisa de maneira clara, resultando em dados relevantes no campo de investigação do qual esta pesquisa se insere.

Portanto, aprofundo este estudo tendo como aportes a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os Referenciais Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (PORTO ALEGRE, 2011) e os planejamentos trimestrais (objetivos, estratégias e conteúdos) das professoras das turmas de B10 (4º ano) da escola investigada, relacionando esses documentos às discussões de alguns teóricos que trazem conceitos com os quais comungo.

3.2.1 Componentes Curriculares de Língua Portuguesa - Área de Conhecimento: Linguagens

É sabido que a proposta do Ensino Fundamental de nove anos, já aprovada e em vigência no sistema de ensino brasileiro, preocupa-se, sobremaneira, com os processos de alfabetização. O debate que se deu durante a elaboração da BNCC, preocupou-se em garantir que alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental se apropriassem do sistema de escrita alfabética, ampliando suas oportunidades de aprendizado através de práticas diversificadas de letramento, garantindo que essa apropriação fosse articulada com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita.

Em vista disso, refletir e discutir a respeito dos níveis de ensino posteriores aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental era necessário. Dessa forma, em relação aos níveis subsequentes dessa etapa de ensino, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 57):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem

respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Dito isso, entende-se que alunos que se encontram no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental consolidam suas aprendizagens a partir de práticas de linguagem e experiências do mundo que os cerca, fazendo relações com as diferentes culturas existentes no ambiente em que vivem. Também é esperado que esses estudantes sejam capazes de compreender os diferentes processos ocorridos no ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula, ampliando sua autonomia intelectual e fazendo relações entre os diferentes espaços em que circulam e aprendem.

Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 57) entende que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”.

E é nas interações ocorridas nessas práticas que as pessoas se constituem como sujeitos sociais, pois nessas relações estão conectados diferentes tipos de conhecimentos.

Cabe ressaltar que o componente Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” e que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65)

Vale reafirmar que, as experiências que contribuem para a ampliação dos letramentos, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), proporcionam a participação

crítica e significativa nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Também é importante destacar que, o conceito de letramentos, no plural, surgiu a partir da vertente trazida por Street e Barton (1995), que passaram a utilizar, em inglês, o termo *literacies*, e parte da ideia de que não existe apenas um letramento e, sim, “letramentos” que dependem dos contextos que os originam.

De modo a melhor estruturar os estudos a serem aprofundados neste capítulo, dois eixos da BNCC (BRASIL, 2017) foram escolhidos para esta pesquisa. São eles: o Eixo de Produção de Textos e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica.

O Eixo de Produção de Textos, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Essas práticas de produção de texto compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Quadro 7 - Práticas de Produção de Texto

DIMENSÕES DE USO	DIMENSÕES DE REFLEXÃO
<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital); • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão, etc; • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.

DIMENSÕES DE USO	DIMENSÕES DE REFLEXÃO
Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre; • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática; • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/ exemplos, etc; • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão, etc; • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Sabemos que não podemos admitir que as atividades de produção de textos sejam desenvolvidas de forma descontextualizada e genérica. Sendo assim, torna-se necessário trabalhar com essas construções escritas, produzindo situações

efetivas de elaboração textual que pertençam a gêneros que circundem os diversos âmbitos da vida dos alunos.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 78),

Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.

As práticas de produção de textos, sejam eles orais ou escritos, bem como as de leitura,

[...] oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 79)

Assim, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 80), para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de Textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos

Quadro 8 - Conhecimentos Linguísticos

HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	PRÁTICAS DE USO: LEITURA/ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil; • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência); • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa, etc.) de classes gramaticais em orações (concordância); • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc); • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação); • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer); • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia; • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

As experiências vividas com relação à língua oral e escrita que ocorrem, inicialmente, na Educação Infantil, aprofundam-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, no Eixo Análise Linguística/Semiótica, “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos” (BRASIL, 2017, p. 87), e no eixo Produção de Textos, “pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 87).

Parece-me fundamental compreender e respeitar as trajetórias de vida dos alunos e propiciar a ampliação de novos espaços de aprendizagem através de práticas que viabilizem a consciência e o aperfeiçoamento das práticas de escrita, fatores necessários e importantes para que ocorram possíveis transformações nas práticas escolares de construção de textos escritos.

3.2.1 Referenciais Curriculares - Área do Conhecimento: Língua Portuguesa

Tão importante quanto apresentar as Práticas de Produção de Texto e os Conhecimentos Linguísticos abordados no documento norteador da Educação Básica brasileira, a BNCC, é também importante trazer, neste subcapítulo, os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, especificamente no que diz respeito ao Segundo Ciclo (Quadro 10). Assim como, também, dispor o planejamento trimestral, de Língua Portuguesa, das turmas de B10 (4º ano) da escola investigada (Quadros 11, 12 e 13). Essa explanação é necessária para que seja possível visualizar o que se propõe em âmbito nacional, o que é proposto pela RME de Porto Alegre e o que a escola planeja em sua especificidade.

Em vista disso, é importante elucidar que o trabalho pedagógico da Rede não surgiu como uma “receita” e, sim, a partir de um longo processo de escuta, diálogo e trocas, que ocorreram durante o ano de 2011, em que foram promovidos “encontros de professores, com o objetivo de discutir o *fazer*, isto é, a prática pedagógica cotidiana” (PORTO ALEGRE, 2011, p. 9).

A ideia desses encontros era a de elaborar um documento que fosse capaz de orientar as escolas da RME, ao mesmo tempo, que contemplasse a identidade da Rede. Esse trabalho culminou na construção dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, a partir dessa composição, se definiu orientações para cada ciclo no que tange as diferentes Áreas do Conhecimento/Componente Curricular, que, nesta pesquisa, tem como interesse a Língua Portuguesa.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, segundo seus Referenciais Curriculares, entende que

Cada instituição escolar, cada professor, cada ciclo de aprendizagem buscará acompanhar o educando através de suas características individuais, tais como idade, condição social e cultural, com o propósito de compreender, investigar e intervir nos processos de aprendizagem do educando, trabalhando então, com categorias de espaço e tempo que redimensionam os processos inseridos no ensinar e no aprender [...] Oferecendo estes referenciais curriculares como suporte às atividades pedagógicas, às discussões entre professores, ao planejamento curricular [...]. (PORTO ALEGRE, 2011, p. 5-6)

É importante salientar que esses Referenciais Curriculares “se abrem a novas perspectivas, e, portanto, não se encerram em si próprios” (PORTO ALEGRE, 2011, p. 6). Contudo, possuem objetivos que são esperados dentro de cada Ciclo de Formação, como no exemplo abaixo (Quadro 9), em que é previsto que, nos três anos do Segundo Ciclo, os alunos, em Língua Portuguesa, sejam capazes de:

Quadro 9 - Objetivos Gerais de Língua Portuguesa - 2º Ciclo

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se, oralmente, de forma coerente, defendendo suas ideias, e ouvindo e respeitando os interlocutores; • Ler, interpretar e compreender diversos gêneros textuais, identificando suas finalidades e características estéticas; • Produzir textos com coesão e coerência nos diversos gêneros, utilizando os recursos linguísticos; • Oportunizar a reflexão sobre a língua e a linguagem; • Acessar, utilizar e compreender as linguagens como instrumento de aprendizagens.

Fonte: Adaptado de Porto Alegre (2011)

Quadro 10 - Referenciais Curriculares: Língua Portuguesa - B10

B10 – 1º ANO DO 2º CICLO

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa	
Possibilidades de Aprendizagens	Estratégias e/ou Objetivos (eixos norteadores da ação pedagógica)
Linguagem Oral	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta atenta e compreensiva; • Expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas; ✓ Contar oralmente histórias a partir de textos lidos; ✓ Utilizar a linguagem oral com eficácia sabendo adequá-la às intenções e situações comunicativas.
Linguagem Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual com coerência e coesão; • Reescrita de textos individual e coletivamente; • Escrita ortográfica; • Separação silábica e tonicidade; • Variações gramaticais, sem nomeação das respectivas nomenclaturas; • Sinais de pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever ortograficamente; ✓ Compreender a função da separação de sílabas e utilizá-la em diferentes situações; ✓ Classificar as palavras quanto ao número de sílabas e tonicidade; ✓ Produzir textos com coerência, coesão e pontuação adequada; ✓ Reescrever textos, utilizando estratégias de escrita: planejamento, rascunho, revisão; ✓ Identificar variações gramaticais em textos lidos e produzidos.
Leitura	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, observando o ritmo, pontuação e entonação de voz; • Leitura, compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais; • Estudos de obras literárias; • Leitura instigadora do prazer estético. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler com compreensão, fluência e entonação, respeitando a pontuação; ✓ Ler, interpretar e compreender diferentes gêneros textuais; ✓ Possibilitar a leitura deleite com ênfase em textos literários; ✓ Localizar informações implícitas e explícitas em um texto; ✓ Perceber na biblioteca a possibilidade de mais espaço lúdico-cultural, com pertencimento e direitos da ação leitora; ✓ Possibilitar espaços e horários de leitura, na biblioteca, com prévios agendamentos.

