

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Caroline Silva Ramos

**POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre
jul. 2018

Caroline Silva Ramos

**POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Camini

Porto Alegre
jul. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-reitora: Jane Fraga Tutikian

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Vice-diretor: Magali Mendes de Menezes

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Sérgio Roberto Kieling Franco

R175p

Ramos, Caroline Silva

Possibilidades de desenvolvimento da consciência metatextual em uma turma de 1º ano do ensino fundamental / Caroline Silva

Ramos. – – 2018.

66p. : il.

Orientação: profª Dra. Patrícia Camini.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Alfabetização. 2. Produção textual. 3. Consciência metatextual. 4. Gêneros textuais. 5. Docência. I. Camini, Patrícia, orient. II. Título.

Faculdade de Educação

Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS

CEP 90040-060

Tel.: (51) 3308-3424

e-mail: direcaofaced@ufrgs.br

Caroline Silva Ramos

**POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 5 de julho de 2018.

Profa. Dra. Patrícia Camini - FACED/UFRGS (Orientadora)
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015)
Porto Alegre, Brasil

Profa. Dra. Renata Sperrhake - FACED/UFRGS
Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016)
Porto Alegre, Brasil

Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves - UNOESC
Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas (2017)
Pelotas, Brasil

AO FINAL DESSA JORNADA, AGRADEÇO...

À minha família, que mesmo com toda e qualquer dificuldade se manteve próxima e unida, me fazendo lembrar minhas origens em berço de muito amor, fraternidade e união. Em especial, à minha querida mãe, Maria Angélica, que hoje já não está mais entre nós, mas que teve papel fundamental em minha formação pessoal, e ao meu pai José Olavo, por todo o apoio e carinho que me dedicou desde sempre. Também não poderia deixar de agradecer à minha mãe do coração, minha sogra, Mariza, que, com seu imenso coração, me acolheu e completou a parte que faltava em mim. A todos eles, minha imensa gratidão.

À minha orientadora, profa. Dra. Patrícia Camini, por sua revisão e olhar observador e sensível às variadas questões desse estudo, já que por meio de sua dedicação me fez perceber o quanto é complexa, trabalhosa, mas linda a profissão docente. Por seu amparo constante e seus importantes saberes que me foram compartilhados, agradeço e guardo comigo como parte relevante de minha constituição como futura professora.

Aos docentes que compartilharam seus conhecimentos diversos não somente a respeito das teorias e práticas do cotidiano escolar, como pelo investimento na construção de professores atentos, sensíveis e conscientes. Em especial, agradeço à minha orientadora do estágio docente, a profa. Dra. Renata Sperrhake, que me ofereceu seu apoio e dedicação durante um período tão importante para a minha formação. Também aos funcionários que contribuíram para com as questões discentes, sempre dispostos a sanar dúvidas e anseios.

Às colegas e amigas que acompanharam minha trajetória na universidade, ora dividindo momentos de muita alegria e diversão, ora compartilhando inquietações, preocupações e até mesmo experiências de vida, sejam elas boas ou nem tanto assim. Lembrarei sempre com muito carinho das vivências diversas, importantes ao meu crescimento não somente profissional como pessoal.

Por fim, mas em hipótese alguma menos importante, agradeço aquele que esteve sempre do meu lado como meu melhor amigo, meu cúmplice, meu mais fiel companheiro. Aquele que me motiva a ser uma pessoa melhor a cada dia, a superar os obstáculos e acreditar em meus sonhos. A ele devo minha sincera gratidão por tudo o que já realizou e tem realizado por mim: meu marido Eduardo.

Quem não está confuso corre o risco de estar enganado ou, pior ainda, de se estar a enganar. É na dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas.

