UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISTELA SILVA DE FREITAS

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E EMANCIPAÇÃO DOCENTE: A INVESTIGAÇÃO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

SÃO PAULO
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARISTELA SILVA DE FREITAS

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E EMANCIPAÇÃO DOCENTE: A INVESTIGAÇÃO DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na área de Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

SÃO PAULO
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp

Silva de Freitas, Maristela
Produção de textos na sala de aula e emancipação docente: - a investigação de uma professora-pesquisadora / Maristela Silva de Freitas; orientador Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo, 2022.
155 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Produção de textos. 2. Pesquisa-ação. 3. Professor-pesquisador. 4. Emancipação docente. I. Heitor Barzotto, Valdir, orient. II. Título.

NOME: FREITAS, Maristela Silva de.

Título: Produção de textos na sala de aula e emancipação docente: a investigação de uma professora-pesquisadora.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovado em: 10/07/2022

Banca examinadora:

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.ª Dr.ª Vanessa Martins do Monte

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.ª Daniela Aparecida Eufrásio

Julgamento: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Para Durcy e Mateus, que me ensinaram a arte de viver.

A gente gostava de palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.

Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.

(BARROS, 2015, p. 116)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelo dom da vida e da escrita.

Aos meus **pais**, os primeiros e maiores professores da minha vida.

Às minhas queridas **irmãs**, minhas referências e inspirações.

Aos meus **sobrinhos**, pelo riso e afeto sinceros.

Aos meus **familiares**, pelo apoio nessa jornada.

Ao Prof. Dr. **Valdir Heitor Barzotto**, pelos muitos anos de acolhimento, escrita e *dezescrita*, desde a Iniciação Científica.

A Prof. Dra. **Claudia Riolfi**, pelo carinho, acolhimento e confiança.

Aos meus **amigos**, pelas aventuras e descobertas da vida.

Ao meu marido, **Layo**, pelo amor, compreensão e paciência.

À **EMEF Perimetral**, onde passei boa parte do tempo nos últimos anos; onde fiz a travessia de professora à coordenadora e diretora.

Aos meus **alunos**, sem os quais – sempre digo e repito - esta pesquisa não existiria.

RESUMO

FREITAS, M. S**. Produção de textos na sala de aula e emancipação docente: a investigação de uma professora-pesquisadora.** 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese versa a respeito de uma investigação da própria prática pedagógica. Trata de textos escolares, mas também de uma iniciativa que visa à emancipação docente, por meio da reflexão de práticas desenvolvidas na própria sala de aula. A coleta de dados teve início em 2017, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, e estendeu-se até 2019, quando os estudantes completavam o primeiro ciclo do Fundamental I. Tomamos como *corpus* vinte e duas produções escritas de duas estudantes que, à época da coleta de dados, estudavam em uma escola pública municipal situada na comunidade de Paraisópolis. Com base em pesquisas sobre o texto escolar produzidas por pesquisadores e professores-pesquisadores, propusemo-nos a analisar os textos destas crianças visando à compreensão dos avanços e retrocessos no percurso de escrita. Por meio do compromisso em superar a fina linha divisória entre pesquisa e ensino (CALKINS, 2002), constatamos que, a partir das observações das marcas no texto da criança, é possível depreender preocupações sobre o exercício da escrita; ainda que em processo de alfabetização, verificamos que as crianças já são capazes de retroagir sobre o próprio texto, fazendo escolhas que manifestam sua implicação com a escrita. Observamos também que, embora sejam concebidas como atividades construtivistas, as sondagens da escrita – que também compõem o *corpus* desta tese -, têm engessado o trabalho docente, conduzindo o professor à reflexões previsíveis que acabam por não contribuir para a aprendizagem da escrita. Em outras palavras, trata-se de uma tese que convida o leitor a assumir a coragem dos delitos da escrita (BARZOTTO, 2011), provocando-o a assumir o compromisso de produzir a diferença por meio da investigação da própria prática.

Palavras-chave: Textos escolares. Prática Pedagógica. Emancipação Docente.

RESUMEN

FREITAS, M. S**. Producción de textos en el aula y emancipación docente: la investigación de una profesora-investigadora.** 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tesis trata de una investigación de la propia práctica pedagógica. Se trata de textos escolares y también de una iniciativa que apunta a la emancipación docente, a través de la reflexión de prácticas desarrolladas en el aula. La recolección de datos comenzó en 2017, en una clase de 3° año de la Enseñanza Fundamental, y se prolongó hasta 2019, cuando los alumnos completaron el primer ciclo de Enseñanza Fundamental. Las estudiantes estudiaban en una escuela pública municipal ubicada en la comunidad de Paraisópolis . A partir de investigaciones sobre el texto escolar producidas por profesores y profesores-investigadores, nos propusimos analizar los textos destes niños, con el objetivo de comprender los avances y retrocesos en el camino de la escritura. A través del compromiso de superación de la línea de separación (CALKINS, 2002) entre investigación y enseñanza, encontramos que, a partir de las observaciones de marcas en el texto del niño, es posible inferir preocupaciones sobre el ejercicio de la escritura; aunque en el proceso de alfabetización, encontramos que los niños ya son capaces de retroaccionar sobre el texto mismo, tomando decisiones que manifiestan su participación en la escritura. También observamos que, si bien son concebidas como actividades constructivistas, los niveles de escritura han enyesado el trabajo del docente, llevándolo a reflexiones predecibles que terminan por no contribuir a la aprendizaje de la escritura. En otras palabras, es una tesis que invita al lector a asumir la responsabilidad por los delitos de escritura (BARZOTTO, 2011), animándolo a comprometerse a producir una diferencia a través de la investigación de su propia práctica.

Palabras clave: Textos escolares. Práctica Pedagógica. Emancipación docente.

ABSTRACT

FREITAS, M. S**. Production of texts in the classroom and teacher emancipation: the investigation of the research-teacher.** 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

This thesis deals with an investigation of the pedagogical practice itself. It deals with school texts, but also with an initiative that aims at teacher emancipation, through the reflection of practices developed in the classroom itself. Data collection began in 2017, in a 3rd year class of Elementary School, and lasted until 2019, when students completed the first cycle of Elementary I. We took as corpus twenty-two written productions by two students who, at the time of data collection, they were studying at a municipal public school located in the community of Paraisópolis. Based on research on the school text produced by researchers and teacher-researchers, we proposed to analyze the texts of these children in order to understand the advances and setbacks in the writing path. Through the commitment to overcome the thin dividing line (CALKINS, 2002) between research and teaching, we found that, from the observations of marks in the child's text, it is possible to infer concerns about the exercise of writing; although in the literacy process, we found that children are already able to retroact on the text itself, making choices that manifest their involvement with writing. We also observed that, although they are conceived as constructivist activities, the writing surveys - which also make up the corpus of this thesis - have stifled the teaching work, leading the teacher to predictable reflections that does not contribute to the learning of writing. In other words, it is a thesis that invites the reader to assume the courage of the crimes of writing (BARZOTTO, 2011), provoking him to assume the commitment to produce difference through the investigation of the practice itself.

Keywords: School texts. Pedagogical Practice. Teacher Emancipation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa do caderno *Minhas produções escritas*
Imagem 2 – Fotografia da lousa
Imagem 3 – Dado 01a
Imagem 4 – Dado 02a
Imagem 5 – Dado 03a
Imagem 6 – Dado 04a
Imagem 7 – Dado 05a
Imagem 8 – Dado 06a
Imagem 9 – Dado 07a
Imagem 10 – Dado 08a
Imagem 11 – Dado 09a
Imagem 12 – Dado 10a
Imagem 13 – Dado 11a
Imagem 14 – Dado 12a
Imagem 15 – Dado 13a
Imagem 16 – Dado 01b
Imagem 17 – Dado 02b
Imagem 18 – Dado 03b
Imagem 19 – Dado 04b
Imagem 20 – Dado 05b
Imagem 21 – Dado 06b
Imagem 22 – Dado 07b
Imagem 23 – Dado 08b
Imagem 24 – Dado 09b

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções coletadas e 2017
Quadro 2 – Produções coletadas em 2018
Quadro 3 – Produção coletada e 2019
Quadro 4 – Orientações para a sondagem escrita
Quadro 5 – Saberes como pré-requisito para leitura e escrita
Quadro 6 – Descritores do dado
Quadro 7 – Poligamia e poliandria na relação sons e letras

LISTA DE SIGLAS

CdEB – Crônicas do Ensino Básico

CEI – Centro de Educação Infantil

CEU – Centro de Educação Unificado

DOS – Documento Orientador para a sondagem

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEPPEP – Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise

ONG – Organização Não Governamental

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SIEPES - Seminário Internacional de Experimentación y Practicas de Ensenanza

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO..... 14

1 DE ONDE PARTIMOS..... 22
1.1 OBJETIVOS 28
1.2 PARAISÓPOLIS: UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 28
1.3 A OPÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR-PESQUISADOR.....30

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: INTENÇÕES METODOLÓGICAS..... 33
2.1 DOS CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS 38
2.2 DO DOCUMENTO ORIENTADOR PARA AS SONDAGENS 40
2.3 DAS PRECURSORAS DA SONDAGEM 44

3 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A ESCRITA..... 48
3.1 OS PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À LEITURA E À ESCRITA..... 50
3.2 TRAÇANDO AS PRIMEIRAS LETRAS..... 56
3.3 PARA REFLETIR O CONSTRUTIVISMMO..... 60

4 INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE SALA DE AULA..... 64
4.1 PESQUISAS DE PROFESSORES-PESQUISADORES 65
4.2 PESQUISAS SOBRE O TEXTO ESCOLAR 68

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA: ANÁLISE DOS DADOS.... 75
5.1 CRITÉRIOS PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS 75
5.2 OS TEXTOS DE ÍRIS 78
5.3 OS TEXTOS DE DANIELA 101

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS EM SALA DE AULA 122

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 129
8 ANEXOS..... 135

PRÓLOGO

A escrita deste prólogo teve início em 2020, em um período difícil para o Brasil e para todo o mundo: a pandemia do novo Coronavírus. Trago nestas linhas a convicção e a força de quem acredita na ciência, na Educação, na pesquisa. Para além de registrar o percurso e a história desta tese, desejo também contar para os futuros pesquisadores como este trabalho se manteve vivo nestes tempos.

Minha afinidade com a leitura e a escrita deve ter se originado em algum momento muito anterior às lembranças que consigo narrar. No entanto, devo destacar uma recordação dos meus seis anos, ou pouco menos. Havia ganhado de papai um quadro verde, com moldura de madeira, apagador e giz. Ele o pendurou no quintal, nas grades da janela do meu quarto, em frente aos degraus de uma escada que dava acesso ao segundo andar da casa. Ali comecei a ensaiar as minhas primeiras aulas de língua portuguesa que, não por acaso, sempre foram as minhas preferidas no colégio.

No decorrer do processo de escolarização, fui aluna tanto de escola pública quanto de escola particular. Aos quatorze anos, decidi fazer Magistério e aos dezoito entrei para o curso de Pedagogia, na USP. Ao longo de nove semestres de Graduação, participei de incontáveis experiências que contribuíram para a minha formação; no entanto, destaco duas: o *Projeto Ler e Escrever* e a participação no SIEPES[1], em Honduras.

O *Projeto Ler e Escrever* fazia parte de um programa da Rede Municipal da Prefeitura de São Paulo, cujo objetivo consistia em erradicar os índices de analfabetismo e contribuir para a qualidade do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais. Estava no quinto semestre de Pedagogia quando entrei para o *Projeto* que, naquela época, era coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Barzotto. Passei, então, a ter um pouco mais de proximidade com o rigor da pesquisa acadêmica.

O *Ler e Escrever* voltava-se para estudantes do curso de Letras e Pedagogia que, além de estagiar em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais, reuniam-se mensalmente com os demais

[1] Seminário Internacional de Experimentación y Practicas de Ensenanza.

pesquisadores do projeto para debates de temas diversos. Nestas reuniões costumávamos falar também sobre as nossas experiências em sala de aula; apresentávamos os trabalhos desenvolvidos com as crianças e compartilhávamos das mais variadas ideias. O professor Valdir, nosso coordenador, pedia-nos para escrever um relatório ao final de cada mês, relatando as experiências vivenciadas em sala de aula.

Talvez o maior desafio, naquele primeiro momento, em 2011, (tanto para mim quanto para outros colegas iniciantes na pesquisa) tenha sido o que, hoje, defendo nesta tese: distanciar-me da posição de um sujeito que, por não se implicar diretamente no processo de ensino, critica e aponta falhas. Em verdade, o trabalho de escrita das experiências em sala de aula tornou-me mais sensível às necessidades dos alunos; compreender-me como parte do processo fez com que minha atuação em sala de aula se tornasse mais dinâmica e proativa.

A escola onde realizei minhas atividades do *Projeto Ler e Escrever* localizava-se na zona oeste de São Paulo, no Jardim João XXIII, e pertencia à Diretoria Regional do Butantã. Minha turma era composta por meninas e meninos de seis anos, dos quais recordo-me com ternura. Embora passasse bastante tempo com o Isaque[2], um aluno que apresentava perda visual devido a complicações no parto, lembro-me também das outras crianças. A minha turma era o 1º ano B.

A professora regente, a quem chamarei de Elza[3], era uma jovem senhora, séria, de baixa estatura, cabelos curtos e sobrancelhas espessas. Assim que cheguei à escola assustei-me com sua rigidez e com o silêncio da classe. As carteiras, que eram menores do que as habituais, ficavam organizadas por fileiras únicas (não haviam duplas, nem grupos). No entanto, das três turmas de 1º ano da escola, esta era a que mais apresentava evolução nos trabalhos. Elza tinha compromisso com o ensino e muito do que aprendi sobre pesquisar na sala de aula devo a ela.

No decorrer daquele ano, firmamos uma boa parceria. Construímos grupos de estudo dentro da sala de aula e vimos as primeiras produções de texto aparecerem.

---

[2] Nome fictício.
[3] Nome fictício.

Ao final daquele ano era inegável que uma pesquisa havia nascido. Embora pudesse prorrogar por mais doze meses o meu contrato de estágio, fui chamada pelo concurso para lecionar na Rede Municipal da Prefeitura de Osasco. Embarquei, portanto, neste novo desafio.

Em 2012 iniciei oficialmente as minhas atividades como professora. A convite do professor Valdir Barzotto passei, também, a participar das reuniões do GEPPEP (Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise) e comecei a fazer uma Iniciação Científica inserida no projeto *Movimentos do Escrito*[4].

Os dados que coletei para a Iniciação eram produzidos pelos meus próprios alunos e faziam parte das atividades rotineiras da turma. A ideia era analisar em que medida as produções escritas das crianças relacionavam-se com as orientações que eu fornecia em sala de aula; ou seja, que parcerias eram construídas a partir daquelas orientações. Ao final daquele ano, participei do SIEPES, em Honduras, onde pude apresentar a minha pesquisa em andamento.

Recordo-me que, ao apresentar os dados no *taller*[5], fui questionada a respeito dos desdobramentos daquela pesquisa para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica. Naquele momento compreendi que havia preparado terreno para uma discussão maior do que imaginava.

Em 2014 entrei para o Mestrado. Meu projeto discorria a respeito do processo de escrita de alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental e apresentava uma proposta de investigação que me convocava a ser professora e pesquisadora durante todo o processo. No entanto, no mesmo ano do meu ingresso no Mestrado, exonerei o meu cargo de professora no município de Osasco; entrei para a Rede Municipal da Prefeitura de São Paulo e passei a trabalhar com crianças de 0 a 3 anos de idade.

A experiência como professora de Educação Infantil não fora exatamente uma experiência auspiciosa. Se, na Graduação, precisei participar do *Projeto Ler e Escrever* para compreender que o sabor da escrita me convocava ao mundo acadêmico, nesta nova fase da minha vida profissional

[4] Projeto coletivo de pesquisa no qual os membros do GEPPEP estiveram envolvidos de 2009 a 2012.
[5] Oficina.

precisei estar na Educação Infantil para entender que minha verdadeira afeição era pelo Ensino Fundamental.

Com os dados coletados no ano anterior, dei início ao trabalho do Mestrado. Recém-chegada à pós, fui também convidada pelo professor Valdir para participar de um evento em Veliko Tarnovo, na Bulgária, com mais quatro colegas do nosso grupo de pesquisa. Tratava-se de um Seminário de Formação de Professores, com os alunos do curso de tradução da *Universidade de Veliko Tarnovo*.

No decorrer do Mestrado, na medida em que eu organizava, descrevia e analisava os dados coletados, sentia-me, também, convocada a repensar práticas pedagógicas que, até então, pareciam-se corriqueiras e inquestionáveis. Com efeito, quando assumi o compromisso de trabalhar com a *dezescrita*[6] (neologismo cunhado pelo professor Valdir) na sala de aula, assumi também o propósito de contribuir para a formação de um público específico e, muitas vezes, disputado: o professor. Aos poucos, fui compreendendo que, para *dezescrever* práticas de ensino era preciso deslocar-me da postura subjetiva que, comumente, assumimos em sala de aula. Tratava-se de um trabalho que defendia a interação dialógica entre o gesto de ensinar e o gesto de pesquisar, por meio da produção de um conhecimento vinculado às práticas escolares.

Em 2015 retornei ao Ensino Fundamental, dentro da própria Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Concluindo mais uma etapa do Mestrado e, praticamente, às vésperas do depósito da dissertação, o professor Valdir fez-me novamente um convite: participar de um seminário de formação de professores em Portugal.

Àquela época, com um trabalho de Mestrado a caminho da conclusão, ministrei uma oficina de análise de produção de texto escolar. Apresentei às alunas, estudantes da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, no Porto, os dados com os quais havia trabalhado durante todo o meu Mestrado. Se, para mim, importavam os avanços apresentados ao longo de um processo

[6] O termo em que a acepção *dezescrita* foi tomado "completa-se com o plural indicado pelo numeral dez, usado em lugar do prefixo des. Com isso, indica-se que para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito [...], é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta" (RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 11).

de escrita, percebi que, para elas a análise gramatical era o foco principal de uma pesquisa com produção de textos. Travamos, assim, uma discussão acerca dos efeitos que a análise gramatical de textos produzidos por crianças têm no trabalho cotidiano do professor. Houve quem defendesse o domínio gramatical para o bom uso da língua; e houve, ainda, quem argumentasse em favor das técnicas de escrita.

Deste modo, voltei para o Brasil com o firme propósito de, após a defesa, participar do processo seletivo para o Doutorado, a fim de dar continuidade ao trabalho de pesquisa que havia produzido até aquele momento; não para defender a gramática em detrimento do estilo, ou o contrário, mas para dar corpo a uma ideia que, há algum tempo, germinava em meu espírito: a emancipação docente.

Em 2018 ingressei no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da FE-USP, mais uma vez sob orientação do Prof. Dr. Valdir Barzotto.

Como previsto, institucionalmente, realizei as disciplinas do curso e me inscrevi para o Exame de Qualificação em janeiro de 2020. Uma semana antes do decreto da pandemia (no dia 13 de março de 2020), passei pelo Exame de Qualificação na FE-USP. Em caráter excepcional fizemos um exame semipresencial.

No dia 22 de março, o governador decretou quarentena em todo o estado de São Paulo. A partir de então, as atividades acadêmicas e escolares migraram, gradativamente, para a modalidade online. Na condição de coordenadora[7] pedagógica da escola onde lecionei nos últimos anos, pude acompanhar a dedicação, as dificuldades e, sobretudo, a superação de alunos e professores no decorrer deste período de pandemia.

Em um primeiro momento, tivemos de compreender o que era uma pandemia: quais eram seus desdobramentos sanitários, políticos, econômicos. Como enfrentar um vírus desconhecido? Ao mesmo tempo, tivemos de reinventar nossa rotina. O termo *home office* passou a fazer parte do nosso vocabulário cotidiano, assim como outros termos da língua inglesa: *meet*, *drive*, *link*, *classroom*, *chat*. Nosso contato físico passou a ser substituído por

[7] Assumi a Coordenação em 2019.

videoconferências, mensagens escritas, áudios e gravações. Os celulares que antes eram proibidos nas salas de aula tornaram-se o principal recurso de comunicação e realização de atividades escolares para muitas famílias.

“Abre microfone, desliga microfone”. Frases como estas foram usadas muitas vezes no decorrer da pandemia; em contexto escolar, podemos até selecionar as mais famosas: “professora, não estou vendo sua apresentação”; “professora, qual o link de hoje?”. Mas, para além de questões tecnológicas, não podemos desconsiderar que a pandemia ocasionou dor (física, emocional, psicológica) à boa parte da população brasileira.

Na Rede Municipal as aulas presenciais foram suspensas de 23 de março a 23 de dezembro de 2020. No entanto, as portas das escolas municipais não se fecharam para a comunidade em nenhum dia letivo; o atendimento à população continuou a acontecer normalmente. Diferentes episódios marcaram nosso ano dentro da escola, tais como: vacinação da gripe, entrega de cartão merenda, cesta básica, exame sorológico da prefeitura, rematrículas, transferências, etc. Obviamente que esta intensa movimentação na escola ocasionou certo estresse e preocupação nos funcionários da equipe administrativa.

Observávamos que a comunidade nem sempre seguia os protocolos de segurança, e os casos de Covid aumentavam significativamente com o passar do tempo. Para além do atendimento institucional procurávamos também atuar como orientadores; cartazes, totens e outros informativos eram colocados em pontos estratégicos da escola, de modo a induzir aqueles que por ali passavam a entrar em contato com informações sobre a Covid.

Tivemos também duras cobranças com relação ao pedagógico. Para cada aluno matriculado na rede municipal, a SME criou um e-mail funcional de acesso ao Google Sala de Aula (ou *Classroom*, como passamos a chamá-lo no decorrer do ano). Inicialmente, professores e alunos apresentaram suas dificuldades de acesso e manuseio; entretanto, em pouco tempo, boa parte dos professores já havia dominado as ferramentas do site. Observamos que, no início das aulas online, poucos pais se manifestaram em relação às atividades.

Muitas foram as iniciativas dos professores em relação ao contato com os alunos. Em um primeiro momento, utilizamos as redes sociais da escola (Facebook e Instagram) para divulgar o Google Sala de Aula e o acesso às

turmas online. No entanto, observando a baixa adesão às aulas remotas, os professores passaram a formar grupos de Whatsapp com os alunos. Com a ajuda da equipe administrativa e de apoio da escola, os professores fizeram uma busca nos prontuários das turmas, a fim de atualizar os contatos telefônicos das famílias e, assim, montar seus respectivos grupos de Whatsapp.

Por meio da comunicação direta nestes grupos, conseguimos entender um pouco melhor a situação de muitos de nossos alunos. A grande maioria dispunha, por exemplo, de apenas um único aparelho celular em casa para realização das atividades escolares. Este aparelho ficava sob a responsabilidade de um adulto que, por motivos de trabalho, encontrava-se fora de casa a maior parte do dia. Sempre atentas, as professoras relatavam: “meus alunos têm o costume de devolver as atividades na plataforma depois da meia noite”.

É difícil falar sobre ensino e aprendizagem online quando, na realidade, o que muitas famílias buscaram nessa pandemia foram condições de subsistência. É difícil (ou quase impossível) exigir que uma criança esteja online no *chat* ou no *meet* se, em sua mesa, falta o pão, o arroz, o feijão. “Não seremos mais os mesmos depois da pandemia”, ouço dizer. Mas será que estamos preparando nosso coração para acolher cada beijo e abraço que ficaram suspensos naquele último dia 20 de março? Será que entendemos o significado dos rostinhos esperançosos nos encontros do *meet* nas sextas-feiras à tarde, na aula de leitura?

Que a responsabilidade para a qual somos chamados não seja esquecida nas páginas dos livros ou nas lembranças de postagens das redes sociais. Que o gesto de lutar e se indignar com as injustiças se torne prática e transforme nossa realidade. Que possamos nos vacinar contra todo tipo de ódio e sentimento que nos torne neutros ao sofrimento do outro.

São Paulo, 28 de dezembro de 2020.

Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, O apanhador de desperdícios)

Estrutura da tese

No primeiro capítulo, faremos a apresentação dos objetivos e das justificativas para realização desta tese. Apresentaremos também as experiências acadêmicas e pedagógicas que impulsionaram nossa escolha temática e abordagem de escrita. Já no capítulo 2 discorremos a respeito do caminho percorrido entre a produção do projeto e a escrita da tese, bem como nossas intenções metodológicas nesta pesquisa; destacaremos também questões pertinentes à coleta e organização dos dados, e informações relevantes sobre as orientações dos documentos curriculares aos professores.

No terceiro capítulo faremos uma discussão a respeito da relação da criança com a escrita, sobretudo no início do processo de alfabetização. Trataremos de questões relacionadas à compreensão do sistema alfabético, à representação da linguagem e ao traçado das letras. Já no quarto capítulo, apresentaremos textos produzidos por professores que se assumem como professores-pesquisadores e analisaremos em que medida estes textos contribuem para a formação de seu público leitor. Revisitaremos também autores que, no decorrer de nossa trajetória acadêmica, apresentaram trabalhos que contribuíram para a escolha temática desta tese; trata-se de autores como Geraldi, Calkins, Ferreiro, Cagliari, Oliveira etc..

No capítulo cinco, à luz das discussões empreendidas nos capítulos anteriores, apresentaremos os dados que compõem o *corpus* do nosso trabalho, bem como as escolhas metodológicas que orientam a apresentação e análise do texto da criança. São ao todo vinte e dois textos que fazem parte do corpus desta tese, produzidos por duas crianças ao longo de vinte e seis meses de coleta de dados.

Por fim, no último capítulo, apresentaremos as conclusões a que chegamos nesta pesquisa e os encaminhamentos necessários para que repensemos a cultura da pesquisa na sala de aula.

1 DE ONDE PARTIMOS

> “No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*” (BARROS, 2015, p. 83).

Esta pesquisa tem origem nos primeiros estágios realizados durante a Graduação; estendeu-se pelo Mestrado e desdobra-se agora no Doutorado. Trata-se de uma pesquisa que lida com produção de textos de crianças, mas que visa também a superar as barreiras entre escola e produção do conhecimento (*acadêmico?*).

Desde os primeiros estágios na escola, observávamos que, embora a concepção construtivista fosse amplamente divulgada no âmbito escolar, as práticas pedagógicas de sala de aula não necessariamente acompanhavam esta concepção. Observávamos ainda que, dentre os textos dirigidos aos docentes, apenas uma pequena parcela carregava a marca do professor como autor, o que, a nosso ver, não contribuía para a criação de uma identificação na leitura destes textos.

No decorrer dos anos, compreendemos que a incompletude que caracteriza o texto sobre a sala de aula deve-se, muitas vezes, ao distanciamento entre a escola e aquele que fala sobre ela. Deve-se à excessiva teorização no lugar do sentimento; à reprodução de dizeres no lugar da percepção.

Se em *Manual de Tapeçaria* (LACERDA, 2006), a metáfora dos fios nos remete à responsabilidade social que temos uns para com os outros, nesta tese refletiremos sobre o fio condutor que perpassa nosso trabalho pedagógico: a implicação docente.

Mas que implicação é esta?

Paulo Freire e Ira Shor (1986), em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, refletem sobre a transformação e o medo que estão implícitos no trabalho do professor. Para os autores, “os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 68). No entanto, à medida que os professores desenvolvem clareza a respeito das razões pelas quais sentem medo, eles se distanciam de uma posição subjetiva de profissional paralisado frente às intempéries da carreira

docente e, consequentemente, reconhecem a si mesmos como sujeitos capazes de agir e pensar sua própria prática pedagógica.

Quando falamos em implicação docente estamos nos referindo à retomada de responsabilidade pedagógica, em um movimento contra hegemônico, cujo professor se projeta como formador e pesquisador, um sujeito à frente da produção do conhecimento. Assim, podemos recorrer à *Escrita aos pares* (FREGONESI, GALESSO, BARZOTTO, 2014), que, dentre outras, serve de mote para este trabalho.

No livro *Escrita aos Pares* (2014), podemos ver descrito todo um trabalho de elaboração de uma testagem processual, como resposta ao não reconhecimento das notas de um órgão de avaliação externa ao colégio onde os autores do livro lecionavam[8].

De acordo com os professores desta escola, a avaliação externa não identificava as especificidades de aprendizagem dos alunos, tampouco assegurava uma avaliação justa acerca de seu rendimento escolar; deste modo, o grupo de professores optou por reassumir a responsabilidade de elaborar uma avaliação e delinear ações para solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos. O livro *Escrita aos Pares* consiste, portanto, em um trabalho cujos próprios professores registram o percurso de elaboração de um novo modelo de avaliação. Trata-se, em outras palavras, de uma iniciativa que visa à *emancipação docente*.

Não muito distante desta experiência, participamos de um projeto de semelhante relevância.

Em 2014, época do Mestrado, conheci a *Revista Crônicas do Ensino Básico* (doravante CdEB)[9]. A Revista era organizada e publicada semestralmente, sem fins lucrativos, a fim de divulgar causos e experiências de sala de aula. Em 2015, no primeiro semestre, escrevi a crônica *Tarde tranquila*, na qual narrei um dia de trabalho em uma escola de Educação Infantil; posteriormente, publiquei mais três crônicas em outras edições da Revista.

De junho de 2014 a dezembro de 2018 foram publicadas oitenta crônicas na Revista CdEB, produzidas por trinta e nove docentes. Em 2019,

[8] Trata-se da Escola Graduada, um colégio particular situado na zona sul da cidade de São Paulo.
[9] Idealizada pelo professor Renato Pugliese. Atualmente leciona no Instituto Federal (IF-SP).

decidimos, juntamente do organizador, concluir o projeto, reunindo todos os textos em uma só coletânea; tratava- se de uma empreitada que visava à divulgação da produção do professor, mas, sobretudo, de uma iniciativa que unia professores de diferentes idades e lugares, todos por um só desejo: o de falar sobre o seu trabalho na sala de aula. Afinal:

> se a fala do professor for a público apenas pelos sujeitos que falam dele por meio de uma observação externa [...], talvez esse falar fique incompleto. Daí a importância emancipatória de que o professor tome o poder de falar, por escrito, do que faz. (FREGONESI; GALESSO; BARZOTTO, 2014, p. 8).

Ao longo destes anos de pesquisa sempre estivemos, de alguma forma, próximos à sala de aula: ministrando aulas, na coordenação pedagógica e, até mesmo, na direção de uma escola. Produção de textos de crianças de Ensino Fundamental tem sido o principal foco de nossa investigação. Inicialmente, investigávamos como eram atendidas as orientações para produção de textos e de que maneiras os estudantes manifestavam seus avanços e retrocessos entre um texto e outro.

Nesta tese, discorreremos a respeito de duas frentes, a saber:

1. Textos produzidos por crianças de Ensino Fundamental, seus respectivos avanços e evoluções entre um texto e outro, bem como as contribuições dos pares e da professora para o processo de escrita.

2. A implicação docente como fator que impulsiona o trabalho na sala de aula.

Nosso objetivo não consiste em oferecer, ou delinear, novas técnicas de ensino, mas em apresentar um processo de construção de uma prática. A respeito disso, Lucy Calkins (1989) afirma que “existe uma fina linha divisória entre a pesquisa e o ensino” (p. 29), o que corrobora para a nossa hipótese de que os professores não precisam de mais e mais cursos de formação continuada, mas de condições de produzir a diferença na sala de aula.

Em outras palavras, o que estamos a defender é que, em decorrência da *imediatez* do trabalho em sala de aula, o professor, inevitavelmente, se caracteriza como um produtor de conhecimento. Dificilmente um trabalho pedagógico existiria se, a cada imprevisto, o professor precisasse parar para consultar uma obra de referência, um docente universitário ou outra fonte

acadêmica. Há urgência nas demandas de sala de aula que mobilizam o professor a produzir respostas, soluções, saberes imediatos.

A despeito disso, Souza (2006) alerta-nos para o perigo do *argumento da incompetência*, que tem por objetivo convencer os professores da insuficiência de sua formação. Esta autora faz também uma dura crítica em relação aos cursos de formação continuada, os quais, segundo ela, caracterizam-se como altamente expansivos e lucrativos. Estrela (2006), por sua vez, denomina este fenômeno como “indústria da formação”, uma vez que a ampliação destes cursos de formação docente já concorre com outras áreas dentro do mercado.

Uma proposta alternativa e contra hegemônica seria o da *pesquisa-ação*. Diniz Pereira (2002) afirma que o movimento dos professores-pesquisadores (aqueles que, em suma, realizam pesquisa em seu próprio local de trabalho) tem potencial para superar concepções tradicionais de formação e pesquisa. O que entendemos por pesquisa-ação relaciona-se à produção de mais (e diferentes) respostas em termos culturais (ZEICHNER, 1993), de modo a lidar com questões que emergem do cotidiano da sala de aula. Não se trata de discorrer sobre a prática de terceiros, mas de colocar-se na posição de um sujeito que ensina e aprende conforme a revisão de suas próprias práticas.

Dentre as obras que se arriscam nessa direção, destaquemos a: *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*, de Lucy Calkins (1989), cuja autora concebe a produção escrita das crianças como uma oportunidade de o professor compreender o seu trabalho, mediante as questões e reflexões colocadas pelos seus próprios alunos.

Destaquemos, também, nossa dissertação de Mestrado (FREITAS, 2016). Trabalhamos, ao longo da pesquisa, com transcrições de aulas e produções escritas de uma turma de um 5º ano do Ensino Fundamental, e analisamos as formas pelas quais os alunos se utilizavam de nossas orientações e intervenções para produzir seus textos. Deste modo, nosso *corpus* da dissertação contemplava: 1) textos escolares, 2) transcrições de aulas e 3) textos acadêmicos. Com relação a este terceiro conjunto de dados, analisamos de que maneiras as práticas de produção textual na sala de aula compareciam em textos produzidos por dois grupos: os pesquisadores acadêmicos e professores-pesquisadores. Vale ressaltar que os informantes de

nossa pesquisa eram estudantes da turma para a qual lecionávamos, o que fortalecia nossa defesa pelo potencial do professor-pesquisador.

Nossa principal aposta era a de que pela interação dialógica entre o gesto de ensinar e o gesto de pesquisar, o professor pudesse produzir respostas que, não necessariamente, encontraríamos em pesquisas feitas por terceiros (de cunho exclusivamente acadêmico). No entanto, o que depreendemos deste terceiro conjunto de dados (os textos acadêmicos) foi a divulgação de perspectivas teóricas. Tanto os trabalhos produzidos por acadêmicos, quanto aqueles produzidos por professores-pesquisadores, apontavam para o propagandeamento de um *referencial teórico*.

Em verdade, os dois grupos se distanciavam no que se referia à realidade de pesquisa: o primeiro demonstrava preocupação com a produção do conhecimento científico, enquanto que o segundo almejava transformação da realidade social. Entretanto, no que dizia respeito à abordagem da infância, ambos os grupos se aproximavam: havia a disputa por um lugar teórico (fosse ele sociocultural, construtivista ou linguística).

Sendo assim, à época da escrita da dissertação, tomamos a decisão de não nos atermos (como os autores dos referidos textos) a uma ou outra abordagem teórica. Assumimos a missão de não investir no propagandeamento de teorias, mas de contribuir na formação de um público específico e, muitas vezes, disputado pela indústria da formação continuada: o professor.

Atualmente, seguimos com este propósito. Desejamos, em verdade, mostrar que é possível um trabalho acadêmico atrelado às práticas pedagógicas, sem que haja a intenção prévia de uma divulgação teórica.

Mas já que mencionamos *Manual de Tapeçaria* e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, não podemos deixar de confessar que, no decorrer do Mestrado, deparamo-nos com a angústia e o medo de encarar nosso próprio trabalho pedagógico. Talvez este medo siga conosco até hoje. Trata-se de um sentimento que causa estranheza, mas que, em contrapartida, convoca-nos a falar sobre o nosso próprio trabalho. Estrela (1997, p. 9), na década de 1990, discorria sobre a necessidade de “desocultar uma profissão que todos conhecem do exterior, mas cuja interioridade só muito dificilmente se vem

abrindo a olhares a ela alheios". A nosso ver, ainda hoje, essa necessidade se faz presente.

Henn (2014)[10], em uma experiência semelhante à nossa, relata seus medos diante da tarefa de corrigir textos produzidos por alunos de outra professora. Em primeiro lugar, Henn destaca o medo de escarafunchar o trabalho alheio e, em seguida, o de se expor e, consequentemente, de ser analisada e ter reveladas as suas "concepções de gramática e de pedagogia do ensino da língua portuguesa" (HENN, 2014, p. 61).

No entanto, para medos como estes, rememoremos a segunda carta de Paulo Freire na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1997). O próprio título da carta dialoga com o leitor: "Não deixe que seu medo do difícil paralise você". Em suma, nesta carta, Paulo Freire nos exorta para que não deixemos de assumir a responsabilidade das tarefas que um determinado estudo nos impõe. Ou seja, Freire nos encoraja a não paralisar diante de uma situação desafiadora, cuja resposta muitas vezes julgamos estar aquém de nossas possibilidades.

Esta tese é concebida, portanto, em meio a esta realidade de desafios, medos e superações; transita entre a teoria e a prática e convoca-nos a buscar e levar respostas às dificuldades encontradas em uma trajetória de pesquisa.

O *corpus* que a compõe é formado por textos produzidos por crianças que, atualmente (em 2021), estão cursando o 7º ano do Ensino Fundamental. As produções que iremos analisar datam de 2017, 2018 e 2019. Destaquemos que, exceto o ano de 2019, nos anteriores os informantes eram estudantes da sala de aula para a qual lecionávamos.

Deste modo, temos como perguntas orientadoras da investigação:

1. Que avanços podem ser observados no decorrer do processo de escrita?

2. Que contribuições dos pares e da professora podemos depreender por meio da análise destes textos?

Os dados escolares que fazem parte do material de análise deste trabalho consistem em um material produzido ao longo de três anos, por estudantes de uma escola pública municipal situada na comunidade de

[10] Capítulo 4 do livro *Escrita aos pares* (Fregonesi, Galesso, Barzotto, 2014): "Quando os professores aprendem – relato de uma corretora de testagem".

Paraisópolis[11]. À época da escrita do projeto de Doutorado, lecionávamos pelo segundo ano consecutivo para a mesma turma. De modo geral, acompanhamos os mesmos alunos por três anos inteiros (do início do 2º ano ao final do 4º ano do Ensino Fundamental). Tratava-se de uma escolha formativa e, também, afetiva. Os dados, que apresentaremos adiante, conforme mencionado acima, foram coletados entre 2017 e 2019. Em diferentes momentos, e por diferentes razões, estes dados serviram de mote para outros trabalhos. Já nesta tese servirão de material de análise e reflexão de prática docente.

Abaixo, apresentaremos os objetivos da presente pesquisa e, na sequência, o histórico da escola onde coletamos os dados.

1.1 OBJETIVOS

Com base no exposto na introdução, os objetivos desta tese consistem em:

a) Refletir a respeito da relação da criança com a escrita, bem como os avanços apresentados no decorrer dos anos.

b) Contribuir para a formação de professores-pesquisadores, assim como promover uma discussão que valorize a reflexão do professor sobre sua própria prática em sala de aula.

c) Superar fronteiras entre práticas de sala de aula e discussões produzidas na universidade, visando à emancipação docente e produção do conhecimento.

1.2 PARAISÓPOLIS: UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A escola onde lecionamos - e coletamos os dados da tese nos últimos anos -localiza-se no bairro que, hoje, chamamos de Paraisópolis, mas que, na década de 1920, pertencia ao terreno da Fazenda Morumbi. Havia naquela época uma proposta de construção de residências de alto padrão que, por não

[11] Comunidade situada na zona sul da cidade de São Paulo. A 2ª maior comunidade da cidade.

ter se concretizado, tornou o local propício para a ocupação informal. Embora houvesse iniciativas de legalização e urbanização, as ocupações aumentaram gradativamente. Além disso, o crescimento de bairros nobres, como o Morumbi, e a abertura de vias de acesso, como a Avenida Giovanni Gronchi, fizeram com que a região passasse por um processo de valorização, despertando, assim, a atenção e interesses econômicos da população que ali se instalava.

Atualmente, Paraisópolis é considerada a segunda maior favela de São Paulo (depois de Heliópolis), sendo habitada por mais de cem mil pessoas. Situa-se na região Sul da capital paulista e pertence ao distrito da Vila Andrade.

Nas Escolas e Centros Educacionais da região há registros de que, desde 1959, com a criação da *Escolinha Pio XII*, da Congregação das Irmãs Franciscanas da Providência de Deus, houve mobilização da comunidade para reivindicar escolas para as crianças. Vejamos um recorte da trajetória de organização escolar (a partir da década de 1990).

Em 1997, foi criada a EMEF[12] Paulo Freire, que passou a atender alunos de 1º a 4º série e Suplência[13] II. Como a demanda escolar superou as projeções, mais quatro classes foram criadas e passaram a ser atendidas em salas anexas ao posto de saúde da região.

No ano de 1998, as crianças que ainda se encontravam fora da escola passaram a ter aulas, provisoriamente, em um salão de baile. No ano seguinte, foram transferidas para salas da sede da União de Moradores.

Já em 1999, ativou-se uma casa na comunidade com seis salas de aula que, em um primeiro momento, ganhou o nome de Paulo Freire II. Posteriormente, foi batizada de EMEF Casarão.

Em fevereiro de 2001, em caráter provisório e emergencial, passou a funcionar a EMEF Paraisópolis, que atendia aproximadamente mil crianças, dentre elas crianças da própria comunidade e outras advindas da Favela Águas Espraiadas. Os moradores desta favela foram despejados pela Prefeitura para construção da *Avenida Águas Espraiadas* (atualmente denominada *Avenida Jornalista Roberto Marinho*). A edificação escolar foi construída em um período

[12]Escola Municipal de Ensino Fundamental.
[13] Supletivo. Atualmente EJA.

de três meses e constituía-se de contêineres instalados em um terreno que pertencia à Prefeitura. Esta escola ficou conhecida como a “Escola de Lata”.

No entanto, embora a Escola de Lata tivesse sido instalada em caráter provisório, apenas em 2004 é que houve o início das obras de uma EMEI[14] e uma EMEF para atender a nova demanda da comunidade.

Em dezembro de 2008, inaugurou-se o CEU Paraisópolis e, em 2010, foi criada a EMEF Perimetral, escola em que, hoje, trabalhamos.

Há, atualmente, em Paraisópolis, quatro escolas de Ensino Fundamental, das quais uma foi desativada em 2020 (a EMEF Casarão); sua demanda foi incorporada pela EMEF Perimetral (que, recentemente, passou por uma mudança de prédio escolar).

Além destas EMEF’s, há também dentro de Paraisópolis EMEI’s, CEI’s[15] e ONG’s, bem como Escolas Estaduais. Trata-se de uma comunidade que apresenta sua própria história de organização escolar, bem como marcas de um processo de migração de famílias do Nordeste brasileiro, o que representa, dentre outras coisas, a busca por oportunidades de trabalho e sustento familiar.

Em pesquisa recente com as famílias de nossos alunos, constatamos que mais da metade dos estudantes participa de cursos e projetos dentro da comunidade no contraturno, o que caracteriza, significativamente, o perfil discente da EMEF Perimetral.

De modo geral, o que expusemos até aqui tem por objetivo situar nossa escola em um contexto sociocultural. Gradativamente, apresentaremos outras informações que possam ser relevantes para a compreensão dos dados desta tese.

Na sequência, faremos uma reflexão a respeito da opção política que tem sido articulada em nossas práticas pedagógicas e sua implicação com a compreensão da realidade escolar.

1.3 A OPÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR-PESQUISADOR

De acordo com Geraldi (1996[16]), as preocupações dos professores acerca dos textos produzidos por seus alunos manifestam não somente suas

[14] Escola Municipal de Educação Infantil.
[15] Centro de Educação Infantil.
[16] Na obra Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação

escolhas metodológicas como sua opção política. Em obra posterior, *O texto na sala de aula* (2002), o autor trata desta opção como uma *questão prévia*; isto é, como uma questão que antecede quaisquer escolhas metodológicas que possam estar envolvidas na prática cotidiana do professor. Afinal, para que ensinamos o que ensinamos?

O autor analisa que, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a resposta a este ”para que” talvez se encontre na *concepção de linguagem* que tem sido articulada no trabalho em sala de aula. Basicamente, são três as concepções a que estamos nos referindo:

1. Linguagem como expressão do pensamento.
2. Linguagem como instrumento de comunicação.
3. Linguagem como forma de interação.

À esta terceira concepção, nossa especial atenção. Assim como Geraldi (2002), acreditamos que, a partir dela, possa ser consolidada uma prática pedagógica diferenciada que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2002, p. 41). Trata-se de uma concepção que, para o estudo da língua, faz com que seja necessário “detectar os compromissos que se criam por meio da fala” (p. 42).