Fonte: Porto Alegre (2011)

Quadro 11 - Planejamento 1º Trimestre

1º TRIMESTRE - TURMAS: B10		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Construir a leitura e a escrita ortográfica. • Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais (poesias e fábulas). • Elaborar textos orais e escritos com coerência e coesão, • Identificar a estrutura textual (parágrafos, margens, título, uso de letras maiúsculas e minúsculas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Escrita; • Ortografia; • Construção de frases; • Interpretação textual escrita e oral; • Produção escrita e oral; • Elementos estruturais textuais; • Separação silábica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades cotidianas em sala de aula; • Prática de leitura silenciosa e oral; • Conversas informais; • Utilização de livros; • Aulas expositivas; • Aulas audiovisuais; • Uso de diferentes tipologias textuais; • Aulas no laboratório de informática; • Atividades semanais na Biblioteca; • Jogos; • Dinâmicas; • Atividades de reforço.

Fonte: Professoras de B10 (2018)

Quadro 12 - Planejamento 2º Trimestre

2º TRIMESTRE – TURMAS: B10		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Construir a leitura e a escrita ortográfica. • Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais. • Elaborar textos orais e escritos com coerência e coesão. • Identificar, compreender e colocar em uso a estrutura textual (parágrafos, margens, título, uso de letras maiúsculas e minúsculas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Escrita; • Ortografia; • Construção de frases; • Interpretação textual escrita e oral; • Produção escrita e oral; • Elementos estruturais textuais; • Separação silábica; • Sinônimos e antônimos; • Gênero do substantivo; • Número do substantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades cotidianas em sala de aula; • Prática de leitura silenciosa e oral; • Conversas informais; • Utilização de livros; • Aulas expositivas; • Aulas audiovisuais; • Uso de diferentes tipologias textuais; • Aulas no laboratório de informática; • Atividades semanais na Biblioteca; • Jogos; • Dinâmicas; • Atividades de reforço.

Fonte: Professoras de B10 (2018)

Quadro 13 - Planejamento 3º Trimestre

3º TRIMESTRE – TURMAS: B10		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir a leitura e a escrita ortográfica. ▪ Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais. ▪ Elaborar textos orais e escritos com coerência e coesão, ▪ Identificar a estrutura textual (parágrafos, margens, título, uso de letras maiúsculas e minúsculas e pontuação). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação textual e oral; ▪ Produção escrita e oral; ▪ Gêneros textuais; ▪ Elementos estruturais textuais; ▪ Significação das palavras; ▪ Separação silábica; ▪ Sinais de pontuação; ▪ Ortografia; ▪ Gênero, número e grau dos substantivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática de leitura silenciosa e oral; ▪ Conversas informais; ▪ Utilização de livros, revistas e jornais; ▪ Aulas expositivas; ▪ Aulas áudio visuais; ▪ Uso de diferentes tipologias textuais; ▪ Uso do dicionário; ▪ Aula expositiva; ▪ Aulas no laboratório de informática. ▪ Jogos; ▪ Dinâmicas; ▪ Pesquisa; ▪ Atividades de reforço; ▪ Portfólio.

Fonte: Professoras de B10 (2018)

Assim como existe uma composição pedagógica mais ampla, que orienta as aprendizagens de Língua Portuguesa, entre outras; é necessário lembrar que a instituição escolar tem autonomia de, a partir da realidade em que está inserida, construir, baseada nos referenciais que fundamentam o seu “fazer pedagógico”, objetivos, conteúdos e estratégias que deverão ser alcançados no decorrer do ano letivo. E, assim, desenvolver seus processos de aprendizagem levando em conta os aspectos que dizem respeito à conjuntura de cada instituição.

Por conseguinte, é fundamental que essa autonomia não se transforme em um limitador da construção do conhecimento, visto que, as potencialidades de cada aluno, como já foram destacadas nesta pesquisa, não se resumem a sua capacidade de conseguir ou não “aprender” determinados conteúdos.

Corroborando com essa ideia, é necessário acreditar que os alunos, em suas individualidades, são capazes de superar suas limitações e, ao longo de seus processos, que são acompanhados pela prática docente em um trabalho coletivo, de continuidade, se oferte a eles a possibilidade de desafios que lhes proporcione contato com diferentes cenários, para que tenham subsídios diversos para a construção do conhecimento.

Entendo que, ao discutirmos o papel do aluno e o papel do professor, corremos o risco de cometer algumas injustiças, tendo em vista que, o fazer docente perpassa por uma trajetória de tentativas constantes de construção de iguais condições de acesso ao saber. Mas, em nossa prática cotidiana, precisamos considerar que todas aquelas orientações, que foram apresentadas ao longo deste trabalho, procederam de muito diálogo, trocas, estudo, escutas e partilhas. Ou seja, é preciso partir do pressuposto de que o aluno que está em nossa sala de aula é capaz. E, a partir disso, trabalhar as diferentes singularidades apresentadas conforme os desafios vão ocorrendo ao longo desse processo de cognição.

3.2.2 O papel do professor e o planejamento das estratégias pedagógicas

Quando falamos no planejamento, estamos discorrendo a respeito da elaboração e organização de recursos utilizados por professores para que as suas práticas de ensino possibilitem estimular o aluno em suas diferentes capacidades. Para isso, é importante compreender que respeitar as trajetórias de vida dos alunos e propiciar a ampliação de novos espaços de subjetivação através da ação, é

necessário e importante para que a construção de novas aprendizagens seja possível. E, essas são ações que necessitam de flexibilidade, reflexão, disponibilidade e objetivos claros dentro do planejamento docente; o que vai contribuir, e muito, na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam não só a construção de produções escritas em sala de aula, mas, também, proporcionem ao aluno novas alternativas de elaborar hipóteses e comunicar-se pelo texto escrito, respeitando o seu conhecimento prévio e contribuindo para a ampliação do saber através das diferentes possibilidades que lhe serão ofertadas.

Por outro lado, o planejamento por si só não garante eficácia e transformação, tampouco favorece imediatamente a formação de exímios alunos produtores de texto. Primeiramente, é necessário que esse planejamento tenha um enfoque. Afastando-se de um planejar fragmentado, e considerando cada pedaço como um todo a ser desenvolvido e estruturado, e levando em conta os atores sociais envolvidos na ação desse planejamento, neste caso, os alunos. Dando, assim, início a elaboração de um conjunto de informações, estudos e estratégias que visem o estímulo ao desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

As estratégias pedagógicas surgem como meios, pensados e planejados pelo professor a partir do contexto apresentado em sala de aula, para que sejam possíveis ações orientadoras, de maneira a construir, acompanhar e promover um fazer que leve em consideração as ações futuras, e que prepare os alunos, principalmente com relação à construção de seu próprio conhecimento. Pois, essa construção se dá em longo prazo, tendo em vista que se torna necessário fazer com que os alunos sintam-se representados em suas individualidades para, assim, terem segurança em suas produções.

Cabe ressaltar a importância de se preocupar em coletar informações para a realização de uma análise profunda da real situação escolar, produzindo levantamentos prévios de dados e recursos, para que seja possível uma produtiva e eficiente tomada de decisão, tendo como prioridade o bom desenvolvimento escolar dos alunos, principalmente, no que diz respeito à leitura e à escrita.

O papel fundamental do docente, no cenário apresentado, além de pensar em estratégias pedagógicas que visem à transformação do todo a partir de planejamentos bem estruturados; também necessita atentar e respeitar as diferenças existentes em sala de aula, oportunizando o questionamento de padrões

pré-estabelecidos para, com isso, construir com os alunos argumentos consistentes a respeito do todo que os cerca. Citando Hernández (1998, p. 720):

Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias, [...] e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.

Portanto, é necessário refletir, na qualidade de professor que, quando se propõe atividades textuais em um planejamento pedagógico, deve-se considerar, além da exploração de diferentes expressões culturais, a criação de novas histórias com diferentes representações, o uso da imaginação, as representações de angústias, o desenvolvimento da reflexão e o respeito à criação de cada um, facilitando momentos de trocas que são importantes para a construção da identidade escrita da criança. É fundamental olhar para o aluno e elaborar propostas levando em conta sua trajetória e sua história, valorizando suas contribuições.