António Nóvoa

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar estratégias didático-pedagógicas efetivadas para a construção de referências de identidade dos gêneros textuais como subsídio para os processos de textualização, realizadas por uma professora em estágio curricular docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Definiu-se esse foco a partir do entendimento de que o reconhecimento e apropriação de características estruturais dos textos são as primeiras manifestações da consciência metatextual. A questão principal que norteou a pesquisa buscou compreender quais foram as possibilidades didáticas criadas para o desenvolvimento da consciência metatextual durante essa experiência de docência. Para isso, realizou-se pesquisa de cunho qualitativo, utilizando ferramentas metodológicas da análise documental e da análise de conteúdo. O *corpus* empírico constituiu-se do Diário de Classe confeccionado durante a prática de docência, um conjunto de propostas de atividades de produção textual, bem como exemplares dessas propostas após a realização pelos alunos. Como aporte teórico, este estudo se insere no campo dos Estudos da Alfabetização, em diálogo com estudos da área da Linguística, a partir de autores como Soares (2016), Barrera (2003), Ferreira e Spinillo (2003), Gombert (2003), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Piccoli e Camini (2012), Dolz; Gagnon e Decândio (2010). A análise é apresentada em dois eixos de estudo: o primeiro deles focou em propostas de produção de texto com gênero textual definido; e o segundo, em propostas de produção de texto sem gênero textual definido. Como resultados, a pesquisa indicou que as propostas em que o gênero textual estava evidente proporcionaram mais claramente o desenvolvimento da consciência metatextual do que nas demais propostas, em termos de conteúdo e estrutura linguística. Por fim, o estudo aponta que é de suma importância a escolha adequada de estratégias de aprendizagem da escrita na prática educativa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência metatextual, de modo a considerar o estudo do texto como ferramenta significativa ao processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Produção textual. Consciência metatextual. Gêneros textuais. Docência.

RAMOS, Caroline Silva. **Possibilidades de desenvolvimento da consciência metatextual em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.** Porto Alegre, 2018. [67p.] f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite de aniversário 1	37
Figura 2 – Convite de aniversário 2	38
Figura 3 – Escrita da história a partir das imagens	41
Figura 4 – Parte inicial da história distribuída aos grupos para escrita coletiva	43
Figura 5 – Parte final da história distribuída aos grupos para escrita coletiva	43
Figura 6 – Poesia sobre a fruta	45
Figura 7 – Folder produzido por uma aluna da turma	50
Figura 8 – Desenho e escrita sobre o filme Ratatouille	52
Figura 9 – Produção textual sobre o filme Ratatouille	53
Figura 10 – Escrita sobre a fruta preferida 1	55
Figura 11 – Proposta de produção textual sobre a casa de aluno	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Gêneros textuais compreendidos na prática	32
QUADRO 2 – Produções escritas sem gêneros textuais definidos	33

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – A Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base nacional Comum Curricular

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SUMÁRIO

1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: O PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO	11
2 CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	13
2.1 ALFABETIZAÇÃO E PROCESSOS METALINGUÍSTICOS	13
2.2 CONSCIÊNCIA METATEXTUAL	17
2.3 PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	22
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	27
3.1 CONCEITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA	27
3.2 PESQUISA DOCUMENTAL	28
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	30
4 "ACHADOS" DE PESQUISA: AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	32
4.1 PROPOSTAS DE ESCRITA COM GÊNEROS TEXTUAIS DEFINIDOS	33
4.2 PROPOSTAS DE ESCRITA SEM GÊNEROS TEXTUAIS DEFINIDOS	51
5 CRUZANDO ANÁLISES: PENSANDO SOBRE O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL	59
REFERÊNCIAS	63

1 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: O PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO

Embora os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização¹, de 2016, apontem que as crianças brasileiras são mais proficientes em escrita do que na leitura ao final do 3º ano do ensino fundamental, este trabalho pretende agregar-se às contribuições para a pesquisa sobre o eixo da produção textual na alfabetização. Mesmo que as crianças apresentem melhor desempenho na escrita do que na leitura nessa avaliação em larga escala, em média um terço dos alunos, apesar de terem cursado três anos de escolarização, demonstra níveis de proficiência insuficientes para a idade.