Em outras palavras, a concepção de linguagem como forma de interação parte da ideia de que as relações que se constroem entre os sujeitos, em um processo de interação linguística, interessam mais do que classificações meramente gramaticais. Com efeito, uma metodologia de ensino que tenha como ponto de partida esta concepção compreende a realidade escolar como um lugar privilegiado para as inter-relações, as quais fazem parte de um processo contínuo de produção de conhecimento na sala de aula.

Enquanto professora-pesquisadora situo-me neste contexto como um sujeito que reconhece no processo de interação potenciais possibilidades de produção do conhecimento. Trata-se ainda de um reconhecimento de que “a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades” (ZEICHNER, 1993, p. 16), mas um ponto sobre o qual os professores da Escola Básica também têm muito a contribuir.

Zeichner (1993), na obra *A formação reflexiva de professores*, discorre a respeito do movimento dos professores-pesquisadores. Segundo o autor, a bandeira do professor reflexivo tem origem na reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos do ensino que cumprem, passivamente, o que lhes é ditado de fora da sala de aula.

Para este autor, a invisibilidade dos conhecimentos dos professores da Escola Básica (e aqui acrescento a invisibilidade da produção de conhecimento na sala de aula) faz com que os professores se tornem consumidores das investigações produzidas por terceiros. Zeichner ainda nos alerta para o fato de que "o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência" (ZEICHNER, 1993, p. 17), pois, de acordo com o autor, aprender com a experiência do outro (ainda que este outro seja, assim como nós, professor) é "no melhor dos casos (...) uma ilusão".

Partilhamos, assim, dos seguintes questionamentos:

> "(...) em que medida as nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção ou autoridade? (...) em que medida aceitamos as coisas só porque estão na moda ou porque nos dizem para as fazermos, sem decidirmos conscientemente que aquele é o caminho certo?" (ZEICHNER, 1993, p. 20).

Deste modo, assumimos como compromisso nesta tese refletir a respeito dos desdobramentos da investigação do professor-pesquisador em suas práticas cotidianas. Assumimos, também, a responsabilidade em contribuir para a formação do professor, por meio de uma investigação que se propõe a superar concepções tradicionais de pesquisa. Talvez esta tese seja, no melhor dos casos, apenas "uma ilusão", como apontaria Zeichner. No entanto, trata-se de uma ilusão que tem como ponto de partida uma experiência própria, vivenciada no cotidiano profissional. Que para os futuros leitores, a exemplo de obras que reúnem experiências de militância, sala de aula e cotidiano escolar, seja uma contribuição; sobretudo para o movimento dos educadores que almejam a emancipação docente.

2 CAMINHO PERCORRIDO: INTENÇÕES METODOLÓGICAS

> “Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras. Sou formado em desencontros. A sensatez me absurda. Os delírios verbais me terapeutam” (BARROS, 2015, p. 99).

À época da escrita do projeto de Doutorado lecionávamos para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Nossa proposta inicial consistia em coletar dados no decorrer do segundo semestre daquele mesmo ano letivo (por meio de um trabalho de produção de textos em grupos na sala de aula). A ideia era que cada criança produzisse o seu próprio texto, mas que também contribuísse com a escrita dos colegas de grupo. Haveria, para tanto, um caderno de produção de textos e outro para anotações referentes às dúvidas na escrita destes textos (uma espécie de diário de bordo).

De modo geral, nosso planejamento em relação à coleta de dados para a pesquisa se resumia em:

a) Confecção dos cadernos de produção de textos e anotações (os diários de bordo).

b) Organização da turma em grupos fixos de trabalho.

c) Produção de textos em grupos.

Traçado este plano, demos início às atividades de produção e coleta de dados. Era agosto de 2017.

A turma era formada por trinta e dois estudantes, entre oito e nove anos de idade. Naquele ano havia dois terceiros anos na escola, com perfis bastante diferentes. A classe para a qual lecionávamos caracterizava-se, sobretudo, pela agitação e dificuldades de concentração nas atividades. Houve duas tentativas de formação de grupos, as quais relataremos a seguir.

Primeira tentativa: pedimos para que as crianças se organizassem em grupos de cinco ou seis integrantes. Observamos uma movimentação rápida, tanto em relação à organização do espaço quanto em relação às parcerias. No entanto, foi preciso realizar intervenções significativas, na medida em que observávamos pouca produtividade em alguns grupos e dispersão em outros. No entanto, nossa intervenção não foi bem recebida pelos alunos. Questionaram as mudanças dos integrantes e, principalmente, o motivo pelo qual estavam sendo trocados de grupo, manifestando desaprovação e

resistência para com a atividade de escrita. A experiência deste primeiro dia nos fez repensar o modelo de formação dos grupos.

Segunda tentativa: na semana seguinte, esperamos pelos alunos na sala de aula já com as carteiras organizadas. Conforme as crianças chegavam à classe já eram direcionadas aos grupos que, previamente, havíamos formado. No entanto, observamos pouca interatividade no decorrer das atividades. Talvez o fato de não estarem trabalhando com os parceiros que eles mesmos escolheram fizesse com que se sentissem desmotivados para com a atividade de escrita.

Posteriormente, em conversa com os colegas do grupo de pesquisa (GEPPEP[17]), consideramos trabalhar outras questões com os alunos antes de dar início a esta dinâmica de trabalho em pequenos grupos. Além disso, consideramos também que, se estamos defendendo que a sala de aula é *lócus* de produção do conhecimento, talvez não fosse necessário realizar mudanças na dinâmica de um trabalho já existente. Em verdade, a turma para a qual lecionávamos apresentava um perfil agitado, mas também bastante participativo e questionador. A ideia pensada no projeto de Doutorado, embora dialogasse com o meu próprio trabalho, desconsiderava os percalços pedagógicos; isto é, as possíveis resistências dos estudantes para com as atividades propostas, a desaprovação das crianças diante da formação dos grupos etc.. Sendo assim, redimensionamos nossa proposta de coleta de dados, a qual narraremos nas próximas linhas deste capítulo.

O segundo semestre de 2017 foi significativamente marcado pelas avaliações externas da Rede Municipal de Ensino. Nossos alunos fizeram pela primeira vez a *Prova São Paulo*, que, àquela época, era realizada em três dias de prova com questões de múltipla escolha, redação e gabarito, além de um questionário socioeconômico com oitenta perguntas. Era também uma exigência que os professores das turmas trocassem de sala para aplicação destas provas. A cobrança que nos era feita em relação à preparação dos alunos para a *Prova* talvez fosse proporcional ao cansaço das crianças nos dias de avaliação.

[17] Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise.

Deste modo, considerando a realidade escolar, bem como as demandas e percalços que apareciam pelo caminho, optamos por coletar para a tese atividades de escrita que faziam parte das próprias atividades de sala de aula (muitas delas previstas pelo próprio cronograma de sondagem da Secretaria Municipal de Educação). Vejamos o quadro:

Quadro 1 – Produções coletadas em 2017

DATA	TIPO DE PRODUÇÃO
13/06/2017	Ditado de palavras (tema: festa junina). Versinho de memória.
10/08/2017	Ditado de palavras (tema: folclore). Descrição de uma personagem.
23/08/2017	Ditado de palavras (tema: lendas). Reescrita de uma lenda.
14/09/2017	Texto descritivo (sobre a escola)
21/09/2017	Texto descritivo (sobre uma imagem de revista).
25/09/2017	Reescrita de uma fábula.

Fonte: Elaboração própria

Em 2018, assumimos a mesma turma do ano anterior. Logo nos primeiros meses observamos mudanças bastante positivas no grupo: mais agilidade na realização das tarefas, concentração e avanços na leitura e escrita.

Ao longo do primeiro bimestre lançamos uma proposta de leitura de livros de coleções infanto-juvenis. O primeiro livro deste projeto seria *O fantasma do Porão*, da coleção *Hora do Espanto*. Solicitamos os exemplares junto à direção da escola. A princípio, gostaríamos que todos os estudantes da turma tivessem um exemplar para acompanhar a leitura. No entanto, acabamos iniciando o projeto com um único exemplar que havíamos adquirido em uma feira do livro; as crianças acompanharam a história como ouvintes.

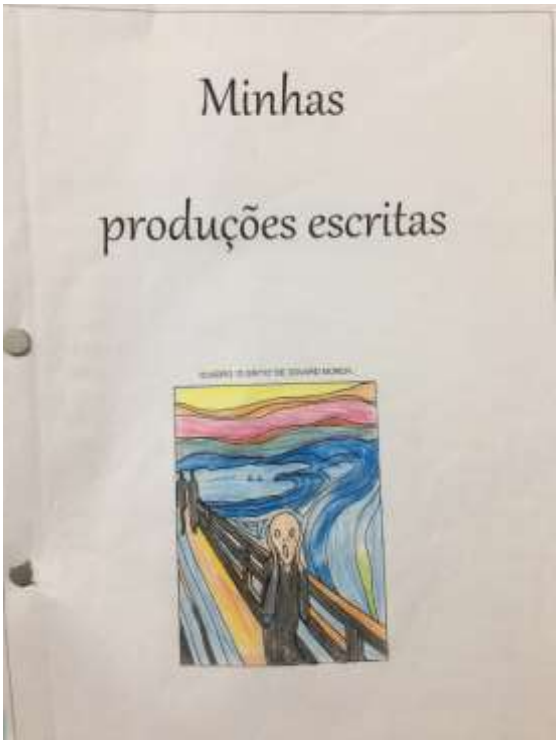
A leitura do livro concluiu-se em menos de duas semanas. Por dia, líamos dois ou três capítulos, e concluíamos a leitura com uma roda de conversa e exercícios de escrita no caderno. Uma das produções que selecionamos para o *corpus* da tese data da época deste projeto.

Ao longo do 4º ano cada aluno produziu, em média, três textos por mês. Para a presente pesquisa coletamos apenas um texto de cada mês, no período

de abril a outubro (exceto julho). As propostas de produção têm origem nas próprias atividades de sala de aula; ou seja, fazem parte das atividades cotidianas da turma.

Logo no início do ano, confeccionamos com os alunos os cadernos de produção escrita - *Minhas produções escritas* (vide imagem). À medida que produziam textos as crianças incorporavam as folhas de produção a este caderno.

Imagem 1 – Capa do caderno *Minhas Produções Escritas*



Fonte: acervo pessoal

Como incentivo à leitura e produção de textos, propusemos no decorrer do ano concursos de *Texto*, nos quais avaliávamos os seguintes itens:

a) coesão: relação entre as partes do texto;

b) coerência: relação entre as ideias do texto;

c) estrutura de texto: paragrafação, título, translineação;

d) pontuação: uso de pontuação no decorrer do texto;

e) ortografia: grafia correta das palavras;

f) adequação ao tema: relação entre o texto produzido e o tema proposto; e

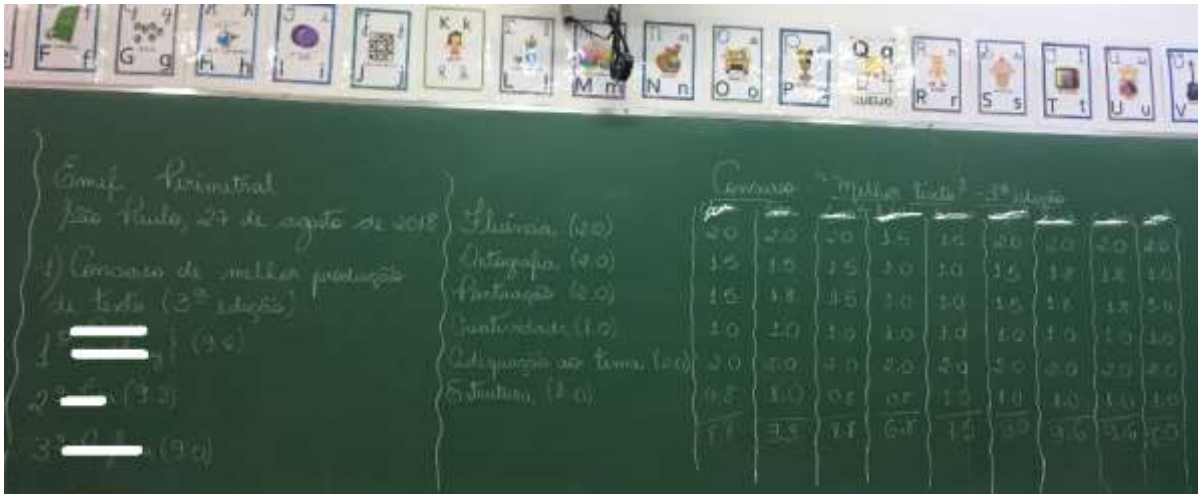
g) criatividade: expressão autêntica das ideias, criação de elementos inéditos etc..

Nas aulas em que realizávamos esta atividade, todas as crianças da turma eram convidadas a escrever; o texto produzido se caracterizava, portanto, como parte das atividades rotineiras de escrita.

A atividade de escrita a que demos o nome de concurso de *Texto*, em suma, funcionava da seguinte maneira: a partir de uma proposta de escrita, cada criança tinha como tarefa escrever em folha própria o texto solicitado. Terminadas as produções, todas as crianças entregavam suas folhas; no entanto, apenas aquelas que haviam inscrito seus nomes para participar daquela edição do concurso é que tinham seus textos lidos em voz alta pela professora. A avaliação era feita em conjunto; isto é, pela professora e por toda a turma. Cada item da avaliação valia de um a dois pontos. A nota máxima a ser alcançada no concurso (somando a pontuação de cada item) era dez. Os três primeiros colocados ganhavam livros como prêmio.

Vejamos uma fotografia da lousa no dia em que houve a terceira edição do concurso:

Imagem 2 – Fotografia da lousa



Fonte: acervo pessoal[18]

Observemos que, nesta edição do concurso, houve empate do primeiro colocado. Notemos também que nos quesitos *criatividade* e *adequação ao*

[18] Os nomes das crianças foram riscados para preservar sua identidade.

tema todos tiraram a nota máxima. Tratava-se de uma proposta em que os alunos tinham de escrever sobre um momento especial de suas vidas.

No quadro abaixo, vejamos as produções coletadas ao longo do 4º ano, em 2018:

Quadro 2 – Produções coletadas em 2018

DATA	PROPOSTA DE PRODUÇÃO
Abril/2018	Uma continuação para o capítulo 9 do livro *O fantasma do porão*.
04/05/2018	Qual o seu livro favorito?
08/06/2018	Como seriam as aventuras de Tintim e o capitão em busca da parte perdida do tesouro?
27/08/2018	Escrever sobre um momento especial.
25/09/2018	Carta para Monteiro Lobato
26/10/2018	Reescrita do conto *A bruxa da floresta*

Fonte: Elaboração própria

O quadro acima refere-se a um material produzido no decorrer de seis meses. No capítulo 4 descreveremos com mais afinco o contexto em que estes textos foram produzidos. Destaquemos, por ora, os critérios de seleção dos informantes, assim como as mudanças no 5º ano e as adaptações na coleta de dados em 2019.

2.1 DOS CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

No ano seguinte, assumimos a mesma turma de alunos. Entretanto, não os acompanhamos durante todo o 5º ano.

Nossa escola passou por um período de transformação; aumentou o número de salas naquele ano e ganhou, inclusive, um novo prédio escolar. Com a nova demanda de alunos e, também, de trabalho, surgiu a necessidade de mais uma coordenadora pedagógica para a escola. Por incentivo do grupo de professores, assumi a nova função no final de fevereiro, após votação do Conselho de Escola.

Deste modo, em 2019, coletamos apenas um único texto para o *corpus* da tese. A professora Susana (nome fictício), que assumiu a turma depois da minha saída para a coordenação, comentou no início de agosto que estava trabalhando com um tema que os alunos haviam manifestado bastante interesse: a reconstrução dos contos de fadas. Em verdade, tratava-se de uma proposta contida no *Caderno da Cidade*, material complementar que os estudantes haviam recebido para trabalhar em sala de aula. Vejamos o quadro abaixo, com as informações do dado coletado em 2019:

Quadro 3 – Produção coletada em 2019

DATA	PROPOSTA DE PRODUÇÃO
15/08/2019	Rapunzel nos tempos atuais.

Fonte: Elaboração própria

Terminada a coleta deste material, passamos a nos organizar em relação à seleção dos informantes; isto é, das crianças que teriam seus textos analisados nesta pesquisa.

Fizemos, portanto, uma busca em nossos registros dos anos anteriores. Tínhamos como costume anotar que alunos manifestavam empolgação em relação às tarefas de escrita, resistência em escrever, dúvidas etc..

De modo geral, acabamos por organizar os dados da seguinte maneira:

1. Crianças que apresentavam em seus cadernos de produção expressiva quantidade de textos; e

2. Crianças que apresentavam evoluções significativas no percurso de escrita (possibilitando-nos analisar avanços e retrocessos, bem como as contribuições dos pares em suas produções).

Deste modo, os textos selecionados para composição do *corpus* são de autoria[19] das seguintes crianças: Daniela e Iris (nomes fictícios). Conforme os *Quadros* 1, 2 e 3, os textos coletados datam, em maioria, dos anos de 2017 e 2018.

Destaquemos que em 2018, a SME[20] publicou o *Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa*, que se encontra disponível para

[19] Em anexo, encontram-se as autorizações dos responsáveis para estudo e análise dos textos das crianças.
[20] Secretaria Municipal de Educação.

consulta pública no portal[21] eletrônico da SME. O objetivo do documento, conforme introdução do texto, consiste em atender à meta 16 do Programa de Metas da Prefeitura do Município de São Paulo, que prevê todos os estudantes alfabéticos até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento que sintetiza as iniciativas pedagógicas da SME em 2017[22], e que projeta a continuidade das ações para 2018 e anos subsequentes.

Na seção a seguir, comentaremos a perspectiva pedagógica e a concepção de avaliação expressas no *Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa*. A ideia é contextualizar o leitor a respeito dos dados que, no decorrer da pesquisa, foram coletados em sala de aula a partir das propostas deste documento (como, por exemplo, os ditados que aparecem nos Quadros 1 e 2). Queremos, também, marcar nosso posicionamento em relação às atividades propostas, bem como refletir a respeito das orientações que são direcionadas aos professores.

2.2 DO DOCUMENTO ORIENTADOR PARA AS SONDAGENS

O *Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa* está organizado em quatro partes (ao longo de vinte e oito páginas): a) Sondagem para além dos dados; b) A digitação no sistema de gestão pedagógica; c) Referências; e d) Anexos. A primeira parte é a que fornece o maior número de elementos que nos interessam; subdivide-se em sondagem de escrita, sondagem de leitura e orientações com relação à análise destas sondagens.

Há nas primeiras páginas do documento um texto introdutório, em que os objetivos e justificativas são apresentados. Com relação às perspectivas pedagógicas, o texto menciona a "avaliação formativa" (SÃO PAULO, 2018, p. 4), em consonância com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018); entretanto, o texto também expressa que os *resultados* das avaliações externas contribuem para o planejamento de ações e estratégias mais acertadas, o que, a nosso ver, gera um conflito de ideias. Afinal, de qual perspectiva avaliativa o documento parte? Daquela que visa aos resultados ou

[21] Site do portal: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br.
[22] Ano em que iniciamos a coleta de dados da tese.

daquela que propõe uma avaliação, de fato, formativa? Ou ainda: de que avaliação formativa estariam se referindo?

Depreende-se também ao longo da leitura a defesa pela sondagem no processo de ensino, em especial no ciclo de alfabetização (que corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). De acordo com o documento, este ciclo caracteriza-se como "a fase em que a criança se apropria e consolida seus saberes a respeito do Sistema de Escrita Alfabético" (SÃO PAULO, 2018, p. 4). Em linhas gerais, defende-se a consolidação dos dados da sondagem como "um fator importante à proposição de políticas públicas condizentes e efetivas" (SÃO PAULO, 2018, p. 5).

Para os alunos de 1º e 2º ano pede-se que a sondagem aconteça individualmente por meio de um ditado de palavras do mesmo campo semântico[23], sem consulta ou intervenções específicas do professor, em meio a uma situação comunicativa[24] que faça sentido para os estudantes. As orientações para a realização da sondagem consistem em:

Quadro 4 – Orientações para sondagem escrita

1ª	Uso de papel sem pauta;
2ª	Ditado de palavras de mesmo campo semântico, seguindo a ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba (exemplo: apontador, caneta, lápis, giz).
3ª	Evitar a escansão (pronúncia pausada, destacando a separação das sílabas);
4ª	Ditado de uma frase após a lista de palavras;
5ª	Solicitar à criança leitura imediata da palavra após a escrita.
6ª	Oferecimento de letras móveis aos alunos que se mostrarem resistentes à escrita no papel.

Fonte: Elaboração própria, com base no Documento Orientador para a Sondagem (SÃO PAULO, 2018).

Já com relação às turmas de 3º ano, a orientação é para que a sondagem ocorra por meio da reescrita do trecho de um texto. O documento expressa que: "o desafio na reescrita de texto está em como escrever algo que já existe, assegurando aspectos essenciais à preservação do texto original" (SÃO PAULO, 2018, p. 9). Deste modo, pede-se que o professor analise se, em relação ao texto-fonte, a criança:

[23] Entende-se como campo semântico palavras que estejam dentro de um mesmo contexto, por exemplo: frutas, materiais escolares, equipamentos de limpeza etc..

[24] Isto é, trabalhar com listas de palavras que estejam associadas a um contexto mais amplo. Por exemplo: ditado de frutas que podem ser usadas para uma sobremesa etc..

a) Respeita sua progressão temática;

b) Preserva as ideias e o conteúdo;

c) Observa as características da linguagem escrita; e

d) Realiza as seguintes operações: planejamento, textualização e revisão.

Nesta parte do documento há referência ao Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2018), mas não uma citação direta às obras que tratam das *operações de produção textual* - como, por exemplo, *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A sondagem das turmas de 3º ano consiste, portanto, na reescrita de contos. No documento, sugere-se: *Pequetito*, *A princesa e o grão de ervilha*, *O príncipe sapo* e *O dragão do ano-novo*. Não há, entretanto, uma justificativa para a indicação destes títulos.

Para a análise da produção escrita das crianças, o documento menciona os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. É possível que o leitor observe a apresentação de um quadro[25] que organiza os níveis de escrita propostos pelas autoras (Pré silábica, Silábica sem valor, Silábica com valor, Silábica alfabética e Alfabética), com a finalidade de caracterizar e ilustrar como a criança escreve em cada um destes níveis.

Já sobre a análise da reescrita de conto, o documento orientador afirma que:

> a avaliação (...) estará relacionada às Práticas de Produção de Textos Escritos e às Práticas de Análise Linguística, especificamente as Capacidades de Elaboração de Textos Organizados em Gêneros da Ordem do Narrar (SÃO PAULO, 2018, p. 14).

Assim, o documento apresenta um quadro descritivo[26] dos quatro níveis previstos para a reescrita, que vão desde a não realização da tarefa até a reescrita com poucos erros ortográficos, observando-se as operações linguísticas de produção textual.

Torini (2012), em sua dissertação de Mestrado, versa a respeito da sondagem enquanto gesto didático de regulação da aprendizagem. Em busca de compreender como se configurava a sondagem em uma turma de alfabetização e, consequentemente, como ela ocorria, Torini desenvolveu sua

[25] Vide anexo 2.
[26] Vide anexo 3.

pesquisa em uma escola pública municipal. Na dissertação, a pesquisadora relata que, à época da graduação, quando de sua participação no Programa Ler e Escrever, era comum ouvir as professoras alfabetizadoras se referindo aos seus alunos como “aquele que já é alfabético” ou “este é ainda é pré-silábico”. A partir desta experiência, Torini se pôs a estudar os efeitos de tornar a sondagem o principal instrumento de avaliação em turmas de alfabetização.

Deste modo, ela chega à conclusão de que, por meio de uma simplificação da teoria de Ferreiro e Teberosky[27], exalta-se a preocupação em ensinar o professor a dar aula em detrimento do estímulo à reflexão da própria prática (TORINI 2012, p. 95). Com efeito, anos depois da realização da pesquisa de Torini, ainda nos deparamos com um cenário educacional em que são produzidos manuais, sofisticadamente denominados *documentos orientadores*, direcionados ao professor alfabetizador.

Em verdade, o que temos observado consiste em uma cristalização da proposta de sondagem. Assim como Torini, também acompanhamos uma turma de alfabetização no ano de 2011. À época, integrávamos o Programa Ler e Escrever e, embora fosse veiculada entre os professores alfabetizadores como uma *metodologia inovadora*, a proposta de sondagem reproduzia o que Ferrero e Teberosky já realizavam, em caráter de pesquisa, na década de 1980.

Riolfi, Schuler e Barzotto (2010), em um trabalho comparativo de duas escolas primárias, uma brasileira e uma alemã (voltada a estudantes falantes da língua portuguesa), discorrem a respeito de como os professores registram o percurso evolutivo das crianças no decorrer do processo de alfabetização. Sobre o caso brasileiro, os autores afirmam que:

> “o professor tornou-se um dispositivo de transposição de uma determinada grade para o mundo. De sua parte trata-se de ter dominado a ponto de poder aplicá-la nos escritos produzidos por seus alunos (...). A teoria foi transformada em algo que abafa o conhecimento” (2010, p. 146).

Em outras palavras, o que os autores afirmam é que, em relação às práticas da escola brasileira em que foram coletados os dados, nota-se uma ausência de análise da produção da criança. O professor enquanto parceiro mais experiente de escrita passa a caracterizar-se como aquele que classifica

[27] Psicogênese da Língua Escrita.

o aluno em níveis, realizando, assim, uma tarefa mecânica de verificação e anotação.

Partilhamos, portanto, de uma crítica semelhante à deles: não se trata de depreciar a sondagem enquanto tarefa ou prática escolar, mas de questionar a falta de um desdobramento analítico que nos possibilite compreender como a criança pensa, interage, produz. Vejamos como Ferreiro e Teberosky discorrem sobre o assunto.

2.3 DAS PRECURSORAS DA SONDAGEM

A aprendizagem da leitura, segundo as autoras, tem início muito mais cedo do que supõe a escola. Em *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky insistem na direção de que a criança é um sujeito em busca do conhecimento, em vez de discutir a respeito de um sujeito mal disposto diante da aprendizagem (tema recorrente até a década de 1980).

Tradicionalmente, para as autoras, interpreta-se o problema de aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão metodológica: método sintético ou método analítico? De elementos menores para a palavra, ou da palavra para elementos menores? A “querela dos métodos” (BRASLAVSKY, 1973, apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1989).

Em suma, o método sintético, que por muitos anos teve grande adesão (e inclusive a defesa de linguistas) trabalha com a correspondência entre o oral e o escrito. Por mais que haja divergência entre os defensores deste método, há um acordo quase que total: a aprendizagem *inicial*[28] da leitura e da escrita ocorre de maneira mecânica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 19). A defesa de que o domínio imperfeito da mecânica da leitura incide na dificuldade de compreensão de conteúdos[29] esteve presente nas justificativas de docentes, pesquisadores e demais adeptos deste método.

Já o método analítico caracteriza-se por ser global, *ideovisual*. Inicia-se com unidades significativas para as crianças, e parte do todo para elementos menores.

---

[28] Grifo nosso.
[29] O linguista Leonard Bloomfield (1942) é um dos autores citados na obra.

Para as autoras, entretanto, a competência linguística da criança, bem como suas capacidades cognoscitivas (1989, p. 21) acabaram por serem esquecidas no decorrer dos anos, em detrimento de uma preocupação exacerbada com o método que seria a solução para todos os problemas de aprendizagem e fracasso escolar. A investigação proposta na obra centra-se, sobretudo, em apresentar para o leitor que é possível mudar a visão que se tem de criança, atravessando o que elas chamam de “umbrais da alfabetização” (1989, p. 21).

De modo geral, a literatura sobre aprendizagem da língua escrita debruça-se sobre dois tipos de trabalhos: aqueles dedicados a divulgar uma metodologia e aqueles que estabelecem lista de capacidades e aptidões para a aprendizagem. As autoras afirmam não se encaixar em nenhum destes grupos (no entanto, anos mais tarde, secretarias de educação ainda insistem em divulgar um recorte desta investigação como metodologia para a avaliação: as sondagens).

Embora toda a obra mereça destaque, discorramos nesta seção sobre o capítulo dois do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em razão da abordagem e descrição de atividades que, a nosso ver, precedem as sondagens.

No capítulo dois, as autoras fazem um registro detalhado da experiência que tiveram com crianças de 4 a 6 anos de idade em situações de interação com textos escritos. Em um primeiro momento, por meio da apresentação de cartões com textos e palavras diversas, as autoras constatam que, para as crianças, um cartão serve para ler quando: a) apresenta quantidade suficiente de caracteres; e b) variedade de caracteres. As autoras percebem que as crianças consideram que não se pode ler quando há menos de três caracteres ou, ainda, quando as letras são repetidas. Em reflexão, as autoras levantam a hipótese de que a variedade de caracteres faz parte de uma longa prática social com textos, o que acaba por incidir na escolha que as crianças fazem do que é ou não plausível de ser lido.

Em seguida, elas propõem folhear livro de histórias. As crianças diferenciavam textos e desenhos indicando que “desenho serve para olhar (...) enquanto que o texto serve para ler” (1989, p. 47). Mais adiante, em uma provocação sobre o que seriam letras e o que seriam números, as autoras constatam que, em muitos casos, há a aplicação generalizada da denominação

letra aos números, mas nunca o inverso. Para as autoras, isso pode “indicar uma anterioridade psicogenética dos números enquanto formas gráficas” (1989, p. 53), uma vez que o universo dos números, ao menos gráfico, é mais restrito do que o das letras.

De modo geral, ao longo do segundo capítulo do livro, as autoras tratam das condições prévias a uma leitura. Elas justificam esta escolha, bastante específica da relação da criança com o texto, por meio do argumento de que é preciso evitar uma visão simplista a respeito do desenvolvimento da escrita da criança. No entanto, o que podemos observar da prática de sondagem, enquanto principal instrumento de avaliação nas escolas municipais paulistanas, é uma significativa tendência à simplificação do processo de aprendizagem da criança.

No *Documento orientador* (2018), conforme descrito anteriormente, solicita-se que os docentes registrem as hipóteses de leitura e escrita em que cada criança se encontra no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Para efeitos de *alavancagem*[30] e consolidação de políticas públicas o registro destes dados parece não surtir o efeito esperado (superação dos índices de analfabetismo); e, para efeitos de reflexão docente, também não. Trata-se de uma simplificação que envolve inclusive a função do professor, reduzindo-o a *anotador* das hipóteses de escrita, em vez de um sujeito que participa ativamente do processo de aprendizagem. Em outras palavras, limita-se a ação do professor ao de verificador de uma teoria (FREITAS, 2021).

Um trabalho de registro do que a criança conhece, ou demonstra estar em busca de conhecer, no momento em que realiza a sondagem, perde a vez para uma atividade mecânica de categorização da leitura e da escrita.

Conforme mencionamos na seção anterior, no decorrer do período em que nos dedicamos à coleta de dados houve a proposição de tarefas sugeridas pelos documentos curriculares municipais. A princípio, não tínhamos como objetivo incluir nesta tese dados que fossem produzidos a partir destes documentos. No entanto, observamos que, inseridos neste contexto educacional, talvez fosse necessário encarar a realidade escolar com suas

[30] Neologismo nosso.

próprias projeções e especificidades, até mesmo para poder discutir possibilidades de transformação da realidade escolar.

Deste modo, os dados que apresentaremos no Capítulo 5 fazem parte das atividades rotineiras de sala de aula: algumas produzidas a partir das orientações curriculares municipais, outras construídas a partir de necessidades de aprendizagem dos alunos. Ainda no capítulo 5, o leitor poderá observar que optamos por não utilizar o *caderno de anotações* dos estudantes, conforme previsto no projeto da tese que mencionamos no início deste capítulo. Observamos que a dinâmica de produção escrita já existente na sala de aula, bem como outros elementos do cotidiano escolar, possibilitava-nos uma reflexão tão (ou mais) instigante quanto a elaborada no projeto.

No próximo capítulo discutiremos um pouco mais a respeito das ideias de Ferreiro e seus desdobramentos na formação do professor. Traremos também alguns autores que, assim como Ferreiro, também se propuseram a contribuir para a compreensão dessa relação entre a criança e língua escrita.

3 A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A ESCRITA

> “Sou capaz de inventar uma tarde a partir de uma garça. Sou capaz de inventar um lagarto a partir de uma pedra. Tenho um senso apurado de irresponsabilidades. Não sei de tudo quase sempre quanto nunca” (BARROS, 2015, p. 108).

Tradicionalmente, discute-se a alfabetização com base em dois polos: o de quem ensina e o de quem aprende (alfabetizador x alfabetizando). Nos capítulos anteriores discutimos questões que se relacionam à opção política do professor, sua relação com a língua e a importância de se dar evidência às pesquisas produzidas por professores-pesquisadores. Na última seção, por exemplo, abrimos debate sobre um documento produzido pela SME da cidade de São Paulo com uma das principais obras[31] de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, comumente citada nos documentos oficiais do município. Observamos que, de modo geral, há uma cristalização da noção de *níveis de escrita*. A posição ocupada pelo professor, neste contexto, acaba por se caracterizar como a daquele que, estritamente, observa e anota, transpondo, assim, um conhecimento da grade para o mundo (RIOLFI, SCHULER, BARZOTTO; 2010).

Neste capítulo, entretanto, para além de refletir que professor e aluno fazem parte do processo de alfabetização, incluiremos mais um elemento para nossa discussão: a escrita.

Em “Representação da linguagem e o processo de alfabetização” (1985), Ferreiro inicia seu texto confrontando o leitor com uma ideia: a escrita é codificação ou representação?

Parece óbvia a defesa da autora, no entanto não podemos desconsiderar os argumentos apresentados em seu texto, tão significativos para nossa reflexão. Vejamos:

I. Em um processo de *codificação* os elementos e as relações já se encontram pré-determinados de acordo com convenções culturais (em um mapa, por exemplo, uma linha contínua na cor azul representa mares, rios ou oceanos, enquanto que formas circulares ou quadradas podem representar cidades, estados ou países).

[31] A psicogênese da língua escrita.

II. No caso de uma *representação*, as relações e os elementos não se encontram pré-determinados; eles são reinventados de acordo com a natureza da relação entre realidade e representação ali colocadas. Trata-se de uma perspectiva Saussuriana, cujo signo linguístico resulta da união de um significante com um significado. Em verdade, Ferreiro defende o *processo histórico* de representação da escrita.

A reflexão, portanto, empreendida no decorrer do texto de Ferreiro (1985) segue justamente na direção de tecer um *alerta* aos professores alfabetizadores: se concebermos a escrita como sistema de codificação/transcrição da fala corremos o risco de destruir o valor do signo linguístico em detrimento de unidades sonoras isoladas de seu significado. Ferreiro também afirma que: "se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica" (FERREIRO, 1985, p. 9). Em outras palavras, Ferreiro alerta para o risco de incidirmos num ensino descontextualizado, em que a língua escrita, em vez de objeto do conhecimento, acabe se tornando um obstáculo dentro do próprio processo de alfabetização.

Talvez esta premissa seja uma das mais associadas ao construtivismo nas escolas brasileiras. A ideia de que o ensino tradicional e, por consequência, o método sintético[32] contribuem para uma aprendizagem mecânica reforçaram a defesa de Ferreiro e seus adeptos em relação a uma alfabetização *significativa e contextualizada*. Em crítica ao ensino predominante da época, sobretudo aos defensores da alfabetização como aquisição de uma técnica, Ferreiro lançou um divisor de águas (ao menos para as reflexões de pesquisadores e professores brasileiros).

É fato que o professor alfabetizador enfrenta problemas linguísticos (os maiores e talvez todos) de uma só vez (LEMLE, 2009). No entanto, defendemos que, à medida que se sentem seguros em relação à sua formação, os professores podem desenvolver um trabalho com maior competência e autonomia. Independentemente de sua adesão teórica, acreditamos que, quando passam a ter conhecimento do objeto com o qual trabalham, os professores tornam-se profissionais em condições de ajudar

[32] Que trabalha com a correspondência entre o oral e o escrito.

melhor os seus alunos. Miriam Lemle (2009), em uma aposta semelhante à nossa, produziu o “Guia Teórico do Alfabetizador”, sobre o qual discorreremos nas linhas a seguir.

3.1 OS PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À LEITURA E ESCRITA

De acordo com Lemle, para que a criança aprenda a ler e a escrever, é preciso que ela desenvolva alguns saberes. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 5 – Saberes como pré-requisito para leitura e escrita:

Saberes	**No que consistem?**
Simbolismo	Relação simbólica (representativa) entre sons e letras.
Refinamento na percepção visual	Discriminação e distinção do traçado das letras.
Refinamento na percepção auditiva	Discriminação e distinção dos sons.
Conceito de palavra	Reconhecimento de palavras em uma dada situação de escrita.
Reconhecimento de sentenças	Reconhecimento de sentenças em uma dada situação de escrita.

Fonte: Elaboração própria, com base no Guia Teórico do Alfabetizador (LEMLE, 2009).

Para a autora, a ideia de símbolo é, ao mesmo tempo, complicada e essencial no processo de alfabetização. Complicada porque uma coisa torna-se símbolo de outra sem que haja a menor correspondência ou semelhança entre ambas (um exemplo disso são as cores do semáforo, cuja cor vermelha representa o *pare* e a cor verde o *siga adiante*); e essencial porque a relação simbólica entre os objetos comparece na representação que fazemos, por exemplo, dos sons da fala no papel. Em outras palavras, trata-se da capacidade de estabelecer relação simbólica entre letras e sons.

O segundo saber é aquele que exige refinamento na percepção visual. O alfabetizando precisa discriminar as formas das letras; um dos exemplos dado pela autora refere-se ao traçado das letras *p* e *b* minúsculas, cuja haste vertical é o único traço distintivo entre elas; algo semelhante ocorre com as letras *q* e *d* minúsculas.

Já o terceiro saber relaciona-se ao refinamento da percepção auditiva. Trata-se, portanto, da capacidade de ter consciência e fazer distinções entre os sons da fala.

O quarto e quinto saberes, entretanto, relacionam-se ao conceito de palavra e reconhecimento de sentenças; de acordo com a autora, estes saberes não costumam constituir problema para os alfabetizandos, pois a tomada de consciência do que é uma palavra ou uma sentença ocorrem no decorrer do processo de alfabetização (conforme as crianças realizam suas primeiras leituras).

Numa investigação minuciosa a respeito da relação som e letra, Lemle (2009) apresenta três etapas com as quais as crianças se deparam em seu processo de alfabetização. A primeira delas é a que a autora chama de etapa "monogâmica". Trata-se de uma etapa em que os alfabetizandos se deparam com casos (raros) de correspondência biunívoca entre sons da fala e letra. Ou seja, quando uma determinada letra corresponde a um único som e este som, por sua vez, corresponde somente a esta letra. É o caso de *p, b, t, d, f, v, a*.

Na segunda etapa, entretanto, a criança se depara com arbitrariedades que antes não compareciam. É o caso de sons que podem ser representados por mais de uma letra (poligamia) ou de letras que podem ser representadas por mais de um som (poliandria). Vejamos: o som do /i/ pode ser representado pela letra *i* ou, em casos de sílaba átona no final de uma palavra, pela letra *e* (peix*e,* fas*e*, gent*e*, etc.). Outro exemplo dado pela autora, mas partindo agora da relação letra para o som, ocorre com o /l/. Quando pronunciado diante de uma vogal (*l*aço, *l*ixo) ganha o som de uma consoante lateral; se pronunciado, entretanto, no final de uma palavra ou diante de outra consoante corresponde ao som da vogal /u/ (a*l*moço, anzo*l*, sa*l*).

Diante destas ocorrências, é comum observar que os alfabetizandos estipulam regras de escrita. Em suas primeiras produções, podemos observar que o som do /u/ sempre corresponde à letra u, assim como o /e/ sempre corresponde ao e, o /i/ à letra i, etc. (mat*u*, sap*u*, rat*u*, peix*i*, gent*i*). Tais regras tornam-se coerentes à medida que observamos tentativas de categorização e organização da escrita por parte da criança.

Um terceiro tipo de relação entre sons e letras está no que Lemle (2009) chama de "concorrência". Como o próprio nome diz, estas relações ocorrem quando duas letras *concorrem* ao mesmo som estando na mesma posição dentro da palavra. Por exemplo: me*s*a e re*z*a. Esta "rivalidade" pode ser observada também nos casos entre *c, ç* e *ss*, ou então entre *x* e *ch* (LEMLE,

2009, p. 16). Para a autora, em um primeiro momento, não há nada muito lógico que possa ser feito em termos de sanar estas dúvidas. Uma pesquisa ao dicionário e o incentivo à memorização da grafia bastaria para conduzir o aluno à escrita correta das palavras.

De acordo com Lemle (2009), as falhas apresentadas na escrita são indícios do processo de alfabetização da criança; ou seja, podem apontar, com maior ou menor precisão, em que etapa as crianças se encontram no processo de alfabetização, e quais dificuldades estão enfrentando naquele momento. Existem, portanto, três ordens de falhas de escrita.

A primeira ordem relaciona-se à leitura lenta, à ausência de linearidade na sequência dos sons, repetição, omissão e trocas de letras, bem como falhas decorrentes da insegurança na grafia. Já a segunda ordem relaciona-se à incapacidade de compreender a relação poligâmica e poliândrica entre sons e letras (quando o aluno passa, por exemplo, a regularizar todas as formas de escrita – inserindo a letra *u* sempre que houver som de /u/, etc.).

De acordo com a autora, a criança que comete falhas de primeira e segunda ordem ainda não completou a travessia do processo de alfabetização. Por isso, torna-se de extrema importância que o professor saiba avaliar as falhas de escritas apresentadas por seus alunos, de modo a elaborar atividades e estratégias que os auxiliem em seu desenvolvimento.

No entanto, se o alfabetizando já superou as etapas anteriores e, num dado momento, apresenta problemas de trocas de letras (em virtude da concorrência de letras com um mesmo som), podemos dizer que ele apresenta falhas de terceira ordem. Seriam elas: *açado* em vez de assado; *xinelo* em vez de chinelo; etc. Não necessariamente estas falhas constituem um problema dentro do processo de alfabetização. Conforme discutido neste capítulo, a consulta ao dicionário e memorização gradativa da grafia das palavras resolveriam esta questão. Lemle (2009) sugere também que o alfabetizando pratique leitura em voz alta, a fim de que o professor possa diagnosticar em que estágio ele se encontra no processo de elaboração entre sons e letras.

Complementando esta discussão, rememoremos a obra “Fonologia, Aquisição e Educação” (SANTOS; BENEVIDES; TONI, 2020), cujas autoras destacam a relação que a criança procura estabelecer entre a escrita e a fala. Em outras palavras, as autoras discorrem sobre os processos fonológicos e

suas consequências na escrita. Em relação à alfabetização, Benevides (2020) afirma:

> Ser alfabetizada não é só uma questão de aprender a que letra corresponde a determinado som, mas de que essa correspondência nem sempre é real ou única. Há convenções a serem seguidas (BENEVIDES, 2020, p. 67).

Do ponto de vista da fonologia, no início do processo de alfabetização "a criança deve abstrair os padrões sonoros e selecionar o fonema correspondente, a fim de representá-lo através de um grafema na escrita" (BENEVIDES, 2020, p. 66). A criança passa, portanto, por um processo gradativo, cuja escrita fonológica dá lugar à escrita ortográfica.

Destaquemos também que, para Benevides (2020), as crianças no início do processo de alfabetização tendem a realizar simplificações silábicas, que podem ser observadas em uma série de processos, dos quais destacaremos os mais recorrentes nos dados que compõem o *corpus* da tese: a) monotongação; b) ditongação; c) epêntese; d) hipossegmentação e hipersegmentação e e) vozeamento.

Monotongação é o processo pelo qual se reduz um ditongo a um monotongo, ocultando-se na escrita a segunda vogal de uma sílaba; por exemplo: a criança escreve *pexe* em vez de peixe, *bejo* em vez de beijo. De acordo com a autora (BENEVIDES, 2020), isto ocorre porque, na fala, perde-se a percepção da segunda vogal nestas palavras, o que conduz o alfabetizando a uma escrita cujas vogais passam a ser representadas por uma só. Já a ditongação ocorre quando a criança insere uma vogal a mais na sílaba. Por exemplo: *boua* em vez de boa, *nois* em vez de nós.