Segundo Larrosa,

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo [...] mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (2002, p. 27)

A proposta de elaboração de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento de alunos produtores de texto necessita que a escola estude e perceba a realidade dos alunos, para que seja possível um trabalho pedagógico consistente e coerente, ressignificando conceitos estereotipados, para que assim a realidade atual seja transformada, trabalhando coletivamente e compartilhando saberes na busca de uma relação horizontal entre professor e aluno.

Se a experiência é única, a experiência com o saber, ao ser vivida e revivida, possibilita a apropriação de um entendimento único e individual. Em consequência disso, a observância e a reflexão/estranhamento sobre os alunos são de grande

importância para o fazer docente. O planejamento pedagógico tem um papel muito importante e precisa ser constantemente avaliado e refletido, pois ele serve como apoio para uma prática embasada teoricamente e planejada de maneira que vise alcançar objetivos que favoreçam a valorização e o amadurecimento do pensamento crítico do aluno.

3.3 LER E ESCREVER: O TEXTO E SEUS ELEMENTOS

Para que o aluno se insira de forma plena no mundo da escrita é fundamental que a alfabetização e o letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis. Para isso, a aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita, que envolve a compreensão e apropriação das relações fonema-grafema e as técnicas e convenções para seu uso, necessitam estar, simultaneamente, em articulação com o desenvolvimento das diversas competências necessárias para participação adequada e eficiente nas diferentes práticas sociais de que a língua escrita faz parte, como: aprender a reconhecer, ler e compreender diferentes gêneros de textos, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, em diferentes situações; conhecer e saber utilizar fontes escritas de informação e desenvolver atitudes e comportamentos positivos em relação à leitura, entre outras.

Por isso mesmo as estratégias que serão utilizadas para a formação de alunos produtores de textos deverão estar em consonância com as habilidades que são necessárias para que um aluno desenvolva sua competência em produzir textos.

Portanto, apresento a seguir alguns aspectos da língua portuguesa que entendo ser relevantes para a produção de textos e nos quais, nós professores, deveríamos nos aprofundar.

3.3.1 Coesão e Coerência Textual

Neste trabalho, utilizarei o conceito de coesão textual apresentado por Halliday e Hasan (1976), que a entendem como as relações semânticas que se estabelecem entre os elementos que estruturam o texto, conectando-as e fazendo com que a interpretação de um elemento linguístico dependa de outro em uma sequência

linear. Ou seja, a coesão estabelece relações de sentido, ligando as sentenças a partir de recursos semânticos, criando “laços coesivos” no texto.

Segundo eles, “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4 *apud* KOCH, 2016, p. 16). Dessa maneira, citam cinco mecanismos de coesão, são eles: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical (KOCH, 2016, p. 16 *apud* HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4)

Entende-se, então, que “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2016, p. 18).

Como apresentado inicialmente, os mecanismos de coesão de Halliday & Hasan (KOCH, 2016, p. 16 *apud* HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 4) distinguem-se em:

- Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa): a referência *pessoal* é feita por meio de pronomes pessoais e possessivos; a *demonstrativa* é realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e a *comparativa* é efetuada por via indireta, por meio de identidades singulares.
- Substituição (nominal, verbal, frasal): a *substituição* consiste na colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira. Uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular.

A principal diferença entre substituição e referência, para os autores, é que na referência há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, ao passo que na substituição ocorre sempre alguma redefinição. A substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando não há, pelo menos, uma especificação nova a ser acrescentada, o que requer um mecanismo que seja não-semântico, mas essencialmente gramatical.

- Elipse (nominal, verbal, frasal): a *elipse* é uma substituição por zero; omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.
- Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa): a *conjunção* (ou conexão) permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito. Trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como *e*, *mas*, *depois*, *assim*, etc.
- Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação): a *coesão lexical* é obtida por meio de dois mecanismos, a *reiteração* e a *colocação*. A *reiteração* se faz por repetição do *mesmo item lexical* ou através de *sinônimos*, *hiperônimos* e *nomes genéricos*. A *colocação* ou *contiguidade*, por sua vez, consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo.

No que diz respeito à coerência textual, dificilmente se poderá defini-la a partir de um único conceito. Dessa forma, vamos entendê-la como a possibilidade de se estabelecer um 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 do texto (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 21).

Dessa forma, a relação entre coesão e coerência, como bem observa Charolles (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 49 *apud* CHAROLLES, 1978), se relaciona com a linearidade do texto. Ou seja, a coerência se conecta com a coesão do texto. Essa relação existe porque, segundo Koch & Travaglia (2015, p. 49),

A coerência é estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície linguística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência. A coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge como uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos.

Embora a coesão auxilie no estabelecimento da coerência, ela não é garantia de se obter um texto coerente. Na verdade, como observa Charolles (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 49 *apud* CHAROLLES, 1979), os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais, etc.).

3.3.2 Variedades Linguísticas

Pensar a escola como um local de formação de escritores é fundamental, levando em consideração que esse espaço, que é amplamente discutido, contribui para a formação de alunos produtores de texto, entendendo a linguagem como uma ação social e inerente ao ser humano. Comunicar é uma necessidade vital e imprescindível, seja pela oralidade, pela escrita, por sinais, expressões, imagens ou outras tantas possibilidades. Ou seja, é importante formar o aluno e inseri-lo em práticas culturais que são oportunizadas pela escrita, para tornar perceptível a ele que a linguagem é um instrumento de comunicação.

Práticas pedagógicas fundamentadas em modelos mais tradicionais do ensino da escrita não abrangem a linguagem enquanto espaço de constituição de subjetividade. Em vista disso, repetidamente referem-se à linguagem simplesmente como instrumento de comunicação e decodificação de códigos. Ressalto aqui que, sim, a linguagem comunica e contribui para a decodificação de códigos, mas ela não se resume somente a essa função.

Travaglia (2000) salienta o aspecto interativo da linguagem e a necessidade de desenvolver capacidades como a competência gramatical (ou linguística, que implica em gerar sequências linguísticas gramaticais); a competência textual (produzir e compreender diversos tipos de textos orais e escritos, usando adequadamente as pistas linguísticas e contextuais de que dispõe); e a competência discursiva (capacidade de adequação do produto textual – produzido ou compreendido – aos diversos contextos de interação, entendidos em sentido restrito – situação imediata – ou no contexto sócio-histórico e ideológico).

No esquema (Figura 1), resumo as possíveis variedades linguísticas apresentadas por Travaglia (2000), e destaco dois dos aspectos que dizem respeito

às variedades linguísticas, são eles: as marcas de oralidade que são comuns à faixa etária a que pertencem os alunos de B10 (4º ano) do Ensino fundamental *versus* o grau de formalidade que é exigido desses mesmos estudantes nessa etapa de ensino.

Ainda, segundo Travaglia (2000), apresento os significados que acompanham os tópicos da Figura 1:

- **Variação Dialetal:** As variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua.
 - **Territorial** (geográfica ou regional): Acontece entre pessoas de diferentes regiões em que se fala a mesma língua;
 - **Social:** Ocorre de acordo com a classe social a que pertencem os usuários da língua. Exercem na sociedade um papel de identificação grupal. Pode servir como meio de ocultamento;
 - **Idade:** Representa as variações decorrentes da diferença no modo de usar a língua de pessoas de idades diferentes, normalmente em faixas etárias diversas. Durante a vida a pessoa passa de um grupo para o outro, adotando as formas de um grupo e abandonando as do outro;
 - **Sexo:** Representa as variações de acordo com o sexo de quem fala.
 - **Geração** (histórica): Representa os estágios no desenvolvimento da língua;
 - **Função:** Representa as variações da língua decorrentes da função que o falante desempenha.

- **Variações de Registro:** As variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua.

- **Grau de Formalismo:** Representa uma escala de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua e também como uma maior variedade de recursos utilizados, aproximando-se cada vez mais da língua padrão e culta em seus usos mais sofisticados;
- **Modo:** A língua falada em contraposição à língua escrita.