A escolha desse foco ocorreu após o estágio docente, realizado no sétimo semestre do curso de Pedagogia, pois visualizei possibilidades de pesquisa a partir dos desafios da prática. Essa prática foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual, localizada no município de Porto Alegre². A partir desse período como docente, surgiu o seguinte questionamento: quais foram as possibilidades didáticas criadas para o desenvolvimento da consciência metatextual durante meu estágio de docência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental?

Como objetivo, busquei analisar estratégias didático-pedagógicas efetivadas para a construção de referências sobre as propriedades dos gêneros textuais como subsídio para os processos de textualização. Definiu-se como foco a análise do trabalho realizado com o eixo de produção escrita de diferentes gêneros textuais, a partir do entendimento de que o reconhecimento e apropriação de características estruturais dos textos são as primeiras manifestações da consciência metatextual.

Para a finalidade anunciada, organizou-se duas unidades de análise entre os materiais de produção textual elaborados durante o estágio de docência: 1) propostas de escrita com gênero textual definido; e 2) propostas de escrita sem gênero textual definido.

Essa pesquisa se justifica ao considerar-se que, como construção social, a escrita organiza as sociedades contemporâneas e cria redes de informação cada vez mais em constante mudança. As atividades cotidianas nessas sociedades envolvem o trânsito entre suportes e

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que tem como objetivo examinar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram os desempenhos em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. De acordo com os dados obtidos nessa avaliação nacional em 2016, 66,15% dos estudantes ficaram nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes 1, 2 e 3.

² O Estágio de Docência foi realizado sob a orientação da professora Dra. Renata Sperrhake.

gêneros textuais variados. A prática educativa, portanto, deve contemplar as necessidades de aprendizagem da sociedade em que está inserida.

Espera-se que essa pesquisa tenha construído uma reflexão sobre a trajetória de experiência docente que provocou inquietações e viabilizou essa investigação, tendo em vista que o aprimoramento constante é fundamental à docência. Para isso, busca-se refletir sobre o fazer pedagógico, compreendendo todo o processo e não somente os resultados das aprendizagens dos alunos. O ponto de partida para isso é o olhar reflexivo sobre o ensino da produção textual, partindo para a compreensão da necessidade de refinamento das habilidades sociais, cognitivas e linguísticas envolvidas no monitoramento intencional dessa produção, via consciência metatextual.

Os capítulos estão organizados da seguinte forma: esta introdução apresenta breve contextualização da pesquisa, bem como define o problema e o objetivo da investigação; o capítulo *Consciência metalinguística e aprendizagem da leitura e escrita* caracteriza o referencial teórico da pesquisa, delineando seus conceitos-chave; posteriormente, o capítulo *Caminhos metodológicos: contextualizando a pesquisa* situa as ferramentas metodológicas e o modo de organização da pesquisa; em continuidade, as análises do material empírico selecionado são apresentadas no capítulo *Achados de pesquisa: as possibilidades de análise*. Por fim, encaminham-se as considerações finais em *Cruzando análises: pensando sobre o ensino dos gêneros textuais e a consciência metatextual*.

2 CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Considerando que o problema desta pesquisa investiga estratégias didáticas que possibilitam o desenvolvimento da consciência metatextual, esta seção tem como objetivo apresentar os conceitos-chave para a compreensão dos elementos constituintes de um fazer docente que pretende alfabetizar ensinando a produção textual. Desse modo, foram definidas diferentes seções que apontam alguns elementos importantes a esse estudo em questão.