A epêntese, por sua vez, ocorre quando há adição de fonemas, como no caso de *opição*, *adivogado*, *adimiração*, etc. Em sala de aula, observamos que estas ocorrências se caracterizam como tentativas de simplificar a sílaba, fazendo-as com que se adequem ao padrão *consoante* + *vogal*.

Na sequência, vejamos dois processos também muito comuns de ocorrerem na escrita de crianças pequenas: a hipo e a hipersegmentação. A hipossegmentação ocorre quando a criança suprime indevidamente o espaço entre palavras; por exemplo: *encima*, *porisso*, *donada*. Já a hipersegmentação consiste na inserção indevida deste espaço, como, por exemplo: *qual quer*, *em tão*, *em baixo*.

Por fim, chegamos ao processo que talvez tenha maior incidência dentre os dados que apresentaremos no capítulo 5 desta tese: o vozeamento. Este processo consiste na troca de sons surdos por sonoros. Expliquemos: sons surdos são aqueles que, quando pronunciados, não apresentam vibração das cordas vocais (ao contrário dos sonoros). O vozeamento pode ser observado na escrita de crianças que trocam P por B e F por V, por exemplo[33]. Trata-se de uma ocorrência comum em textos produzidos por crianças que ainda não completaram a travessia do processo de alfabetização.

De modo geral, o que podemos depreender das pesquisas que apresentamos até aqui, é que os chamados *erros de escrita* nem sempre se caracterizam como erros, uma vez que, construindo suas primeiras experiências de escrita, a criança elabora, testa, formula hipóteses e coloca-as em prática.

No texto "O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador?" (1984), Lemle chama a atenção para as concepções de certo e errado que temos da língua. Esta discussão ganha aprofundamento teórico em suas posteriores publicações, no entanto destaquemos dois argumentos de seu texto de 1984: a) o alfabetizador que passou a compreender as modalidades oral e escrita como entidades separadas certamente encarará os problemas de linguística como contradições da língua; e b) o alfabetizador convicto de que a língua escrita é o "modelo sobre o qual se deve calcar a língua falada 'certa' está fadado ao insucesso" (LEMLE, 1984, p. 2).

Neste ponto da discussão, rememoremos uma reflexão de Sírio Possenti (2005) que, a nosso ver, dialoga com os argumentos apresentados por Lemle (1984). De acordo com o autor, o "domínio da ortografia é, ao contrário do que a sociedade 'pensa', um saber até pouco relevante" (POSSENTI, 2005, p. 18). Ele ainda afirma que o saber ortográfico constitui-se como uma questão de atenção e de prática, uma vez que os problemas de escrita podem ser resolvidos com objetividade[34] (POSSENTI, 2005).

Se, por um lado, afirmações como esta parecem aliviar as tensões existentes no que diz respeito à escrita correta nos primeiros anos de

[33] P e F caracterizam-se como sons surdos.
[34] Assim como Lemle, Sírio Possenti também destaca a importância da consulta ao dicionário e memorização da grafia das palavras.

alfabetização, por outro não podemos desconsiderar que causam também certo desconforto entre professores alfabetizadores. Afinal, até onde vão as chamadas *hipóteses de escrita* e onde começam os erros[35]?

Para Toni [36](2020):

> os erros da criança não são caóticos ou aleatórios, eles são regulares e denotam um conhecimento linguístico que toma por base a experiência e as propriedades linguísticas de sua língua (TONI, 2020, p. 97).

Ainda para esta autora, a ausência de atenção e correção por parte dos pais (e aqui ousamos acrescentar a correção do professor) caracterizam-se como fatores que contribuem para que as crianças, muitas vezes, mantenham a repetição do erro.

Cagliari (2002) em "Alfabetização e ortografia" discute *erro* x *hipótese* com base no advento das novas metodologias; isto é, da transição das cartilhas para os livros e manuais didáticos. De acordo com o autor, os professores alfabetizadores sempre tiveram forte inclinação a materiais e métodos prontos (CAGLIARI, 2002, p. 3). Nos últimos anos, entretanto, com a eliminação destes materiais (sobretudo das cartilhas), incidimos em uma situação de um quase desamparo pedagógico. As noções de certo e errado no processo de alfabetização passaram a ser revistas e, ainda hoje, não se encontram definidas entre os alfabetizadores. Um exemplo disso é a ideia de que o professor não pode interferir na produção escrita de seu aluno.

Dentre as muitas (e possíveis) intervenções pedagógicas que podem ser feitas em sala de aula, destaquemos duas apresentadas pelo autor: a *cópia* e a *caligrafia*[37].

As atividades de cópia foram durante muitos anos utilizadas em turmas de alfabetização; faziam parte das tarefas propostas em cartilhas. Embora sejam comumente associadas a uma metodologia tradicional e ultrapassada, Cagliari (2002) as concebe como eficazes e fundamentais para as atividades humanas. Já com relação à caligrafia, Cagliari defende o que chamaremos nesta tese de *referência* para a criança; ou seja, defende a ideia de que o

[35] Não pretendemos responder prontamente a este questionamento; nosso intuito é deixar para o leitor alguns indícios de quais seriam as respostas pertinentes a esta questão. Nos próximos capítulos retomaremos esta discussão.
[36] Autora do capítulo 4 da obra "Fonologia, Aquisição e Educação".
[37] Escolhemos cópia e caligrafia, justamente, por se caracterizarem como atividades polêmicas e talvez "condenáveis" em escolas ditas construtivistas.

professor que se utiliza de uma boa caligrafia contribui para que seu aluno distinga melhor as letras e não as confunda em uma situação de leitura ou escrita.

O processo de alfabetização envolve, ao mesmo tempo, um cuidado e um desprendimento que são dignos de um alfabetizador seguro de sua formação e de seu preparo. Observemos que, dentre os destaques feitos por Lemle (2009), muitos (ou talvez todos) podem ser notados no dia a dia com as crianças. No Capítulo 5 desta tese, observaremos situações muito semelhantes as que estão aqui descritas.

É importante observarmos também que, dentre os trabalhos citados neste capítulo, todos parecem dialogar de alguma forma com as ideias que, desde a década de 1980, Ferreiro e Teberosky vêm tecendo a respeito da relação da criança com a escrita. O pioneirismo das autoras na investigação de crianças latino-americanas merece, de fato, destaque nesta tese. Sua contribuição pode ser observada em programas de leitura e escrita de muitas cidades e estados brasileiros, indicando-nos, assim, coerência teórica e metodológica. No entanto, é quase inevitável reler sua obra e não se indignar com o recorte que programas de educação da atualidade têm feito para justificar iniciativas político-pedagógicas.

Talvez estejamos atravessando a segunda fase dos *umbrais da alfabetização* (o primeiro Ferreiro e Teberosky enfrentaram nos primeiros anos da década de 1980); ou talvez estejamos desatentos às necessidades pedagógicas de nossos alunos.

Na próxima seção adentraremos uma discussão um pouco mais específica da relação da criança com a escrita. Com base em autores que se propuseram a analisar os tipos de letra, refletiremos a respeito de um componente da aprendizagem da escrita: o traçado das letras.

3.2 TRAÇANDO AS PRIMEIRAS LETRAS

O professor alfabetizador lida com problemas de várias ordens: linguística (como vimos anteriormente), mas também de organização, espaço e tempo. Assim que chega ao Ensino Fundamental, a criança precisa aprender a usar o caderno, a organizar sua escrita em uma folha de papel, a escrever

dentro da linha, a compreender o espaço da lousa como referência para suas anotações. Recém-saída da Educação Infantil, ou talvez iniciando sua trajetória escolar no 1º ano, a criança se vê diante de demandas antes não solicitadas. O professor torna-se, deste modo, seu parceiro de escrita mais experiente e, no decorrer no processo de alfabetização, o confidente dos primeiros traçados, leituras e produções escritas.

A ideia desta seção é discorrer sobre o traçado das letras no processo de alfabetização. Talvez o leitor esteja se perguntando se iremos defender a letra cursiva em detrimento da letra de forma ou vice-versa. Em verdade, não. O intuito deste capítulo é discutir a respeito: a) do advento da letra bastão e de sua associação ao construtivismo no decorrer dos últimos anos; e b) da caligrafia enquanto referência para as práticas de leitura e escrita.

Em *Psicogênese da Língua Escrita* (1989), Ferreiro e Teberosky argumentam que a legibilidade de um texto para a criança associa-se à quantidade e variedade de caracteres apresentados. No capítulo dois[38] da obra, ao mostrarem os cartões para as crianças e as questionarem a respeito de quais poderiam ser lidos, as autoras observaram que muitas apresentavam dificuldade na contagem dos caracteres cursivos. O término de uma letra cursiva e o início de outra, por não serem exatamente claros para uma criança em fase inicial de aprendizagem da escrita, incidiam numa contagem equivocada. Desta forma, a escrita de letra soltas, mais especificamente de letras de forma, contribuíam, de acordo com as autoras, para o raciocínio da criança a respeito de quais letras poderiam ou não existir em uma determinada palavra. Segundo Camini (2010):

> disseminou-se a ideia de que o uso de letras soltas (de forma ou *script*) no início da alfabetização seria ideal, tendo em vista que a criança utilizaria entre seus critérios de raciocínio sobre a escrita a quantidade e a variedade de caracteres grafados ao escrever. Com o uso da escrita cursiva, o raciocínio sobre a quantidade de caracteres escritos poderia ficar comprometido pela emenda entre as letras (...) (CAMINI, 2010, p. 104).

[38] No Capítulo 2 da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1989), Ferreiro e Teberosky apresentaram às crianças cartões com textos e palavras diversas e as questionaram a respeito de quais eram plausíveis ou não de leitura. De modo geral, as autoras observaram que as respostas das crianças vinculavam-se à quantidade e variedade de caracteres contidos nos cartões. As palavras ou textos grafados com letra cursiva, entretanto, dificultaram a contagem realizada pelas crianças.

Lage (1924), no entanto, no início do século XX, defendia que o alfabetizando deveria conhecer primeiro o traçado[39] das letras para, num segundo momento, debruçar-se sobre a atividade de escrita das palavras. Segundo este autor, era preciso que a criança detivesse segurança e conhecimento a respeito do traçado das letras para, posteriormente, dedicar-se ao "significado do que escreve" (LAGE, 1924, p. 64). Décadas mais tarde, Ferreiro e Teberosky trariam não somente a defesa inversa como proporiam o uso de letras de forma na fase inicial da escrita. De acordo com as autoras, torna-se importante traçar esta distinção, pois comumente as dificuldades ortográficas se confundem com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1989).

Deste modo, o advento da letra bastão na alfabetização relaciona-se a dois movimentos na Educação: 1) à defesa de Ferreiro e Teberosky pelo uso de letras *soltas*, de forma, na fase inicial de aprendizagem da escrita; e 2) à priorização pela compreensão do sistema de escrita na fase inicial de aprendizagem da língua, em detrimento da aprendizagem do traçado das letras.

Em nosso percurso de pesquisa, mais especificamente com a turma em que coletamos os dados para esta tese, pudemos observar que, dentre os trinta e dois alunos que faziam parte do 2º ano da turma para a qual lecionávamos (em 2016), quatorze se encaixavam no último nível de escrita proposto por Ferreiro e Teberosky. Embora escrevessem a partir de uma hipótese cuja escrita se aproximasse da convencional, muitos deles ainda cometiam falhas de primeira e segunda ordem (LEMLE, 2009), sobretudo em situações de escrita de palavras com *e* e *o* no final de uma sílaba átona. No decorrer de todo aquele ano, trabalhamos somente com a letra bastão; a escrita com a letra cursiva começou a ser trabalhada somente a partir do 3º ano.

Para a maior parte da turma a aprendizagem da letra cursiva não constituiu um problema. Nosso destaque em relação ao traçado das letras deve-se ao fato de que, analisando os dados coletados para a tese, foi possível observar poucos vícios de caligrafia; observamos também um traçado cursivo

[39] Entenda-se: traçado cursivo.

muito próximo ao que traçávamos na lousa, indicando-nos, assim, que a caligrafia da professora constituía uma referência para o traçado da criança.

Embora não haja, necessariamente, um consenso entre professores a respeito do momento adequado para se iniciar o trabalho com a letra cursiva na sala de aula, é importante destacarmos que, no decorrer dos três anos em que lecionamos para a turma em questão, não tivemos problemas significativos relacionados à caligrafia. Em verdade, a discussão a respeito do traçado das letras torna-se importante à medida que compreendemos a história político-pedagógica por detrás dela.

Brito (2013) afirma que o ensino da escrita manual sofre alterações de acordo com as demandas representativas de cada período histórico. A autora traz como exemplo a proclamação da República e a influência iluminista nos anos que se seguiram à proclamação; neste período a caligrafia inclinada, de modelo norte-americano, deu lugar para um traçado redondo e vertical, inspirado nos modelos franceses. Autores como Fetter (2010) afirmam ainda que este novo modelo caligráfico, além de homogêneo, adaptava-se melhor aos padrões da modernidade.

Atualmente, além da influência de Emília Ferreiro, temos um documento em nível nacional que reforça a importância do trabalho com a letra bastão (sem excluir o trabalho com a letra cursiva). Estamos nos referindo ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), cuja criação data de 2012. Este Pacto envolve as cidades e os estados de todo o território nacional, bem como o Distrito Federal. O objetivo do Pacto consiste em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, quando completam o 3º ano do Ensino Fundamental. Estamos diante de um cenário educacional cujo advento da internet, das mídias e redes sociais não pode ser ignorado. De fato, a letra de forma tem sido muito utilizada nos meios de comunicação, seja para leitura como para a escrita.

Portanto, se a história do ensino da escrita manual relaciona-se às demandas de cada período histórico, talvez possamos supor que estamos vivendo um período de observação mais atenta ao contexto da criança que, diferentemente de anos atrás, dispõe de uma série de recursos tecnológicos associadas às práticas pedagógicas.

No capítulo 5 desta tese, no que se refere ao traçado das letras, interessa-nos analisar que alterações na escrita são passíveis de observação; isto é: que modificações no traçado da letra são perceptíveis no decorrer do percurso? Em que momento as crianças deixam de apresentar vícios ou marcas de retroação do lápis no papel e começam a traçar, por exemplo, uma letra cursiva com mais segurança?

Com base nas reflexões deste capítulo, analisaremos em nosso *corpus* como se apresenta o traçado das letras no decorrer do percurso de aprendizagem da escrita. Já na próxima seção, avançaremos em direção aos *tabus* pedagógicos (alguns envolvendo o traçado das letras) que assombram as turmas de alfabetização e os cursos de formação de professores. Trata-se de uma seção que, mais adiante, dialogará com os trabalhos produzidos por professores-pesquisadores. Vejamos.

3.3 PARA REFLETIR O CONSTRUTIVISMO

No decorrer de nossa trajetória, deparamo-nos com afirmações e concepções pedagógicas cujas origens são comumente associadas ao construtivismo. No entanto, ao fazermos uma leitura atenta dos textos que iniciaram a trajetória construtivista no Brasil, notamos que muitas afirmações têm sido tomadas a partir da cristalização de uma parte da obra de Ferreiro e Teberosky. É o caso, por exemplo, das hipóteses de escrita que, embora fizessem parte de um longo e complexo processo de observação e registro da escrita de crianças, acabaram por se tornar um dispositivo de transposição da grade para o mundo (RIOLFI, SCHULER, BARZOTTO; 2010). Nesta parte do capítulo refletiremos sobre afirmações que, frequentemente, fazem parte de discussões entre professores alfabetizadores. Vejamos os itens destacados:

I. Não se pode alfabetizar com o método tradicional

Esta afirmação é comumente observada nos planejamentos de início de ano, replanejamentos, cursos e horários coletivos de professores. Trata-se de uma afirmação que nega as práticas associadas ao tradicionalismo e que, com base em pesquisadores da atualidade, sobretudo dos que divulgam por meio

de cursos de capacitação e atualização práticas consideradas *novas*, tem ganhado forças no território escolar.

Em verdade, não há uma proibição em nível nacional em relação ao método tradicional (comumente trabalhado nas antigas cartilhas). Conforme discutido anteriormente, Ferreiro (1985) alertava para o risco de incidirmos num ensino descontextualizado, caso insistíssemos na concepção de escrita enquanto transcrição da fala. A defesa da autora era a de que a escrita é uma representação da linguagem, portanto o método a ser trabalhado em sala de aula merecia ser pensado a partir da relação da criança com a língua.

Os cursos de formação docente, os quais fazem parte do que Estrela (2006) chama de “indústria da formação”, têm lugar significativo na formação do pensamento que rompe com o tradicionalismo. Atualmente, os professores se veem convocados a apresentar práticas de sala de aula que não dialogam, por exemplo, com as práticas desenvolvidas quando de sua alfabetização. No entanto, é interessante observarmos que, há mais de duas décadas, os professores alfabetizadores têm desenvolvido uma *mesma atividade* em sala de aula para *sondar* a aprendizagem da escrita.

Estamos, deste modo, diante de um convite reflexivo; afinal, não estariam as sondagens também compondo um rol de práticas tradicionais?

II. Não se pode ensinar letra cursiva

Afirmações como esta, muitas vezes, são sustentadas pelo argumento de que, atualmente, as crianças não precisam mais da letra cursiva. Os meios tecnológicos são referências para que professores alfabetizadores protelem o ensino do traçado cursivo.

Em verdade, a letra cursiva tem representado, ultimamente, uma passagem na vida escolar da criança; isto é, quando ela passa a dominar o sistema de escrita alfabética, inicia-se o ensino do traçado cursivo nas escolas (o que ocorre por volta do 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental).

O alerta (e não necessariamente a crítica) de Ferreiro e Teberosky em relação à letra cursiva teve origem em suas observações na contagem equivocada que as crianças faziam dos caracteres cursivos nos cartões de leitura. Para as autoras, a quantidade de caracteres em uma palavra tem

significativa importância para as crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita. No entanto, por não ser exatamente claro o início ou o fim de uma letra cursiva, as autoras sugeriam que, num primeiro momento do processo de alfabetização, fossem trabalhadas as letras de forma (*escrita espontânea*), para que não houvesse interferência no raciocínio lógico da criança em relação à elaboração das primeiras palavras. Esta tese das autoras se sustenta à medida que elas avançam na pesquisa e apresentam os níveis de escrita (pré-silábico, silábico sem valor, etc.) e reforçam seu argumento com base na silabação que as crianças tendem a realizar na escrita das palavras (por exemplo: a professora dita “caderno” e a criança escreve “KEO”, utilizando uma letra/caractere para cada sílaba).

III. Não se pode corrigir ou interferir na produção escrita da criança

Esta é uma das mais complexas ideias que permeiam o imaginário pedagógico. Primeiro porque precisamos entender o que os professores almejam quando se propõem a corrigir uma produção escrita (seria correção ortográfica? Há uma proposta de discussão das escolhas gramaticais? O aluno irá reescrever o texto a partir da correção do professor?). Segundo porque, com uma correção, espera-se surtir algum efeito, o que não necessariamente ocorre de imediato.

Cagliari (2002) considera perniciosa a ideia de que não se deve corrigir textos produzidos por alunos. E, de fato, esta ideia paralisa muitos professores que, convencidos pelo argumento de que uma criança em fase inicial de aprendizagem da escrita *deve escrever espontaneamente*, acabam por não utilizar o próprio texto da criança como recurso de desenvolvimento da escrita.

Acontece que a escrita espontânea também pode ser uma prática orientada; em *Crianças produtora de textos* (CALKINS, HARTMAN, WHITE; 2008), por exemplo, as autoras fornecem elementos para que os alunos escrevam seus textos espontaneamente, mas, de acordo com suas especificidades de aprendizagem, elas também orientam os próximos passos.

Atualmente, professores de diferentes frentes no Brasil também têm se dedicado a analisar e explorar em sala de aula textos produzidos pelos próprios alunos; é o caso das professoras da Escola Graduada de São Paulo (citada no

capítulo 1 desta tese), dos professores-pesquisadores da Escola de Aplicação da USP, bem como de Freitas (2017), dentre outros.

IV. É proibida a cópia e quaisquer atividades que remetam ao exercício de repetição

As atividades de cópia e repetição foram durante muitos anos associadas às cartilhas e a um modelo de ultrapassado de ensino. No entanto, é fundamental que saibamos distinguir quais atividades de repetição estão sendo propostas e quais objetivos desejamos atingir. Por exemplo: tomemos o caso de palavras que, segundo Lemle (2009), são marcadas pela *concorrência* entre som e letra; isto é, palavras cuja escrita difere-se apenas por uma letra (*s* ou *z*). De acordo com a autora, exercícios de consulta ao dicionário e memorização gradativa da grafia das palavras resolveriam o "problema". Desta forma, seria pertinente defender que atividades de completar lacunas ou marcar *x* na resposta correta (com certa regularidade e repetição) atuariam como coadjuvantes no trabalho de alfabetização.

Semelhante processo se aplica à cópia. Crianças em fase de aprendizagem do traçado cursivo, por exemplo, se espelham na escrita da professora para produzir um traçado parecido no papel. De modo geral, cópias e atividades de repetição não se caracterizam por serem nocivas a aprendizagem (exceto se não houver clareza e objetivos bem definidos por parte do professor).

Encerremos, portanto, este capítulo não com a pretensão de ter esgotado todos e quaisquer assuntos em relação a aprendizagem da escrita, mas com a esperança de, ao expor nossa visão de professora dos iniciais do Ensino Fundamental, ter suscitado no público leitor o desejo pela pesquisa (uma vez que material de análise é o que menos falta em sala de aula). No próximo capítulo discutiremos como os textos escolares produzidos por alunos na sala de aula têm sido abordados por professores-pesquisadores. Observaremos como a realidade escolar tem sido explorada nestes textos e quais aspectos, em se tratando de escrita, ganham destaque em suas discussões.

4 INVESTIGAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE SALA DE AULA

> “Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar (...). Agora eu me pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.” (BARROS, 2015, p. 120).

Nossa escolha por acompanhar uma mesma turma de alunos por três anos seguidos, conforme mencionado nos capítulos anteriores, tem natureza afetiva e, também, formativa. Fazer a análise de um processo em que nós mesmos nos encontramos implicados é o desafio e o convite desta tese. Afinal, que práticas podem ser construídas por meio de uma observação diária do processo de aprendizagem dos alunos?

A partir da seleção dos informantes, bem como do recorte dos dados, sentimos a necessidade de responder a (mais) alguns questionamentos:

a) O que levar em consideração quando o assunto é *avanços em um processo de escrita*?

b) Que manifestações linguísticas, nos textos das crianças, saltam aos olhos quando realizamos a leitura do conjunto de produções?

c) É possível criar descritores de dados que nos permitam olhar para a produção da criança e compreender melhor seu processo de escrita?

Assim, em um primeiro momento neste capítulo, faremos uma discussão a respeito de investigações sobre a própria prática, a partir de trabalhos produzidos por professores-pesquisadores. Trata-se de mostrar para o leitor como o trabalho na sala de aula tem sido abordado por professores-pesquisadores, e quais contribuições podem ser depreendidas destas investigações. Em seguida, apresentaremos textos que, no decorrer dos últimos anos, serviram de mote para a nossa pesquisa a respeito de produção de textos na sala de aula, bem como os descritores que auxiliaram a análise dos dados coletados.

4.1 PESQUISAS DE PROFESSORES-PESQUISADORES

Os textos selecionados para esta seção da tese foram produzidos nos últimos dez anos (em 2011 e 2015) por professores da Escola Básica vinculados a universidades públicas. O primeiro texto intitula-se *Desafios e possibilidades de pesquisar a própria prática em atividades investigativas com alunos dos anos iniciais,* e foi publicado em 2015 na Revista Polyphonia da Universidade Federal de Goiás (UFG); seus autores são Silvia Lobato e Elisabeth Manfredo.

À época da escrita do artigo, Lobato era professora das séries inicias da Escola Básica e também aluna do programa de mestrado profissionalizante da Universidade Federal do Pará (UFPA). A autora assume-se como professora-pesquisadora (p. 417) e parte da premissa de que refletir sobre a própria prática contribui para o aperfeiçoamento das práticas docentes. De modo geral, trata-se de um artigo escrito à época da "produção de dados" da pesquisa (p. 417).

Embora o título do artigo, e seu respectivo resumo, anuncie um trabalho sobre os desafios e possibilidades de fazer pesquisa nos anos iniciais, o texto discorre, em boa parte, a respeito das tecnologias e sua articulação com os saberes docentes. Consiste ainda em uma revisão bibliográfica que privilegia, dentre outros, o pesquisador Maurice Tardif. Não há apresentação de dados produzidos por crianças, tampouco um relato sobre práticas de sala de aula. As autoras dedicam-se a uma discussão teórica, promovendo uma reflexão a respeito do conceito de tecnologia e associações entre a formação docente e as novas tecnologias.

Em linhas gerais o texto apresenta a defesa pelo saber docente em meio a um contexto educacional tecnológico.

Já o outro texto foi publicado em 2011, e está disponível para consulta pública no Repositório Institucional da UNESP. Trata-se, segundo descrição do portal eletrônico, de um trabalho apresentado em evento (*Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*) e consiste no recorte de um trabalho em desenvolvimento. O título do artigo é *Refletindo sobre a própria prática: um estudo autoetnográfico sobre os saberes de uma professora em form(ação)*; seus autores são Camila Vitti e Roberto Iaochite, da UNESP de Rio Claro.

O texto traz a informação de que Camila Vitti é professora em um colégio particular na cidade de Piracicaba, mas que também mantém vínculo institucional com a UNESP. A pesquisadora define-se como um sujeito “ainda em formação acadêmica” que, simultaneamente, está exercendo a docência.

Pode-se depreender, por meio da leitura deste texto, uma crítica às políticas de formação de professores. Observa-se também que o conceito de “professor reflexivo” é recorrente no texto. Com vistas a alinhar a prática docente ao exercício da reflexão, os autores optam pelo que chamam de “estudo de natureza autoetnográfica” (p. 1991). Assim, elegem uma situação escolar para discussão e análise no artigo, a qual, segundo os autores, se relaciona com a indisciplina na sala de aula.

Embora o texto trate do exercício da docência, ele não apresenta uma situação pedagógica cuja produção de conhecimentos na sala de aula seja evidenciada. No episódio narrado a ação pedagógica do professor fica à mercê da literatura acadêmica. Expliquemos.

O episódio descrito começa na sala dos professores. A professora-pesquisadora (Camila) depara-se com uma professora do primeiro ano queixando-se de um aluno indisciplinado. Em seguida, Camila narra suas memórias em relação ao dia em que esteve substituindo esta professora em classe: “Diante dos conhecimentos adquiridos durante os anos de graduação já percorridos, e levando em consideração minha experiência obtida pela vivência pessoal, me vi sem saber como resolver ou sugerir alguma solução para o problema” (p. 1991). Nota-se que, para a pesquisadora, era frustrante não encontrar uma solução imediata para a questão de sua colega, quer pela literatura acadêmica, quer pela vivência de sala de aula.

Mais adiante, o texto traz a informação de que, para os autores, foi preciso buscar um auxílio mais específico na literatura, o que, a nosso ver, entra em conflito com a defesa pela bandeira do professor reflexivo. Afinal, não se tratava de um artigo que refletiria sobre a própria prática?

O ponto a que queremos chegar é que, embora estes textos anunciem uma investigação da própria prática, é comum que terminem buscando auxílio no que já foi produzido na universidade. Será que, por uma questão de *hábito*, mesmo estando em condições de produzir a diferença, os professores optam por assumir a posição de acordados com a literatura acadêmica? Ou haveria

razões mais complexas que explicariam esse entrave? Talvez nossa maior contribuição resida neste cerne: apresentar práticas pedagógicas que valorizem a produção de conhecimentos na sala de aula, a partir de situações vivenciadas na relação professor-aluno.

Partimos, também, do pressuposto de que os professores têm muito mais a dizer do que de fato dizem; o que ocorre em textos como os que acabamos que apresentar talvez seja a tentativa de os professores se localizarem em um lugar onde possam ser vistos e ter voz, ainda que esta voz seja a voz de *um outro*. Entendemos, também, que o medo de falar sobre o próprio trabalho faz com que os professores se sintam convocados a retornar à literatura acadêmica para conferir validade aos seus escritos, em um movimento semelhante ao apontado por Barzotto em “O inferno da escrita” (2011).

Para Barzotto, escrever comporta duas ordens (indissociáveis) de delitos: a primeira consiste na criação de algo novo, e a segunda no disfarce desta criação:

> O ato de criação, para trazer à luz o novo, precisa negar, destruir, subverter, pelo menos em parte, o que foi produzido antes. Como se imagina que esta primeira ordem de delitos é passiva de punição passa-se à segunda ordem, que consiste em articular desvios e disfarces (BARZOTTO, 2011, p. 33).

Em outras palavras, o que o autor defende é que o ato de criar pressupõe, inevitavelmente, a negação ou destruição – ainda que momentâneas – daquilo já foi produzido. No entanto, por imaginar que este ato criativo seja passível de punição, aquele que escreve passa a criar disfarces e desvios em seu texto (como ocorre nos dois artigos que apresentamos nesta seção). Mas não seriam estes disfarces entraves para a produção do conhecimento?

Assim como Barzotto, partilhamos da ideia de que é “preciso assumir os delitos próprios da escrita” (2011, p. 46). E, talvez, o inferno da escrita resida neste fundamento: “um texto condena quem escreveu antes e condena quem está escrevendo (...). Assumir os riscos é condição para haver a escrita” (2011, p. 46).

O núcleo desta tese consiste, portanto, em discutir a diferença entre fazer pesquisa na própria sala de aula e um terceiro utilizá-la como *lócus* de

observação e coleta de dados. Assumimos, deste modo, o risco dos delitos e, com ele, a coragem de produzir uma tese.

Na seção a seguir refletiremos a respeito de produção de textos na sala de aula, bem como as possibilidades de análise dos dados.

4.2 PESQUISAS SOBRE O TEXTO ESCOLAR

A prática de produção de textos na sala de aula tem atraído uma série de olhares: desde aqueles que visam à análise linguística aos que, por meio do texto produzido pela criança, almejam a emancipação docente. É um assunto de interesse de professores e diversos pesquisadores. Os recortes que são feitos para a pesquisa a respeito do texto escolar são inúmeros, desde sondagem, aquisição da escrita até indícios de autoria infantil e outros. Em nossa pesquisa de Mestrado, por exemplo, nos dedicamos a estudar as intervenções da professora nas produções escritas de seus alunos. Tínhamos como objetivo compreender em que medida era possível, por parte da criança, *dezescrever* as orientações previamente fornecidas pela professora sem, necessariamente, apontar para um descuido ou descaso com a demanda escolar. Como continuidade desta pesquisa, nos propusemos a investigar no Doutorado o percurso de escrita de crianças de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Trata-se de uma iniciativa que visa a elucidar a produção de conhecimentos na sala de aula, por meio da narrativa de uma prática que visa a aprendizagem da escrita.

No entanto, para que possamos apresentar os dados coletados, bem como nossas escolhas de descrição e análise, é preciso que discorramos também a respeito de trabalhos que serviram de referência para a nossa pesquisa. Passemos, portanto, a esta parte da tese.

Uma discussão que, desde os primeiros anos de pesquisa, tem nos alcançado de maneira singular refere-se ao que Geraldi (1986, p. 23) denomina como o binômio “escrever para a escola/ escrever na escola”. Para o autor[40], “aprender a escrever na escola, mas escrevendo para ela, a escrita perde a mais central e mais evidente de suas atribuições: o estabelecimento de uma

[40] Geraldi depreende esta afirmação de Haquira Osakabe, 1982, na obra “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor”.

interlocução à distância" (GERALDI, 1986, p. 24). O que, de maneira geral, Geraldi questiona em relação a este binômio é a contradição ensinar *redação* e esperar que o aluno *produza textos*.

O autor também afirma que quando solicitamos que a criança escreva um texto, o destinatário mais evidente é o professor. Ainda que este texto tenha como objetivo se referir a um colega, um parente ou outra pessoa de seu convívio, o professor ocupa na sala de aula um papel institucional que tende a anular a interação previamente proposta na escrita. Isto porque o professor cumpre, tradicionalmente, a tarefa de verificar se a criança aprendeu o que lhe foi ensinado, não a de ler o que, de fato, o texto diz. Geraldi defende, portanto, que "se aprende a escrever escrevendo, e não simulando situações de escrita" (GERALDI 1986, p. 28).

Desta forma, pensando em pesquisadores que trazem à luz o desafio de ensinar a escrever escrevendo, destaquemos Lucy Calkins (1989) que, em *A arte de ensinar a escrever*, defende o fazer pesquisa na sala de aula como um trabalho que não necessariamente precisa seguir um roteiro prévio. A autora defende também que os professores não necessitam de mais ou diferentes técnicas e estratégias de ensino, mas de condições de acompanhar como seus alunos aprendem na sala de aula.

Em verdade, o conjunto de sua obra trata da responsabilidade do professor enquanto pesquisador da produção de seus alunos. Para Calkins (1989), não se trata de aplicar práticas bem-sucedidas em situações de produção de texto, mas de compreender que cada processo de ensino é uma arte, com suas características próprias e desafios.

Em uma direção semelhante, ressaltemos também as pesquisas desenvolvidas por Oliveira (2004), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e Costa (2019) que, explorando manuscritos escolares, discorrem sobre textos infantis produzidos em contexto escolar.

Oliveira em *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas* (2004) investiga as relações construídas entre a criança e o texto que produz, por meio da análise de narrativas ficcionais.

Isabel e Nara são as autoras dos textos os quais Oliveira (2004) se propõe a estudar. Isabel tinha seis anos e Nara, cinco. As duas meninas eram estudantes de uma escola particular dita construtivista, na década de 1990. Os

textos coletados pelo pesquisador foram produzidos em dupla, uma vez que esta prática já fazia parte das situações de aprendizagem da escola. De acordo com Oliveira (2004), os critérios fundamentais para a escolha dessa dupla (Isabel e Nara) consistiram em: a) alunos que já tivessem compreendido o sistema de base alfabética; e b) alunos que não se inibissem diante de uma câmera de vídeo.

No decorrer do percurso de investigação, Oliveira pôde constatar que Isabel e Nara funcionavam de maneira quase que opostas em relação à linguagem. Isabel, dentro da dinâmica de produção de textos em dupla, parecia atuar como um "ponto de ancoragem" (OLIVEIRA, 2004, 190), intervindo de modo organizador, a fim de garantir o sentido da história; já Nara atuava de modo a subverter "a previsibilidade dos sentidos" (p. 190), como quem brinca com as palavras e seus respectivos significados.

De modo geral, o autor constata que as meninas "tomam uma liberdade que só os poetas têm" (WILLEMART, 2004[41]) ao passo que em, uma lógica própria, recriam trajetórias ("os três porquinhos" viram, por exemplo, "os três todinhos", etc.). Em um trabalho que articula psicanálise e aprendizagem da escrita, Oliveira verifica que os procedimentos de elaboração de crianças são semelhantes aos de autores (poetas, escritores).

Com efeito, na sala de aula, é comum observarmos que as crianças pequenas mergulham em seus "devaneios" dando-lhes vida. E é justamente por meio da observação destes rompantes de criatividade que podemos compreender como ajudar a criança em seu processo de aprendizagem.

Neste ponto da discussão, retomaremos as sondagens que, de acordo com a leitura do *Documento Orientador* da SME da cidade de São Paulo, acaba por se caracterizar como uma atividade de transposição irrefletida e pouco criativa da teoria para a prática; ou, como afirmam Riolfi, Barzotto e Schuller (2010), como "uma transposição da grade para o mundo". Uma alternativa para essa realidade seria a criação de diários de campo com falas das crianças nos momentos de sondagem (Quais dúvidas surgiram? Quanto tempo levou para escrever? O que a criança perguntou para a professora?). Ou, ainda, para o caso de escolas que dispõem de recursos tecnológicos, a

[41] Prefácio do livro *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.*

possibilidade de gravação das sondagens (em áudio ou áudio e vídeo) para posterior discussão em horário coletivo de estudos entre os professores. O fato é que, por falta de registros que valorizem as especificidades de aprendizagem das crianças, perdem-se possibilidades de elucidar como se produz conhecimento na sala de aula.

Já a respeito de produção de textos de crianças um pouco maiores, vejamos os trabalhos produzidos por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson. Destaquemos neste capítulo a obra *Cenas de aquisição da escrita* (1997).

As autoras discorrem sobre o que chamam de três grandes cenas: *Indícios*, *O Trabalho* e *A Emergência do Estilo*. Os textos que serviram de mote para análise dos dados (capítulo 5 desta tese) situam-se na cena II (*O Trabalho*). Estes textos discutem situações de reescrita ou, como denomina Mayrink-Sabinson, de *refacção de textos*.

Para esta autora, as operações de refacção de textos começam bem cedo; isto é, antes mesmo de a criança dominar o sistema alfabético de escrita. A autora (1997) reflete que, para o adulto letrado, nem sempre é evidente que a criança "consegue classificar uma escrita como *errada*" (p. 59). No entanto, é possível perceber que isto acontece quando a criança apaga ou refaz o que escreveu. Complementando as ideias desta autora, Abaurre afirma que:

> "Muitos dos primeiros textos infantis escritos não trazem marcas *visíveis* de operações de reelaboração. São relativamente frequentes, no entanto, os textos em que se podem encontrar indícios dessas operações, registradas, ao longo do processo de produção textual, no traçado das letras e nas 'perturbações' da fluência do 'ritmo da escrita' representadas pelos apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc." (ABAURRE, 1997, p. 61).

Dos textos coletados (de crianças de pré-escola a 3ª série – que hoje corresponde do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental), Abaurre observa que a preocupação das crianças em relação à escrita centra-se: a) na posição das letras nas sílabas; b) na escolha das letras; c) na representação da estrutura silábica; d) na ortografia; e e) na morfossintaxe.

Para a autora, as marcas de reelaboração nos textos dos estudantes são espaços privilegiados para se observar que aspectos da modalidade escrita ganham saliência para a criança. Com efeito, no decorrer de nossa coleta de dados, nos propusemos a observar que aspectos da escrita eram

alvo de maior correção por parte dos alunos. Assim, compartilhamos também da ideia de Fiad (1997) de que “até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos rastros de seu percurso” (FIAD, 1997, p. 71).

Os três primeiros textos que as autoras apresentam na parte II da obra (*Cenas de aquisição da escrita*) tratam, prioritariamente, de situações de reescrita. Mayrink-Sabinson e Abaurre apresentam manuscritos de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, enquanto que Fiad apresenta transcrições de textos de alunos que, segundo ela, já dominam recursos básicos da escrita (que corresponderiam, hoje, a estudantes de Ensino Fundamental II em diante). O tratamento que as autoras dão ao texto escolar, de modo geral, não apresenta inovações, tampouco critérios rigorosos. Ainda que tratem de refacção de textos, não há a apresentação das várias versões de um mesmo texto. No entanto, o trabalho que as autoras empreendem consiste em uma grande contribuição para a literatura acadêmica. Afinal, o que podemos interpretar das marcas deixadas pelos estudantes em seus textos? Esta é a principal pergunta que norteia o trabalho das autoras.

Costa, por sua vez, na tese *A(r)iscar-se: o estilo da escrita de crianças* (2019), discorre a respeito dos recursos linguísticos e discursivos que apontam para a manifestação do estilo em textos produzidos por estudantes de Ensino Fundamental.

A autora afirma que "estilo e escrita de crianças não são interesses que, em geral, caminham juntos” (p. 18). Isso explicaria o fato de não termos, em sala de aula, o costume de olhar para o texto da criança com vistas a exaltar sua criatividade. Entretanto, Costa (2019) conclui que, embora estejam escrevendo a partir de uma demanda escolar, as crianças demonstram-se capazes de sustentar o *risco* de sua singularidade em suas produções; ou seja, demonstram-se capazes de agenciar a demanda escolar com sua própria singularidade, fazendo emergir um estilo (ainda que em fase inicial) na escrita.

O que, de modo geral, os autores que explanamos nesta seção apresentam em comum é a ideia de que, para além de parafrasear textos, as crianças manifestam desde os primeiros anos de escolaridade indícios de elaboração e autoria em suas produções.

Ao analisar o conjunto de dados da presente tese, verificamos que da primeira produção em junho de 2017 ao último texto coletado, em agosto de 2019, há muitos saberes envolvidos, que se entrelaçam, se complementam e, por si só, não respondem às questões que emergem quando fazemos a leitura isolada destas produções (mas que, em conjunto, dão sentido à nossa prática pedagógica). Em outras palavras, observamos que o texto escolar pode ser compreendido a partir de várias lentes. Para a discussão desta tese, tratamos de selecionar descritores que nos possibilitem uma discussão a respeito dos avanços em um percurso de escrita (com base em nossas observações cotidianas em sala de aula da relação dos estudantes com a escrita).

No quadro 6, portanto, apresentaremos os descritores que orientam a descrição e análise do *corpus* desta tese, conforme segue: a) Traçado das letras; b) Estrutura de texto; c) Apropriação ortográfica; e d) Criação.

Para cada um destes descritores, analisaremos o exposto no quadro abaixo. Vejamos:

Quadro 6 – Descritores do dado

DESCRITORES	**O QUE ANALISAR?**
Traçado das letras	➢ Letra bastão (indícios de passagem para a letra cursiva) ➢ Letra cursiva: • Traçado do *m* e *n* minúsculos • Traçado do *s* e *r* minúsculos • Traçado do *br* minúsculo • Letra maiúscula no meio da frase • Segmentação das palavras
Estrutura de texto	➢ Recuos de parágrafo ➢ Letra maiúscula em início de frase ➢ Título de texto ➢ Centralização de título
Apropriação ortográfica	➢ Supressão de R ao final de verbos ➢ Supressão de letras no meio ou ao final de palavras ➢ Troca de L por U e vice-versa ➢ Uso de LH e NH ➢ Troca de ÃO por AM e vice-versa ➢ Troca de Z por S; SS por Ç ➢ Acentuação inadequada ou supressão de acentos ➢ Troca de D por T; F por V ➢ Uso de pontuação e acentuação
Criação	➢ Quando da proposta de reescrita de um texto, analisar: • O aparecimento de elementos que não estão presentes no texto-fonte (personagens, lugares, situações).

Criação	• A transformação ou extrapolação de sentidos a partir de um episódio ficcional. • Deslocamento dos episódios (inversão na ordem dos fatos). ➢ Quando da proposta de escrita de um texto autoral, analisar: • Adequação ao tema. • Texto tarefeiro ou texto trabalhado? • Críticas e/ou inovações.

Fonte: Elaboração própria.

Os descritores presentes no quadro acima fazem parte das observações cotidianas do texto produzido em sala de aula pelas crianças. Trata-se de elementos que dialogam com as observações prévias que realizamos das produções coletadas.

No próximo capítulo apresentaremos os textos produzidos pelos informantes, bem como as reflexões acerca de seu processo de escrita. Apresentaremos também os critérios elaborados para transcrição da produção das estudantes, bem como os princípios que norteiam nossas escolhas.

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA: ANÁLISE DOS DADOS

> "(...) as palavras eram livres de gramática e podiam ficar em qualquer posição. Por forma que o menino podia inaugurar. Podia dar às pedras costumes de flor. Podia dar ao canto formato de sol. E, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela (...)" (BARROS, 2015, p. 131).

Neste capítulo iremos refletir sobre textos que foram produzidos no decorrer de quase três anos, por estudantes de uma escola pública municipal situada na comunidade de Paraisópolis, zona sul de São Paulo. As informantes serão chamadas de Íris e Daniela[42].

Antes de iniciarmos a apresentação dos critérios que orientam a análise dos dados, consideremos o excerto abaixo:

> "No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 22).

Assim como a epígrafe que abre este capítulo, destaquemos o pensamento de Ferreiro e Teberosky em relação à criação de uma gramática original, em vez da "simples cópia deformada do modelo adulto" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, p. 22). Vejamos: a partir desta ideia, podemos refletir sobre as escolhas que as crianças fazem em seus textos; afinal, que regularidades estão em jogo? Que hipóteses sobre a escrita a criança manifesta em suas primeiras produções?

Nas linhas a seguir, daremos início às primeiras reflexões sobre os dados desta tese: os textos escolares.

5.1 CRITÉRIOS PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados presentes nesta tese encontram-se transcritos logo abaixo da imagem digitalizada do texto da criança. A fim de auxiliar na leitura, visualização e descrição do dado (uma vez que encontraremos textos com significativas marcas de apagamentos, sobreposições e rasuras), optamos por uma transcrição que obedece aos seguintes critérios:

[42] Ambos nomes fictícios.

a) Letra bastão (ABCD) será transcrita com letra bastão;

b) Letra de imprensa (abcd) será transcrita com letra de imprensa;

c) Letras cursivas serão transcritas com letras de imprensa convencional[43] (abcd);

d) As escolhas ortográficas serão reproduzidas na transcrição (por exemplo: sasi, chafê etc.);

e) A disposição de palavras por linha será fidedignamente respeitada na transcrição;

f) Intervenções de terceiros no texto (como, por exemplo, acréscimo de acentos, vírgulas e sobreposição de letras) não serão reproduzidas na transcrição; e

g) Excertos que aparentemente foram apagados ou riscados do texto não serão reproduzidos na transcrição.