▪ **Língua Falada:**

- 1) **Oratório:** elaborado, enfeitado. É usado quase que exclusivamente por especialistas (advogados, políticos, sacerdotes, etc.);
- 2) **Deliberativo:** usado quando se fala a grupos grandes ou médios, em que se excluem as respostas informais. É preparado previamente e mantém de propósito uma distância entre falantes e ouvintes;
- 3) **Coloquial:** comumente aparece no diálogo entre duas pessoas, ambas participantes ativas, alternando-se no papel de falante, e emitindo sinais de realimentação quando na posição ouvinte. É caracterizado por construções gramaticais soltas, repetições frequentes, frases bem curtas, e conectivos simples.
- 4) **Casual** (coloquial distenso): integração entre falante e ouvinte, com o uso frequente de gíria. Caracterizado pela omissão de palavras e pouco cuidado em sua pronúncia;
- 5) **Íntimo** (familiar): usado na vida privada. É a língua em que há a intimidade da afeição;

- **Língua Escrita:**

1) Hiperformal: o equivalente escrito do Oratório. Uma composição escrita feita para efeitos grandiosos ou sublimes;

2) Formal: apresenta características semelhantes ao do deliberativo, numa forma de linguagem cuidada na variedade culta e padrão, mas dentro do estilo escrito. É o caso da escrita dos bons jornais e revistas, por exemplo, cuidadosamente editada e elaborada;

3) Semiformal: corresponde na escrita coloquial, mas tem mais formalidade. É a forma da língua que encontramos, por exemplo, em cartas comerciais e de recomendação, etc;

4) Informal: é o caso de correspondência entre membros da família ou amigos íntimos e caracteriza-se pelo uso de formas abreviadas;

5) Pessoal: Quase sempre notas para o uso próprio.

- **Sintonia:** ajustamento na estruturação de seus textos que o falante faz, com base em informações específicas que tem sobre o ouvinte.

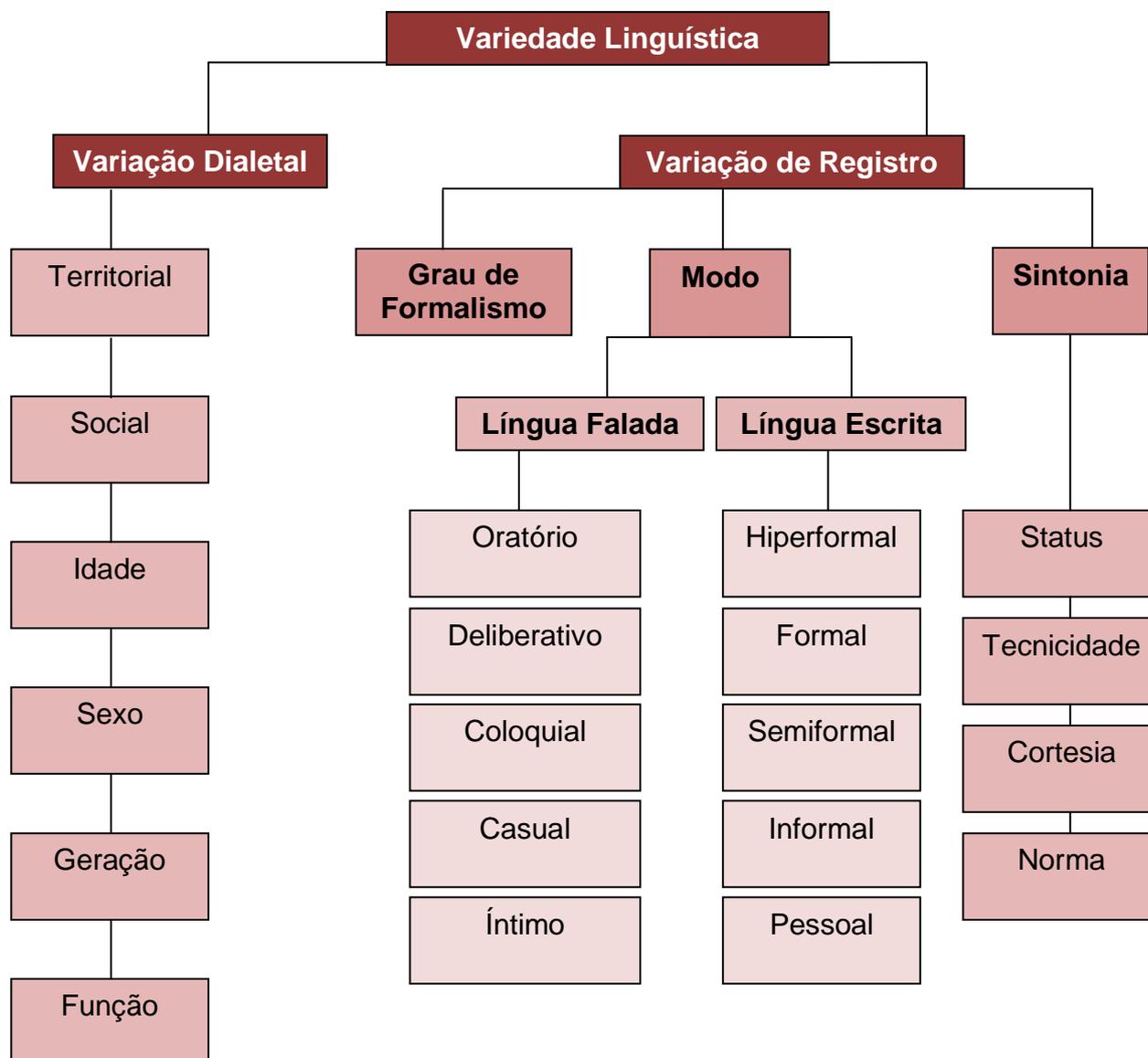
- **Status:** O status da pessoa a quem se dirige o falante pode trazer grandes diferenças no uso das formas e recursos da língua;

- **Tecnicidade:** ocorre em função do volume de informações ou conhecimentos que o falante supõe ter o ouvinte sobre o assunto;

- **Cortesia:** acontece devido à dignidade que o falante considera apropriada ao(s) seu(s) ouvinte(s) e/ou à ocasião;

- **Norma:** ocorre quando usamos uma determinada variedade linguística porque a julgamos apropriada para falar com aquele(s) ouvinte(s) em particular;

Figura 1 – Variedade Linguística



Fonte: Adaptado de Travaglia (2000).

Faz-se importante ressaltar que, não há certo ou errado na Língua Portuguesa. Todas as variedades são capazes de, em situações de uso apropriado e esperado, cumprir sua função comunicativa (TRAVAGLIA, 2000). O que existe, na verdade, em relação ao uso do português são modalidades que imprimem prestígio e modalidades desprestigiadas de acordo com o grupo social que as utiliza. Ou seja, a língua ainda desqualifica e exclui socialmente determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Em relação aos alunos das escolas públicas, especificamente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, muitos oriundos de famílias de baixa renda, esse “desprestígio” torna-se notório em sala de aula. Muitas vezes, exigindo-se um grau de formalidade linguística dos alunos que não condiz com as marcas de oralidade que circulam em seu meio social. Dessa forma, o trabalho com a Língua Portuguesa na escola, torna-se duplamente desafiador. Primeiro, pelo fator que compete ao âmbito nacional, que norteia o ensino e estrutura o currículo. E, segundo, porque a realidade e o contexto da comunidade discursiva daquele aluno muitas vezes não é levada em consideração, já que partimos do pressuposto de que a comunicação em sala de aula tem como base a realidade discursiva do professor e não do aluno.

Em consequência disso, repensar e refletir sobre as diferentes maneiras de se trabalhar com o português em sala de aula é fundamental. Justamente pela necessidade de se compreender que valorizar nosso aluno, no seu âmbito social, lhe possibilita complementar sua comunicação para, então, iniciar um processo de construção escrita a partir da oralidade.

A língua por si só oportuniza diferentes caminhos de estudo, pesquisa, interação, conhecimento, dentre outros. Portanto, deve ser apresentada como possibilidades diversas de comunicação, de forma a enriquecer o lugar de quem a fala e significar as inúmeras possibilidades de dar sentido a ela através das palavras e textos escritos.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

A investigação aqui apresentada caracteriza-se por ser um estudo de caso, por retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto geral, ou seja: compreender os processos de escrita dos alunos e conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula para a construção de produções textuais.

Para Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), o estudo de caso caracteriza-se como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão.

4.1.1 Sujeitos de Pesquisa

São sujeitos desta pesquisa as professoras e os estudantes de três turmas de B10 (4º ano) de uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No estudo de caso, busca-se construir conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar relações evidenciadas no caso. Devido a isso, para que fosse possível explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar essas informações, três estratégias foram utilizadas para a coleta de dados (que foi feita ao longo de seis encontros a sala de aula investigada), são elas:

- 1. Observação da atuação docente nas turmas de B10 do Ensino Fundamental:** a pesquisadora registrou suas observações em seu diário de campo;
- 2. Produções textuais construídas em sala de aula:** foram selecionadas as produções textuais elaboradas em dois momentos distintos do semestre.

No início e ao final do primeiro semestre letivo. E, como critério de levantamento de dados, essas produções foram analisadas a partir de aspectos apontados pelas professoras como os mais relevantes no que diz respeito às dificuldades dos alunos na elaboração das produções textuais, são eles: regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e vírgulas em enumerações), relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão e comparação), nível de informatividade e variação linguística;

Dessa forma, as estratégias apresentadas contribuíram para a aproximação da pesquisadora ao seu objeto de estudo, tornando possível sua análise e entendimento.

A seguir, sintetizo em um quadro os instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa, visando à apresentação e melhor compreensão deste estudo.

Quadro 14 - Síntese dos Instrumentos para a Coleta de Dados

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	DADOS	TIPO DE DADO COLETADO
Observação da atuação docente	Texto produzido pela pesquisadora	Registros da pesquisadora sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para o trabalho em sala de aula no que tange as produções textuais.
Produções textuais	Textos produzidos pelos alunos	Atividades feitas em sala de aula, analisadas pela pesquisadora a partir da Linguística Textual e do método de Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Como metodologia de análise desta pesquisa, utilizei como suporte a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006; 2011), que se caracteriza como “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas

formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso (2006, p. 118)”.

Segundo Moraes (2003, p. 192), a análise textual discursiva:

Pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Dessa forma, as produções textuais construídas pelos alunos e os registros de campo da pesquisadora foram transcritos e organizados de maneira que fosse possível compor, através de um movimento interpretativo, três momentos centrais, são eles: a transcrição dos dados (que tornaram possível a desconstrução do texto a fim de obter as unidades de sentido. Ou seja, a unitarização), a categorização e o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A unitarização, primeira etapa da Análise Textual Discursiva, caracteriza-se, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 132), por ser uma etapa em que os dados são “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador”. Como ressalta Moraes (2003), essa fase pode ser vista como um processo desorganizado, a etapa do estabelecimento do “caos”.

Nessa etapa, todo o material transcrito é colocado em um único arquivo (Quadro 15), a fim de fragmentar os textos e codificar cada unidade. Após essas divisões dos textos, cada unidade é reescrita de modo que assuma um significado. E, por fim, se atribui um nome para cada unidade produzida, constituindo elementos de significado que sejam pertinentes ao fenômeno investigado.

Quadro 15 - Desconstrução e unitarização dos dados

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	CATEGORIA INICIAL
T1.1	a menina	A menina	Título
T1.2	Era uma vez	Era uma vez	Parágrafo
T1.3	uma menina chamada manuela.	uma menina chamada Manuela.	Nome próprio
T1.4	Ela adorava brincar com	Ela adorava brincar com os	Artigo definido
T1.5	seu amigos	seus amigos	Plural
T1.6	chamados	chamados:	Sinal de Pontuação
T1.7	joão, alise, luis e	João, Alice, Luis e	Nome próprio
T1.8	vanesa	Vanessa.	Sinal de pontuação/Nome próprio
T1.9	adorava	Gostava tanto de	Coesão
T1.10	brincar que nem comia	brincar, que nem alimentava-se	Coesão
T1.11	dereito	direito.	Ortografia
T1.12	e sem come	E, sem comer,	Sinal de pontuação
T1.13	não com sequia	não conseguiria	Ortografia
T1.14	mas brincar	mais brincar.	Gramática
T1.15	FIM.	Fim.	Competência Textual
T2.1	A mentira,	A mentira	Título
T2.2	Era uma vez	Era uma vez	Segmentação
T2.3	uma menina que se chama –	uma menina que se chama-	Segmentação
T2.4	mava.	va	Segmentação
T2.5	lia	Lia.	Nome próprio
T2.6	que mentia muito.	Lia mentia muito.	Coesão
T2.7	Mas	Mas,	Sinal de pontuação
T2.8	lia,	Lia	Nome próprio
T2.9	só mentia para que ligarem.	só mentia para que ligassem	Ortografia
T2.10	para ela.	para ela.	Segmentação
T2.11	mas todos fingiam que ela.	Todos fingiam que ela	Coesão / Coerência
T2.12	não existia.	não existia.	Ortografia
T2.13	mas undia.	Um dia,	Segmentação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A segunda etapa, a categorização, caracteriza-se por um “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197). Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 125), as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência.

Os autores também apontam que “a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original” (MORAES; GAGLIAZZI, 2006, p. 125).

O processo de categorização (Quadro 16) dos dados favorece a construção de uma nova compreensão do conjunto de textos estudados. Possibilitando a auto-organização por meio do estabelecimento de conexões e relações entre as unidades iniciais.

Se no primeiro momento da análise se faz necessário fragmentar, separar e isolar as unidades de sentido, na etapa de categorização, faz-se o contrário. Nessa etapa, o trabalho se constrói a partir das relações e da associação dos semelhantes, para que, assim, novas categorias possam emergir.

Quadro 16 - Categorização

				Temática
T1.1	a menina	A menina	Título	
T2.1	A mentira,	A mentira	Título	
T3.1	A Boneca e a faca.	A boneca e a faca	Título	
T4.1	O QUARTETO DO FUTEBOL	O quarteto do futebol	Título	
T5.1	O BONECO ASSASINO	O boneco assassino	Título	
T6.1	A casa abandonada	A casa abandonada	Título	
T7.1	Alex eo porco	Alex e o porco	Título	
T8.1	O cartento fantastico do futebou	O quarteto fantástico do futebol	Título	
T10.1	O ca da ver	O cadáver	Título	
T12.1	A MENINA	A menina	Título	
T13.1	“A Professora”	A professora	Título	
T14.1	O Acampamento!	O acampamento	Título	
T15.1	Vamos passear?	Vamos passear?	Título	
T16.1	O DIA DAS CRIANÇAS	O Dia das Crianças	Título	
T17.1	A Robo Jade	A robô Jade	Título	
T18.1	O Juninho	O Juninho	Título	
T19.1	O Robô!!!	O robô	Título	
T20.1	Vou ser famosa	Vou ser famosa	Título	
T21.1	O jogo.	O jogo	Título	
T22.1	O menino da Bola	O menino e a bola	Título	
T23.1	O Menino disageitado	O menino desajeitado	Título	
T24.1	O galinheiro	O galinheiro	Título	
T26.1	O desastre!	O desastre	Título	
T27.1	A Cidade de Robos	A cidade dos robôs	Título	
T28.1	A Robotica	A robótica	Título	
T29.1	O MASSACRE DA SERRA ELETRICA	O massacre da serra elétrica	Título	
T30.1	Os adolescentes curiosos	Os adolescentes curiosos	Título	
T31.1	O meninos e acasa	Os meninos e a casa	Título	
T32.1	A Casa malassombrada	A casa mal-assombrada	Título	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Por último, ocorre o desenvolvimento da etapa que diz respeito à captação do novo emergente, ou seja, a construção do metatexto. Segundo Moraes (2003, p. 202), os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos.

Esta análise “corresponde a uma estratégia de natureza qualitativa, com a finalidade de construir novas compreensões sobre fenômenos e discursos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2001, p. 46).

5 ACHADOS DA PESQUISA

A partir da análise dos textos produzidos pelos estudantes e das anotações do diário de campo da pesquisadora, emergiram três categorias que auxiliaram na elaboração de um texto que respondesse às questões norteadoras desta pesquisa, são elas: 1. As produções textuais dos alunos: contexto e sentido; 2. As produções textuais em sala de aula: correção e avaliação; 3. Práticas e estratégias para a elaboração de textos escritos em sala de aula.

5.1 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS: CONTEXTO E SENTIDO

Transitando entre questões como a produção de sentido nos textos escritos e a constituição das subjetividades individuais que ocorrem no âmbito educacional, entendo que as relações que compreendem a educação como processo de construção não se tratam apenas de relações entre professores e alunos, mas estão relacionadas ao contexto social daquele ambiente formador como um todo. O desafio como educador é repensar essas relações na sala de aula. E, a partir disso, pensar a educação e todo o processo educacional como relação de proximidade e comunicação, desenvolvendo através do diálogo, da responsabilidade, das vivências, das motivações e das aprendizagens significativas, interações que contribuam para o sucesso do papel educativo da escola (que reflete nas aprendizagens). Para garantir que a relação com o outro, que é uma necessidade cultural humana, seja ampliada e faça com que a comunicação alcance marcas subjetivas e únicas, diminuindo as desigualdades e proporcionando uma “competição” justa.

Dentre todas as trocas e possibilidades, é necessário considerar que o aluno aprende quando entende a lógica que permeia o que está sendo ensinado, quando se sente vinculado e quando a relação entre professor e aluno oferece uma atmosfera de compromisso e responsabilidade, o que resulta em êxito nos objetivos educativos. É preciso que o que está sendo ensinado faça sentido, para que o aluno seja capaz de resolver qualquer situação a partir de sua capacidade de pensar uma solução, de fazer relações, de argumentar e contra-argumentar, de tornar possível que haja um espaço de fala e escuta, dando significado ao processo.