Destaquemos também que, em algumas produções, será possível observar que as informantes enumeraram as linhas no canto esquerdo (ou direito) da margem; vale explicar que as crianças eram orientadas a enumerar as linhas após o término da atividade, o que nem sempre comparece nos dados coletados (talvez por um descuido ou escolha própria por parte da criança). Em anexo, encontram-se as produções ampliadas das crianças, a fim de que o leitor tenha acesso a especificidades contidas no interior das produções (como, por exemplo, indícios de apagamentos, sobreposições, reescrita).

Os critérios estabelecidos para a transcrição do dado visam à reprodução do texto da criança de uma forma que possamos compreender tantos suas escolhas lexicais quanto suas marcas e organização textual. Trata-se de uma transcrição que procura se aproximar o máximo possível do manuscrito original da criança, respeitando suas escolhas no decorrer do texto.

Consiste, em outras palavras, em uma atividade *filológica*, que visa a preparar o texto da criança para posterior exploração. De acordo com Auerbach (1972), a Filologia ocupa-se da “linguagem do homem e das obras de arte escritas nessa linguagem” (p.11). Complementando as ideias deste

[43] A letra convencional de imprensa a que nos referimos é a Arial 12. Não utilizaremos outro tipo de letra para transcrever o manuscrito da criança.

autor, Cambraia (2005) afirma que a Filologia consiste no estudo global de um texto, a partir dos mais variados aspectos da língua escrita.

Nossa opção por transcrever o texto da criança de maneira a prepará-lo para descrição e análise neste capítulo caracteriza-se, deste modo, como uma atividade de *edição de textos*, cujo objetivo incide em explorar a produção da criança.

A Filologia, tradicionalmente, organiza o trabalho de edição de textos em dois tipos fundamentais; são eles: tipo *monotestemunhal* e tipo *politestemunhal* (CAMBRAIA, 2005).

O tipo monotestemunhal, que nos interessa particularmente nesta tese, baseia-se em um único testemunho de um texto e pode ser encontrado nos seguintes formatos: a) reprodução[44] da imagem do texto, cujo grau de mediação é praticamente nulo; b) edição diplomática, apresentando grau baixo de mediação e seguindo uma transcrição rigorosa dos elementos contidos no texto; c) edição paleográfica, cujo grau de mediação é médio; e d) edição interpretativa, apresentando grau máximo admissível de mediação em um texto.

No entanto, independentemente do tipo de edição escolhida, é preciso que o editor oriente-se pelos princípios norteadores da atividade de edição (CAMBRAIA, 2005). São eles:

a) Finalidade: objetivo do editor em relação à edição do texto.

b) Coerência interna: fatos iguais devem receber o mesmo tratamento.

c) Explicitação das escolhas de edição; e

d) Rigor (aplicar as normas sempre que necessário).

É sabido também que o foco das edições filológicas no decorrer da História tem sido os textos literários. Embora estejamos recorrendo à Filologia para auxiliar no tratamento dado ao manuscrito da criança, é importante destacarmos que a preocupação em preservar ou reconstituir textos produzidos em sala de aula não comparece na literatura da área (pelo menos não na literatura brasileira). A preocupação em preservar e reconstituir textos *não literários* começa a aparecer a partir do século XX e, até o momento, não tem alcançado textos escolares.

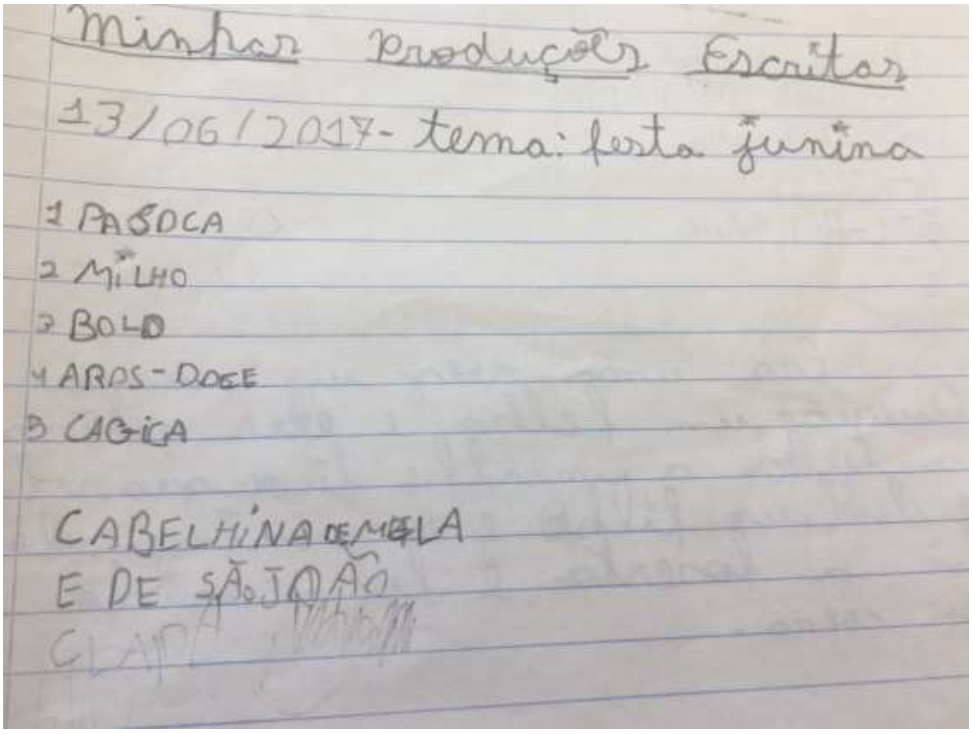
[44] Também conhecida como edição fac-similar.

Talvez nós, professores-pesquisadores, estejamos diante de um convite: debruçarmo-nos sobre uma atividade que, até o presente momento, não ocupa um lugar significativo dentro dos estudos filológicos, mas que, cada vez mais, se faz necessária nas investigações sobre produção de textos escolares.

Na sequência vejamos o primeiro dado que coletamos para esta tese. O dado 01a foi produzido a partir das orientações curriculares municipais; trata-se de uma sondagem realizada no dia 13 de junho de 2017, época em que, costumeiramente, as escolas comemoram a *festa junina*. No dado abaixo, observa-se que foram trabalhadas as palavras: paçoca, milho, bolo, arroz doce e canjica.

5.2 OS TEXTOS DE ÌRIS

Imagem 3 – Dado 01a



Fonte: acervo pessoal

Minhas Produções Escritas
13/06/2017 – tema: festa junina
1 PASOCA
2 MILHO
3 BOLO
4 AROS-DOCE

5 CAGICA
CABELHINA DE MELA
E DE SÃO JOÃO

Transcrição do dado 01a

Conforme as orientações do *Documento orientador para a sondagem* (doravante DOS), após o ditado de palavras houve o ditado de uma frase. No entanto, por se tratar de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, a proposta era que os alunos escrevessem um pequeno texto de memória. Deste modo, o texto proposto foi a primeira estrofe da canção popular *Capelinha de Melão*.

Íris enumera as linhas do ditado de 1 a 5, e escreve cada palavra em frente a um número. Todas as palavras são grafadas à lápis, com letra bastão. É possível observar marcas de retroação do lápis no papel nas linhas 1, 3 e 4: Íris titubeia com relação à grafia de pa**ç**oca, bol**o** e do**c**e, indicando-nos que transitava entre os erros de segunda e terceira ordem (LEMLE, 2009).

Erros de segunda ordem, de acordo com Lemle, são aqueles que a criança comete quando ainda não compreendeu as relações poligâmicas e poliândricas entre sons e letras. Isto é, quando ainda não compreendeu que um som pode ser representado por mais de uma letra (poligamia) e que uma letra pode ser representada por mais de um som (poliandria). Vejamos:

Quadro 7 – Poligamia e poliandria na relação sons e letras

----------	**Poligamia**	**Poliandria**
Definição	Um som que pode ser representado por mais de uma letra.	Uma letra que pode ser representada por mais de um som.
Exemplo	O som do /i/ pode ser representado pelas letras E (peix*e*) e pela letra I (índio).	A letra L pode ser representada pelo som de /l/ (quando estiver diante de uma vogal: /*l*ápis, /*l*ousa) e também pelo som do /u/ (quando se encontrar diante de uma consoante ou ao final de uma palavra: a/*l*moço, meta/*l*).

Fonte: Elaboração própria[45].

Conforme dado 01a antes de inserir a letra O ao final de bolo, Íris parece ter cogitado outra(s) possibilidade(s), indicando-nos não somente que estava

[45] Quadro elaborado com base nas reflexões presentes no Guia Teórico do Alfabetizador (LEMLE, 2009).

em dúvida em relação à grafia correta, mas que formulava hipóteses sobre a escrita da palavra.

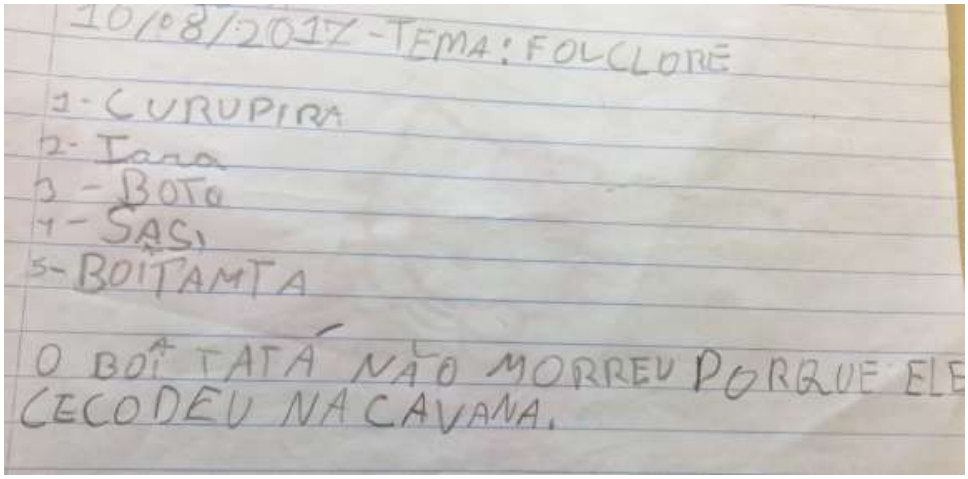
Já os erros de terceira ordem são aqueles que provêm de uma concorrência entre duas letras por um mesmo som dentro da palavra. É o que ocorre em *paçoca* e *doce*. Observemos por meio do traçado das letras que Íris titubeia em relação à grafia correta: *paçoca* acaba por ganhar um S no lugar de Ç, e *doce* ganha um C sobreposto ao S (conforme dado acima).

A respeito da estrofe da canção, Íris escreve apenas os dois primeiros versos e apresenta sinais de rasura no terceiro (com palavras visivelmente apagadas e reescritas). Há também troca de fonemas (como P por B, por exemplo, no primeiro verso da canção – “Cabelina”) e supressão de letras no meio ou ao final das palavras.

Trata-se de um dado com muitas informações, sobretudo da relação da criança com a escrita. Conforme orientação prevista no DOS, Íris seria classificada na hipótese alfabética; informações complementares, a respeito dos movimentos de reelaboração e refacção de texto, não ganhariam visibilidade (pois quando a intenção metodológica é a de verificação e anotação da hipótese da escrita, quaisquer outros elementos tornam-se irrelevantes). No entanto, por meio da leitura e análise atentas deste dado, observamos que Íris já percorreu boa parte do percurso de alfabetização, superando erros de primeira e segunda ordem, por exemplo (LEMLE, 2009). Consiste em um dado que nos chama à atenção para o fato de a informante ter desistido da escrita do texto de memória, já que, a nosso ver, apresenta bons indícios de compreensão do sistema alfabético de escrita.

Na sequência, (em 10 de agosto daquele mesmo ano), coletamos um dado de semelhante proposta. No entanto, após o ditado de palavras, houve a proposta de que os estudantes descrevessem uma personagem folclórica. Observa-se na digitalização do dado que, assim como na proposta anterior, Íris enumera as linhas do ditado de 1 a 5. Escreve todas as palavras à lápis, no entanto já começa a grafar com letra cursiva algumas letras. Esta transição, da letra bastão para a cursiva, torna-se mais evidente na produção seguinte (dado 03a). Por ora, observemos o que ocorre no dado 02a:

Imagem 4 – Dado 02a



Fonte: acervo pessoal

10/08/2017 – TEMA: FOLCLORE
1 – CURUPIRA
2 – Iara
3 – BOTO
4 – SASI
5 – BOITAMTA
O BOITATÁ NÃO MORREU PORQUE ELE
CECODEU NA CAVANA.

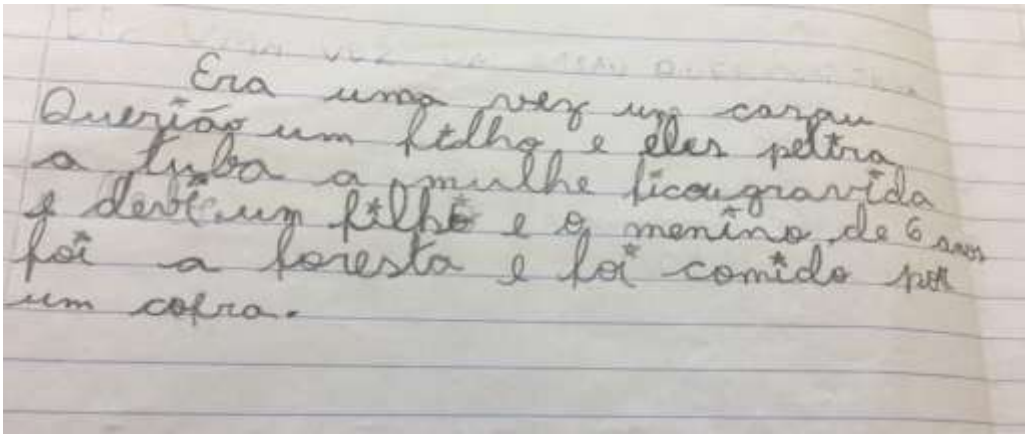
Transcrição do dado 02a

No dado 02a, podemos observar que das cinco palavras ditadas três foram grafadas convencionalmente; isto é, sem erros ortográficos (Curupira, Iara, Boto). A personagem folclórica escolhida por Íris para descrição é o Boitatá. Íris não faz uso de vírgulas nesta produção, no entanto utiliza-se de ponto final para marcar o término do texto. O excerto “CECODEU NA CAVANA”, que podemos compreender como “se escondeu na caverna”, nos remete ao final da história, cuja personagem sobrevive ao dilúvio graças à artimanha de ter se escondido em uma caverna.

Destaquemos também o pingo do *i* que, a partir daqui, será objeto de nossa observação: Íris grafa-o nesta produção com uma estrela, assim como na anterior. Destaquemos também a palavra *Iara* que a estudante escolheu para grafar com letra cursiva. Trata-se de um momento de transição, cuja informante demonstra experimentar possibilidades de traçado cursivo.

Posteriormente, coletamos um dado que foi produzido a partir da seguinte proposta: escolher uma lenda, dentre as que foram estudadas em sala de aula, e reescrevê-la. Vejamos:

Imagem 5 – Dado 03a



Fonte: acervo pessoal

Era uma vez um casal
Querião um filho eles petira
a tuba a mulhe ficou gravida
e deve um filho e o menino de 6 anos
foi a foresta e foi comido por
um copra.

Transcrição do dado 03a

Conforme dado 03a, Íris não dá título à história. O texto é escrito em cinco linhas e meia, à lápis e com letra cursiva. O que seria uma primeira linha do texto tornou-se apenas vestígios de uma letra bastão apagada com a borracha (Íris inicia o texto com recuo de parágrafo e “Era uma vez”).

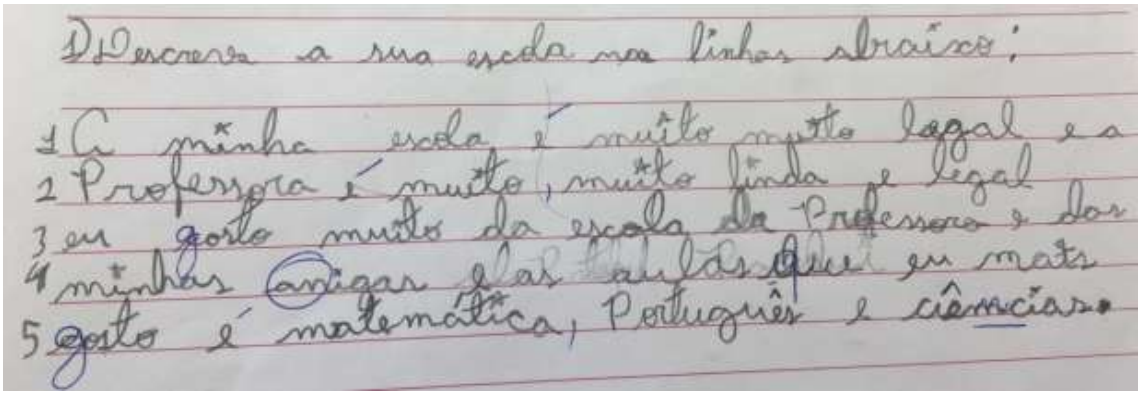
Nesta reescrita, é possível depreender que: a) com relação ao traçado das letras, Íris apresenta dificuldades na grafia do **br** (vide cobra na sexta linha); b) com relação à apropriação ortográfica, há troca de L por U, AM por ÃO, supressão de letras (no meio ou ao final das palavras) e troca de fonemas (T por D); e c) não há ocorrências de deslocamentos, transformações ou inovações em relação ao texto-fonte. Observemos também que em todas as palavras com a letra *i*, Íris usou uma estrela para grafar o pingo.

A nosso ver, este texto caracteriza-se como um marco em nosso conjunto de produções. A partir daqui, Íris passa a escrever sempre com letra cursiva (titubeando, algumas vezes, com a letra bastão). Seus textos começam

a apresentar sinais de ruptura e construção, em um movimento de avanço e retrocesso, mas sem perder de vista os saberes construídos.

Em 14 de setembro de 2017, propusemos a escrita de um texto sobre a escola. Esta proposta consistia em uma produção individual orientada; chamávamos de *orientada* as produções em que passávamos pelas carteiras fazendo intervenções nos textos das crianças, inclusive incentivando o compartilhamento do texto escrito com os colegas. Conforme dado abaixo, algumas intervenções a caneta foram feitas no texto da criança, especialmente em relação à acentuação e traçado das letras (q/g; m/n). Vejamos:

Imagem 6 – Dado 04a



Dado 04a

1) Descreva a sua escola nas linhas abaixo:
1 A minha escola e muito muito legal e a
2 Professora e muito muito linda e legal
3 eu costo muito da escola da Professora e das
4 minhas anigas e as aulas que eu mais
5 costo e matemática Português e ciemcias.

Transcrição do dado 04a

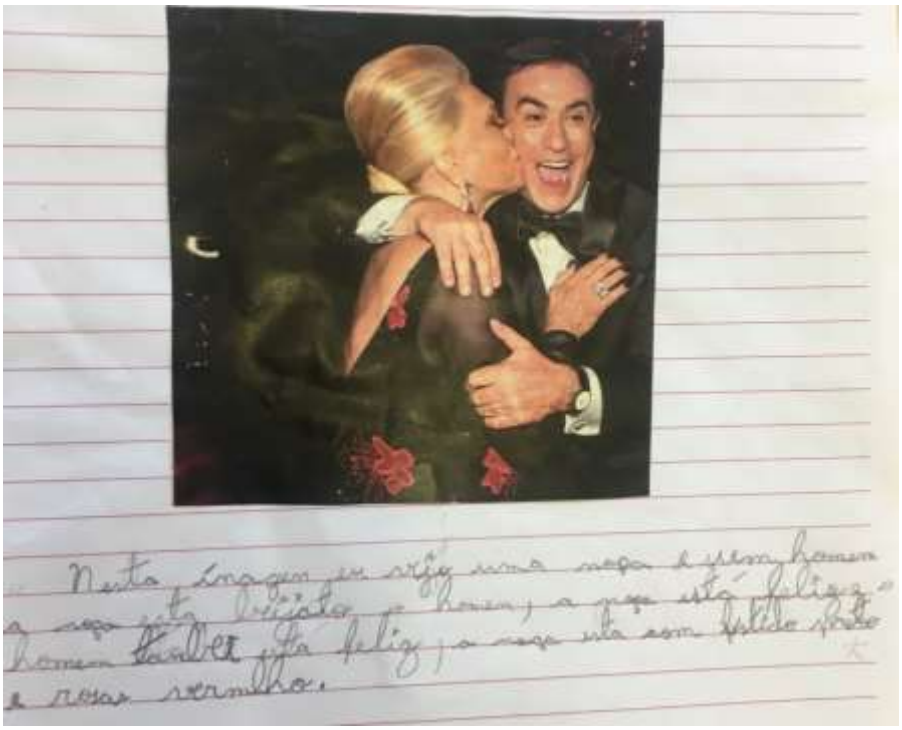
No dado 04a, Íris enumera as linhas de 1 a 5. Observa-se que, em relação ao traçado das letras, Íris opta pela utilização da letra cursiva, apresentando dificuldades e/ou equívocos no traçado das letras M e N minúsculas (a**m**igas na linha 4 e ciê**n**cias na linha 5). Observemos também que a palavra “professora” aparece duas vezes no texto e, e ambos os casos, é grafada com P maiúsculo, indicando-nos uma possível associação ao fato de “professora” se referir a uma pessoa e, portanto, substituir um nome próprio. Trata-se de uma regularidade de escrita construída pela criança que,

obedecendo a uma lógica própria, escolheu grafar “professora” sempre com a primeira letra maiúscula.

Vejamos também que no dado acima, além das intervenções relacionadas ao traçado, há intervenções na acentuação, pontuação (colocação de vírgulas) e ortografia (linha 5). São passíveis de observação marcas de rasura e *refacção* de texto, sobretudo nas linhas 3 e 4. De modo geral, podemos dizer que a criança já domina o traçado cursivo, apresentando uma escrita fluida e legível. Ainda que apareçam marcas de rasura e sobrescrita (como, por exemplo, na palavra “legal” na primeira linha), é possível depreender que Íris apresenta avanços em seu percurso de escrita, sobretudo no domínio do traçado cursivo e de suas escolhas ortográficas.

Dando sequência às produções coletadas, observemos o dado abaixo (dado 05a). Este dado foi produzido a partir da proposta de escolher uma imagem de revista e escrever sobre ela. Após o manuseio das revistas e recorte das imagens em sala de aula, os estudantes foram orientados a colar a imagem escolhida em uma folha de papel pautada. Vejamos o texto produzido a partir desta atividade:

Imagem 7 – dado 05a



Fonte: acervo pessoal

Nesta ínagen eu vejo uma noça e um homem
a noça esta beijato o homem, a noça está feliz e o
homem tanbei está feliz, a noça esta com vestido preto
e rosas vermelho.

Transcrição do dado 05a

No dado 05a, Íris produz um texto de quatro linhas grafadas em letra cursiva. Observa-se uma caligrafia menor do que a de costume, bem como a utilização de vírgulas no decorrer do texto (ainda que, em alguns momentos, erroneamente); observemos também a presença de letra maiúscula no início do texto, recuo de parágrafo e estrelas no *i*.

Assim como no dado anterior, Íris apresenta dificuldade de distinção entre o M e N minúsculos no traçado cursivo. Na primeira linha, a palavra "imagem" é grafada como "inagem" e, nas linhas seguintes, as palavras "também" e "moça" aparecem como "tanbei" e "noça". Íris titubeia em relação à grafia de "vestido" (terceira linha), sobrepondo um V à letra F. Há também a troca de D por T e a ocorrência de supressão de sílaba nasalada (em vez de "beijando" Íris escreve "beijato").

Trata-se de um texto que, assim como o anterior, apresenta marcas de rasura. Uma característica marcante de Íris até aqui é o fato de optar por uma produção breve, de poucas linhas. A considerar o DOS, Íris seria classificada como uma aluna *alfabética*, cujo domínio do sistema alfabético de escrita já pode ser observado em suas produções. Em verdade, Íris seria classificada na hipótese alfabética desde o dado 01a; no entanto, dentre os alunos alfabéticos (e, na realidade, a partir do momento desta constatação) há uma travessia bastante significativa até a consolidação do processo de alfabetização. O que temos observado, a exemplo dos dados apresentados até este momento, é que não somente o professor tem sua função reduzida à de *anotador* de hipótese de escrita como a criança tem seus conhecimentos reduzidos a uma nomenclatura.

Se estivéssemos a considerar apenas o DOS, as observações referentes ao percurso de escrita de Íris não teriam outro desdobramento possível a não ser o de classificação em uma hipótese de escrita.

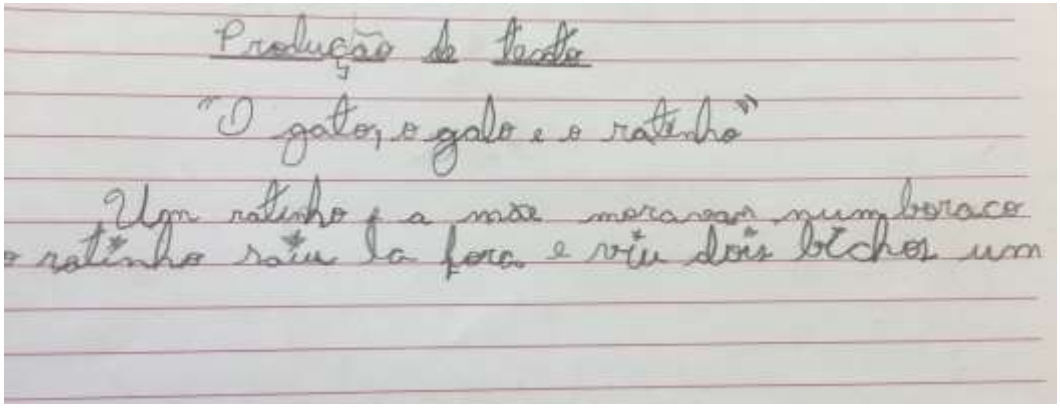
Nossa crítica, portanto, não segue na direção de depreciar o trabalho das autoras que propuseram as hipóteses de escrita; pelo contrário, segue na direção de mostrar que a publicização do recorte da pesquisa de Ferreiro e

Teberosky não somente se cristalizou ao longo do tempo, como tem estagnado as possibilidades pedagógicas de acompanhar a aprendizagem da escrita na sala de aula. Seguimos com o propósito de, ao final da tese, ter conseguido apresentar ao leitor possibilidades de se fazer pesquisa na sala de aula, sem necessariamente utilizar-se da pesquisa de um terceiro para orientar a ação pedagógica.

Por ora, retornemos às produções da estudante Íris.

O último dado coletado em 2017 (quando a criança finalizava o 3º ano do Ensino Fundamental) referia-se à reescrita de uma fábula. O texto trabalhado em sala de aula (“O gato, o galo e o ratinho”) fazia parte das atividades propostas no livro de fábulas do 3º ano. Íris, entretanto, não cumpriu com a tarefa na íntegra. Vejamos:

Imagem 8 – Dado 06a



Fonte: acervo pessoal

Produção de texto
“O gato, o galo e o ratinho”
Um ratinho e a mãe moravam num boraco
o ratinho saiu la fora e viu dois bicho um

Transcrição do dado 06a

Conforme dado acima (dado 06a), Íris escreveu quatro linhas e entregou a folha para a professora. Ainda que incompleta, observemos que a produção de Íris apresenta: a) título e centralização; b) recuo de parágrafo e letra maiúscula em início de frase; e c) introdução da narrativa. Observemos, ainda, que a estrela no *i* permanece em seu texto.

Trata-se de um dado que, a princípio, não seria incluso no *corpus* desta tese. No entanto, caracteriza-se por fazer parte do processo de aprendizagem, uma vez que as desistências e as incompletudes não escapam ao processo de produção do conhecimento. Pressupomos que, ao tratar de avanços e retrocessos, o leitor sinta-se intrigado; afinal, é possível retroceder num processo de aprendizagem?

Consideramos que todo avanço gera, de antemão, um retrocesso; isto é, um retorno à segurança daquilo que já se sabe. Até então, a exemplo dos dados apresentados, Íris não teve o desafio de reescrever uma história cuja sucessão de fatos e acontecimentos fosse exigida. No dado 03a, ainda que a ideia fosse escrever sobre uma lenda ou personagem folclórica, não havia na proposta a exigência do reconto de uma história. Se retornarmos àquele dado, veremos que, de modo geral, Íris realiza uma descrição da personagem e suas características.

É interessante observar que, embora Íris tenha iniciado a tarefa, ela optou por não concluir. Talvez estejamos diante de um delito da escrita (BARZOTTO, 2011) ou ainda da tentativa de escapar ao delito.

Os dados apresentados até aqui foram produzidos e coletados durante o ano letivo em que a turma de Íris cursou o 3º ano do Ensino Fundamental. Conforme mencionado nos capítulos anteriores, permanecemos com a mesma turma por três anos consecutivos - o que nos permitiu acompanhar o processo de aprendizagem dos informantes por boa parte do Ensino Fundamental I.

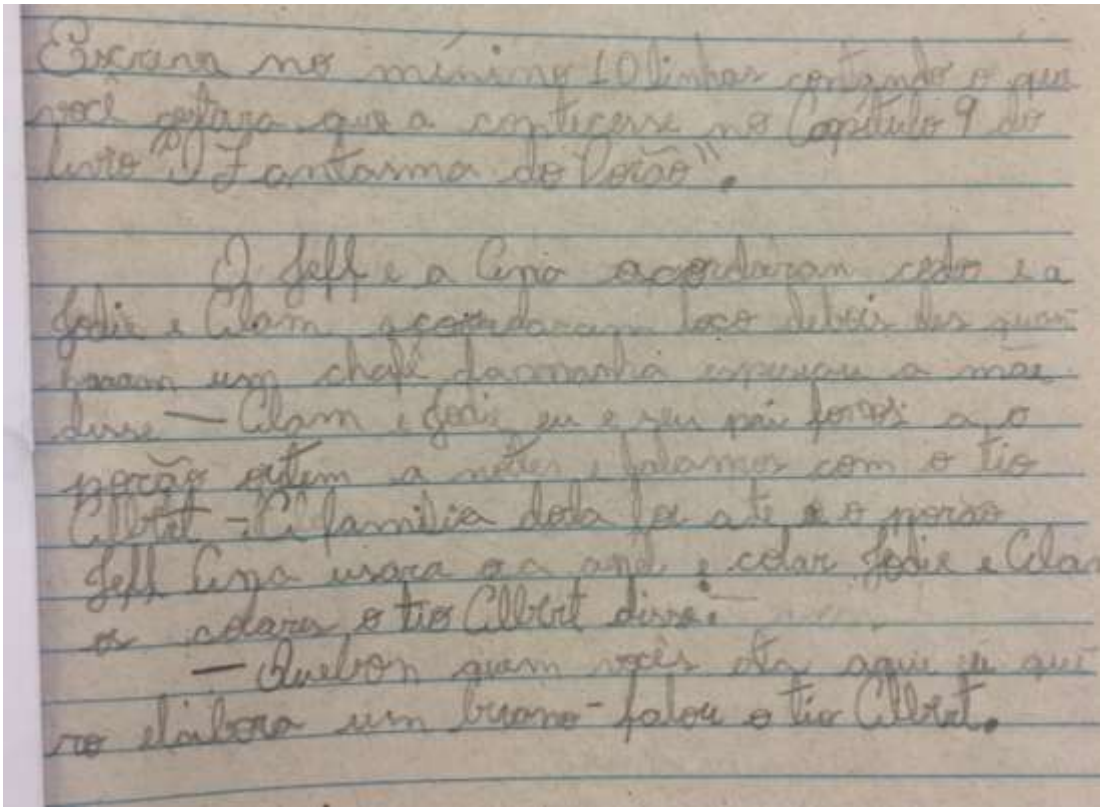
Nos primeiros dados coletados Íris optava por usar letra bastão em vez de letra cursiva. Exceto em situações de cópia (como é o caso do título que antecede a atividade no dado 01), Íris demonstrava mais segurança em escrever com letras de forma. Talvez seja importante destacar que, em relação ao traçado das letras, não houve em nenhum momento uma cobrança a respeito do tipo de letra (se cursiva ou bastão). No entanto, no decorrer do percurso de escrita, é possível observar que Íris opta, prioritariamente, pelo uso da letra cursiva.

Com relação ao dado 01, cujas palavras pa**ç**oca, bol**o** e do**c**e são marcadas por rupturas do traçado e sobreposições (nas letras Ç, O e C, respectivamente), observemos que há uma regularidade gráfica: a volta (quase) completa do traçado. Por meio de perturbações no texto, apagamentos

e escritas sobrepostas (ABAURRE, 1997, p, 61), Íris dá indícios de sua implicação no processo de elaboração textual.

A seguir, vejamos os dados coletados em 2018, quando Íris cursou o 4º ano do Ensino Fundamental.

Imagem 9 – Dado 07a



Fonte: acervo pessoal

Escreva no mínimo 10 linhas contando o que
você gostara que a contecesse no Capítulo 9 do
livro “O Fantasma do Porão”.
O Jeff e a Ana acordaram cedo e a
Jodie e Alam acordaram loco debois eles quan-
haram um chafê da manha espesiau a mãe
disse – Alam e Jodie eu e seu pai fomos a o
porão outem a noites e falamos com o tio
Albert -. A familia doda foi ate o o porão
Jeff Ana usara o a anel e colar Jodie e Alan
os colares o tio Albert disse:
- Quebon quem vocês esta aqui eu que-
ro elabora um brano – falou o tio Albert.

Transcrição do dado 07a

Em abril de 2018, por ocasião do projeto de leitura de livros de coleção infanto-juvenil, fizemos a seguinte proposta: escrever uma continuação do capítulo 9 da obra *O fantasma do porão*[46]. Íris apresentou o texto do dado acima (dado 07a).

Conforme orientação do enunciado da atividade, Íris apresentou um texto de dez linhas, cujos nomes próprios são todos grafados com a primeira letra maiúscula. Em relação ao traçado, observemos que Íris opta pela letra cursiva, apresentando uma caligrafia arredondada e fluida (sem indícios de ruptura no traçado). O texto também apresenta recuos de parágrafo e travessão, demonstrando que, embora não os empregue corretamente, Íris reconhece sua funcionalidade dentro de uma produção escrita (neste caso, marcar as falas das personagens).

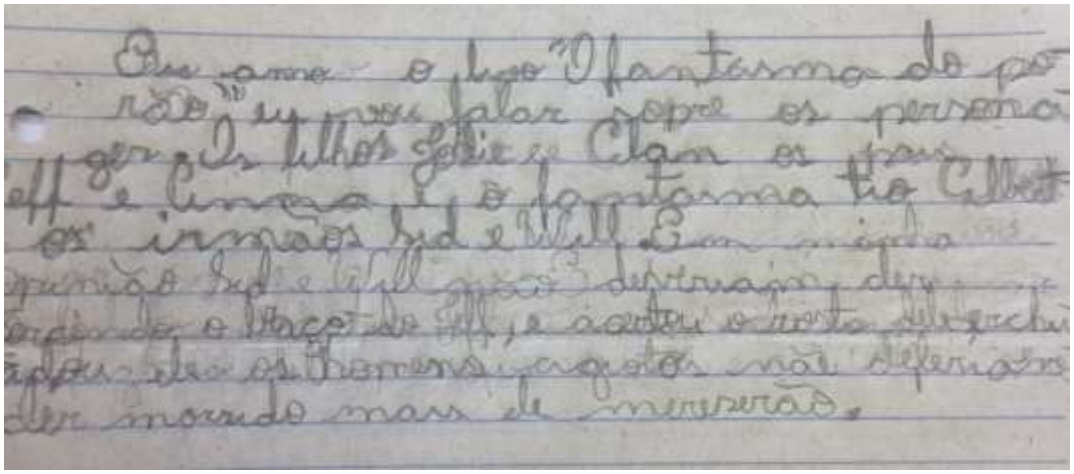
Com relação à narrativa, todas as personagens de sua produção correspondem aos do texto-fonte. Assim como em produções anteriores, Íris troca o N minúsculo por M e ainda mantém trocas ortográficas apresentadas desde o ano anterior, como P por B (“debois”, na segunda linha) e T por D (“doda”, na sexta linha). No entanto, a partir desta produção, não se observa mais o uso de estrela como pingo do *i*.

De modo geral, Íris apresenta uma produção que corresponde à proposta de escrita, marcando em seu texto a sucessão de fatos com palavras-chave: “acordaram cedo”, “debois (“*depois*”), “outem” (“*ontem*”) etc. A escolha por finalizar o texto com uma fala do fantasma (o tio Albert) remete-nos ao texto-fonte, cujos mistérios e aventuras de um determinado capítulo são anunciados no anterior. Destaquemos, também, neste dado a fluidez da escrita e as tentativas de Íris de ajustar às falas das personagens ao uso do travessão.

Na sequência, vejamos o dado 08a, produzido a partir da proposta de escrita sobre um livro favorito, em maio de 2018.

[46] Da coleção Hora do Espanto.

Imagem 10 – Dado 08a



Fonte: acervo pessoal

Eu amo o livro “O fantasma do po-
rão” eu vou falar sopre os persona-
ges.Os filhos Jodie e Alan os pais
Jeff e Anna e o fantasma tio Albert
os irmãos Sid e Will. Em minha
opinião Sid e Will não deveriam der
torcindo o braço do Jeff, e acertou o rosto dele, e chu
dou ele os homens agiotas nãe deferian
der morrido mais ele mereserão.

Transcrição do dado 08a

Neste dado (08a), observemos que Íris elege o *O fantasma do porão* como seu livro favorito. Na produção acima Íris elenca as personagens principais e apresenta sua opinião com relação ao ocorrido com os agiotas. Trata-se de um texto de difícil compreensão, escrito à lápis (com grafite escuro) e muitas marcas de retroação e reescrita; isto é, de reelaborações, de sobrescritas e apagamentos (ABAURRE,1997).

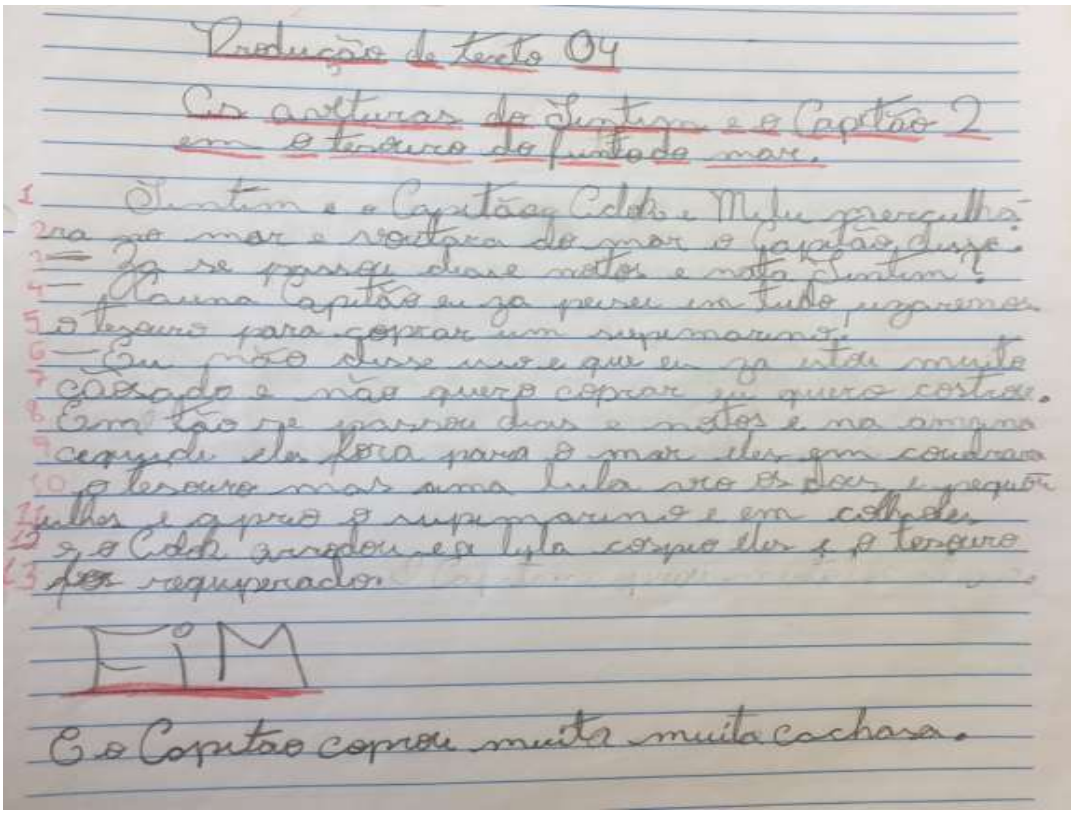
Há trocas de AM por ÃO (“mereserão”, na nona linha) e T por D (“der”, na sexta linha), bem como de C por S (e vice-versa) e V por F; não se observa, entretanto, troca de M por N no traçado da letra cursiva minúscula (como em produções anteriores). A estrela como pingo no *i* também não faz mais parte desta produção.

De modo geral, este dado consiste em um texto que cumpre com a tarefa proposta, mas que também manifesta: a) a presença de uma caligrafia escura e com indícios de ruptura no traçado e retroação do lápis no papel nas primeiras cinco linhas; b) trocas ortográficas (C por S, V por F, etc.); e c) apagamentos e reescritas, sobretudo nas duas antepenúltimas linhas.

Já o dado seguinte foi produzido em junho de 2018, depois de uma sessão de cinema no CEU Paraisópolis. As crianças de 3º e 4º ano da escola assistiram ao filme “As aventuras de Tintim” e tiveram como tarefa escrever um texto a partir da seguinte proposta: “Como seriam as aventuras do Tintim e o capitão em busca da parte perdida do tesouro?”. Vale explicar que, neste filme, o jornalista, seu cachorro e o capitão passam boa parte da narrativa em busca de um tesouro perdido. Ao final, depois de muitos conflitos, eles encontram apenas uma parte do que buscavam. A proposta de produção, descrita acima, foi feita no mesmo dia em que as crianças assistiram ao filme.

Conforme dado 09a, Íris enumera todas as linhas de seu texto e utiliza lápis de cor vermelha para destacar os números, o título e o “fim”. Vejamos:

Imagem 11 – Dado 09a



Fonte: acervo pessoal

Produção de texto 04
As aventuras de Tintim e o Capitão 2
em o tesouro do fundo do mar.
1 Tintim e o Capitão Adok e Milu merculha-
2 ra no mar e voutara do mar o Capitão disse:
3 – Za se passou dias e noites e nata Tintim?
4 – Cauma Capitão eu za peisei em tudo usaremos

5 o tesouro para coprar um supemarino.
6 – Eu não disse isso e que eu já estou muito
7 cãosado e não quero coprar eu quero costroi.
8 Em tão se passou dias e noites e na amana
9 cequidi eles fora para o mar eles em coudrara
10 o tesouro mas uma lula vio os dois e pequou-
11 ulhes e aprio o supemarino e em colhous
12 e o Adok arrodou e a lula cospio eles e o tesouro
13 foi requperado.
FIM.
E o Capitao coprou muita muita cachasa.

Transcrição 09a

No dado acima (dado 09a), é possível observar que Íris não se atentou aos recuos de parágrafo; no entanto, nota-se o uso correto de dois pontos e travessão nos diálogos entre Tintim e o capitão.

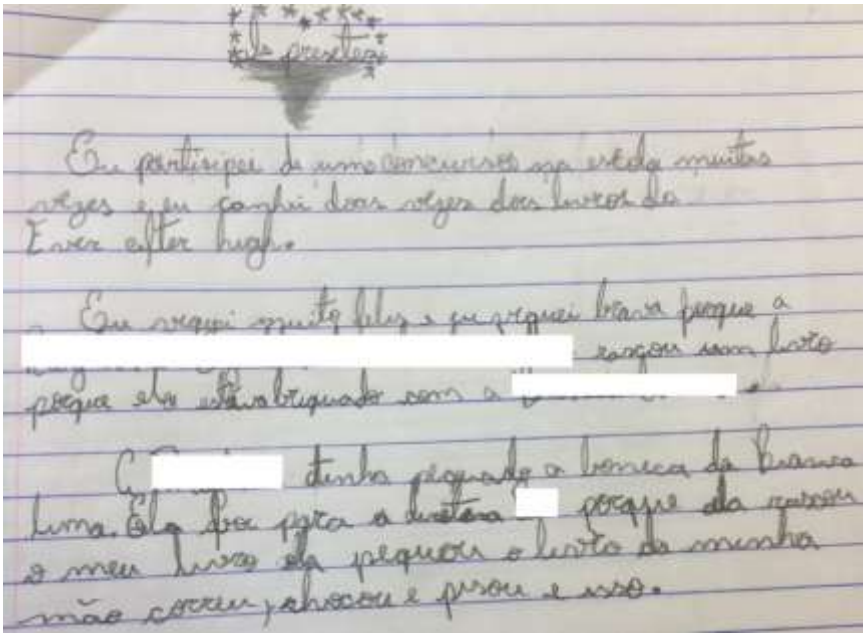
Trata-se de um texto cujas marcas de escrita e *refacção* (MAYRINK-SABINSON, 1997) não se fazem presentes como na produção anterior. Elementos como “submarino”, “lula” e “cachaça” são análogos a elementos que aparecem no filme. Observemos que, entrelaçando conhecimentos acerca da língua (sobre o uso de travessão em diálogos, por exemplo) com conhecimentos do universo artístico (como o “FIM” ao término da produção, remetendo-nos ao “THE END” dos cinemas), demonstra uma fase mais amadurecida no processo de aprendizagem da escrita, cujas preocupações com o traçado da letra, por exemplo, foram substituídas por preocupações lexicais.

Embora a caligrafia seja legível e sem rupturas no traçado, o dado acima apresenta significativas trocas ortográficas, bem como ausência de vírgulas no decorrer do texto. Para o professor, caracteriza-se como um dado que manifesta, com certa clareza, saberes já consolidados e outros em construção; por exemplo: Íris demonstra já ter compreendido a função de dois pontos e travessão em um texto (saber consolidado), mas ainda não dominou, por exemplo, o uso de vírgulas (saber em construção).

É interessante observar que Íris apresenta cuidado com a estética do texto, grafando os números e o sublinhado do título com lápis colorido.

Posteriormente, em agosto de 2018, foi proposta a escrita de um momento especial da vida da criança. Esta proposta fez parte da 3ª edição do concurso de *Texto* da turma. Observemos o dado 12a:

Imagem 12 – dado 10a



Fonte: acervo pessoal

Os presetes
Eu participei de um concurso na escola muitas
vezes e eu canhei doas vezes dois livros da
Ever after high.
Eu viquei muito feliz e eu viquei brava porque a
(xxxx) rascou um livro
porque ela estava briquado com a (xxxx).
A (xxxx) tinha pequado a boneca da Bianca
lima. Ela foi para a diretora (xxxx) porque ela rascou
o meu livro ela pequou o livro da minha
mão correu, chocou e pisou e isso.

Transcrição 10a

A fim de preservar a identidade das crianças a que Íris se refere no texto, observemos que a imagem do dado acima apresenta edição gráfica.

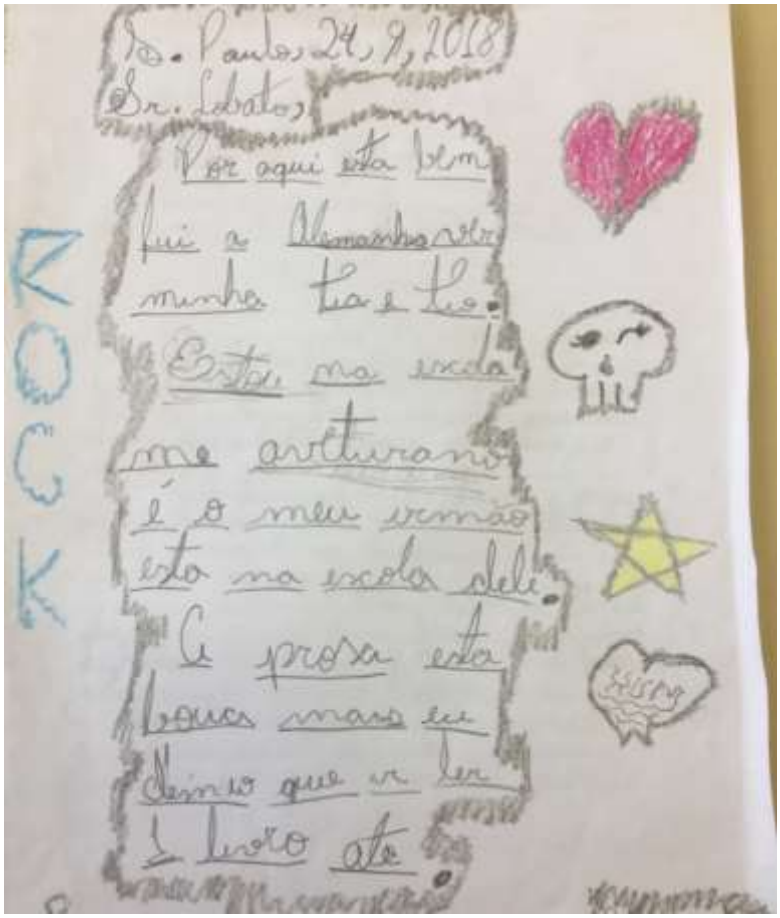
Neste dado (dado 10a), a informante organiza seu texto em onze linhas, incluindo o título. Diferentemente de produções anteriores, a estudante escreve em três blocos, os quais se iniciam com recuo de parágrafo e letra maiúscula. Nota-se uma caligrafia pequena, escrita com grafite escuro. Observa-se no decorrer do texto vestígios de apagamentos e reescrita, bem como sinais de retroação do lápis no papel.

Destaquemos no dado 10a as seguintes grafias: “briquado” (sétima linha), “pequado” (oitava linha) e “pequou” (décima linha). Trata-se de adequações às palavras “brincado”, “pegado” e “pegou”, cujas consoantes G e C, diante das vogais A, O e U, são consideradas *velares;* isto é, pronunciadas com a parte traseira da língua em contato com o palato mole (BENEVIDES, 2020).

É interessante observar que, não por acaso, as consoantes G e C (quando pronunciadas como consoantes velares) são substituídas graficamente pela criança por “QU”. Numa tentativa de regularizar sons semelhantes entre si, Íris opta pelo uso de “QU” (*briquado, pequado, pequou*), (re)criando na escrita uma gramática que lhe faz sentido (e reforçandoas afirmações de Ferreiro e Teberosky na epígrafe deste capítulo).

Na sequência, vejamos o dado 11a, produzido em setembro de 2018, a partir de uma atividade do livro de Língua Portuguesa do 4º ano:

Imagem 13 – Dado 11a



Fonte: acervo pessoal

S. Paulo, 24, 9, 2018
Sr. Lobato,
Por aqui esta bem
fui a Alemanha ver
minha tia e tio.
Estou na escola
me aveturano
é o meu irmão
esta na escola dele.
A prosa esta
boua mais eu
denio que ir ler
1 livro ate.

Transcrição 11a

O dado acima consiste em uma carta a Monteiro Lobato. Esta proposta de escrita teve origem em uma atividade presente no livro de Língua Portuguesa do 4º ano, que apresentava a carta de uma fã ao autor e, em seguida, sua resposta.

Propusemos, portanto, que, com base nestas leituras, as crianças escrevessem uma carta a Lobato, considerando tanto os aspectos do nosso cotidiano quanto dos textos que já havíamos lido deste autor em sala de aula.

O texto produzido por Íris segue um padrão semelhante ao do livro (data, saudação, conteúdo, despedida, assinatura); o excerto “a prosa está boa”, por exemplo, é idêntica à do livro didático, diferenciando-se somente por sua justificativa: “mas denio que ir ler 1 livro”.

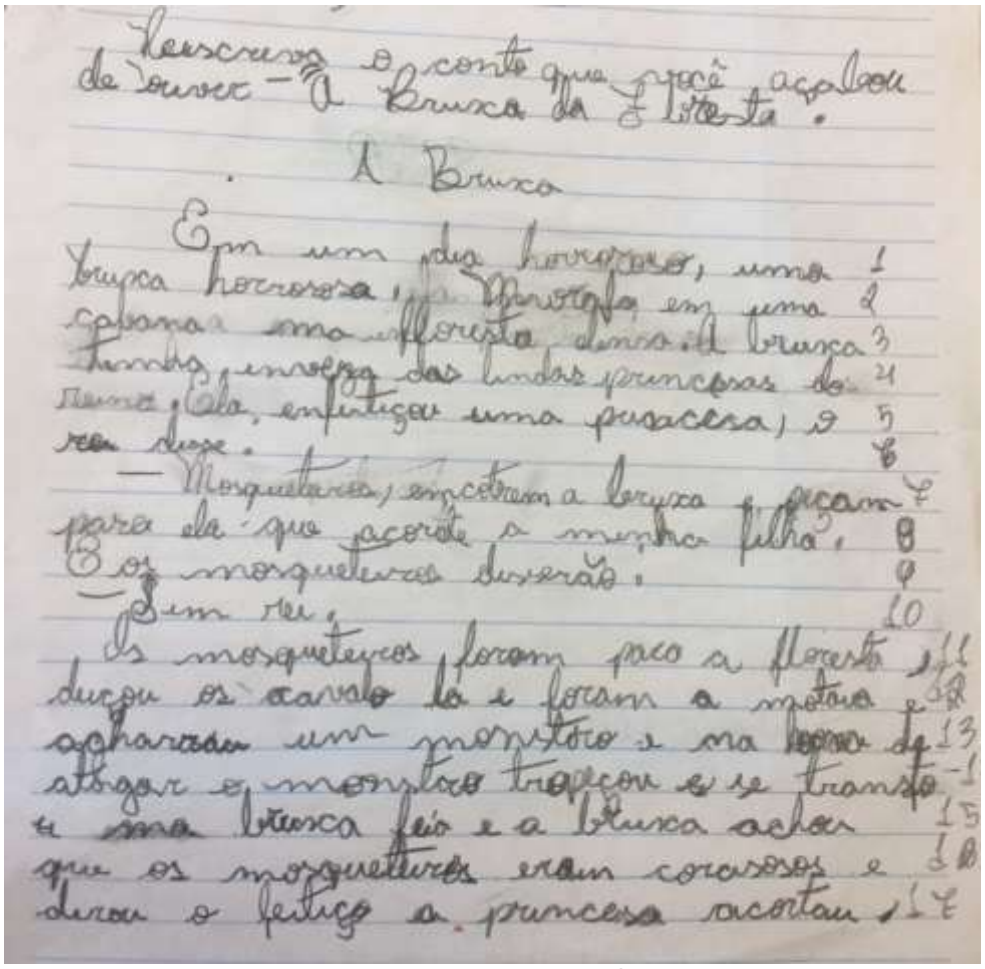
Observa-se neste dado um traçado legível, arredondado e com poucas marcas de apagamento e reescrita. Nota-se também que a troca de M por N no traçado da letra cursiva minúscula, bem como dificuldades em traçar o BR e V minúsculos, já não aparecem mais em suas produções.

Íris não apresenta problemas de segmentação de palavras em suas produções, mas realiza em alguns textos[47] ditongações como, por exemplo, “boua” em vez de boa (ditongação na primeira sílaba). De modo geral, a mais significativa dificuldade de Íris, que a acompanha desde o início do percurso de alfabetização, consiste na troca ortográfica de T por D e F por V (consoantes dentais e labiodentais, respectivamente), indicando-nos a necessidade de um trabalho de exploração e diferenciação destas consoantes em textos escritos.

[47] Há textos que não estão inclusos no corpus da tese.

O dado acima caracteriza-se, sobretudo, por suas escolhas estéticas, cujas cores e desenhos saltam aos olhos do leitor. Observemos que, além do texto da carta, Íris escreve a palavra “rock” e faz desenhos de estrela, coração e caveira às margens do texto, manifestando, assim, sua subjetividade na produção. Na sequência, vejamos o dado 12a, coletado em outubro de 2018.

Imagem 14 – Dado 12a



Reescreva o conto que você acabou de ouvir – “A Bruxa da Floresta.

A Bruxa

Em um dia horroroso, uma bruxa horrorosa. Morafa em uma cabana ma floresta densa. A bruxa timha inveza das lindas princesas do reino. Ela enfeitiçou uma princesa, o rei disse.

— Mosqueteiros, emcotrem a bruxa e peçam para ela que acorde a minha filha.

E os mosqueteiros disserão.

— Sim rei.

Os mosqueteiros foram paco a floresta, deixou os cavalo lá e foram a motaia e acharrau um monstro e na hora de atagar o monstro trapeçou e se transfo-i ma bruxa feia e a bruxa achou que os mosqueteiros eram corasosos e dirou o feitiço a princesa acortau.

Fonte: acervo pessoal

Reescreva o conto que você acabou	
de ouvir – “A Bruxa da Floresta.	
A Bruxa	
Em um dia horroroso, uma	1
bruxa horrorosa. Morafa em uma	2
cabana ma floresta densa. A bruxa	3
timha inveza das lindas princesas do	4
reino. Ela enfeitiçou uma princesa, o	5
rei disse:	
- Mosqueteiros, emcotrem a bruxa e peçam	7
para ela que acorde a minha filha.	8

E os mosqueteiros disseram:	9
- Sim rei.	10
Os mosqueteiros foram para a floresta e	11
deiçou os cavalo la e foram a motava	12
acharam um monstro e na hora de	13
atingar o monstro tropeçou e se transfo-	14
u ma bruxa feia e aa bruxa achou	15
que os mosqueteiros eram corasos e	16
dirou o feitiço a princesa acortau	17

Transcrição 12a

Este texto foi enumerado na parte direita da folha, de 1 a 17. Está estruturado em três blocos, os quais se iniciam com recuos de parágrafo, travessão (quando há fala de uma personagem) e letra maiúscula.

Com relação ao traçado da letra, Íris apresenta uma caligrafia legível e fluida. Notemos também que há marcas de reescrita no primeiro e segundo parágrafos, bem como sinais de retroação e apagamento/reescrita no quarto parágrafo (linha 13). Há ainda uma ocorrência que não observávamos desde os dados coletados no ano anterior: a troca de N por M minúsculos (linhas 3, 4, 7: “*ma* floresta”, “*timha*” e “*emcontrem*”).

A respeito da ortografia, observemos as seguintes trocas:

a) morafa – linha 2 – V por F

b) inveza – linha 4 – J por Z

c) disserão – linha 9 – AM por ÃO

d) deiçou – linha 1 – X por Ç

e) corasosos – linha 16 – J por S

f) acortou – linha 17 – D por T

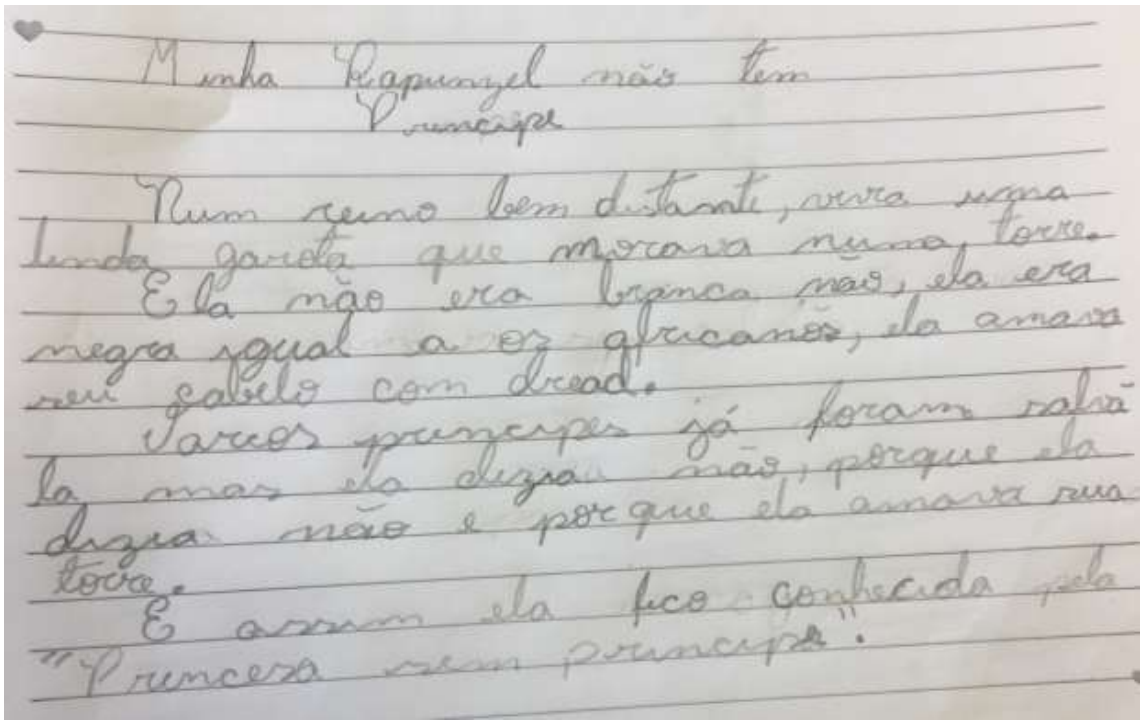
Sobre a narrativa, nota-se que a estudante realiza um reconto da história “A bruxa da floresta”, de modo a: 1) contemplar todas as personagens e suas respectivas ações dentro da história (a bruxa faz o feitiço, a princesa é amaldiçoada, o rei dá as ordens, os mosqueteiros saem em busca da princesa); 2) descrever o conflito, bem como o desfecho; e 3) marcar os adjetivos que caracterizam a bruxa.

Trata-se de um reconto que, em termos de fidedignidade ao texto-fonte, apresenta supressões, sobretudo em relação ao conflito da história (por que a princesa foi enfeitiçada? Como isso aconteceu?). No entanto, de todas as produções da estudante no decorrer do 4º ano esta é a que apresenta a maior

quantidade de linha escritas, bem como uma ocorrência que não se fazia presente desde o 3º ano do Ensino Fundamental: a troca de N por M no traçado da letra cursiva minúscula.

Por fim, chegamos ao último dado deste conjunto, produzido e coletado dez meses depois do dado 12a. Vejamos:

Imagem 15 – Dado 13a



Fonte: acervo pessoal

Minha Rapunzel não tem
Principe
Num reino bem distante, vivia uma
linda garota que morava numa torre.
Ela não era branca não, ela era
negra igual a os africanos, ela amava
seu cabelo com dread.
Varios principes já foram salva-
la mas ela dizia não, porque ela
dizia não e por que ela amava sua
torre.
E assim ela fico conhecida pela
“Princesa sem principe".

Transcrição do dado 13a

Este texto está organizado em treze linhas escritas e foi produzido a partir da proposta de reescrita do conto da Rapunzel.

Com base na leitura de uma entrevista concedida por Mc Soffia a um jornal, os estudantes foram convidados a escrever um (re)conto à sua maneira. Esta proposta teve origem em uma atividade do Caderno da Cidade de Língua Portuguesa do 5º ano, cuja Mc, em uma crítica ao estereótipo de beleza de Rapunzel, expôs sua opinião aos leitores.

Observemos neste dado que Íris apresenta uma caligrafia de tamanho médio e traçado legível, bem como organização espacial. O título encontra-se centralizado e todos os parágrafos iniciam-se com recuos e primeira letra maiúscula. O uso da vírgula ganha destaque nesta produção, uma vez que passa a ser empregado de maneira correta entre as orações. Embora haja marcas de reescrita (e supressão do U em “ficou”), é possível observar que o texto encontra-se claro e fluido, sem retroações ou rupturas do grafite no papel. Em outras palavras, consiste em um dado que o que salta aos olhos não são questões de natureza gramatical, mas de criação.

Íris destaca elementos como os "dreads" e a pele negra como "a dos africanos" para caracterizar a sua personagem, e enfatiza o "não" em relação ao príncipe ("mas ela dizia não, porque ela dizia não").

Destaquemos que, entre o dado 12a e este, passaram-se dez meses, e que o presente texto faz parte das atividades produzidas pela estudante no 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao todo, foram vinte e seis meses de coleta de dados. Os resultados nem sempre acompanhavam nossas expectativas, embora tivéssemos o sentimento de que estávamos trilhando por caminhos produtivos. Tratava-se de uma certeza subjetiva[48], que tanto guiava nosso trabalho quanto nos conduzia em direção ao aperfeiçoamento de nossas práticas por meio da reflexão delas.

Retomemos, portanto, nesta parte da tese alguns questionamentos presentes no capítulo 3:

a) O que levar em consideração quando o assunto é *avanços em um processo de escrita*?

b) Que manifestações linguísticas nos textos das crianças saltam aos olhos quando realizamos a leitura do conjunto de produções?

[48] Rememorando discussões do Workshop Produção Escrita e Psicanálise do GEPPEP em 2014, cujo tema era “Ler e escrever: certeza sem garantias”.

Com base nas reflexões de Abaurre (1997), em especial a que se refere às *marcas de reelaboração* e sua constituição como espaços privilegiados para se pensar a escrita das crianças, passamos a observar as principais preocupações de Íris no decorrer de seu percurso de escrita. Deste modo, pudemos constatar que:

1) Nos primeiros dados coletados, Íris apresentava preocupações que se relacionavam, sobretudo, à grafia das letras, bem como às escolhas ortográficas e ao tipo de letra a ser utilizado no texto (se letra cursiva ou bastão, a julgar pelas sobreposições na escrita e vestígios de apagamentos no papel); e

2) No decorrer do percurso de escrita, entretanto, estas preocupações passaram a ser substituídas por preocupações de cunho lexical e de morfossintaxe, manifestando o avanço de Íris em seu processo de escrita.

De modo geral, observamos que, no decorrer dos meses em que nos debruçamos à coleta de dados, Íris apresentou avanços que podem ser constatados por meio de suas escolhas; em alguns momentos, tratava-se de escolhas que revelavam seu empenho em criar uma gramática própria, cujas regularidades lhe faziam sentido (como é o caso da grafia de *Professora* com P maiúsculo no dado 04a, ou ainda da escrita de “briquado”, “pequado” e “pequou” no dado 10a); em outros, tratava-se de escolhas que manifestavam sua subjetividade, como quando opta por enfeitar com lápis colorido partes do texto ou quando argumenta em relação a um texto estudado em sala de aula (no dado 09a, por exemplo, Íris afirma que os agiotas não deveriam ter torcido o braço de Jeff).

É sabido que nosso posicionamento frente às produções escritas, tal como elas são realizadas em boa parte das escolas atualmente, é um posicionamento de questionamento. No entanto, enquanto pesquisadora e professora da rede municipal de ensino, reforço a tese de que é possível fazer pesquisa na sala de aula, bem como produzir conhecimento a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Se, por um lado, criticamos a realização de atividades que parecem encontrar um fim em si mesmas, por outro defendemos o rompimento com um *modelo tradicional de pesquisa*. Não esperamos, deste modo, que as

orientações venham de *cima para baixo*[49], mas que, por meio da reflexão da própria prática, seja possível compreender as especificidades de aprendizagem dos alunos, auxiliando-os a desenvolver suas potencialidades.

Na literatura acadêmica há um significativo número de trabalhos que defendem o professor enquanto pesquisador de suas próprias práticas. Contudo, são poucos os trabalhos que agem em defesa de um pesquisador que trabalha em prol da produção na universidade *e* na escola, simultaneamente. Também não podemos desconsiderar aqueles trabalhos que, assumindo-se como "pesquisa-ação" acabam, muitas vezes, por divulgar ou propagandear um referencial teórico. Nossa contribuição reside, portanto, em assumir o risco dos delitos da escrita (BARZOTTO, 2011), a fim de construir um percurso de pesquisa que possa servir de mote para futuros professores-pesquisadores.

Na seção seguinte, apresentaremos os textos produzidos por Daniela, estudante da mesma turma de Íris, bem como as reflexões originadas a partir da análise destes dados.

5.3 OS TEXTOS DE DANIELA

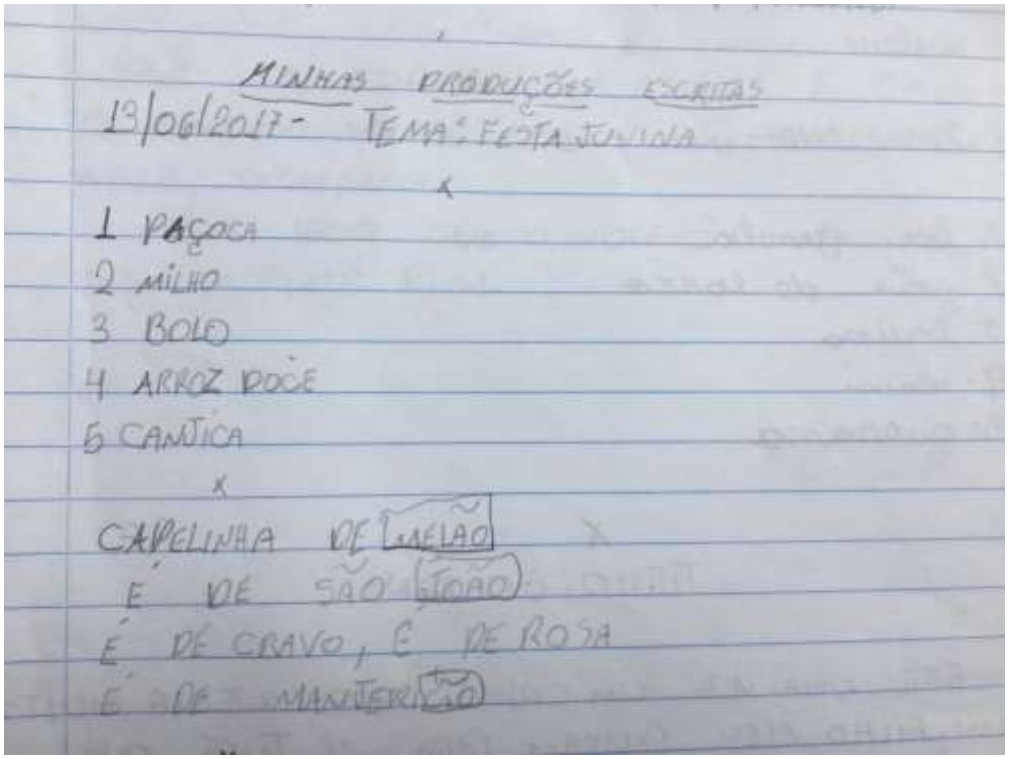
Os dados que apresentaremos nesta seção foram coletados a partir das mesmas orientações e propostas de escrita dos dados de Íris, conforme descrição dos *Quadros 1, 2* e *3* do capítulo 2.

Trata-se de um conjunto que reúne nove produções (e não treze, como o de Íris), em virtude de a estudante Daniela não ter participado em sala de aula de todas as atividades propostas[50].

Com relação à transcrição dos dados, seguiremos os mesmos critérios apresentados na seção anterior. O manuscrito original será transcrito da forma mais fidedigna possível, mantendo, inclusive, sinais gráficos entre linhas. Vejamos:

[49] Orientações destinadas às escolas que são provenientes de Secretarias e Programas de Educação.
[50] Daniela faltou à escola durante um período,

Imagem 16 – Dado 01b



Fonte: acervo pessoal

MINHAS PRODUÇÕES ESCRITAS
13/06/2017 – TEMA: FESTA JUNINA
X
1 PAÇOCA
2 MILHO
3 BOLO
4 ARROZ DOCE
5 CANJICA
X
CAPELINHA DE MELÃO
É DE SÃO JOÃO
É DE CRAVO, É DE ROSA
É DE MANJERICÃO

Transcrição do dado 01b

O primeiro dado de Daniela foi produzido a partir de uma proposta de sondagem em sala de aula. Trata-se de um dado sem ocorrências de trocas ortográficas, grafado em letra bastão em uma folha de papel pautada. Daniela enumera as cinco palavras ditadas pela professora e, em seguida, escreve a primeira estrofe da canção “Capelinha de melão”. Nota-se que, embora Daniela tenha grafado corretamente todas as palavras, há sinais neste dado de que a estudante possa ter cogitado outras possibilidades ortográficas na grafia de “PAÇOCA” (cuja marca do grafite na letra A torna-se mais escura).

Observa-se também que Daniela sinalizou com *x* as linhas que deixou em branco, indicando-nos que havia optado por reproduzir um código interno entre professora e alunos. Expliquemos: quando desejava indicar às crianças que utilizaria um espaçamento entre linhas, a professora marcava um *x* no quadro negro. Este x representava que, no caderno ou numa folha própria, a criança deveria deixar a linha em branco, sem nenhuma escrita. Trata-se de um combinado que fazia parte do cotidiano escolar, auxiliando as crianças na organização espacial do caderno.

Nas palavras “melão”, “João” e “manjericão”, Daniela faz uma marcação em volta, sem que nenhuma orientação em relação a isso fosse dada. No entanto, é interessante observar que as palavras escolhidas por Daniela apresentam a rima (-ão) em comum.

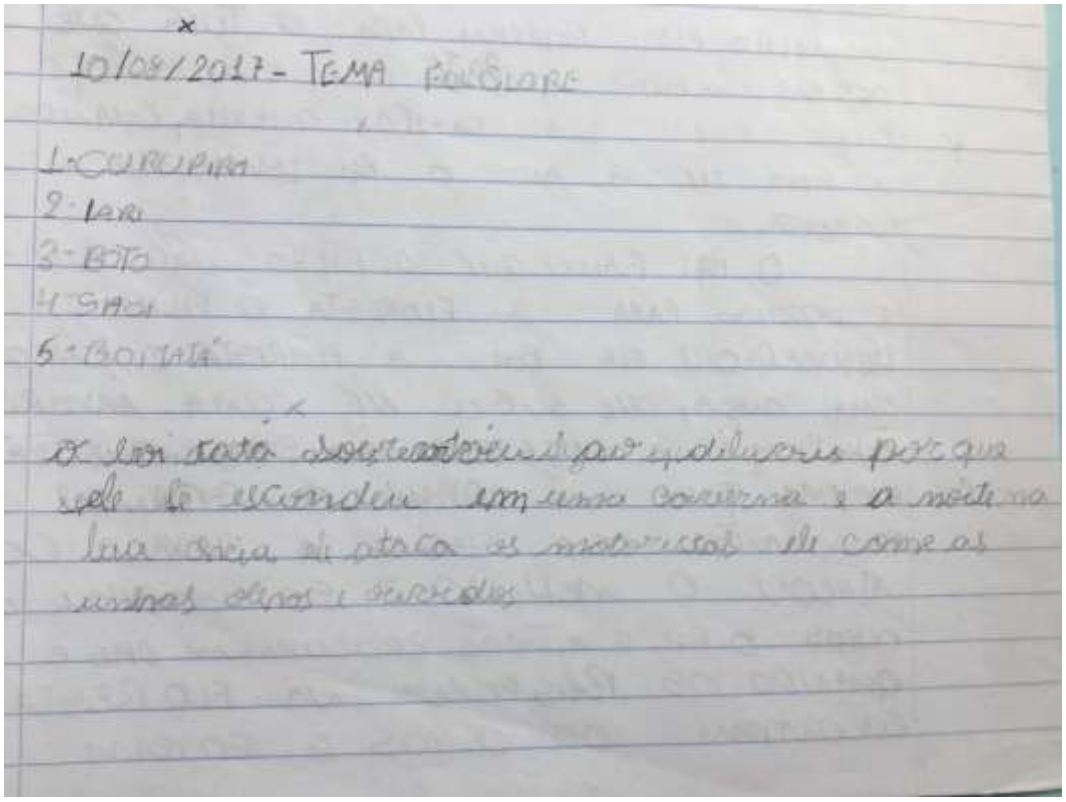
Com base neste dado, Daniela seria considerada como uma aluna *alfabética*. Tanto ela quando Íris, à época da produção desta sondagem, já apresentavam domínio do sistema de escrita alfabético; no entanto, as informações que podemos depreender do dado de Daniela manifestam que a estudante encontra-se numa etapa mais avançada da aprendizagem da escrita, não somente pela ausência de trocas ortográficas, mas também pela fluidez da grafia (não há sinais significativos de apagamentos ou rupturas do traçado) e reflexão a respeito da rima no texto.

Em verdade, se estivéssemos a seguir o *Documento orientador para sondagem* (SÃO PAULO, 2018), verificando e anotando as hipóteses de escrita, encaixaríamos Íris e Daniela numa mesma classificação, sem considerar que, embora apresentassem conhecimento do sistema alfabético de escrita, as meninas encontravam-se em diferentes momentos do percurso de alfabetização.

Reforcemos, portanto, a ideia de que, embora façam parte de uma investigação de significativa contribuição para a Educação, as hipóteses de escrita acabam por reduzir os conhecimentos dos alunos a terminologias que, há mais de vinte anos, foram cristalizadas como dispositivos reguladores da aprendizagem da escrita.

Vejamos na sequência um dado produzido a partir de uma sondagem realizada dois meses depois do dado 01b:

Imagem 17 – dado 02b



Fonte: acervo pessoal

X
10/08/2017 – TEMA FOLCLORE
X
1 – CURUPIRA
2 – IARA
3 – BOTO
4 – SACI
5 – BOITATÁ
X
o boi tatá sobreviveu ao dilúvio por que
ele se escondeu em uma caverna e a noite na
lua cheia ele ataca os motoristas ele come as
unhas olhos e ouvidos

Transcrição do dado 02b

Neste dado, Daniela grafa o título da atividade, bem como as cinco palavras ditadas pela professora, com letra bastão. Já na segunda parte da atividade, Daniela opta pelo traçado cursivo. Observemos que a personagem folclórica escolhida por Daniela é a mesma de Íris: o boitatá.

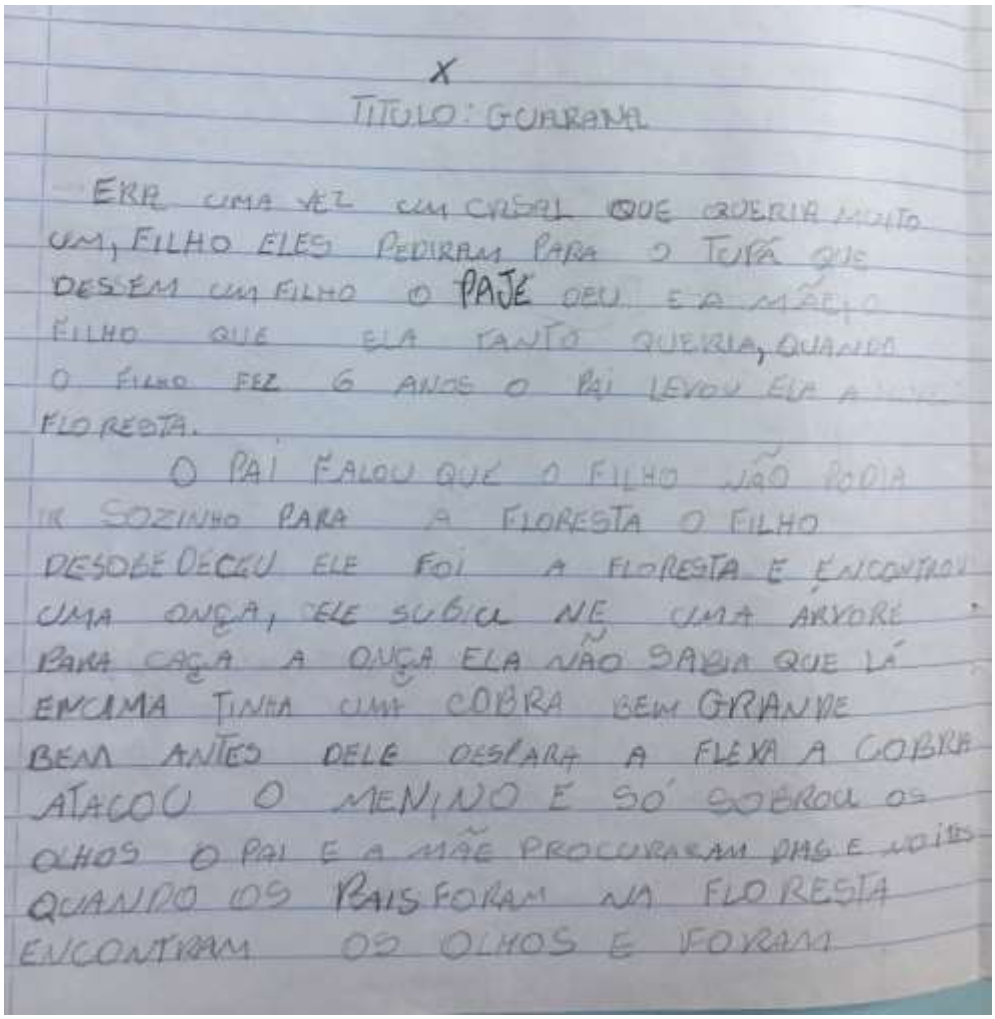
A caligrafia de Daniela caracteriza-se neste dado pelo traçado pequeno e com grafite claro. Exceto pelos sinais de apagamento nas duas primeiras linhas do texto cursivo (em “sobreviveu” e “ele se escondeu em”), Daniela não

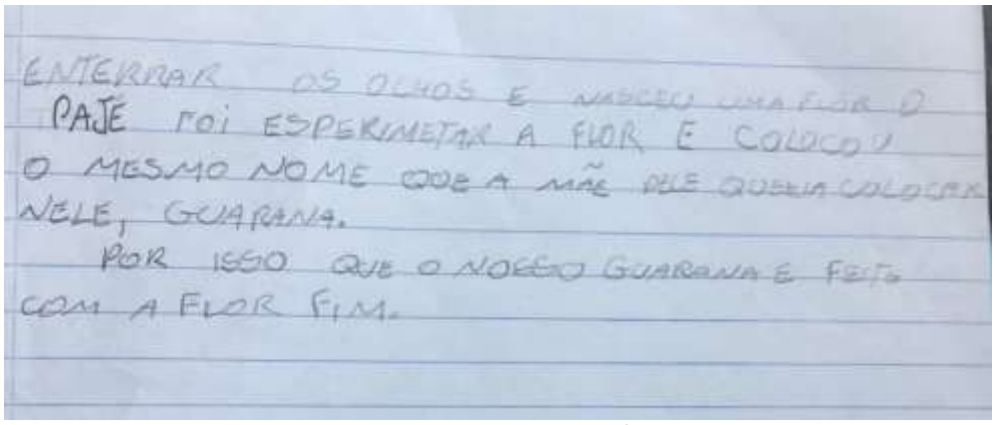
dá indícios de que tenha tido dúvidas na grafia das palavras. Nota-se que, embora não tenha se utilizado de pontuação, não há comprometimento da compreensão do texto. Assim como no dado anterior, Daniela marca as linhas em branco (onde não há escrita) com um *x*.

Este dado, enquanto tarefa de sondagem, demonstra que Daniela encontra-se na hipótese alfabética de escrita (assim como no dado anterior, coletado dois meses antes). Em termos de verificação e classificação dos estudantes, talvez a sondagem cumpra com sua função; no entanto, enquanto gesto regulador da aprendizagem (TORINI, 2012) (que, em tese, proporcionaria ao professor elementos para acompanhamento das aprendizagens) não fornece informações relevantes a respeito do percurso de escrita da criança.

Vejamos na sequência o dado 03b que, diferentemente dos dois primeiros, não foi produzido a partir da proposta de sondagem do *Documento orientador para sondagem* (SÃO PAULO, 2018).

Imagem 18 – Dado 03b





Fonte: acervo pessoal

X
TÍTULO: GUARANA
ERA UMA VEZ UM CASAL QUE QUERIA MUITO
UM, FILHO ELES PEDIRAM PARA O TUPÃ QUE
DESSEM UM FILHO O PAJÉ DEU E A MÃE, O
FILHO QUE ELA TANTO QUERIA, QUANDO
O FILHO FEZ 6 ANOS O PAI LEVOU ELA A
FLORESTA.
O PAI FALOU QUE O FILHO NÃO PODIA
IR SOZINHO PARA A FLORESTA O FILHO
DESOBEDECEU ELE FOI A FLORESTA E ENCONTROU
UMA ONÇA, ELE SUBIU NE UMA ÁRVORE
PARA CAÇA A ONÇA ELA NÃO SABIA QUE LÁ
ENCIMA TINHA UMA COBRA BEM GRANDE
BEM ANTES DELE DISPARA A FLEXA A COBRA
ATACOU O MENINO E Ó SOBROU OS
OLHOS O PAI E A MÃE PROCURARAM DIAS E NOITES
QUANDO OS PAIS FORAM NA FLORESTA
ENCONTRAM OS OLHOS E FORAM
ENTERRAR OS OLHOS E NASCEU UMA FLOR O
PAJÉ FOI ESPERIMENTAR A FLOR E COLOCOU
O MESMO NOME QUE A MÃE DELE QUERIA COLOCAR
NELE, GUARANA.
POR ISSO QUE O NOSSO GUARANA E FEITO
COM A FLOR. FIM

Transcrição do dado 03b

O dado acima é composto por vinte e quatro linhas escritas. Todo o texto, inclusive o título (que se encontra centralizado na primeira linha), é grafado com letra bastão. Consiste em um dado produzido a partir da seguinte proposta de escrita: que reescrevessem de memória uma das lendas estudadas em sala de aula. Assim como Íris, Daniela escolheu a lenda do *Guaraná*.

O texto de Daniela encontra-se organizado em três blocos e apresenta significativa ausência de pontuação e acentuação, bem como supressão do R em alguns verbos (*caça* em vez de caçar e dispara em vez de disparar)

Destaquemos também outros três eventos: a) *em cima* e *em uma* são grafados como “encima” e “ne uma”; b) troca de *ch* por *x* em flecha, bem como de *x* por *s* em experimentar; e c) supressão do S no excerto “atacou o menino e ó sobrou os olhos”.

No primeiro evento ocorre uma aglutinação comum em textos produzidos por crianças pequenas; consiste, muito provavelmente, em uma associação à palavra *embaixo*, cuja grafia não apresenta segmentação. Trata-se, neste caso, de uma hipossegmentação (BENEVIDES, 2020), processo pelo qual a criança suprime indevidamente o espaço entre as palavras.

Já no segundo evento, Daniela comete o que Lemle (2009) definiria como *erro de terceira ordem*; isto é, em uma troca ortográfica ocasionada pela concorrência de duas letras que produzem um mesmo som dentro da palavra (neste caso, X e CH e X e S). E, no terceiro evento, temos uma supressão ocasionada provavelmente por um descuido na escrita, o que facilmente corrige-se quando de uma revisão atenta ao texto.

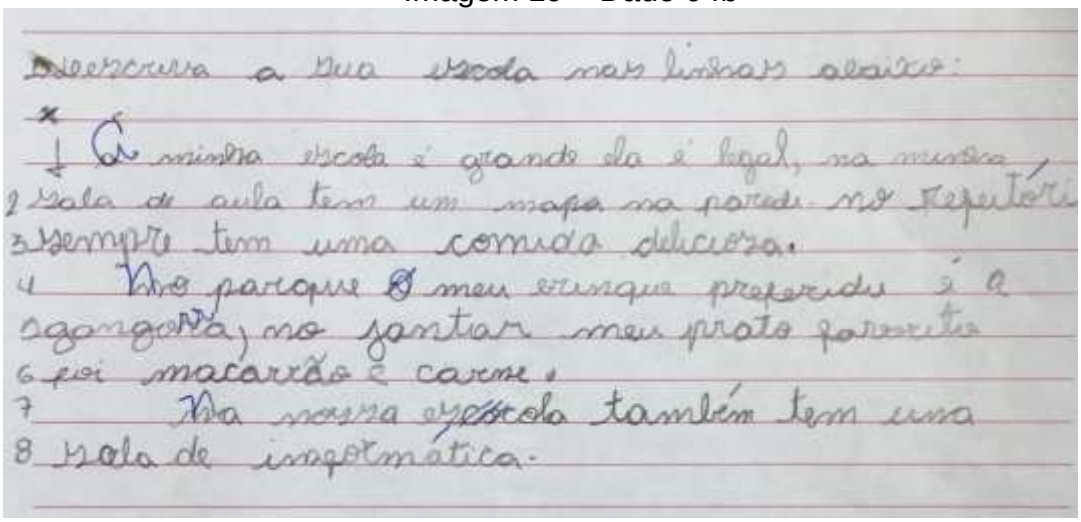
Observemos que, na reescrita de Daniela, não há deslocamentos em relação ao texto-fonte; nota-se somente a supressão do seguinte acontecimento: o casal foi conversar com o pajé (o líder da tribo) para que eles tivessem um filho e ele os aconselhou a pedir a Tupã, seu Deus, em suas orações.