Quando se entende que o sujeito é único e produz significados sobre o mundo e sobre si mesmo, também se considera que essas relações que existem no âmbito social tenham forte relação com a escola e o saber. Não de maneira determinante, mas como categorias indispensáveis para que se organize as experiências e, por consequência, a aprendizagem.

Cada sujeito advém de posições sociais ou grupos diferentes, mas as interpretações que esses sujeitos fazem da posição a qual pertencem, são singulares e individuais. Ou seja, o que compete ao entendimento de onde se situa aquele sujeito, diz respeito à posição social objetiva, mas a construção individual em que atua este sujeito, como ele percebe sua posição dentro deste grupo e como ele dá sentido para essa interpretação, compete à posição social subjetiva. O sujeito ocupa posições sociais que o faz pertencer a determinados grupos ou não, e é a partir dessa realidade que elabora os significados e produz sentido sobre si e o mundo, tornando-se singular.

Essa reflexão tornou-se possível, a partir de um longo processo de análise das produções dos alunos, sujeitos dessa pesquisa; e da compreensão de suas realidades. Fez-se essencial discutir sobre esse lugar singular e único que, ao mesmo tempo, é coletivo e plural. Único no que tange as questões de aprendizagem, mas plural porque coloca esses sujeitos em um lugar desfavorecido e invisível, exatamente porque pertencem a um determinado “grupo”.

A pesquisa teve como objetivo compreender os processos de construção de produções escritas, mas não tinha até então, percebido que esse processo não é isolado, ele perpassa por todo um constituir-se sujeito “aprendente”. Não um aprender na lógica “escolar”, mas um aprender a partir da bagagem de vida, da experiência, do dia-a-dia vivido.

Dediquei-me em minhas análises aos aspectos linguísticos de cada produção, deixando que emergissem novas possibilidades. Ao construir as categorias, uma em especial surgia quase imperceptível, mas carregada de significados e sentidos: a temática. Essa categoria, combinada com outras, possibilitou a categoria a qual estou refletindo.

Os alunos atendidos pela escola onde foi realizada a pesquisa, vinham de famílias de poucas condições financeiras. Muitos oriundos de vilas (conforme eles mesmos mencionavam) ou bairros mais pobres da redondeza em que a escola se inseria. Em muitas narrativas, a temática da violência era notória e, por vezes, quase

ignorada (tanto por parte dos professores quanto dos alunos), tamanha é a “aceitação” dessa realidade apresentada.

Ocorre que essa temática de violência, que é tão corriqueira nas salas de aula, apareceu fortemente nas produções escritas. As narrativas, em sua maioria, tratavam-se de mortes, assassinatos, baixa auto-estima, abandono, injustiças e futebol. Aparecendo narrativas mais violentas, inclusive, em textos dirigidos, com temas pré-estabelecidos pelas professoras. Essas categorias saltavam aos olhos nos momentos de categorização, mesmo que de maneira inesperada, visto que esperava-se encontrar “erros” ortográficos e gramaticais e refletir estratégias para trabalhá-los em sala de aula.

Apesar das produções dos alunos evidenciarem a banalidade da violência, o descaso, o abandono, dentre outras situações; elas também apontavam para a ânsia pelo sucesso e reconhecimento. Na maioria das produções escritas, os finais eram trágicos. Em contrapartida, quando havia sucesso na história, essa se dava a partir da valorização das capacidades esportivas do personagem principal. Ou eles eram tão bons que todos os queriam em seus times ou eles viravam exímios jogadores de futebol muito reconhecidos.

Talvez essa questão seja a faísca de um estudo mais complexo a ser feito com as produções textuais no que diz respeito ao contexto e sentido que elas evidenciam. Mas, nesse momento, levanta considerações importantes a serem refletidas.

José Gimeno Sacristán (2005) diz que

é possível intuir que, em torno da categoria *aluno*, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os *sujeitos* nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasмам, se inibem e se relacionam, têm uma vida pessoal e familiar, uma história, um contexto de vida e um futuro. Quais aspectos de toda essa complexidade da pessoa entram como significados nas representações que elaboramos do *aluno* e quais são desconsiderados? (SACRISTÁN, 2005, p. 14)

É urgente apresentar e trabalhar em sala de aula diferentes “finais felizes” para as escritas a serem construídas. E o que as produções dos alunos dessa pesquisa nos trazem? Elas nos proporcionam inúmeras análises sobre como eles estão inseridos em um lógica binária entre ser morto, abandonado ou ignorado; e ser

reconhecido e valorizado a partir do sucesso, do mérito, da oportunidade de ser visto e ovacionado por isso.

Dito isto, será que estamos considerando as diferentes representações elaboradas sobre o sujeito *aluno*? Infelizmente essa discussão não será possível neste momento, mas nos obriga a pensar o quanto uma construção em sala de aula “inocente”, que visa a qualificar a competência linguística do aluno, pode trazer uma reflexão aprofundada e necessária sobre o quanto de sentido damos ao contexto em que nosso aluno está inserido e como utilizamos nossa reflexão no papel de docente para perceber e repensar práticas de acordo com aquilo que entendemos ser necessário que nosso aluno aprenda.

5.2 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS EM SALA DE AULA: CORREÇÃO E AVALIAÇÃO

Uma dificuldade recorrente de muitos professores é a de intervir para promover aprendizagem e a de não intervir para evidenciar e valorizar o erro. Tendo em vista que os docentes, que atuam com o nível de ensino dos alunos desta pesquisa são, em sua maioria, pedagogos; torna-se necessário refletir o quanto de formação e conhecimento linguístico são necessários para que a correção e a avaliação das produções escritas dos alunos estejam de acordo com os princípios teóricos de cada professor.

Com frequência, vemos a correção dos escritos dos alunos sendo feitas de forma automatizada e categórica, apontando o erro sem a possibilidade de discutir e refletir sobre ele. E, os resultados obtidos nesta pesquisa, afirmam esse cenário. Durante a análise dos dados, diversas inadequações linguísticas eram encontradas nos textos produzidos pelos alunos, esses “erros” tanto ortográficos quanto gramaticais, em diferentes momentos, já haviam sido indicados e apontados pelas professoras. Mas então, porque eram recorrentes a reprodução desses mesmos erros?

Importante dizer que a avaliação deve ser feita durante o processo de construção de cada aluno, uma vez que, é uma prática educacional necessária para que se saiba como se está, o que já se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi superado e, principalmente, ser uma prática mobilizadora para os alunos, os professores e os pais.

Dito isto, faz-se importante refletir sobre a necessidade de transformar esses erros em conhecimento concreto. O planejamento docente não pode ficar apenas na expectativa de garantir que o conteúdo seja “passado” e, sim, preocupar-se em oportunizar ao aluno uma compreensão mínima do sentido de aprender tais aspectos do conteúdo. Isto é, aprender português simplesmente porque está “programado”, não colabora para a construção de alunos produtores de texto, tão pouco, forma esses alunos para comunicar-se em diferentes situações que lhes serão apresentadas ao longo de suas vidas.

Nesse sentido, analisar e refletir a partir dos escritos, permite pensar e construir um planejamento adequado às expectativas e objetivos de aprendizagens não só dos professores mas, também, dos alunos. Percebe-se que a necessidade de um olhar diferenciado para as questões de língua portuguesa em sala de aula, é urgente. Visto que as produções dos alunos seguem apresentando as mesmas dificuldades e limitações em diferentes produções.

Na prática de sala de aula, devido às inúmeras demandas, situações e limitações que sabemos que existem e que se apresentam, cotidianamente, aos docentes, sejam por fatores internos ou externos; muitas vezes acabamos não dando a importância necessária aos pequenos sinais que nos são apresentados no dia a dia da sala de aula e não percebemos o quão valiosos são eles. Se o aluno persiste em determinada dificuldade e essa também se manifesta nas produções de outros alunos, algo precisa ser revisto, repensado. Alguma coisa não está clara e compreendida pelas crianças.

Por isso mesmo, deve-se atentar para que as atividades e propostas não tenham, única e exclusivamente, a tarefa de classificar ou pontuar os alunos, pois isto contribui para o distanciamento dos propósitos de formação. O que acaba fazendo com que a avaliação e, os usos que se fazem dela, geralmente, se prestem mais à exclusão e à seleção do que à formação e à integração. Ou seja, muitas vezes a avaliação é vista como o resultado do desempenho de cada aluno e não como um instrumento de reflexão.

Segundo Hoffmann (1994)

[...] o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações,

proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber (HOFFMANN, 1994, p. 57).

Nessa perspectiva, as análises das produções visam dar sentido aquilo que é proposto em sala de aula. Trazer para a realidade dos alunos a importância de comunicar-se bem e de maneira coerente com o contexto de cada situação a qual são expostos. Isso, além de favorecer a solidificação de um sentido de pertencimento que lhes dê segurança, lhes estimula a desafiar-se para além do que acreditam ser possível.