É interessante observarmos que, embora apresentasse domínio do traçado cursivo, Daniela optou por escrever todo o texto em letra bastão. Observemos também que, na quarta linha escrita, há marcas de apagamento onde há a palavra “pajé”. Por se tratar de um apagamento que deixa vestígios do grafite no papel, observemos que, no lugar de pajé, Daniela havia escrito “tupã”.

Com base neste dado, podemos depreender que Daniela ainda apresentava insegurança em relação ao traçado cursivo, optando por escrever todo o texto com letra bastão. Depreendemos também que a estudante ainda não consolidou seu conhecimento a respeito da utilização de pontuação em uma produção escrita (embora já demonstre reconhecer a função do ponto final em um texto). Trata-se de um dado que manifesta o domínio da estudante em relação ao sistema alfabético de escrita, estando em condições neste momento de avançar em relação à ortografia, pontuação e revisão.

Passemos, portanto, ao próximo dado deste conjunto, cuja proposta de escrita consistia em fazer uma descrição a respeito do espaço escolar:

Imagem 19 – Dado 04b



Fonte: acervo pessoal

Descreva a sua escola nas linhas abaixo:
X
1 a minha escola é grande ela é legal, na minha
2 sala de aula tem um mapa na parede no refeitori
3 sempre tem uma comida deliciosa.
4 no parque o meu brinque preferido é a
5 gangora, no jantar meu prato favorito
6 foi macarrão e carne.
7 na nossa escocola também tem uma
8 sala de informatica.

Transcrição do dado 04b

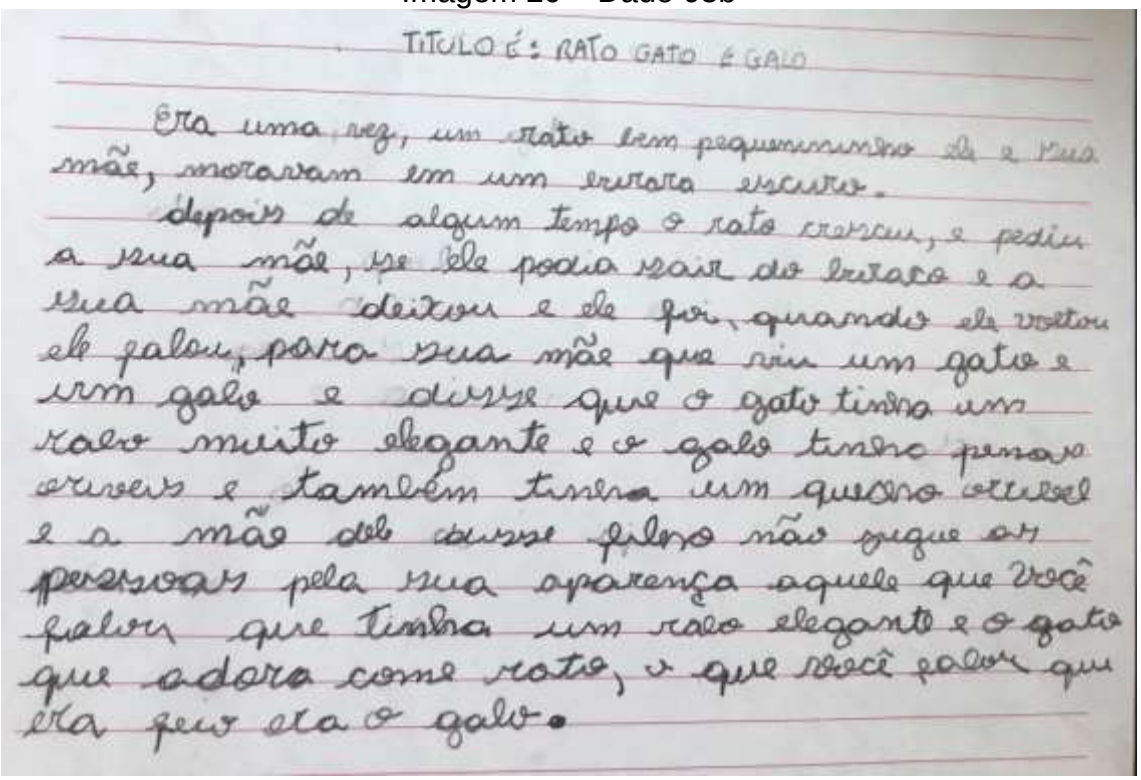
No dado 04b, Daniela enumera as linhas de seu texto do lado esquerdo da folha, de 1 a 8, logo abaixo do enunciado da atividade. Observemos que, novamente, Daniela se utiliza do *x* para marcar a linha em branco em seu texto.

Assim como no dado 04a, produzido por Íris, o texto de Daniela apresenta intervenções escritas da professora, que apontam para: a) ausência da primeira letra maiúscula no início dos parágrafos; b) acentuação nas linhas 2 e 8 (refeitório e informática); c) inserção de RR em gangorra; d) correção do traçado da letra O minúscula (na quarta linha); e e) sinalização gráfica, indicando sílaba repetida, na linha 7 (Daniela escreve “escocola” em vez de escola). Nota-se que, por um descuido, a supressão da sílaba “do” em brinquedo (na linha 4) não é apontada nas intervenções da professora.

De modo geral, trata-se de um dado grafado em letra cursiva que, embora esteja legível, apresenta vícios de traçado. Vejamos, por exemplo, o *F*

minúsculo: nas linhas 2, 4, 5 e 8 da imagem digitalizada o traçado não se estende até a linha de cima, podendo ser confundido com a letra *E* minúscula. Observa-se neste dado que Daniela apresenta um traçado arredondado e de tamanho médio, denotando maior legibilidade em relação ao traçado cursivo do dado 02b.Na sequência vejamos o dado 05b:

Imagem 20 – Dado 05b


TITULO É: RATO GATO E GALO

Era uma vez, um rato bem pequenininho ele e sua mãe, moravam em um burara escuro.

depois de algum tempo o rato cresceu, e pediu a sua mãe, se ele podia sair do buraco e a sua mãe deixou e ele foi, quando ele voltou ele falou, para sua mãe que viu um gato e um galo e disse que o gato tinha um rabo muito elegante e o galo tinha pessos oriveis e também tinha um quecho orrivel e a mãe dele disse filho não jugue as pessoas pela sua aparença aquele que você falou que tinha um rabo elegante e o gato que adora come rato, e que você falou que era feio era o galo.

Fonte: acervo pessoal

TITULO É: RATO GATO E GALO
Era uma vez, um rato bem pequenininho ele e sua
mãe, moravam em um burara escuro.
depois de algum tempo o rato cresceu, e pediu
a sua mãe, se ele podia sair do buraco e a
sua mãe deixou e ele foi, quando ele voltou
ele falou, para sua mãe que viu um gato e
um galo e disse que o gato tinha um
rabo muito elegante e o galo tinha pessos
oriveis e também tinha um quecho orrivel
e a mãe dele disse filho não jugue as
pessoas pela sua aparença aquele que você
falou que tinha um rabo elegante e o gato
que adora come rato, e que você falou que
era feio era o galo.

Transcrição do dado 05b

Neste dado, a proposta consistia em reescrever um texto que havia sido trabalhado em sala de aula: a fábula [51]"O rato, o gato e o galo".

A produção de Daniela é composta por quinze linhas escritas, todas grafadas em letra cursiva (exceto o título). Daniela organiza o texto em dois blocos, no entanto apenas o primeiro se inicia com a primeira letra maiúscula. Diferentemente do dado anterior, não há intervenções da professora no texto da criança. Nota-se também poucos indícios de apagamentos e sobreposições, levando-nos a crer que Daniela tenha concluído a atividade sem grandes dificuldades (ou revisão).

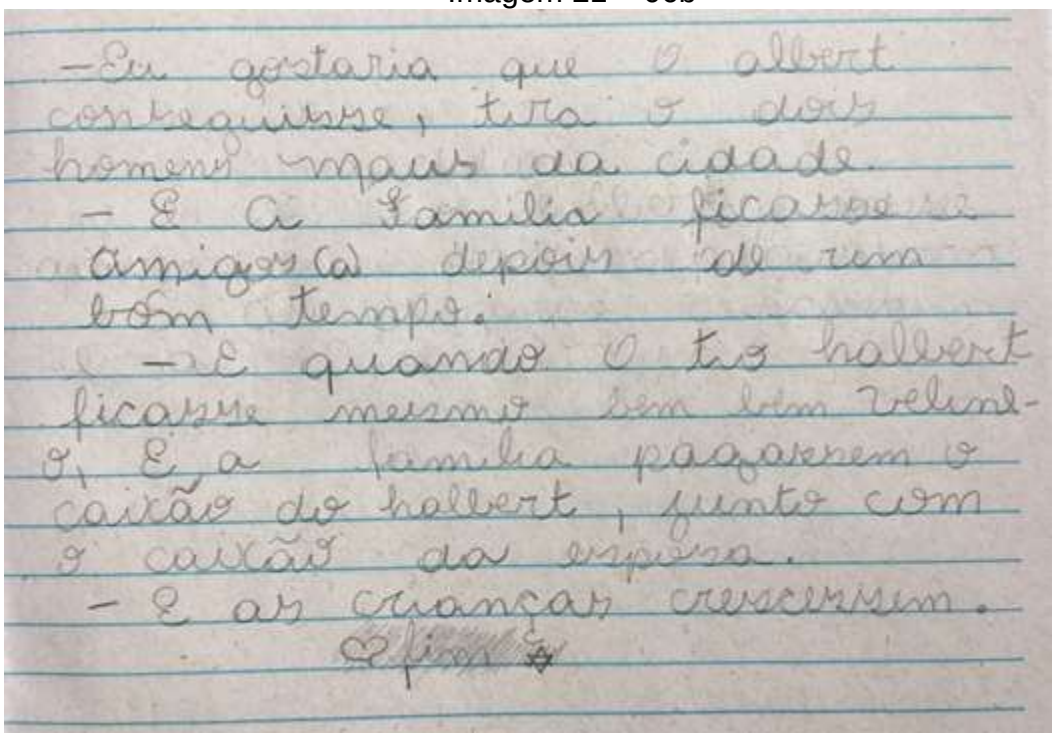
Observa-se nesta atividade que Daniela ainda não consolidou o conhecimento a respeito do uso de pontuação em textos escritos, no entanto este dado demonstra que a estudante já consegue realizar uma reescrita de memória sem suprimir acontecimentos do texto-fonte.

Em relação à grafia das palavras, nota-se que, em virtude do traçado significativamente desenhado, bem como da dificuldade em traçar o H minúsculo, é possível que o leitor tenha dúvidas. Por exemplo, no excerto que transcrevemos como "tinha um quecho orrivel", é possível que o leitor compreenda como "tinha um queoso orrivel", já que a haste da letra H minúscula apresenta o mesmo tamanho da letra C (também minúscula).

Distinções como estas ganham importância na medida em que comprometem a legibilidade de um texto. No entanto, em suas produções posteriores, após treinos de escrita cursiva em sala de aula, Daniela manifesta avanços em relação à caligrafia. Vejamos o dado 06b.

[51] Nesta fábula, o ratinho pede à mãe que lhe deixe sair do buraco escuro onde moravam, pois desejava passear e conhecer novos amigos. A mãe, contrariada, o autorizou. Ao sair do buraco, o ratinho se depara com o gato, majestoso e de pelos macios; deparou-se também com o galo, o qual considerou horripilante, pois apresentava um queixo estranho e crista grande. Retornando ao buraco, o ratinho conta à mãe que havia gostado muito do gato, mas não do galo. A mãe, no entanto, o alerta em relação às aparências, pois o gato, que lhe parecia bonito e inofensivo, era, na realidade, um inimigo. Já o galo não apresentava nenhum risco.

Imagem 21 – 06b



Dado 06b

- Eu gostaria que O albert
conseguisse, tira o dois
homens maus da cidade.
- E A Familia ficasse
amigos(a) depois de um
bom tempo.
- E quando O tio halbert
Ficasse mesmo bem veline-
o, E a familia pagassem o
caixão do halbert, junto com
o caixão da esposa.
- E as crianças crescessem.
fim

Transcrição do dado 06b

O dado acima foi produzido no ano seguinte ao da produção anterior. A proposta de escrita, conforme Quadro 2, consistia em escrever uma continuação para o capítulo 9 do livro “O fantasma do porão”, que fazia parte das atividades de leitura da turma à época do 4º ano do Ensino Fundamental.

Conforme transcrição, Daniela organiza sua produção em treze linhas escritas (todas em letra cursiva). Observemos que, diferentemente dos dados anteriores, Daniela apresenta uma caligrafia grande e arredondada, cujo traçado das letras F e H não apresenta comprometimento da legibilidade do texto.

Observa-se que Daniela organiza sua produção em tópicos, elencando os acontecimentos que gostaria que sucedessem o capítulo 9 do livro (os travessões são utilizados nesta produção como marcadores de tópicos). Nota-se que o nome Albert é grafado três vezes no decorrer do texto, no entanto, de duas formas diferentes: “albert” (com a primeira letra minúscula) e “halbert” (também com a inicial minúscula). Ao final da produção, Daniela desenha um coração e uma estrela e escreve “fim”.

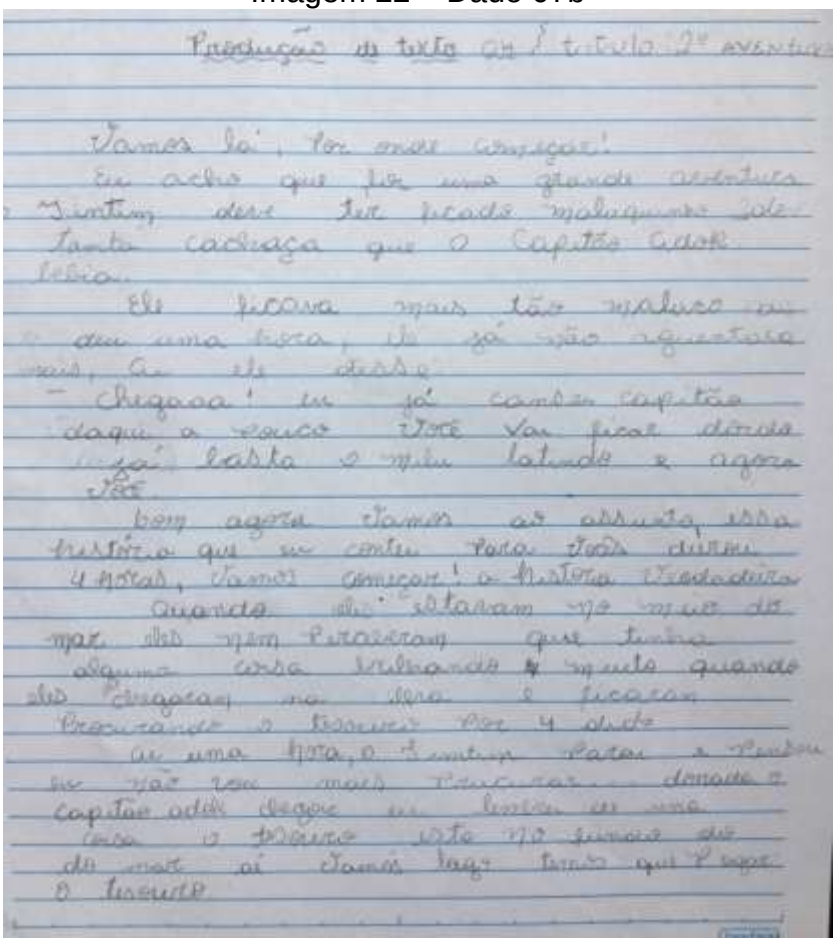
Embora legível e sem significativos indícios de apagamentos e reescrita, o texto de Daniela chama a atenção por dois eventos: a) a escolha de iniciais maiúsculas no decorrer do texto (em nomes que não são próprios); e b) o emprego dos verbos no subjuntivo para indicar um acontecimento desejado.

Com relação ao primeiro evento lançamos a hipótese de que Daniela, muito provavelmente, estivesse testando formas de escrita; isto é, de traçado cursivo, fazendo com que oscilasse, por exemplo, entre o O maiúsculo e minúsculo no decorrer do texto. Já com relação ao evento *b*, destaquemos a seguinte conjugação (presente no início do texto): “Eu gostaria que O albert conseguisse”. Trata-se de uma conjugação que reúne o verbo gostar no futuro do pretérito e o verbo conseguir no pretérito imperfeito do subjuntivo, manifestando o desejo de Daniela em relação aos acontecimentos futuros do livro “O Fantasma do porão”.

Eventos como este denotam avanços no processo de escrita, indicando-nos que a estudante já se encontra numa etapa de reflexão sintática sobre o próprio texto (fazendo escolhas verbais que, não por acaso, se adequam à proposta de produção).

Vejamos na sequência um texto produzido após uma sessão de cinema no CEU Paraisópolis:

Imagem 22 – Dado 07b



Fonte: acervo pessoal

Produção de texto 04 / titulo: 2ª aventura
Vamos lá, Por onde começar!
Eu acho que foi uma grande aventura
o Tintim deve ter ficado maluquinho de
tanta cachaça que o Capitão Adok
bebia.
Ele ficava mais tão maluco ai
deu uma hora, ele já não aguentava
mais, Ai ele disse:
- chegaaa! eu já cansei capitão
daqui a Pouco Você Vai ficar doido
já basta o Milu latindo e agora
Você.
bom agora Vamos ao assunto, essa
história que eu contei Para Vocês durou
4 horas, Vamos começar! a história verdadeira
quando eles estavam no meio do
mar eles nem Perceberam que tinha
alguma coisa brilhando (*) muito quando
Eles chegaram na ilha e ficaram
Procurando o tesouro Por 4 dias.
Ai uma hora, o Tintim Parou e Pensou
eu não vou mais Procurar... donada o
capitão adok chegou eu lembrei de uma

coisa o tesouro esta no fundo do
do mar aí Vamos logo temos que Pegar
o tesouro

Transcrição do dado 07b

No dado acima, Daniela organiza o texto em vinte e sete linhas escritas. Não há enumeração das linhas, tampouco o x como marcador de linhas em branco (como em produções anteriores). Conforme primeira linha do dado, este texto fazia parte das atividades rotineiras da turma, caracterizando-se como o 4º texto que compunha o caderno de produções escritas dos alunos.

Observemos que, em relação aos dados anteriores, Daniela já demonstra conhecimento a respeito do uso de pontuação (os dois pontos e travessão, por exemplo, são empregados para indicar a fala de uma personagem, assim como o ponto de exclamação é utilizado para expressar uma ordem: “chegaaa!”).

O texto está organizado em oito blocos, dos quais três se iniciam com letras minúsculas. Assim como no dado 06b, Daniela oscila no uso de letras cursivas maiúsculas no decorrer do texto, em especial quando há a inicial P e V (“Vamos”, “Por”, “Perceberam” e “Pegar”).

Observemos que, exceto pela grafia de “donada” no último parágrafo - que se caracteriza como uma hipossegmentação[52] (BENEVIDES, 2020), não há neste texto problemas ortográficos que mereçam destaque. No entanto, é possível observar que Daniela procura estabelecer relação com o leitor; vejamos: na primeira linha do texto, Daniela escreve: “Vamos lá, por onde começar! ”, remetendo-nos a textos destinados a crianças, cujos questionamentos marcam, muitas vezes, uma relação de confidência entre o leitor e o texto. No quinto parágrafo, há outra tentativa de marcar esta relação: “bom agora Vamos ao assunto, essa história que eu contei Para Vocês durou 4 horas”.

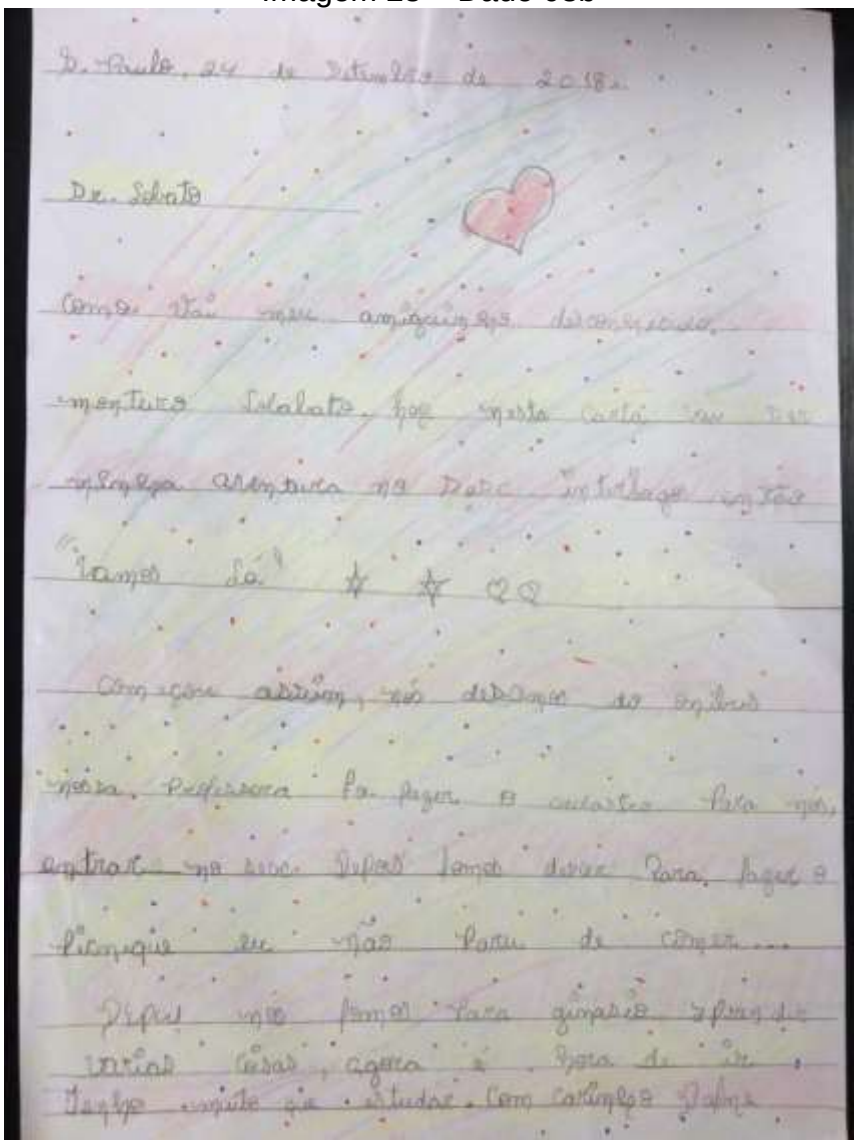
De acordo com Leffa (1999), para haver interação em um texto, é preciso que haja pelo menos dois elementos que se relacionem; são eles: o leitor e o texto, o leitor e outros leitores, o leitor e o autor, etc.. Os elementos contidos neste dado, por exemplo (sinal de exclamação e palavras como “bom agora vamos ao assunto” e “por onde começar”), atuam como indícios dessa

[52] Quando há a supressão do espaço na grafia das palavras.

construção interativa. Neste dado, é possível observar que Daniela não somente considera o leitor em sua produção como se preocupa em manifestar suas opiniões no decorrer do texto; no excerto “Eu *acho* que foi uma grande aventura o Tintim *deve* ter ficado maluquinho(...)”, os verbos “acho” e “deve” marcam, por exemplo, o ponto de vista de Daniela em relação à continuidade da história.

Em verdade, neste dado, Daniela demonstra que já consegue operar sobre o próprio texto, buscando possibilidades de se aproximar do leitor por meio de escolhas gráficas e lexicais específicas. A seguir, apresentaremos um texto que foi produzido a partir da proposta de escrita de uma carta. Assim como neste dado (07b), Daniela também realiza interessantes escolhas da língua. Vejamos:

Imagem 23 – Dado 08b



Fonte: acervo pessoal

S. Paulo, 24 de setembro de 2018.
Sr. Lobato
Como Vai meu amiguinho desconhecido
monteiro Lolabato. hoje nesta carta vou der
minha aventura no sesc interlagos então
“vamos lá”
começou assim, nós descemos do onibus
nossa Professora foi fazer o cadastro Para nós,
entrar no sesc Depois fomos descer Para fazer o
picnique eu não Parei de comer...
Depois nós fomos Para ginasio aprender
varias coisas, agora é hora de ir,
Tenho muito que estudar. com carinho

Transcrição do dado 08b

O dado 08b foi produzido a partir de uma atividade do livro de Língua Portuguesa do 4º ano. Após a leitura da carta de uma fã a Monteiro Lobato, e sua respectiva resposta, propusemos que, cada estudante da turma, também produzisse a própria carta. Conforme dado acima, Daniela produziu um texto de treze linhas em uma folha sulfite. Observa-se que, assim como Íris, Daniela sublinhou as linhas escritas, transformando o papel em branco em uma espécie de folha pautada. Observemos também que, por se tratar de uma carta, cujas notícias presentes no texto relacionam-se a elementos contidos no cotidiano da criança, Daniela optou por preencher o papel com desenhos e cores, manifestando, assim, suas escolhas estéticas.

Assim como Íris, Daniela segue nesta produção um padrão semelhante ao do livro: insere data, saudação, conteúdo, despedida e assinatura. Consiste em um dado que, embora seja marcado por desenhos e cores na folha, não apresenta comprometimento da legibilidade do texto. A caligrafia é legível e bem desenhada.

Daniela relata nesta carta um acontecimento relacionado à escola, cujos estudantes de sua turma foram ao SESC Interlagos participar de uma atividade recreativa. Em relação à ortografia, nota-se que Daniela troca o T por D no excerto “(...) nesta carta vou *der* minha aventura”; há também ausência de acentuação (“onibus”, “ginasio”), bem como de pontuação no decorrer do texto. Assim como no dado anterior, Daniela grafa com a inicial maiúscula as palavras que se iniciam com P (“Professora”, “Para”, “Parei”). Mais uma vez, a estudante opta pela expressão “vamos lá” no início do texto, grafando-a, no entanto, entre aspas.

De modo geral, Daniela produz um texto que vai ao encontro da proposta de escrita, demonstrando que, em situações de produção de um texto, é capaz de manifestar seu engajamento com a atividade. Não há, no entanto, avanços neste dado que possam ser observados em relação ao dado anterior. Conforme transcrição, é possível observar que Daniela mantém nos últimos dois dados vícios de caligrafia, que podem ser observados, por exemplo, pela grafia da letra P maiúscula no decorrer do texto (em nomes que não necessariamente são próprios).

É possível observar também que Daniela apresenta dificuldades em relação às iniciais maiúsculas em início de frase, indicando-nos, possivelmente, um saber ainda não consolidado.

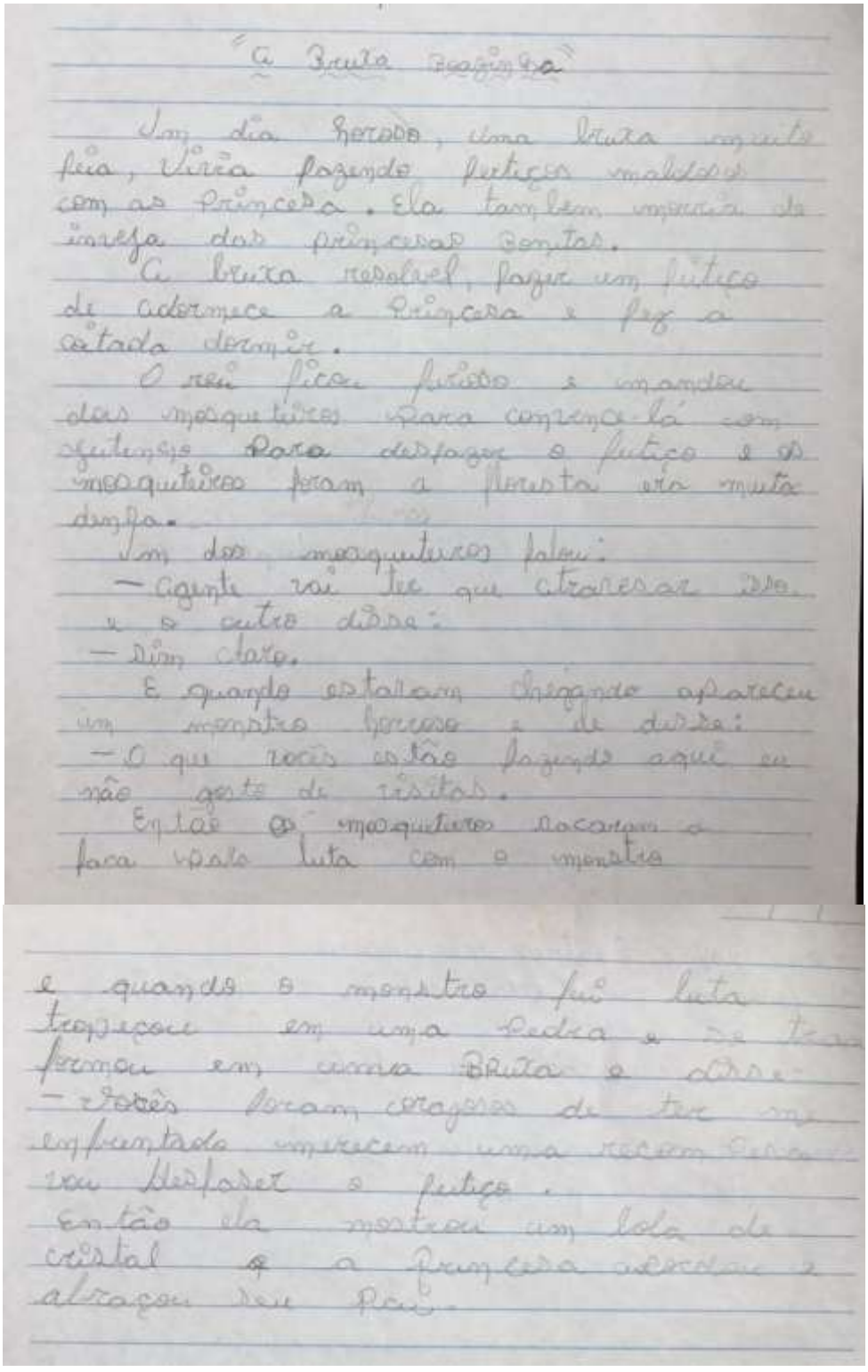
Na realidade, Daniela demonstra que domina diversos aspectos da língua escrita, sendo capaz de retroagir, por exemplo, sobre o próprio texto, a fim de estabelecer interação entre o leitor e aquilo que produz. Embora estejamos realizando uma descrição que visa a discriminar os saberes em construção, é importante destacarmos que a estudante apresenta significativos avanços no percurso de escrita, sobretudo em relação a organização de um texto. Nos primeiros dados deste conjunto, Daniela optava por escapar à tarefa de produzir uma narrativa. Conforme dado 06b, Daniela preferia elaborar uma alternativa à proposta de produção (construindo, por exemplo, um texto em tópicos) do que produzir um texto narrativo de elaboração própria[53]. Posteriormente, quando de suas experiências mais amadurecidas em relação à escrita, Daniela passou a produzir textos narrativos que não só se destacam pela organização das ideias, como denotam tentativas de interlocução.

Na sequência, vejamos o último dado coletado neste conjunto. Diferentemente de Íris, cujo último texto coletado foi produzido quando cursava o 5º ano, não obtivemos de Daniela dados em 2019. Isto é, as produções de Daniela apresentadas neste capítulo referem-se a um período de dois anos letivos (2017 e 2018), época em que a estudante cursava o 3º e o 4º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

Passemos, portanto, ao último dado coletado em 2018:

[53] Até o dado 05b as propostas de escrita contemplavam reescritas de memória. Quando solicitado um texto narrativo de elaboração própria, Daniela produziu uma alternativa que atuou como um escape em relação à tarefa. Somente a partir do dado 07b é que podemos observar as construções narrativas de Daniela.

Imagem 24 – Dado 09b



"A Bruxa Boazinha"

Um dia horoso, uma bruxa muito feia, vivia fazendo feitiços maldosos com as Princesa. Ela tambem morria de inveja das princesas Bonitas.

A bruxa resolvel, fazer um feitiço de adormece a Princesa e fez a coitada dormir.

O rei ficou furioso e mandou dois mosqueteiros para convence-lá com ajutenção para desfazer o feitiço e os mosqueteiros foram a floresta era muita denfa.

Um dos mosqueteiros falou:

— Agente vai ter que atravesar isso.

e o outro disse:

— Sim claro.

E quando estavam chegando apareceu um monstro horroso e de disse:

— O que vocês estão fazendo aqui eu não gosto de visitas.

Então os mosqueteiros sacaram a faca para luta com o monstro

e quando o monstro fui luta tropeçou em uma pedra e se transformou em uma Bruxa e disse:

— Vocês foram corajosos de ter me enfrentado merecem uma recompensa vou desfazer o feitiço.

Então ela mostrou um bola de cristal e a Princesa acordou e abraçou seu Rei.

Fonte: acervo pessoal

“A Bruxa Boazinha”
Um dia horoso, uma bruxa muito
feia, vivia fazendo feitiços maldosos
com as princesa. Ela tambem morria de
liveja das princesas Bonitas.
A bruxa resolvel, fazer um feitiço
de adormece a princesa e fez a
coitada dormir.
O rei ficou furioso e mandou
dois mosqueteiros para convence-lá com
jeitinho para desfazer o feitiço e os
mosqueteiros foram a floresta era muito
densa.
Um dos mosqueteiros falou:
-Agente vai ter que atravesar isso
e o outro disse:
- sim claro.
E quando estavam chegando apareceu
Um monstro horroso e ele disse:
- O que vocês estão fazendo aqui eu
não gosto de visitas.
Então os mosqueteiros sacaram a
Faca Para luta com o monstro
E quando o monstro foi luta
Tropeçou em uma pedra e se trans
Formou em uma Bruxa e disse:
- Vocês foram corajosos de ter me
Enfrentado merecem uma recompensa
Vou desfazer o feitiço.
Então ela mostrou um bola de
Cristal o a Princesa acordou e
Abraçou seu Pai.

Transcrição do dado 09b

O dado 09b foi produzido a partir da seguinte proposta de escrita: que reescrevessem, de memória, o conto estudado em sala de aula (“A bruxa da floresta”). Daniela produz um texto composto por trinta e duas linhas escritas (todas grafadas em letra cursiva).

Em relação à ortografia, este dado apresenta: a) supressão de sílaba em “horoso” e “horroso” (início e meio do texto); b) troca de U por L em “resolvel”; c) supressão de S em “atravesar”; e d) grafia de “liveja” em vez de inveja.

Observa-se também uma hipossegmentação no quinto parágrafo (Daniela escreve “agente” em vez de *a gente*), bem como discordâncias (de número e gênero) no decorrer do texto, como em “das princesa” e “um bola”. Verifica-se ainda que, embora apresente traçado legível, há neste texto a ocorrência de um vício já observado desde dados anteriores: a letra P sempre maiúscula no decorrer da produção.

Vejamos também o que ocorre com a palavra *bruxa*: ora é grafada com *B* maiúsculo, ora com *b* minúsculo, indicando-nos, possivelmente, uma ausência de revisão. De modo geral, este dado consiste em um texto de fácil compreensão; embora não apresente supressões de acontecimentos em relação ao texto-fonte, observemos que Daniela modifica o título da história, passando a chamá-la de “A Bruxa boazinha”.

É possível observar que a estudante apresenta avanços em relação à pontuação, utilizando-se de dois pontos e travessão, por exemplo, em situações de falas de personagens. Exceto no excerto “sim claro”, todos os outros parágrafos se iniciam com letra maiúscula (o que ainda não ocorria até a produção anterior).

Destaquemos neste dado uma ocorrência gráfica presente desde o dado 08b: o pingo do i em forma de bolinha. Ao contrário de Íris que, conforme avançava no percurso de escrita, deixava de grafar o pingo do i em formato de estrela, Daniela passou a fazer uso de *bolinhas* em suas últimas produções coletadas.

Ocorrências como esta denotam que não há previsibilidade dos acontecimentos em um processo de escrita. O que, para uma criança, pode parecer intuitivo, para outra pode soar como uma ocorrência inadmissível. Em um artigo publicado entre a trajetória final do Mestrado e a entrada no Doutorado (FREITAS, 2018, p. 147), refletíamos a respeito de desencontros constitutivos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, buscávamos mostrar que, embora o professor seja guiado por seus objetivos e certezas subjetivas, é comum que, na sala de aula, ele se depare com manifestações escritas dos estudantes diferentes daquelas que esperava. Partíamos também da hipótese de que nem sempre estes desencontros apontavam um descaso ou descuido em relação à demanda escolar; nossa defesa seguia na direção de compreender estes desencontros (ou desvios) como constitutivos do processo de formação.

De modo geral, os textos apresentados por Daniela mostram que, no decorrer de seu percurso de escrita, a estudante passou a realizar escolhas que manifestam: a) seu engajamento com o texto; e b) preocupações de cunho lexical.

Vejamos por exemplo o que ocorre no dado 06b: em vez de produzir um texto narrativo, Daniela organiza sua produção em tópicos. Nossa hipótese a respeito disso incide sobre a possibilidade de a estudante ter elaborado uma saída para escapar à tarefa solicitada. No entanto, é possível também que tenha ocorrido um desencontro entre a proposta da professora e a produção da aluna. Independentemente do que possa ter acontecido, observemos que Daniela não desiste de suas produções. Todos os dados que apresentamos neste conjunto manifestam seu engajamento com a atividade escolar e, consequentemente, seus avanços no processo de escrita.

É interessante observarmos que Daniela procura estabelecer uma relação próxima com o leitor, referindo-se, por exemplo, em primeira pessoa ao público-alvo: “essa história que contei para vocês durou 4 horas” (dado 07b). Talvez as atividades propostas não possibilitem o vislumbre de outros avanços, no entanto, por ora, fiquemos com as observações realizadas neste capítulo.

Trata-se de observações que, não só se caracterizam como possíveis de serem feitas em sala de aula, como demonstram que a elucidação da produção do conhecimento na escola é possível e está ao alcance do professor. Se por um lado, buscamos auxílio na literatura acadêmica para tratar dos dados e das discussões empreendidas neste trabalho, por outro mostramos que, a partir da própria experiência em sala de aula, é possível pensar em desdobramentos científicos. Não negamos que o conhecimento produzido na universidade seja relevante para a prática do professor, no entanto defendemos que o professor se manifeste por escrito[54] a respeito de seu próprio trabalho.

Encerramos, portanto, este capítulo com a esperança de ter apresentado ao leitor possibilidades de trabalhar com o texto na sala de aula, bem como de ter suscitado no professor o desejo pela pesquisa.

[54] Assim como preconiza Barzotto, Galesso e Fregonesi (2014) na obra Escrita aos pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS EM SALA DE AULA

> “Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe. A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras” (BARROS, 2015, p. 142)

O principal objetivo nesta tese consistiu em superar fronteiras entre as práticas de sala de aula e os discursos produzidos no âmbito acadêmico. A partir da análise de um material coletado no decorrer de três anos na própria sala de aula em que lecionávamos, buscamos apresentar ao leitor que, por meio de uma leitura atenta dos textos produzidos pelos estudantes, é possível compreender especificidades da relação da criança com a escrita, bem como conduzi-la a avanços na produção textual.

Por certo, este objetivo dialoga com nossa trajetória de pesquisa, cuja preocupação em compreender a relação da criança com a escrita originou-se a partir de observações de atividades tidas como inovadoras (como é o caso da sondagem, por exemplo), mas que, na prática, não incidiam na transformação da realidade. Ademais, observávamos que, convencidos pelo argumento da incompetência (SOUZA, 2006), não havia dentre os professores a cultura de manifestar-se, por escrito, a respeito de seu próprio trabalho, o que, gradativamente, conduzia-os a reproduzir práticas advindas do exterior da escola. Em outras palavras, os objetivos apresentados nesta tese relacionam-se à necessidade (tão real quanto urgente) de desocultar a profissão docente e, deste modo, compreender o estudante a partir de suas especificidades e potencialidades.

Assim como Estrela (1997), partilhamos da ideia de que a interioridade da profissão docente necessita de ser aberta a olhares a ela alheios. Com efeito, rememoremos Barzotto, Fregonesi e Galesso (2014); para estes autores, trata-se de uma “importância emancipatória (...) que o professor tome o poder de falar, por escrito, sobre o que faz” (p, 8).

Em verdade, a temática desta tese tem início quando de nossas primeiras coletas na sala de aula para a pesquisa na Iniciação Científica. À época da Graduação, observávamos que os professores não se sentiam contemplados com as pesquisas que chegavam à escola; na realidade, dentre os textos destinados aos professores, apenas uma parcela não muito

expressiva continha a marca do professor como autor, o que, a nosso ver, não contribuía para a criação de uma identificação na leitura destes textos. Com o passar do tempo, aprofundamo-nos na ideia de que falar sobre o próprio trabalho não só incide na desocultação das particularidades da profissão docente como também impulsiona o trabalho do professor, conduzindo-o a práticas que se aproximam das reais necessidades dos estudantes.

Aprofundamo-nos também na ideia de que o professor é um produtor de conhecimento, uma vez que o exercício docente, diante às urgências das demandas de sala de aula, requer dinamismo e imediatez. Seria controverso afirmarmos que, a cada questionamento apresentado pelos alunos, os professores detivessem respostas prontas; ou ainda que consultassem uma referência acadêmica (como quando pesquisamos em um dicionário o significado de uma palavra); na prática, os professores criam, elaboram, produzem conhecimento, sem, necessariamente, ater-se a antecipações acadêmicas. Afinal, haveria na literatura acadêmica resposta para todos os questionamentos que surgem no cotidiano escolar?

Atualmente, é comum observarmos que os cursos de atualização docente têm ganhado, cada vez mais, importância dentre os professores. Paulo Freire (2001), no entanto, alerta-nos para o risco do consumo destes cursos, cuja cultura de “colocar em prática a teoria de que se falou no curso” (p. 75) gera a sensação de precisar consumir mais e mais cursos. Deste modo, o professor não só se anula enquanto produtor de conhecimento, como passa a reproduzir práticas antigas camufladas de novas. Gera-se, então, um ciclo vicioso que, ao passo em que amplia os cursos de aprimoramento docente, fortalece também a “indústria da formação” (ESTRELA, 2006).

Defendemos, portanto, a *emancipação docente*, por meio do movimento contra-hegemônico de produção de pesquisa dentro da sala de aula. Defendemos ainda que o professor não necessita de mais cursos de aprimoramento, mas de condições de produzir a diferença, por meio da investigação das práticas desenvolvidas em sua sala de aula.

Trata-se de uma defesa que dialoga com nossa concepção de linguagem; mais do que compreender processos linguísticos e classificações gramaticais, interessou-nos, nesta tese, situar “a linguagem como o lugar de

constituição de relações sociais" (GERALDI, 2002, p. 41); isto é, de constituição de sujeitos.

Partimos, portanto, da defesa da *pesquisa-ação* na sala de aula; isto é, da defesa de um movimento em que o professor se coloca em busca de mais e diferentes respostas às questões que emergem do cotidiano escolar. O *professor-pesquisador*, deste modo, caracteriza-se como aquele que realiza pesquisa em sua própria sala de aula (ZEICHNER, 1993), visando à produção de conhecimento no território escolar.

Há, atualmente, um avanço em relação à cultura de falar sobre o próprio trabalho na sala de aula. No entanto, observamos que boa parte dos textos produzidos por estes docentes (os que defendem, assim como nós, a bandeira da pesquisa-ação) apontam para a análise de um material e de uma teoria que não fazem parte de sua realidade de trabalho (como, por exemplo, os textos que trouxemos para discussão na primeira parte do capítulo 4 desta tese). Compreendemos que o medo de falar sobre o próprio trabalho seja um dos principais motivos pelos quais os professores optam, muitas vezes, por escrever sobre um território alheio (escapando, assim, do compromisso de refletir sobre suas próprias experiências escolares).

Henn (2014), na obra *Escrita aos Pares*, afirma que, quando se viu diante da tarefa de falar sobre o seu trabalho com as crianças, teve receio de ter exposta sua concepção de Educação. Confessemos também que, ao assumir o compromisso de investigar nossa própria prática, também tivemos o medo de expor nossa concepção de ensino. Talvez seja por este motivo que Barzotto (2011) afirma que os delitos da escrita são indissociáveis; isto é, o delito da criação de algo novo sempre vem acompanhado do *disfarce* desta criação.

Freire (1997) na segunda carta da obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, exorta-nos a não paralisarmos diante do difícil. Se, por um lado, falar sobre o próprio trabalho provoca medo e insegurança, por outro consiste em um convite para sair da posição subjetiva de profissional paralisado e submetido às teorias alheias.

O cerne desta tese, portanto, consistiu em mostrar ao leitor que o professor é um produtor de conhecimento na sala de aula, estando em

condições de produzir a diferença por meio da reflexão de suas próprias práticas.

Assumindo este compromisso, tomamos as seguintes direções nesta tese: acompanhar a mesma turma de alunos por três anos consecutivos, coletar dados que faziam parte das atividades que propúnhamos em sala de aula e analisar estes dados à luz de pesquisas sobre o texto escolar.

Iniciamos a reflexão desta tese partindo de uma discussão que nos remete à *querela dos métodos*. Em verdade, há quase um consenso por parte dos formadores de cursos: as práticas associadas ao construtivismo são a "menina dos olhos" da Educação. Nossa crítica, no entanto, em relação ao construtivismo, não necessariamente se relaciona aos textos de Ferreiro e Teberosky; pelo contrário, relaciona-se ao recorte e encaminhamentos dados à investigação destas autoras. Expliquemos.

À luz de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, muitos programas e Secretarias de Educação propagandeiam as sondagens como meio de acompanhamento das aprendizagens e fator importante para se pensar a proposição de políticas públicas. No entanto, observa-se que o ato de sondar (tal qual o fazemos) não têm modificado ou contribuído para a transformação da realidade educacional. Neste cenário pandêmico, por exemplo, os números de evasão escolar têm aumentado expressivamente e, mesmo dentre aqueles que permanecem na escola, não se observa avanços expressivos nos dados sobre leitura e escrita. Aliás, será que faz sentido pensarmos na sondagem, aos moldes do Documento Orientador para as Sondagens (SÃO PAULO, 2018), em um contexto educacional que oscila entre o presencial, online e o híbrido (e, muitas vezes, não alcança boa parte dos estudantes)?

De acordo com o DOS, os estudantes em fase de alfabetização (do 1º ao 3º ano) são classificados em hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica sem valor, silábica com valor, silábica alfabética e alfabética). Após o 3º ano, a sondagem passa a ser feita por meio da reescrita de textos de memória. Conforme dados apresentados no capítulo 5, as atividades descritas e analisadas nesta tese atendiam a estas demandas.

Por um lado, compartilhamos do medo de Henn (2014); sentíamo-nos tolhidos de falar sobre nossa própria prática. Por outro, alimentamo-nos da

ousadia e da coragem de Freire (1997) para expor um trabalho que dialoga com a realidade de tantos outros docentes.

O diferencial, portanto, consiste em mostrar que é possível fazer a diferença em um cenário de reprodução de práticas. Há mais de duas décadas fala-se em sondagem, em acompanhamento das aprendizagens, cita-se Ferreiro e Teberosky, mas não se compreende a investigação e a proposição das autoras. Um dos indícios mais fortes de que há incompreensões permeando o território construtivista consiste na negação da intervenção do professor na produção escrita da criança. Em verdade, Ferreiro e Teberosky, ao proporem a preservação da escrita original dos estudantes, objetivavam a verificação da etapa de escrita em que a criança se encontrava, não a proibição da intervenção do professor.

Conforme o leitor pôde observar, as sondagens fizeram parte do *corpus* desta tese. Nosso intuito consistiu em mostrar que, para além das classificações em níveis/etapas de escrita, é possível destrinchar a produção da criança de modo a compreender sua relação com a escrita, bem como seus avanços e retrocessos no processo de formação.

Ao longo dos anos de coleta, pudemos observar que as informantes travavam uma relação interessante com o texto escrito. Íris, por exemplo, substituiu no decorrer do percurso as preocupações de cunho gráfico e ortográfico por preocupações de ordem morfossintática. Daniela, por sua vez, passou a apresentar em suas últimas produções a preocupação em dialogar com o público leitor. Consideramos que estas manifestações, para além de revelar a transformação da produção da criança, indicam, sobretudo, a subjetividade implicada no texto. Embora se deparem, inevitavelmente, com as arbitrariedades da língua no decorrer do percurso, é possível observar que as estudantes lidam de formas distintas com os percalços da aprendizagem da escrita.

Assim como Lemle (2009), consideramos que a criança se depara com três situações no decorrer de seu percurso de alfabetização, a saber: *monogamia na relação sons e letras*, *poligamia e poliandria* e *concorrência*.

A primeira situação relaciona-se à monogamia entre sons e letras. Isto é, à correspondência de uma letra a um único som e a de um som a uma única letra. Trata-se de uma correspondência biunívoca presente em *t, d, f, v, p, b, a.*

Já a segunda situação é a que evoca a poligamia e poliandria na relação entre sons e letras; ou seja, quando um som pode ser representado por mais de uma letra e quando uma letra pode ser representada por mais de um som.

A terceira situação, por sua vez, é a de concorrência entre duas letras por um mesmo som (estando na mesma posição dentro da palavra); é o caso de: *conserto* e *concerto*, assento e acento, *mesa* e *reza* etc..

Consideramos, portanto, que os erros apresentados nas produções das crianças consistem em *erros constitutivos* do processo de escrita. Verificamos que, embora em desacordo com a convenção, estes erros não apontavam para um descaso ou descuido com a demanda escolar (FREITAS, 2018), mas para um exercício de escrita. Para Possenti (2005), por exemplo, os erros ortográficos, na realidade, nem são tão relevantes quanto se supõe.

A fim de que os dados coletados para a pesquisa pudessem ser apresentados com fidedignidade, recorremos à Filologia e optamos por dois tipos de edição nesta tese: a) reprodução da imagem do texto e b) edição diplomática.

Ambas as escolhas se caracterizam como forma de preparar o texto da criança para posterior descrição e análise. É importante destacarmos que, embora o rigor da Filologia não alcance, por ora, as atividades escolares, optamos nos amparar nos critérios e finalidades propostos pela área, a fim de que nossa transcrição de dados tenha um ponto de partida em comum aos de pesquisas exclusivamente acadêmicas (cujos dados são coletados na escola e analisados pelo olhar de um terceiro).

Sobre os textos de Íris, observamos que, no decorrer do percurso, suas preocupações em relação à escrita acompanharam o desenvolvimento de outros saberes, como, por exemplo: transição da letra bastão para a cursiva, organização do espaço da folha, apropriação dos sinais de pontuação etc..

Já nos textos de Daniela, observamos, especialmente, a passagem de uma escrita meramente tarefeira para um estilo que se assemelha ao jornalístico. Embora demonstrem formas distintas de se relacionar com o texto, as informantes apresentam em comum o engajamento com o exercício de escrita.

A considerar que estes dados faziam parte das atividades de produção de textos da turma, podemos considerar que a tarefa em si não promove o

avanço na aprendizagem; já a leitura e os encaminhamentos do professor fazem a diferença neste processo. Se estivéssemos, por exemplo, a tomar como referência os níveis de escrita propostos pelo Documento Orientador para Sondagem (SÃO PAULO, 2018), não observaríamos que Íris tendia a realizar escolhas para o seu texto semelhantes às contidas nos exemplos de orientação da professora; ou ainda que Daniela procurava imprimir um estilo jornalístico às suas produções.

Deste modo, torna-se importante frisarmos que, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano de sala de aula, o professor ocupa um lugar privilegiado na produção do conhecimento. Não se trata de uma depreciação de pesquisas produzidas por terceiros, mas da valorização do potencial do professor enquanto sujeito que atua diretamente na formação das crianças.

Quando falamos em emancipação docente, partimos da ideia de que, por meio de um movimento contra hegemônico, é possível desocultar a profissão docente àqueles que, partindo de um olhar externo, desconhecem as especificidades do trabalho pedagógico.

Assim como Manoel de Barros, no excerto que abre esta conclusão, almejamos a ousadia do gorjeio das palavras que discorrem sobre o próprio trabalho.

Defendemos, portanto, a pesquisa na sala de aula. Que possamos superar as expectativas contidas nas orientações curriculares; que passemos a registrar os avanços do processo de escrita de forma analítica, considerando, sobretudo, as reais (e urgentes) necessidades de aprendizagem de nossos estudantes.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. L.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo** – antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARZOTTO, V. H. *Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis.* In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Org.) **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BENEVIDES, A. L. *Fonética e fonologia*. In: SANTOS, R. S.; BENEVIDES, A. L.; TONI, A. (Org.) **Fonologia, aquisição e educação**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

BRITO, A. A. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre**. Curso de especialização (Alfabetização e letramento nos anos iniciais de escolarização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107933> Acesso em: 2021-05-02.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e ortografia*. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 18, n. 20, p.p. 43-58, dez. 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>. Acesso em: 2021-03-01.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, L. M.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto**: A arte de interagir em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMINI, P. **Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27052> Acesso em: 2021-05-02.

COSTA, R. de O. **A(r)riscar-se: o estilo na escrita de crianças.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-19062019-120354. Acesso em: 2019-09-09.

DOLZ, J., R. GAGNON; DECANDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente*. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTRELA, M. T. (Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre teoria e prática. In: FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7–17, 2013. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1357. Acesso em: 2021-01-24.

FETTER, S.; LIMA, E.; LIMA, G. *O ensino da escrita manual no Brasil*: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. **Biblioteca Online de Ciência da Comunicação**, v. IV, pp. 01-31, 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf> Acesso em 2021-01-30.

FREGONESI, A. (Org.). GALESSO, E. (Org.). BARZOTTO, V. H. (Org.). **Escrita aos pares**: experiência e registro de uma testagem processual. São Paulo: Paulistana, 2014.

FREITAS, Maristela Silva de. **Da orientação à produção: dezescrevendo textos e práticas escolares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.48.2017.tde-05072017-155119. Acesso em: 2019-10-02.

FREITAS, M. S.. *La propuesta del profesor y los desencuentros constitutivos*. In: NUÑEZ, C.; BARZOTTO; V. H.; TOBÓN, S.. (Org.). **Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia: experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes**. 1ed.Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018, v. 1, p. 147-157.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho dágua, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6.ed.São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. S. Sondagem escrita: possibilidades de pesquisa na sala de aula. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 12, 2021. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/20> Acesso em 2021-05-29.

GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (Org.). 3ª ed. Editora Ática: 2002.

_____. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p.23-29, 1986.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Mercado das Letras: 1996

HENN, L. *Quando os professores aprendem: relato de uma corretora de testagem*. In: FREGONESI, A.; GALESSO, E.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Escrita aos pares**: experiência e registro de uma testagem processual. São Paulo: Paulistana, 2014.

LACERDA, N. G. **Manual de Tapeçaria**. 3d. Editora Revan, 2006.

LAGE, Bernardino da Fonseca. **Metodologia especial**: a língua e a literatura portuguesa na educação primária. Lisboa: LVMEN, 1924.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 1999

LEMLE, M. **O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador?** UFRJ, 1984.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LOBATO, S. C.; MANFREDO, E. Desafios e possibilidades de pesquisar a própria prática em atividades investigativas com alunos dos anos iniciais. **Revista Polyphonía**, v. 25, n. 2, p. 93-103, 21 out. 2015.

OLIVEIRA, E. O. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Linguagem e letramento em foco, 2005.

PUGLIESE, R. (Org). **Crônicas do Ensino Básico**. Curitiba: CRV, 2019.

RIOLFI, C.; Schuler, D.; BARZOTTO, V. *Comparação de duas experiências de sondagens na alfabetização: Brasil e Alemanha*. **Educação**: Teoria e prática, v. 20, n. 34, p. 133-150, jan. – jun., 2010.

SÃO PAULO. **Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa**: ciclo de alfabetização – Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TONI, A. *Aquisição da linguagem*. In: SANTOS, R. S.; BENEVIDES, A. L.; TONI, A. (Org.) **Fonologia, aquisição e educação**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

TORINI, N. A. B. **O gesto didático de regulação de aprendizagem**: a sondagem em uma turma de alfabetização. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VITTI, C.; IAOCHITE, R. **Refletindo sobre a própria prática**: um estudo autoetnográfico sobre os saberes de uma professora em form(ação). 2011.

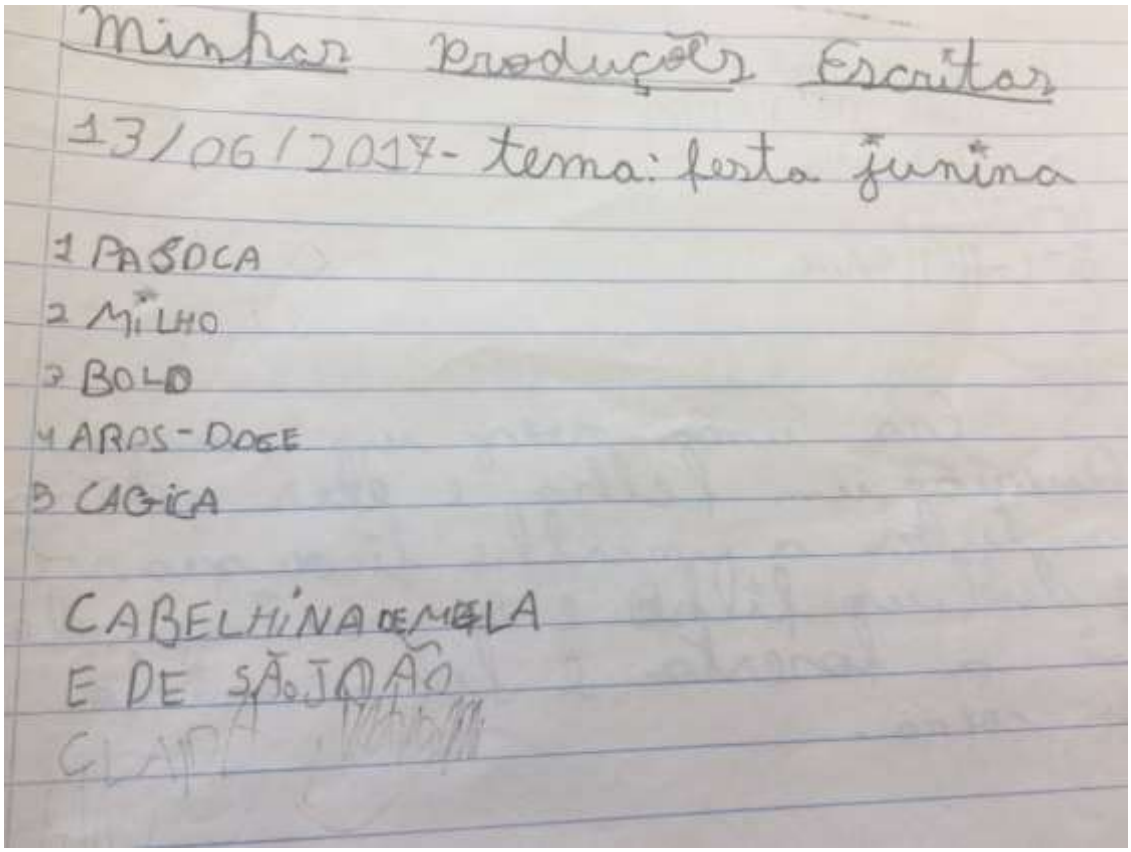
ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WILLEMART, P. *Prefácio*. In: OLIVEIRA, E. C. de. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel, 2004.

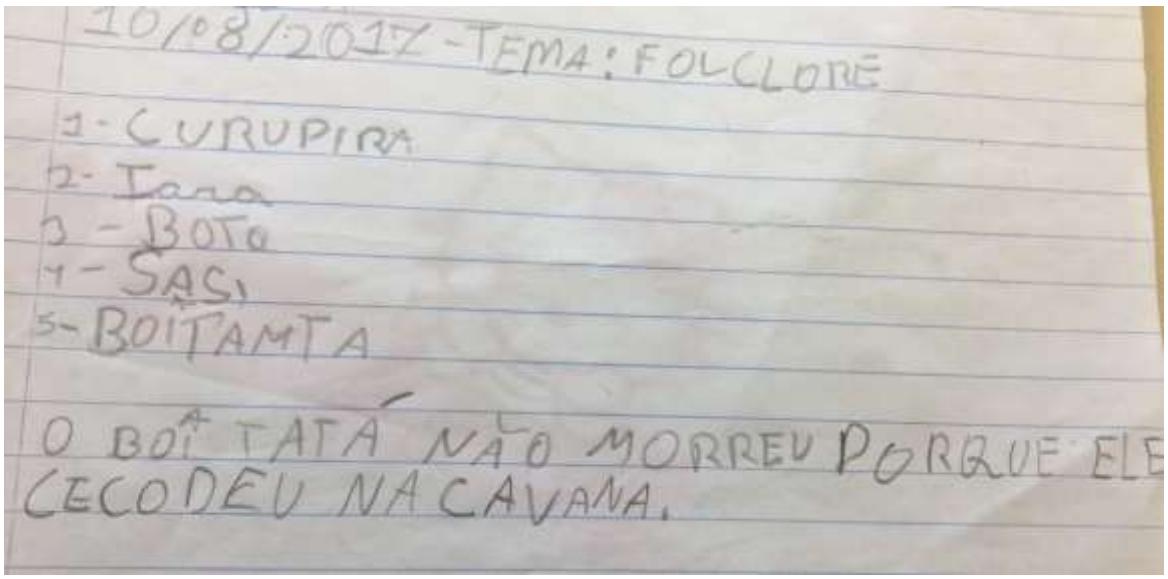
8 ANEXOS

ANEXO I - OS DADOS AMPLIADOS DE ÍRIS

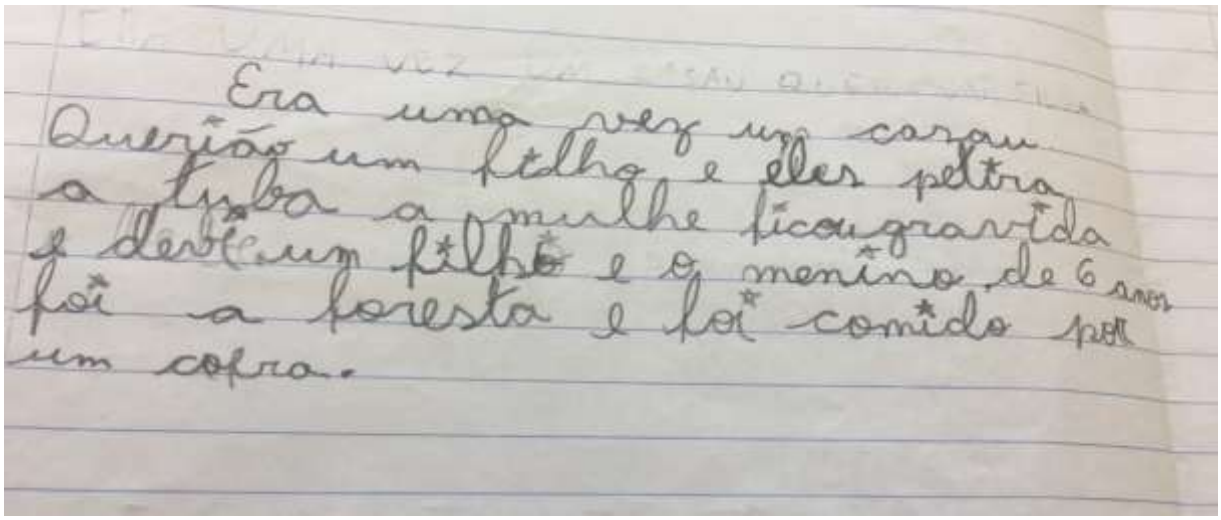
Dado 01a



Dado 02a

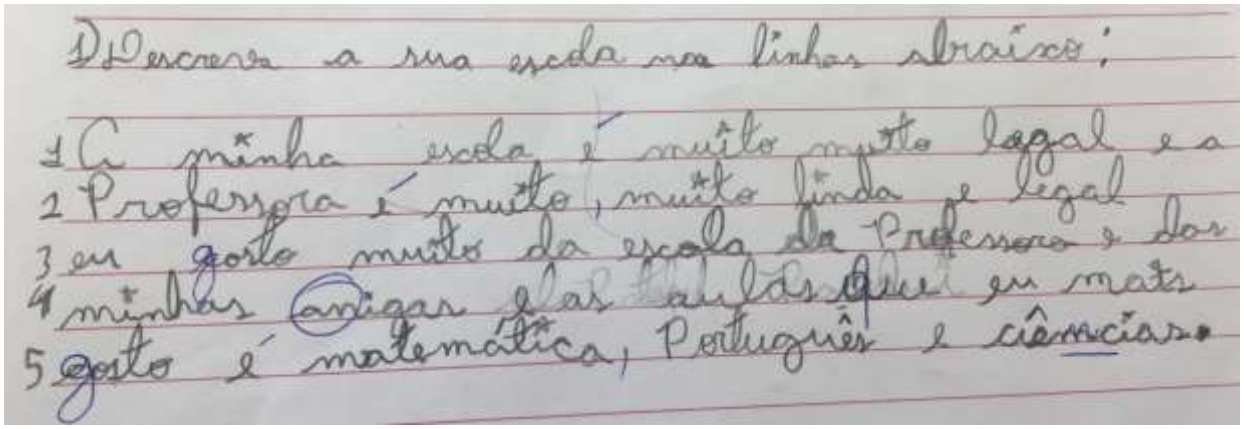


Dado 03a



Era uma vez um casal
Queriam um filho e eles pediram
a Deus a mulher ficou grávida
e deu um filho e o menino de 6 anos
foi a floresta e foi comido por
um cobra.

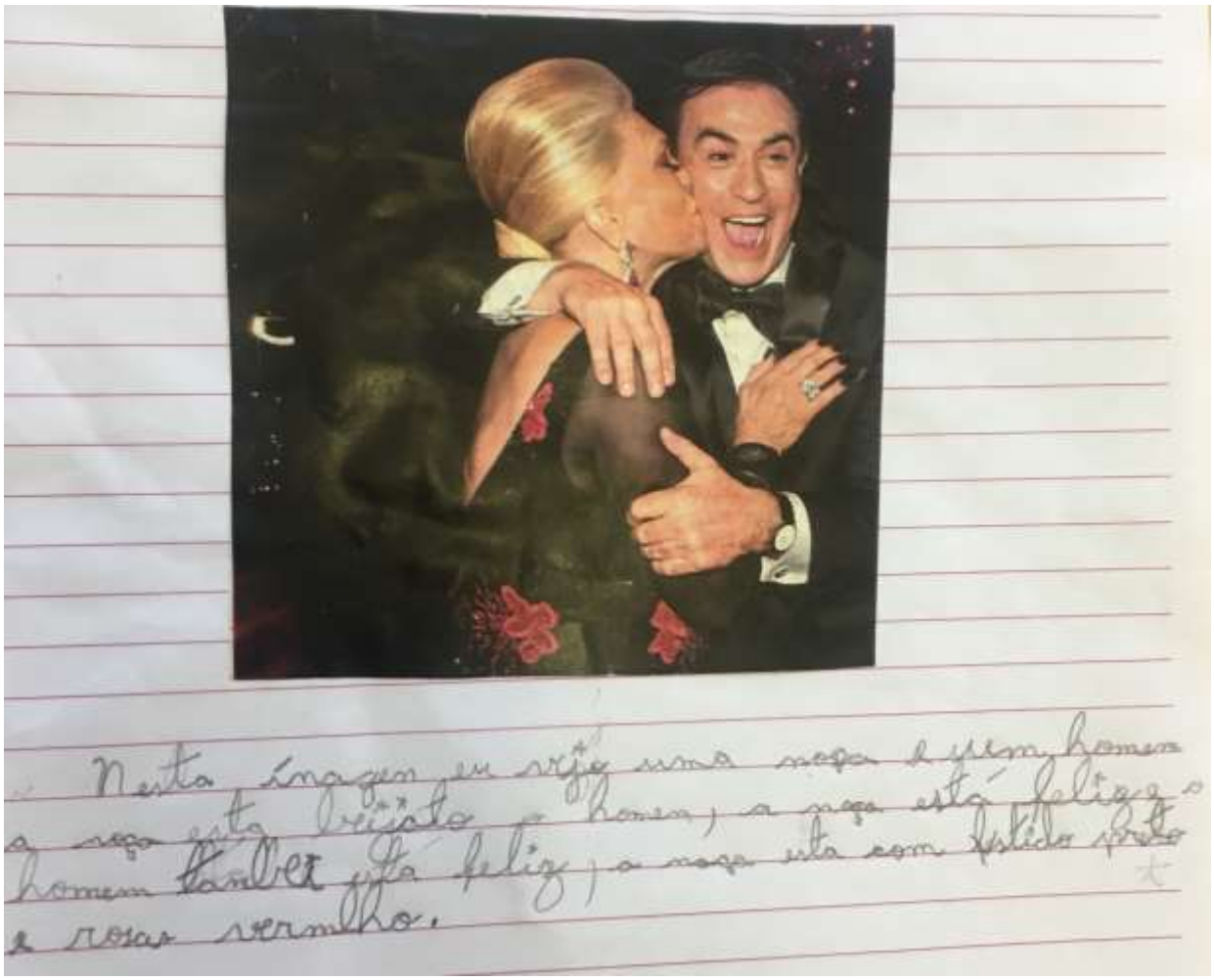
Dado 04a



Descreva a sua escola nas linhas abaixo:

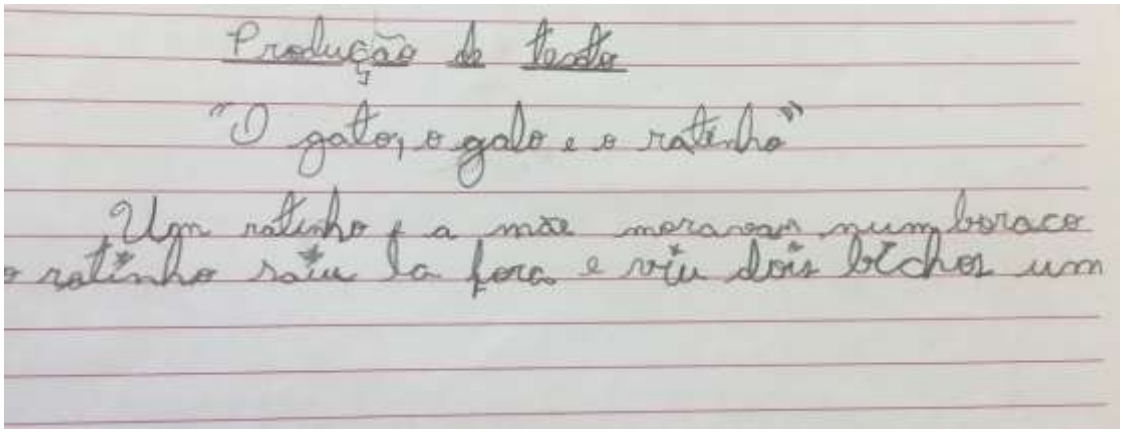
1 A minha escola é muito muito legal e a
2 Professora é muito, muito linda e legal
3 eu gosto muito da escola da Professora e das
4 minhas amigas das aulas que eu mais
5 gosto é matemática, Português e ciências.

Dado 05a



Nesta imagem eu vejo uma moça e um homem a moça esta triste o homem também está feliz, a moça está feliz o homem também está feliz, a moça usa com vestido preto e rosas vermelho.

Dado 06a

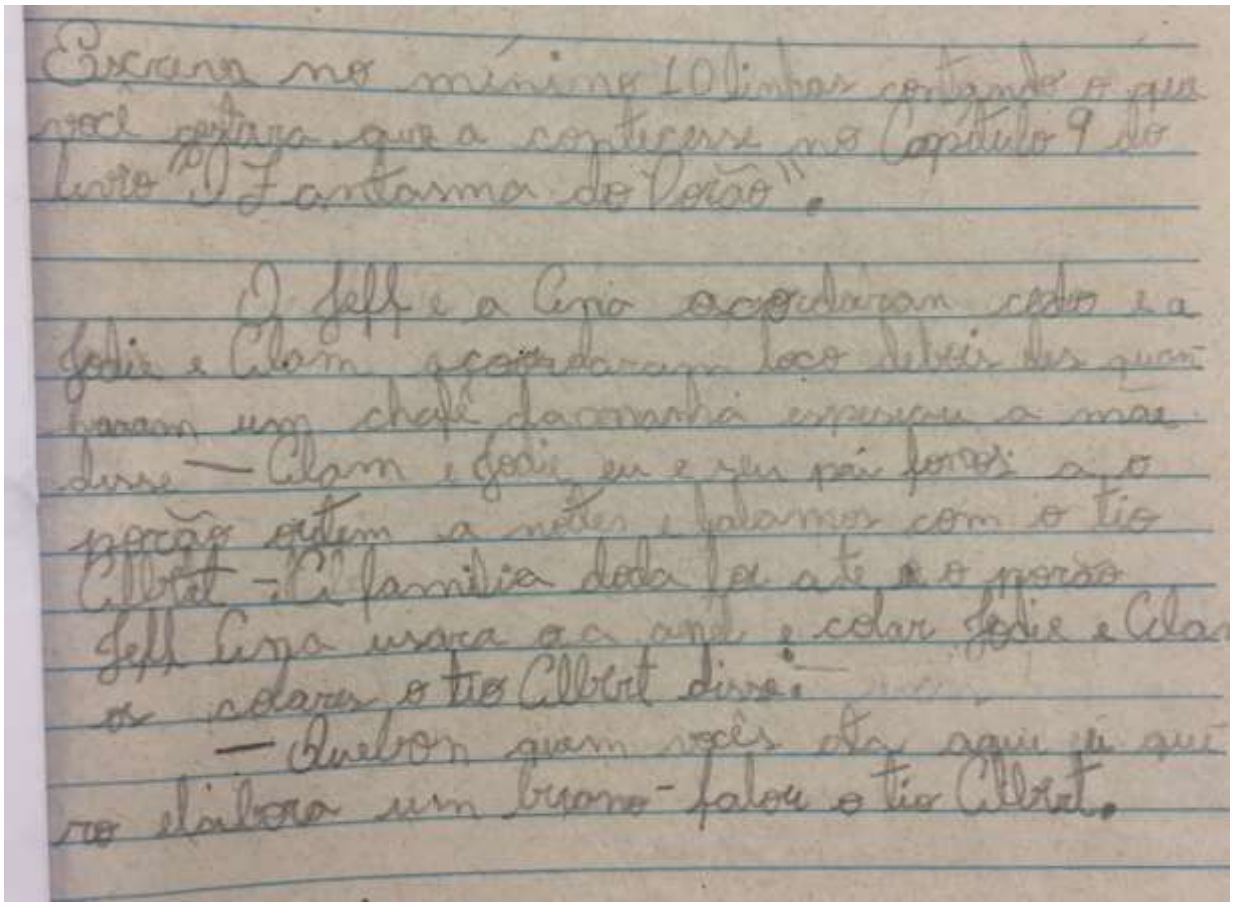


Produção de texto

"O gato, o galo e o ratinho"

Um ratinho e a mãe moravam num buraco o ratinho saiu la fora e viu dois bichos um

Dado 07a

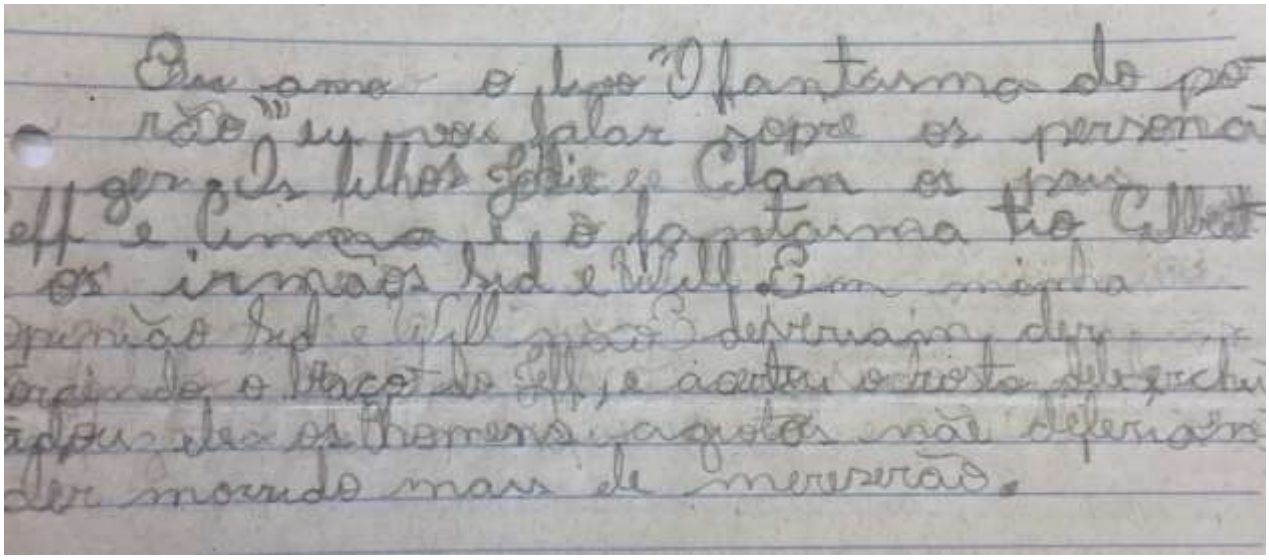


Escreva no mínimo 10 linhas contando o que você gostara que a contecesse no Capítulo 9 do livro "O Fantasma do Porão".

O Jeff e a Lina acordaram cedo e a Jodie e Alan acordaram loco debois des quanharam um chafé da manhã espesiau a mãe disse — Alan e Jodie eu e seu pai fomos a o porão ontem a noites e falamos com o tio Albert — A familia doda foi até o porão Jeff Lina usara o a anel e colar Jodie e Alan os colares o tio Albert disse:

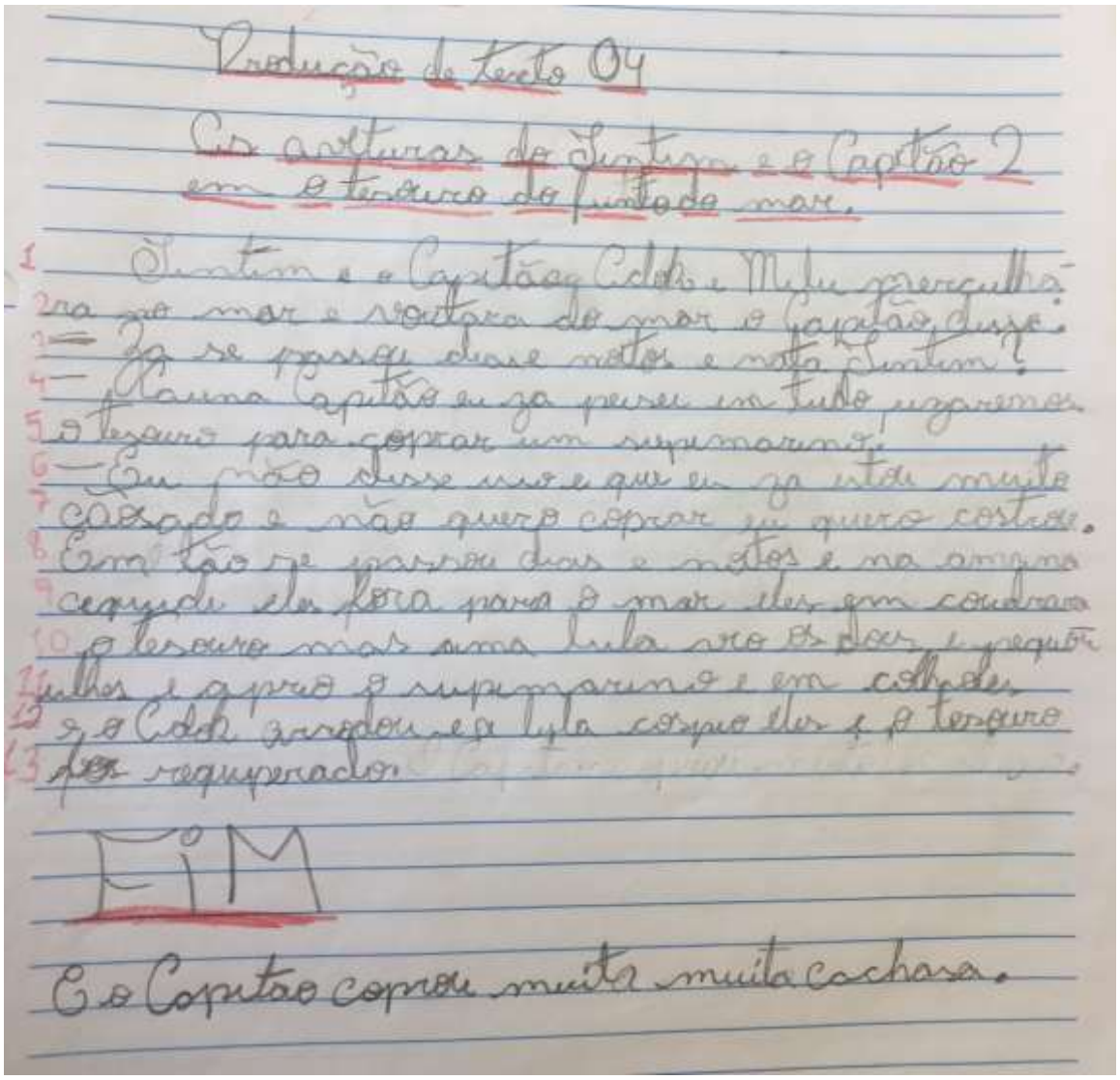
— Quebon quem vocês esta aqui eu quero elabora um bruno — falou o tio Albert.

Dado 08a



Eu amo o livro "O fantasma do porão" eu vou falar sopre os personagens. Os filhos Jodie e Alan os pais Jeff e Lina e o fantasma tio Albert os irmãos Sid e Will. Em minha opinião Sid e Will não deveriam dar torcendo o braço do Jeff, e acertou o rosto dele enchiçadou ele os homens agiotos não deferiam dar morrido mais ele mereserão.

Dado 09a



Produção de texto 04

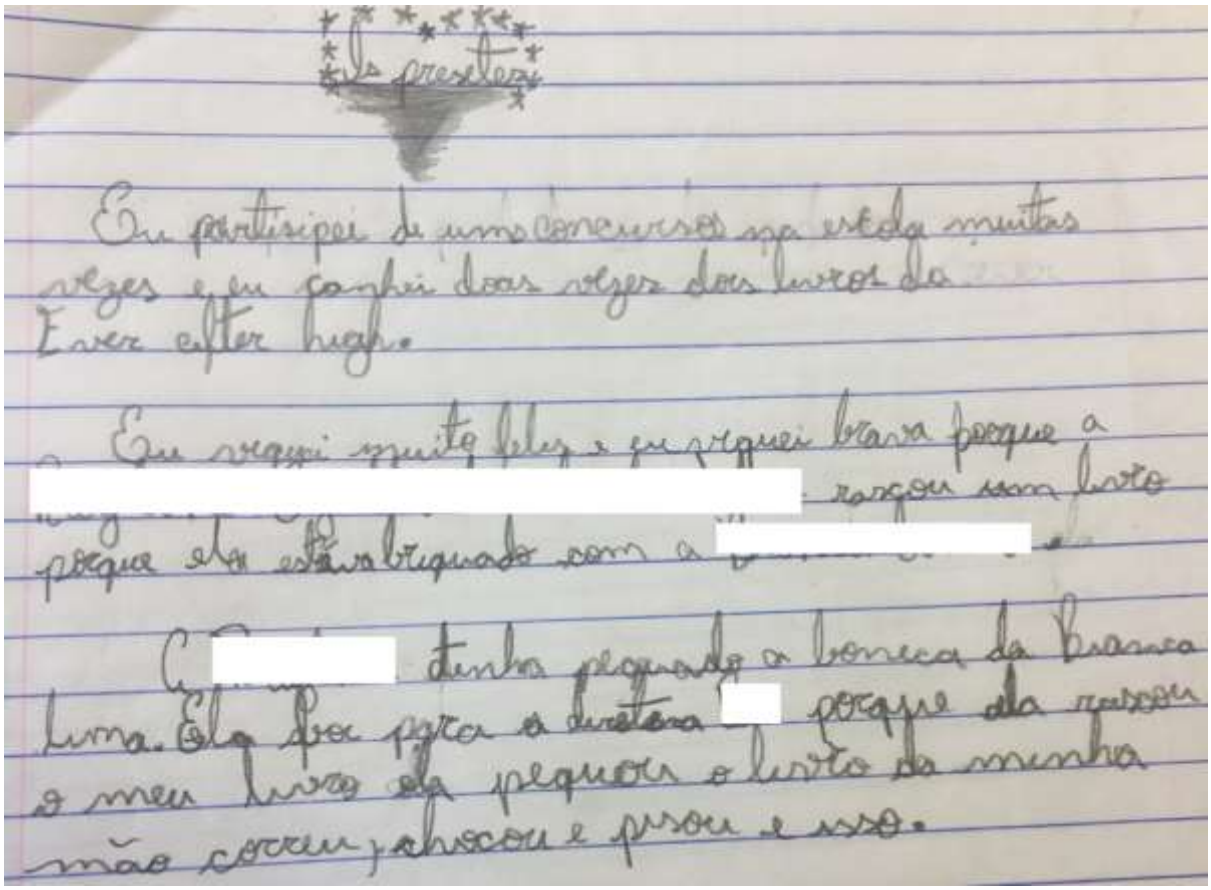
As aventuras do Tintim e o Capitão 2
em o tesouro do fundo do mar.

Tintim e o Capitão Cidok e Milu mergulhá-
ra no mar e voltara do mar o Capitão disse:
— Ja se passou dias e noitos e nata Tintim?
— Rauna Capitão eu ja peisei em tudo, uzaremos
o tesouro para coprar um supimarino.
— Eu não disse isso e que eu ja estou muito
cansado e não quero coprar eu quero costrou.
Em tão se passou dias e noitos e na amana
cequide eles fora para o mar eles em coudrara
o tesouro mas ama lula vio os dois e pequeu
ulhos e apro o supimarino e em colhoes
e o Cidok arrodou e a lula cospio eles e o tesouro
foi requiperado.

FIM

E o Capitão coprou muita muita cachasa.

Dado 10a

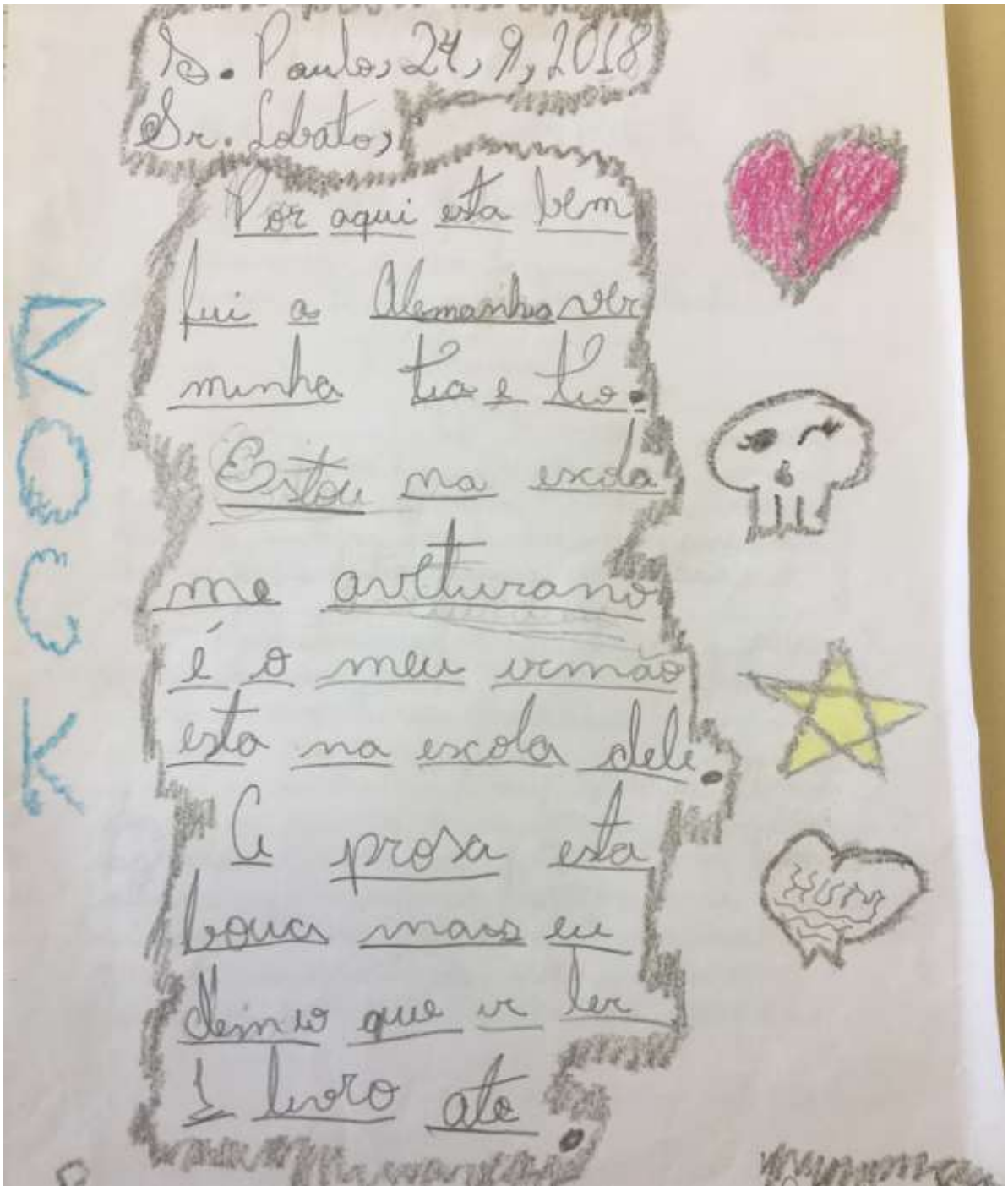


Eu participei de um concurso aqui escola muitas vezes e eu ganhei duas vezes dos livros da Ever after high.