A língua não é simplesmente um meio de comunicação, é ela uma oportunidade de tornar-se, de vir a ser e seu entendimento amplo viabiliza a implementação de progressos importantes que visem a igualdade de oportunidades, de valores e estima. Pois, comunicar-se bem, é premissa básica para nos expressarmos de forma eficaz nos textos escritos.

Portanto, segundo Hoffmann (2001, p.78), a “relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem”.

Vale reafirmar o quanto a formação do professor faz-se essencial para que a correção das produções dos alunos bem como a avaliação dessas, não se refira a uma visão tradicional e classificatória mas, sim, em um importante instrumento de reflexão, intervenção e trocas; realizando de maneira significativa a aprendizagem da língua portuguesa e de outras áreas de conhecimento.

5.3 PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A ELABORAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM SALA DE AULA

Minhas impressões, baseadas nas análises feitas para essa pesquisa, me permitem reconhecer que quando a narrativa oral, a respeito de um assunto a ser produzido em forma de texto, precede a escrita; o resultado da produção textual apresentado posteriormente pelas crianças, evidencia um texto mais coeso e coerente, o que torna essa escrita mais significativa e produtiva. Não é só a narrativa oral que contribui neste sentido, mas ela permite que o imaginário torne-se real através da descrição dramatizada que damos ao contexto do que será estudado, pois a criação de um fato depende da compreensão e interpretação do outro. Ou

seja, sem riqueza de detalhes, descrição dos elementos que constituem o *corpus* da narrativa, o entendimento ao sentimento do personagem, a sequência de acontecimentos da história, do assunto ou do tema; a mente criativa não ganha subsídios para trabalhar em uma produção escrita que lhes oportunize o desejo de fazer com que o outro adentre o universo daquilo que será criado.

A escrita precisa ter um objetivo, pois ela necessita dar sentido ao registro do que passou ou do que ainda não aconteceu. O aluno, quando compreende que sua imaginação é potencialmente criativa e suas criações são interessantes de se compartilhar no grupo, elabora e faz inferências significativas para o seu próprio processo de “criação”. As narrativas orais permitem isso, pois, “o jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio, não é inventada por alguém” (SLADE, 1978, p.17), por isso “o jogo só tem lugar onde oportunidade e encorajamento são conscientemente oferecidos por uma mente adulta” (SLADE, 1978, p. 18).

Corroborando com tais ideias, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) defendem que desenvolver o oral como propósito de uma prática didático-pedagógica implica entender que a oralidade se revela em textos relacionados por gêneros e vinculados por regras próprias. É necessário que, para isso, a entonação seja valorizada, compreendendo a sua tarefa de desdobrar períodos e revelar sentimentos, pois os olhares, a gestualidade do corpo, as posturas e mímicas faciais são dimensões que abrangem as ações de expressão oral.

À vista disso, deve-se permitir que o aluno perceba as regras existentes na oralidade, o que torna compreensível a ideia de que tanto o uso oral quanto o escrito tem suas características. E, essas diferenças demarcadas, permitem um melhor entendimento de que podemos dizer a mesma coisa de inúmeras formas. Dessa maneira, é possível contextualizar o fato de o mesmo também se aplicar ao texto escrito.

No que diz respeito aos objetivos do professor em relação às estratégias didáticas utilizadas no ambiente escolar, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) atentam para o fato de que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo... melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Cabe ressaltar a importância das “relações de confiança”, pois é preciso que o aluno e o professor se encontrem. Para isso, o professor precisa identificar as estratégias que se constituam em formas de compreender o pensamento do aluno para poder intervir nele.

Portanto, instigar a curiosidade do aluno e potencializar sua vontade de participar de momentos de construção e trocas que são riquíssimas entre os colegas, é uma premissa básica quando debatemos o ensino da língua, a produção escrita e os sentidos do texto. Em contrapartida, não contemplar o lúdico, em um planejamento que se propõem a produzir textos e significar essa produção dentro de sala de aula – segundo o que os dados me mostraram nesta análise – limita as possibilidades de descobertas e é carente de desafios.

Sobre uma aula em formato lúdico, Fortuna nos diz que:

a tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade. (FORTUNA, 2000, p. 9).

Percebo que, a brincadeira é, de certa forma, um jogo muito sério dentro do universo infantil e que, muitas vezes, alguns professores insistem em limitar e desvalorizar, desmotivando a capacidade expressiva dos alunos. O jogo, a brincadeira e a dramatização infantil, sejam eles realistas ou não, expressam os potenciais de cada aluno. O mundo da fantasia é uma aventura que pode ser vivida sem rotulações (TOLOTTI, 2015).

Além disso, o planejamento, respaldado pela ludicidade, incentiva à valorização de experiências e conhecimentos, tanto em grupo quanto individualmente. O que torna os conteúdos agradáveis e oportuniza a reflexão e a exploração de ideias. O planejamento deve contar com propostas atrativas, dinâmicas, que sistematizem as aprendizagens dos conhecimentos abordados.

Importante dizer que

Em qualquer estratégia, os professores devem sempre atuar como mediadores. Acompanhar a leitura dos textos, criar novas práticas a partir do desejo ou da necessidade dos alunos, dinamizar as aulas,

tornando-as agradáveis e produtivas. Após selecionar o texto motivador, planejar com antecedência é essencial, pensando as atividades antes de indicá-las para que alcancem a dimensão (ou a perspectiva) de cada uma. (COELHO & PALOMANES, 2016, p. 59-60)

Nas práticas de sala de aula, o protagonismo das crianças se dá a partir do incentivo à produção de narrativas orais e da utilização da imaginação como suporte ao processo criativo. Tais práticas influenciam nas questões sociais e emocionais das crianças e repercutem em avanços cognitivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa, tinha como objetivo responder à seguinte questão: **no que a análise das produções textuais de alunos de turmas de B10 (4º ano) pode contribuir para as estratégias pedagógicas de construção de textos de seus professores?** Para tanto, problematizei a importância de entender o contexto dos alunos, dar sentido aos escritos, corrigir e avaliar de maneira a promover e, não, menosprezar; e, principalmente, apontei o valor que tem um planejamento docente que vise práticas e estratégias embasadas no lúdico e na dramatização e o quanto esses fatores têm a contribuir com a formação docente e o fazer pedagógico.

Minha metodologia foi construída visando responder meu problema de pesquisa. Sendo assim, a partir de uma abordagem qualitativa com base na análise textual discursiva, obtive as ferramentas necessárias para minha produção de dados e minhas análises.

Dessa forma, para que minha proposta atingisse o resultado esperado, contextualizei em diferentes âmbitos (nacional e municipal) os documentos, referenciais e propostas que norteiam o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito aos alunos do segundo ciclo de formação da Educação Básica. Além disso, procurei compreender a partir das análises que foram sendo feitas ao longo desse processo, o quanto está intrínseco, nas produções dos alunos, diferentes indícios que nos possibilitam, na qualidade de docente, favorecer e promover aprendizagens em sala de aula. O que me permitiu vivenciar experiências únicas e aprender ao mesmo tempo em que me colocava no papel de mera observadora dos processos.

As relações entre professoras e alunos, foram situações de aprendizado, trocas e reflexão, bem como elementos fundamentais para que a pesquisa obtivesse dados relevantes.

Toda a análise feita em vistas de responder a pergunta que motivou esta pesquisa, possibilitou refletir sobre as estratégias possíveis de se trabalhar o lúdico, a favor da construção de aprendizagens significativas e essenciais para a formação não só educativa, mas humana; visto que investir em um olhar mais sensível e interessado para com o aluno, potencializou e tornou perceptíveis muitas questões. Questões que, muitas vezes, os alunos (e, por vezes, até os professores) não

consideram importante trazer para a sala de aula, culminando na perda de oportunidades interessantes de aprender com sentido.

Torna-se então necessário ter clareza do trabalho que se busca fazer e permitir que nosso olhar traga à tona a real necessidade dos alunos. Não desconsiderando o que já estava previsto no âmbito escolar, mas, exatamente, tornando real e compreensível o saber, através da experimentação, por meio da ludicidade.

Dessa forma faz-se necessário que o professor tenha o conhecimento dos distintos conceitos de gramática para que não valorize uma determinada variedade e assim, possa “mostrar” ao aluno diferentes formas de expressar-se; é importante que o aluno saiba adequar-se a um determinado contexto, pois como já discutimos ao longo desta pesquisa, “vestimos” determinados papéis sociais conforme o ambiente em que estamos inseridos.