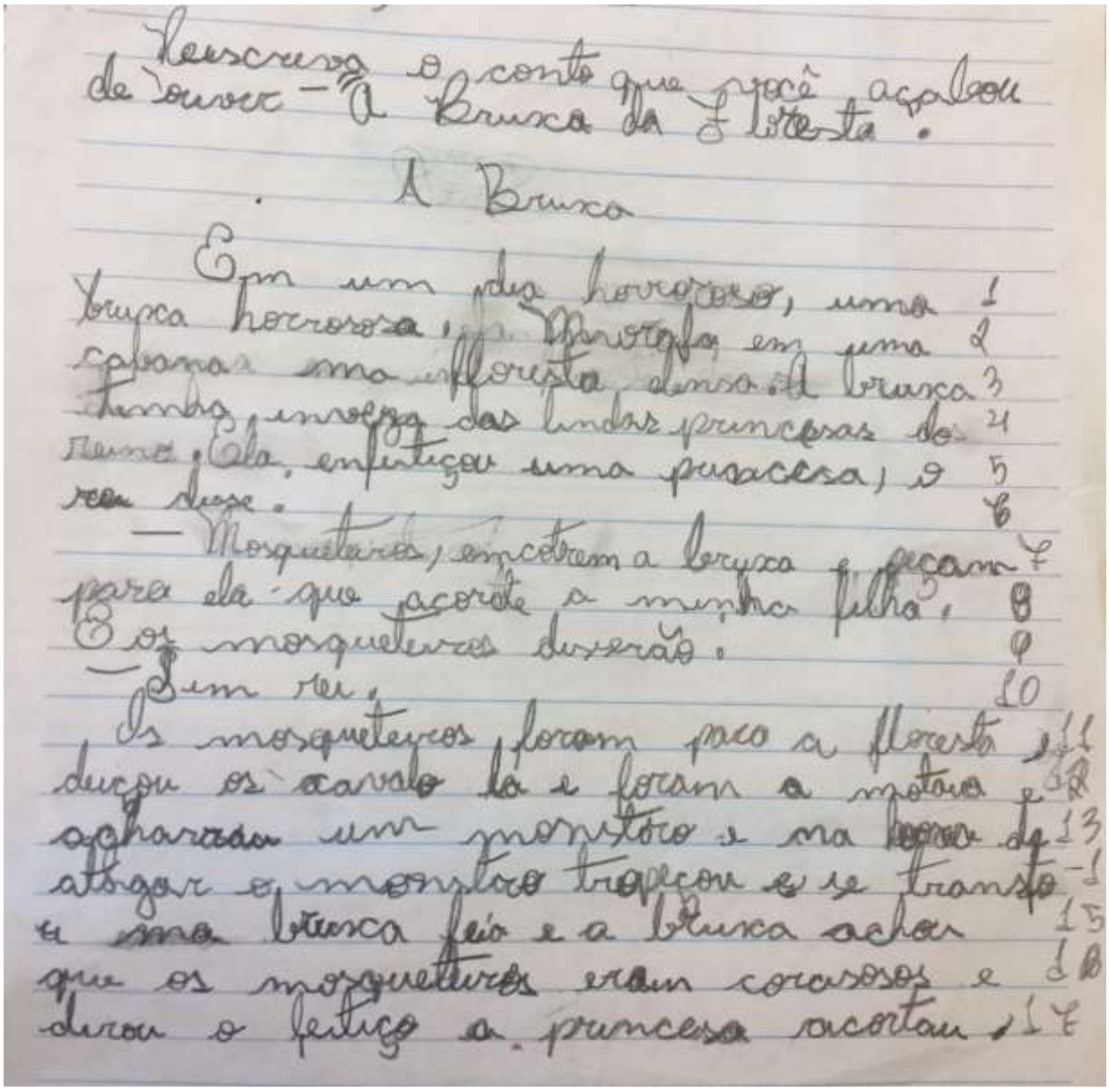
Eu vim muito feliz e fiquei brava porque a [redacted] roubou um livro porque ela estava brigada com a [redacted]

[redacted] tinha pegado a boneca da Branca Luna. Ela foi para a diretora [redacted] porque ela roubou o meu livro ela pegou o livro da minha mão correu, chorou e pronto e isso.

Dado 11a


S. Paulo, 24, 9, 2018
Sr. Lobato,
Por aqui esta bem
fui a Alemanha vir
minha tia e tio.
Estou na escola
me arturano
é o meu irmão
esta na escola dele.
E prosa esta
boca mas eu
deixo que vc ler
o livro ate.
ROCK

Dado 12a



Reescreva o conto que você acabou de ouvir — A Bruxa da Floresta.

A Bruxa

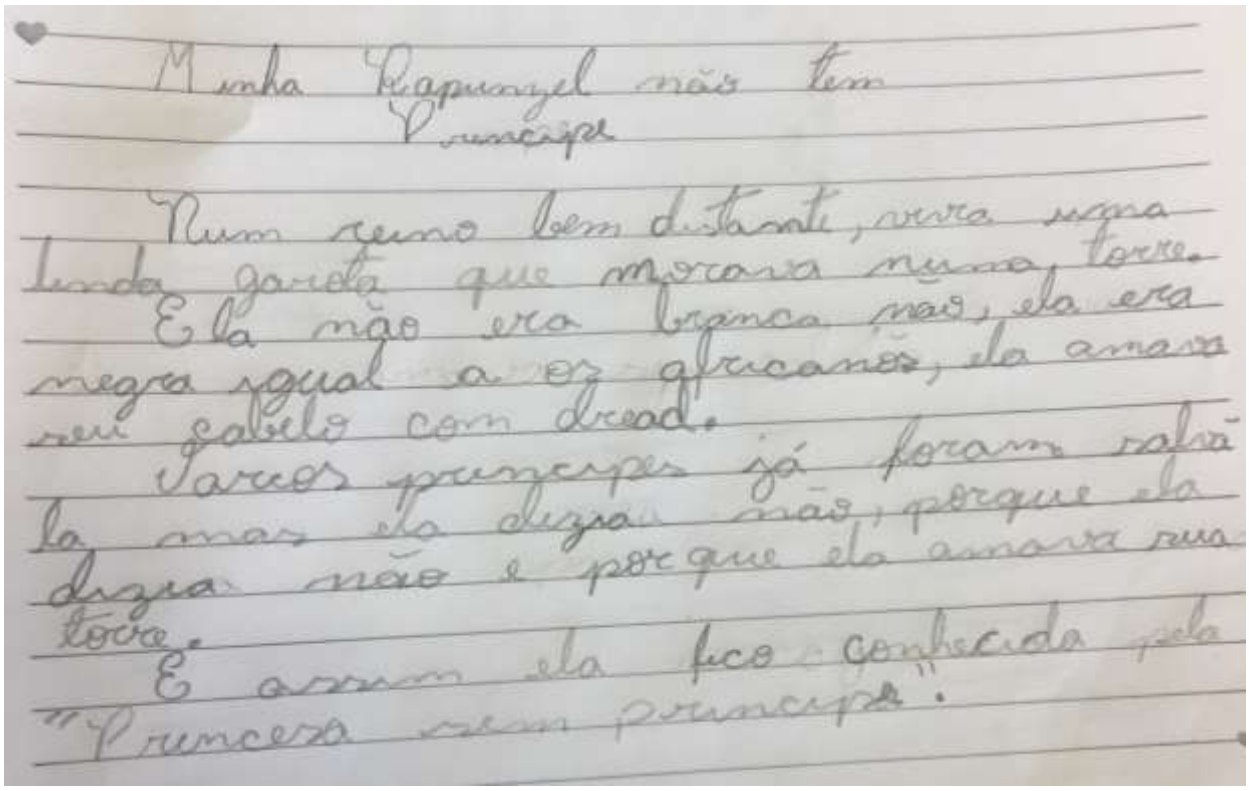
Em um dia horroroso, uma bruxa horrorosa, ela morrafa em uma cabana na floresta densa. A bruxa tinha inveja das lindas princesas do reino. Ela enfeitiçou uma princesa, o rei disse.

— Mosqueteiros, encotrem a bruxa e peçam para ela que acorde a minha filha. E os mosqueteiros disserão.

— Sim rei.

Os mosqueteiros foram para a floresta, deixou os cavalo lá e foram a motaia e acharrau um monstro e na hora de atagar o monstro tropeçou e se transfo-rmou na bruxa feia e a bruxa achou que os mosqueteiros eram corasosos e dirou o feitiço a princesa acortau.

Dado 13a



Minha Rapunzel não tem Princesa

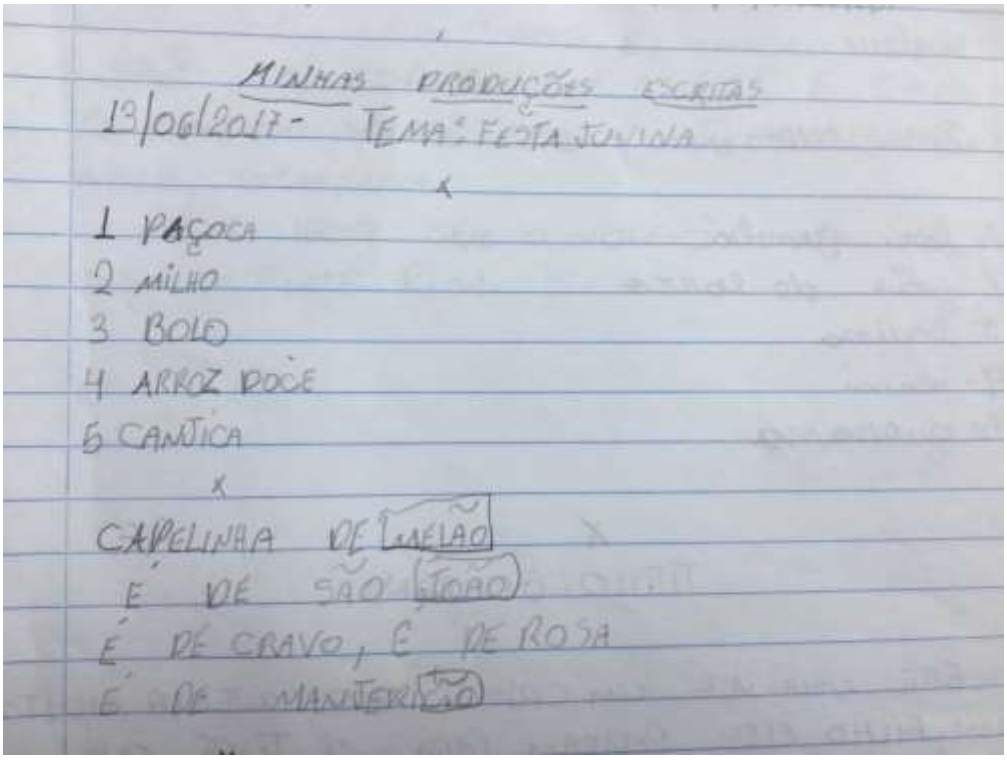
Num reino bem distante, vivia uma linda garota que morava numa torre.

E ela não era branca não, ela era negra igual a os africanos, ela amava seu cabelo com dread.

Varios princepes já foram salvá la mas ela dizia não, porque ela dizia não é porque ela amava sua torre.

E assim ela fico conhecida pela "Princesa sem princepe".

ANEXO II - OS DADOS AMPLIADOS DE DANIELA



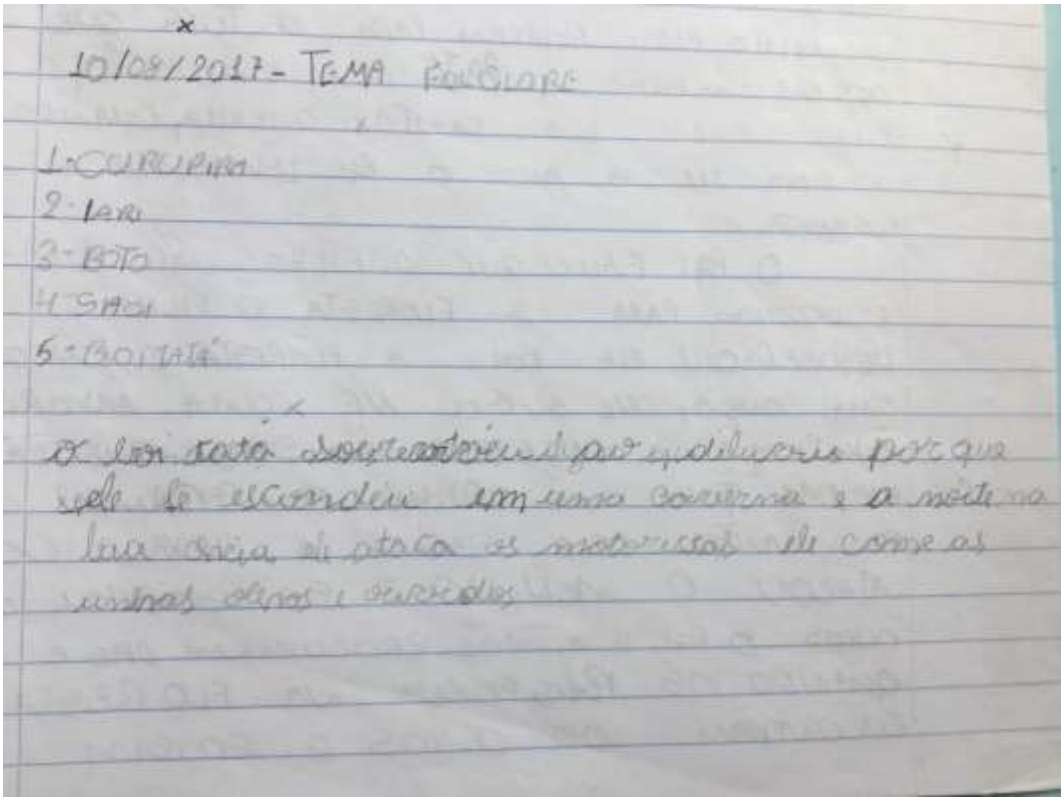
MINHAS PRODUÇÕES ESCRITAS

13/06/2017 - TEMA: FESTA JUNINA

1 PAÇOCA
2 MILHO
3 BOLO
4 ARROZ DOCE
5 CANTICA

CAPELINHA DE MELÃO
É DE SÃO JOÃO
É DE CRAVO, É DE ROSA
É DE MANJERIÇÃO

Dado 01b

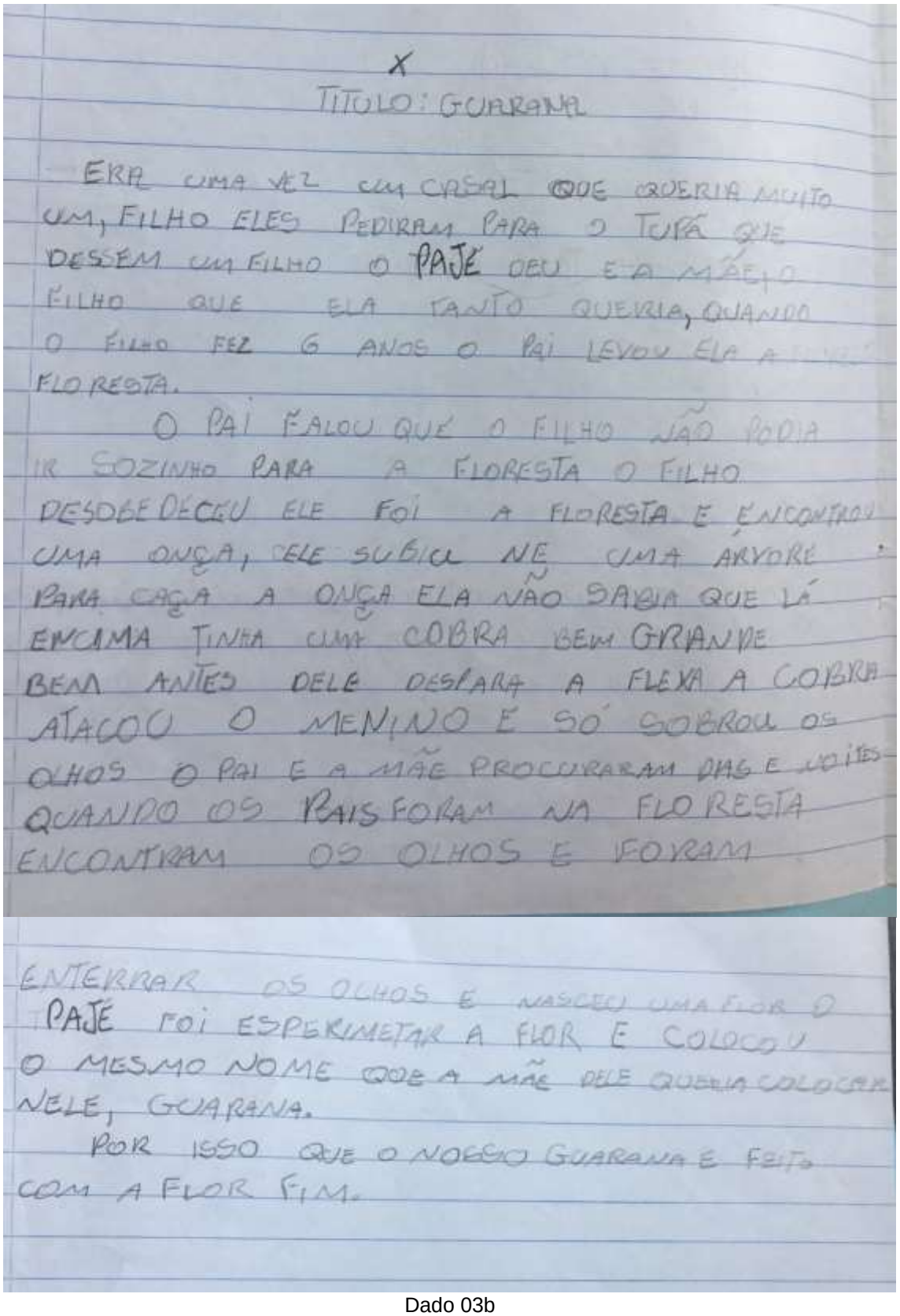


10/08/2017 - TEMA FOLCLORE

1- CURUPIRA
2- LARI
3- BOTO
4- SACI
5- BOITATÁ

O boi tatá sobreviveu [illegible] porque
sele se escondeu em uma caverna e a noite na
lua cheia ele ataca os motoristas ele come as
[illegible]

Dado 02b



X

TITULO: GUARANA

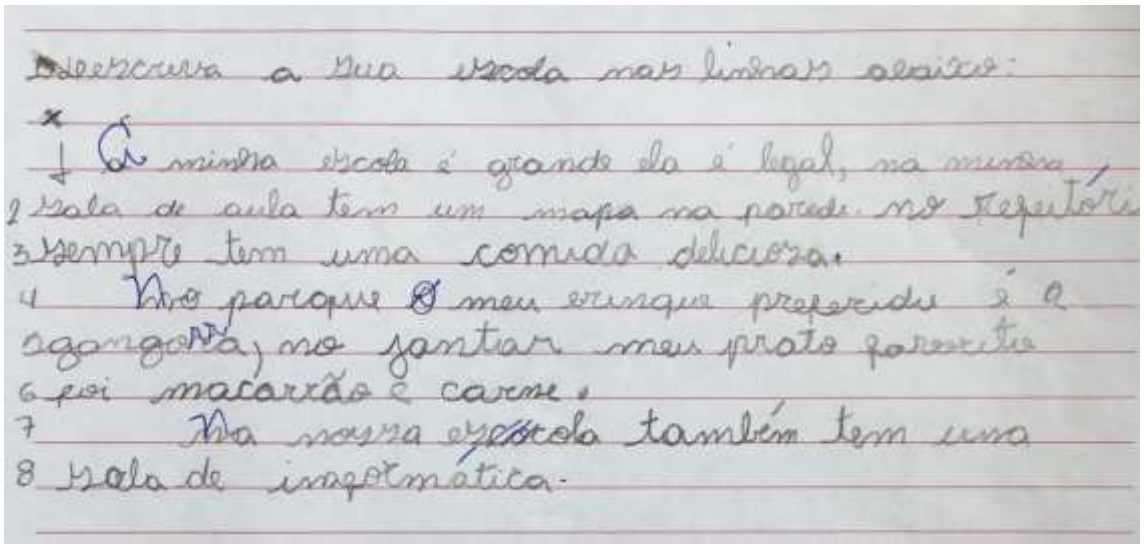
ERA UMA VEZ UM CASAL QUE QUERIA MUITO UM FILHO ELES PEDIRAM PARA O TUPÃ QUE DESSEM UM FILHO O PAJÉ DEU E A MÃE O FILHO QUE ELA TANTO QUERIA, QUANDO O FILHO FEZ 6 ANOS O PAI LEVOU ELA A FLORESTA.

O PAI FALOU QUE O FILHO NÃO PODIA IR SOZINHO PARA A FLORESTA O FILHO DESOBEDECEU ELE FOI A FLORESTA E ENCONTROU UMA ONÇA, ELE SUBIU NE UMA ARVORE PARA CAÇA A ONÇA ELA NÃO SABIA QUE LÁ EMCIMA TINHA UMA COBRA BEM GRANDE BEM ANTES DELE DESPARA A FLEXA A COBRA ATACOU O MENINO E SÓ SOBROU OS OLHOS O PAI E A MÃE PROCURARAM DIAS E NOITES QUANDO OS PAIS FORAM NA FLORESTA ENCONTRAM OS OLHOS E FORAM

ENTERRAR OS OLHOS E NASCEU UMA FLOR O PAJÉ FOI ESPERIMETAR A FLOR E COLOCOU O MESMO NOME QUE A MÃE DELE QUERIA COLOCAR NELE, GUARANA.

POR ISSO QUE O NOSSO GUARANA E FEITO COM A FLOR FIM.

Dado 03b



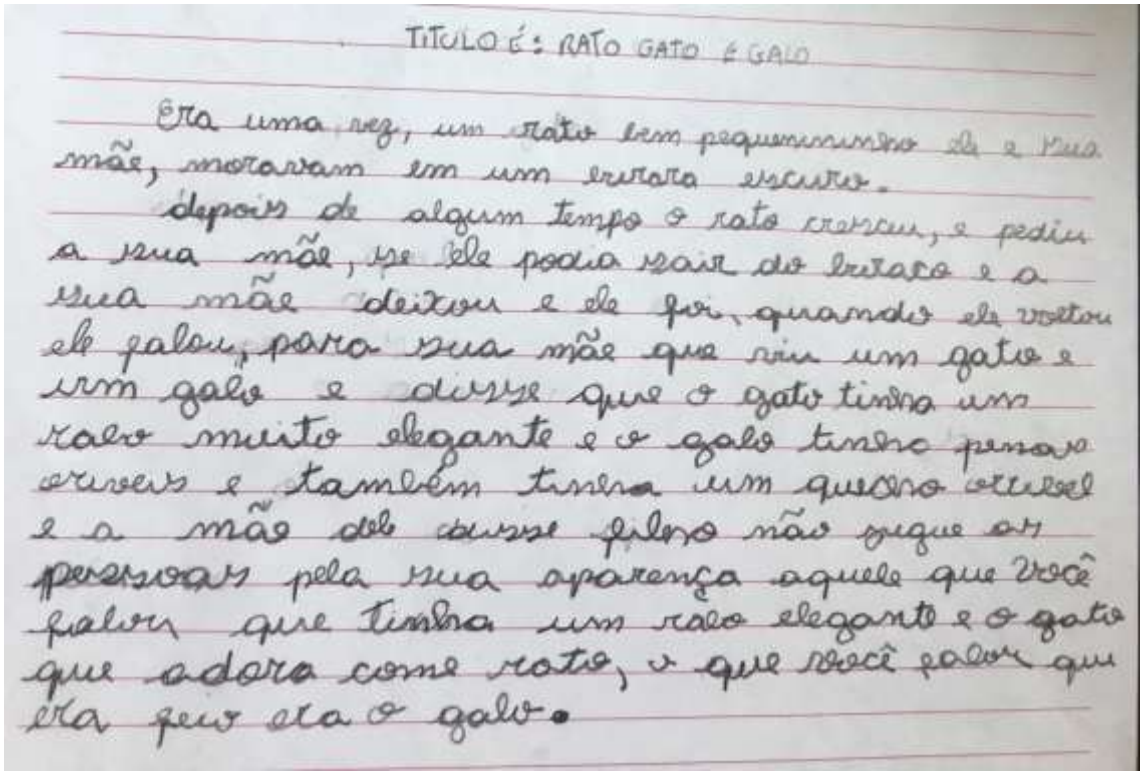
Descreva a sua escola nas linhas abaixo:

A minha escola é grande ela é legal, na minha sala de aula tem um mapa na parede. no refeitório sempre tem uma comida deliciosa.

No parque o meu erinque preferido é a gangorra, no jantar meu prato favorito foi macarrão e carne.

Na nossa escola também tem uma sala de informática.

Dado 04b

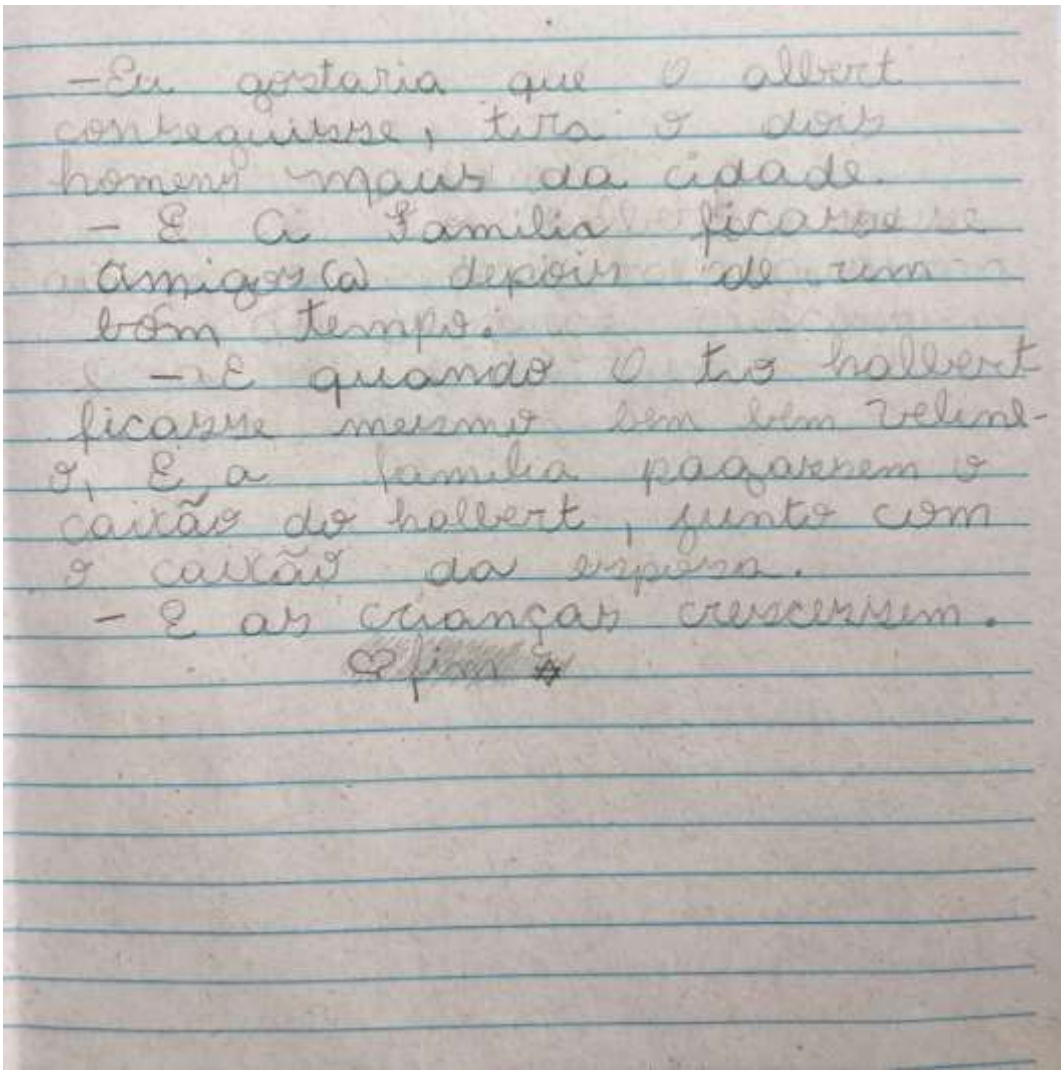


TITULO É: RATO GATO E GALO

Era uma vez, um rato bem pequenininho ele e sua mãe, moravam em um buraco escuro.

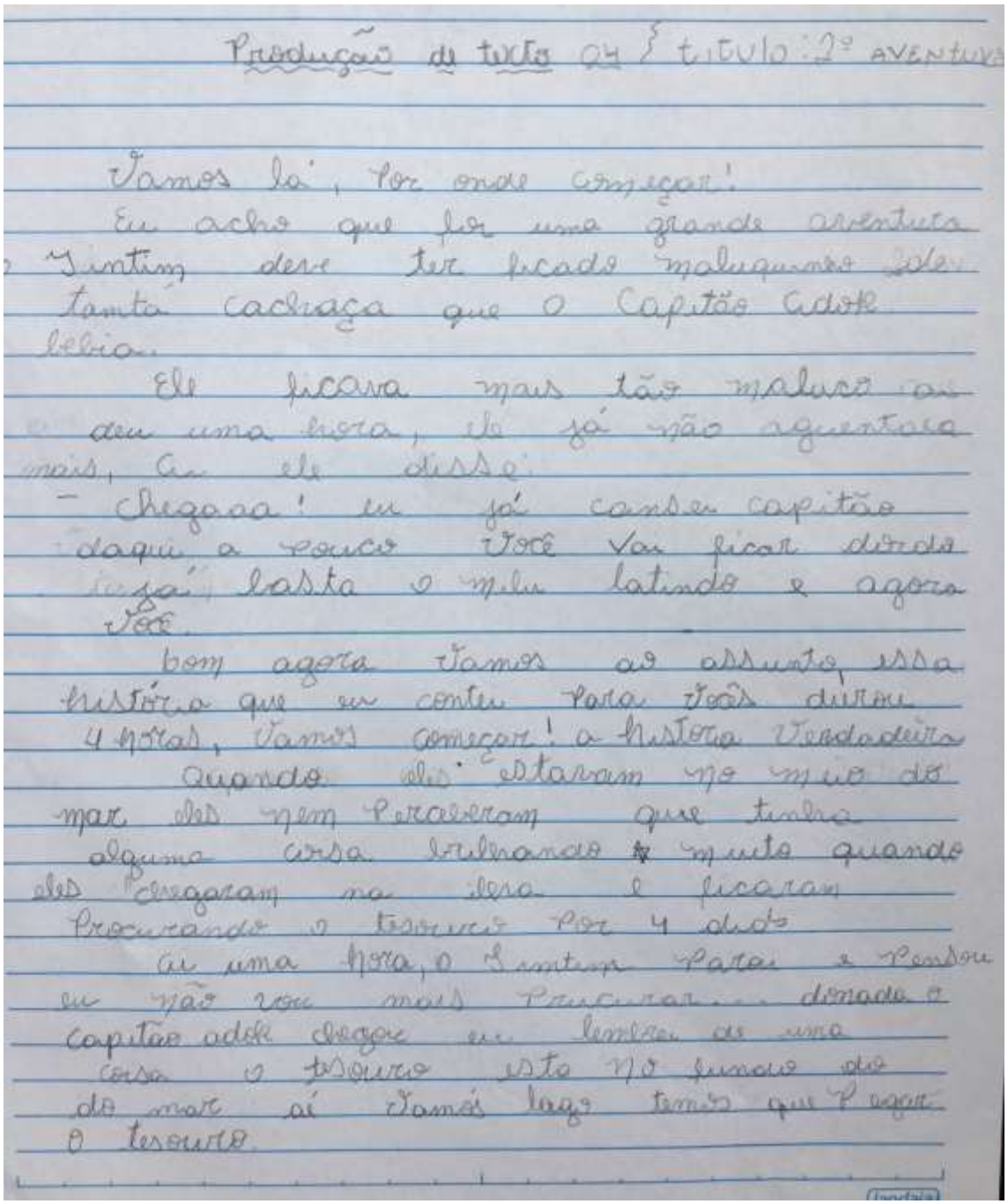
depois de algum tempo o rato cresceu, e pediu a sua mãe, se ele podia sair do buraco e a sua mãe deixou e ele foi, quando ele voltou ele falou, para sua mãe que viu um gato e um galo e disse que o gato tinha um rabo muito elegante e o galo tinha penas criveis e também tinha um quecho orribel e a mãe dele disse filho não jugue as pessoas pela sua aparença aquele que você falou que tinha um rabo elegante e o gato que adora come rato, o que você falou que era feio era o galo.

Dado 05b



— Eu gostaria que o albert conseguisse, tirar os dois homens maus da cidade.
— E a família ficasse de amigos(a) depois de um bom tempo.
— E quando o tio halbert ficasse mesmo bem bem velinho, E a família pagasse o caixão do halbert, junto com o caixão da esposa.
— E as crianças crescessem.
Fim

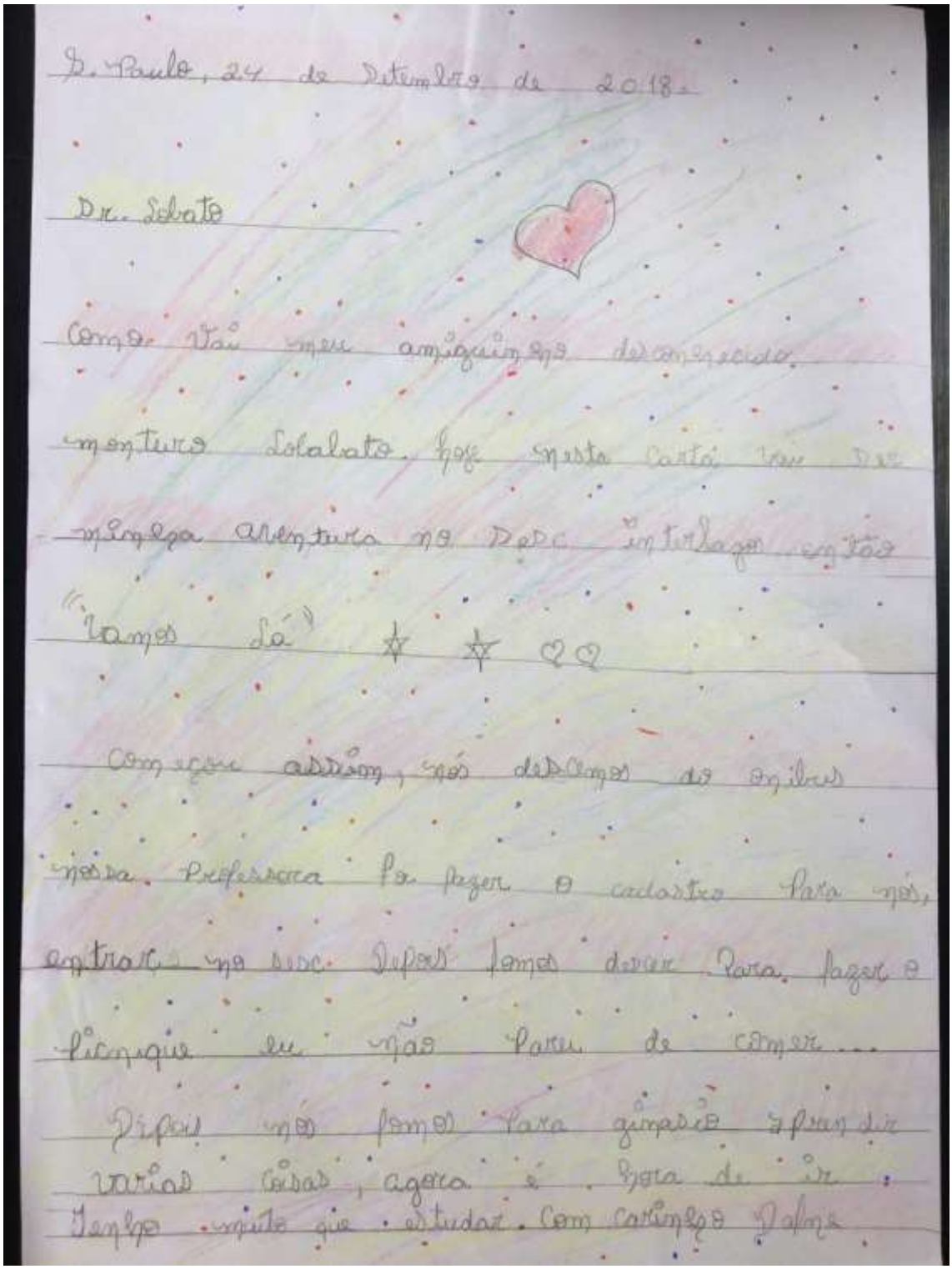
Dado 06b



Produção de texto 04 { titulo: 2º aventura

Vamos lá, por onde começar!
Eu acho que for uma grande aventura o Tintim deve ter ficado maluquinho de tamtá cachaça que o Capitão Adok bebia.
Ele ficava mais tão maluco ai deu uma hora, ele já não aguentava mais, ai ele disse:
- Chegaaa! eu já cansei capitão daqui a pouco você vai ficar dordo já basta o milu latindo e agora você.
bom agora vamos ao assunto, essa história que eu contei para vocês durou 4 horas, vamos começar! a historia verdadeira
Quando eles estavam no meio do mar eles nem perceberam que tinha alguma coisa brilhando muito quando eles chegaram na ilha e ficaram procurando o tesouro por 4 dias
Ai uma hora, o Tintim parai e pensou eu não vou mais procurar... donada o capitão adok chegou eu lembrei de uma coisa o tesouro esta no fundo do do mar aí vamos logo temos que pegar o tesouro.

Dado 07b



S. Paulo, 24 de Setembro de 2018.

Dr. Lobato

Como vai meu amiguinho desconhecido monteiro Lobabato. hoje nesta carta vou dar minha aventura no Sesc interlagos então "Vamos lá" ☆ ☆ ♡♡

Começou assim, nós descemos do onibus nossa Professora Pa fazer o cadastro Para nós, entrar no sesc. Depois fomos descer Para fazer o Picnique eu não Parei de comer...

Depois nós fomos Para ginasio aprender varias coisas, agora é hora de ir. Tenho muito que estudar. Com carinho Dafne

Dado 08b

"A Bruxa Bonita"

Um dia Herodo, uma bruxa muito feia, Vivia fazendo feitiços malvados com as Princesa. Ela tambem morria de inveja das princesas Bonitas.

A bruxa resolveu, fazer um feitiço de adormeca a Princesa e fez a coitada dormir.

O rei ficou furioso e mandou dois mosqueteiros para comprar-lá com urgencia para desfazer o feitiço e os mosqueteiros foram a floresta era muito longe.

Um dos mosqueteiros falou:

— Agente vai ter que atravesar isso.

e o outro disse:

— Sim claro.

E quando estavam chegando apareceu um monstro horroso e disse:

— O que voces estão fazendo aqui eu não gosto de visitas.

Então os mosqueteiros sacaram a faca pra luta com o monstro

e quando o monstro foi luta tropeçou em uma Pedra e se transformou em uma Bruxa e disse:

— Voces foram coragosos de ter me enfrentado merecem uma recompensa vou desfazer o feitiço.

Então ela mostrou um bola de cristal e a Princesa acordou e abraçou seu Pai.

Dado 09b

ANEXO III – OS NÍVEIS DE ESCRITA (DOCUMENTO ORIENTADOR PARA A SONDAGEM)

NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO	PALAVRAS: Apontador, Caneta, Lápis e Giz
Pré Silábica (PS)	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
	A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita.	A R M S M O H A O R U I L N M A M T O X A M H N T S K H U I M H O T I P E R T C L P M N B O A T R O C D G P E S I P U T D F F
	A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.	A L F C
	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais.	A L N I A L N I A L N I A L N I
	Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.	S A M T A M T A M T S A S A T
	Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.	H R U M A S G K O N B J C F T V
	Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.	R A M Q N A B E A M F G E P F A O S D L
Silábica sem valor	A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente. É comum, nessa fase, a criança começar a realizar correspondências sonoras, ainda que escrevendo uma letra para cada sílaba.	R O M T A T M O B U D A Q A A S - P E R - H I H I

Silábica com valor	A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes, consoantes e vogais.	AOAO-APTDCNT–AEA LP–AIS IS–GS
	Quantidade mínima de letras: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS), a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras.	APOTD CETAN-KETA LIAS-APS GS-IZ
Silábica alfabética	A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.	APOTADO KNTA LAPS GS
Alfabética	A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas.	APÃTADOR CANETA LAPIZ GIS
	A criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.	APONTADOR CANETA LÁPIS GIZ

ANEXO IV – NÍVEIS DE ESCRITA / REESCRITA DE TEXTOS (DOCUMENTO ORIENTADOR PARA A SONDAGEM)

REESCRITA DE TRECHO DE CONTO	
NÍVEL	**DESCRIÇÃO**
1	Não realizou a reescrita do trecho.
2	Realizou parcialmente a reescrita do trecho, comprometendo o sentido da história e apresentando dificuldades em relação à escrita convencional (SEA), à segmentação e translineação das palavras e com erros de ortografia.
3	Realizou a reescrita do trecho, escrevendo os principais acontecimentos, sem omissão que comprometa o sentido da história; ainda que com erros de ortografia, fazendo a segmentação e translineação* adequadas e observando parcialmente a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte.
4	Realizou a reescrita do trecho, escrevendo com poucos erros ortográficos (em especial nas palavras de uso frequente), fazendo a segmentação e translineação adequadas, observando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte.

* Translineação se refere à mudança de uma linha para outra, observando, quando necessária, a divisão silábica.

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZADAÇÃO DOS DADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Paloma da Silva, RG 44939743-9, declaro saber da participação de meu/minha filho/a Dafne Beatriz da Silva Freitas na pesquisa **PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E EMANCIPAÇÃO DOCENTE: OS DESDOBRAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR**, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a **MARISTELA SILVA DE FREITAS**, orientado/a por **VALDIR HEITOR BARZOTTO**, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail maristela.freitas@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivos: **a) Refletir a respeito da relação da criança com a escrita, bem como os avanços apresentados no decorrer dos anos; b) Contribuir para a formação de professores-pesquisadores, assim como promover uma discussão que valorize a reflexão do professor sobre sua própria prática em sala de aula; e c) Superar fronteiras entre práticas de sala de aula e discussões produzidas na universidade, visando à emancipação docente e produção do conhecimento.**

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa **garantem o sigilo**, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do responsável:

Paloma da Silva

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Silvana Neves da Silva, RG 47.199.478-5, declaro saber da participação de meu/minha filho/a Iana Neves da Silva na pesquisa **PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA E EMANCIPAÇÃO DOCENTE: OS DESDOBRAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR**, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a **MARISTELA SILVA DE FREITAS**, orientado/a por **VALDIR HEITOR BARZOTTO**, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail maristela.freitas@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivos: **a) Refletir a respeito da relação da criança com a escrita, bem como os avanços apresentados no decorrer dos anos; b) Contribuir para a formação de professores-pesquisadores, assim como promover uma discussão que valorize a reflexão do professor sobre sua própria prática em sala de aula; e c) Superar fronteiras entre práticas de sala de aula e discussões produzidas na universidade, visando à emancipação docente e produção do conhecimento.**

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa **garantem o sigilo**, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do responsável:

Silvana Neves da Silva