Sabe-se que as línguas variam, são mutáveis e, além disso, não há línguas uniformes, ou seja, são heterogêneas. Sendo assim o fenômeno da variação linguística é de extrema importância quando “tratamos” o ensino de língua materna. Isto se dá pelo fato de a gramática normativa ter sido (e ainda tem sido) o foco das aulas de língua Portuguesa.

Percebo que os avanços das produções escritas das crianças, estão intimamente ligados a construção do todo em que circunda essas construções. A fim de concluir minhas considerações, explico a vontade de seguir com esta pesquisa, ampliando esse campo e percebendo novas possibilidades de abordagem, em diferentes faixas etárias; investindo no lúdico e acompanhando esse processo de construção de produções textuais desde sua etapa inicial.

A prática pedagógica não deve ser apoiada apenas no aprender a partir da construção, mas também a partir do aluno como sujeito histórico e social que, inserido em um ambiente que propicie desafios prazerosos, transforma o seu conhecimento, possibilitando a seu professor, reflexões constantes de suas práticas, mudando concepções pré-concebidas que limitam a exploração de novos saberes.

Por fim, concluo que o ponto de partida ocorre na busca e no interesse pelas aprendizagens dos alunos; e a transformação, parte das atitudes que tomamos perante aquilo que acreditamos ser a função da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARO, Francis G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDEBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado (Orgs.). **Avaliações de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982. p.10-14.

CHAPLIN, Charles. **Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CHAROLLES, Michel. “**Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**”. Langue Française 38, Paris: Larousse, 1978, p. 7-41.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; Michel. “**Données empiriques et modélisation en grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la cohérence discursive**”. Langue et Discours, 34. Besançon, 1979, p. 75-97.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Rugaia. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 44° ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____; Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação. 14. 2011.

_____; Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação. 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____ ; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

_____ ; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

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

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, [1998]. (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.

_____. Secretaria municipal de Educação. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, 1999.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SEIXAS, Ana Paula Jardim. **O fazer teatral e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento da produção textual**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A variação linguística e o ensino de língua materna. In: **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Eu, Ana Paula Aguiar Tolotti, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, orientada pela professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória, investigo as estratégias pedagógicas em produção de textos escritos no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como problemática: No que a análise das produções textuais de alunos de turmas de B10 (4º ano) pode contribuir para as estratégias pedagógicas de construção de textos de seus professores? Diante disso, venho por meio desta, solicitar autorização para realizar observações das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras titulares que atuam com as turmas de B10 do Ensino Fundamental. Os dias e horários serão agendados após combinações estabelecidas com a Direção e/ou Coordenação Pedagógica a fim de não interferir na rotina escolar. Os aspectos a serem observados recaem sobretudo:

- as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) professores(as) na construção do processo de escrita dos alunos;
- as produções textuais dos alunos;
- o acompanhamento da aprendizagem;
- demais aspectos que surgirem no decorrer das observações.

Além disso, se observará sempre o sigilo e anonimato dos sujeitos desta pesquisa, bem como da instituição que abriga a investigação. Antes de realizar a coleta de dados será explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com cada participante.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e desde já agradeço a acolhida.

Atenciosamente,

Ana Paula Aguiar Tolotti
Mestranda em Educação - PUCRS

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

O projeto de pesquisa intitulado “ERA UMA VEZ... E FIM. UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE” tem por objetivo geral compreender os processos de escrita de alunos das turmas de B10. As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora Ana Paula Aguiar Tolotti, Mestranda, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Inês Côrte Vitória (E-mail: [REDACTED]), ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e integrantes da linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação. A pesquisadora proponente, telefone [REDACTED] e-mail: [REDACTED], é a responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas no processo de coleta de dados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas para a pesquisa e escrita de artigos científicos dela decorrentes.

A Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED], Sra. _____, no uso de suas atribuições e poderes a ela conferidos, autoriza a realização da pesquisa nesta instituição e declara ter recebido as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como os alunos e a escola participarão desta investigação, sem ser coagida a responder eventuais questões consideradas constrangedoras. A instituição apresenta a ciência de que, a qualquer momento, poderá buscar esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos procedimentos metodológicos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade. A assinatura do representante autorizado da instituição neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a confidencialidade da identidade dos sujeitos envolvidos.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre –

RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Declaramos que recebemos uma cópia do presente Termo de anuência para a realização de pesquisa científica e acadêmica e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Porto Alegre, 14 de março de 2018.

Autorizo a realização deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e Assinatura Representante Institucional

____/____/____
Data

Ana Paula Aguiar Tolotti
Mestranda em Educação PPGE-PURCRS
Matrícula XXXXXXXXXX

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado **“ERA UMA VEZ... E FIM. UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE”**. Este é um importante estudo para a área da educação, que contribui para a atuação profissional de professores da Educação Básica pública e para a qualificação das competências linguísticas de alunos da rede pública municipal.

Esse estudo apresenta como cenário a instituição escolar da rede pública municipal de Porto Alegre, onde, por meio de planejamentos, formações e práticas pedagógicas, a aprendizagem é desenvolvida. Além disso, esse ambiente que constantemente é debatido, apresenta-se como um rico espaço de pesquisa, reflexão e ação. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da realização desta pesquisa, uma vez que o debate sobre os processos de produção de textos escritos dentro do ambiente escolar, e como esses processos estão sendo significados para os alunos e professores, contribuem para a busca de novas estratégias de ensino que irão possibilitar a formação de alunos produtores de textos. Os dados obtidos serão usados na elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora Ana Paula Aguiar Tolotti (E-mail: [REDACTED]), sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Inês Côrte Vitória (E-mail: [REDACTED]).

Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVO DO ESTUDO

- Compreender os processos de escrita de alunos das turmas de B10 de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante os meses de março a junho de 2018, em turmas de B10 do Ensino Fundamental, com seis encontros em sala de aula.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão utilizados: observação, produção dos alunos em trabalhos individuais e anotações do diário de campo da pesquisadora.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados e os resultados individuais do estudo são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados deste estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Os participantes podem, em qualquer momento, cancelar sua participação no estudo. Isso não influenciará o andamento do estudo e seus resultados futuramente.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade

é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao concordar com este termo, o responsável receberá uma via do documento assinado pelo representante legal, que será elaborado em 2 vias (a outra via assinada fica de porte da pesquisadora). Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Favor preencher abaixo se concordar em participar do estudo:

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos que serão feitos e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nome completo do(a) professor(a) voluntário(a)

Data: ____ / ____ / ____

Atenciosamente,
ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI
(Pedagoga, Professora e Pesquisadora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais,

Vocês estão sendo convidados(as) a participar de um estudo intitulado “**ERA UMA VEZ... E FIM. UM ESTUDO SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DE TURMAS DE B10 (4º ANO) DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**”. Este é um importante estudo para a área da educação, que contribui para a atuação profissional de professores da Educação Básica pública e para a qualificação das competências linguísticas de alunos da rede pública municipal.

Esse estudo apresenta como cenário a instituição escolar da rede pública municipal de Porto Alegre, onde, por meio de planejamentos, formações e práticas pedagógicas, a aprendizagem é desenvolvida. Além disso, esse ambiente que constantemente é debatido, apresenta-se como um rico espaço de pesquisa, reflexão e ação. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da realização desta pesquisa, uma vez que o debate sobre os processos de produção de textos escritos dentro do ambiente escolar, e como esses processos estão sendo significados para os alunos e professores, contribuem para a busca de novas estratégias de ensino que irão possibilitar a formação de alunos produtores de textos. Os dados obtidos serão usados na elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora Ana Paula Aguiar Tolotti (E-mail: [REDACTED]), sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Inês Côrte Vitória (E-mail: [REDACTED]).

Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVO DO ESTUDO

- Compreender os processos de escrita de alunos das turmas de B10 de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante os meses de março a junho de 2018, em turmas de B10 do Ensino Fundamental, com seis encontros em sala de aula.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão utilizados: observação, produção dos alunos em trabalhos individuais e anotações do diário de campo da pesquisadora.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados e os resultados individuais do estudo são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados deste estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Os participantes podem, em qualquer momento, cancelar sua participação no estudo. Isso não influenciará o andamento do estudo e seus resultados futuramente.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade

é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao concordar com este termo, o responsável receberá uma via do documento assinado pelo representante legal, que será elaborado em 2 vias (a outra via assinada fica de porte da pesquisadora). Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Favor preencher abaixo se concordar em participar do estudo:

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos que serão feitos e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Nome do(a) estudante voluntário(a)

Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante voluntário(a)

Data: ____/____/____

Atenciosamente,
ANA PAULA AGUIAR TOLOTTI
(Pedagoga, Professora e Pesquisadora)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br