Na primeira seção, defino/situo o conceito de consciência metalinguística, diferenciando de comportamentos epilinguísticos da criança. Assim, passo a destacar os tipos de consciência metalinguística e as demais consciências envolvidas no processo de aprendizagem da etapa de alfabetização. Na segunda seção, disserto sobre a consciência metatextual, foco desse estudo, apresentando conceitos como o texto, textualidade e intertextualidade, dentre outros elementos importantes à compreensão e pesquisa sobre a produção textual. Por fim, na terceira seção deste capítulo, são explicitados princípios linguísticos e pedagógicos importantes ao ensino da produção textual, de acordo com conceitos apresentados por pesquisadores dessa área.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E PROCESSOS METALINGUÍSTICOS

Na convivência social e na interação com o ambiente em que vive, a criança passa a perceber que determinadas palavras podem estar associadas a um tipo de uso específico, percebendo regularidades nesse processo de uso das línguas oral e escrita. No entanto, existem comportamentos linguísticos mais complexos do que outros, os quais exigem o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, que envolvem tomar unidades da língua como objeto de análise e reflexão, focando em suas propriedades estruturais (ALVES, 2012). Essas habilidades, que vão além do automatismo do uso da língua, envolvem processos metalinguísticos (CIELO, 1998).

Para que se possa refletir sobre essa capacidade tão importante ao desenvolvimento da linguagem do sujeito alfabetizando, faz-se necessário diferenciar, conforme aponta Gombert (2003), os comportamentos metalinguísticos e epilinguísticos da criança. Assim, é possível diferenciar os usos e ações relacionadas à língua no processo de aquisição da leitura e escrita.

No processo de interação da criança com o ambiente em que vive, ela desenvolve capacidades de uso da língua para fins comunicativos, de modo a utilizar os vocábulos linguísti-

cos orais de forma adequada a uma determinada situação de comunicação, ainda sem reflexão consciente sobre aspectos estruturais. Esses processos automáticos de uso da língua seriam de ordem epilinguística, de acordo com Gombert (2003), e seriam demonstrados desde os primeiros anos de vida.

Conforme definem Barrera e Maluf (2003), diferentes habilidades compõem a consciência metalinguística, sendo possível destacar a reflexão sobre as diferentes unidades linguísticas como os morfemas, as sílabas e os fonemas, bem como compreender as semelhanças sonoras na formação de palavras também para elaborações de sentido e coerência semântica em unidades maiores, como frases e textos.

Segundo Barrera (2003), sobre a consciência metalinguística existem variados estudos de diferentes abordagens defendidas por estudiosos da área, sendo considerada uma hipótese de que ela seja desenvolvida juntamente com a língua oral à medida em que o sujeito falante constitui a habilidade de monitorar a sua fala, compreendendo possíveis erros. Em outras correntes de estudo, evidencia-se a consciência metalinguística como um feixe de habilidades que se desenvolvem devido a evoluções do aspecto cognitivo de um indivíduo por volta dos 7 anos de idade, o que possibilitaria administrar as informações relacionadas a esses processos.

Em outra explicação possível sobre o assunto, há a defesa de que a capacidade de desenvolvimento da metalinguagem estaria associada ao processo de instrução mais formal e que, portanto, se constituiria na etapa de alfabetização no âmbito de ensino. Isso porque envolve o uso da língua oral e escrita de modo raciocinado e consciente, resultante de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar.

A teoria para a relação entre alfabetização e a consciência metalinguística mais aceita atualmente adota uma perspectiva de que elas exercem uma ação interativa, de maneira a participarem de um desenvolvimento mútuo (SOARES, 2016).

Soares (2016) indica que a consciência metalinguística possui diferentes tipos, conforme as unidades linguísticas que são foco de reflexão pelo sujeito: pragmática, metatextual, sintática, morfológica e fonológica. A seguir, defino brevemente cada uma delas:

- a) A consciência pragmática trata da compreensão do contexto de interlocução, sendo responsável pelo acionamento adequado da língua de acordo com o que a situação de fala ou escrita exige para efetivar a comunicação. Nesse sentido, Guimarães (2009 apud SOARES, 2016) afirma que, na lógica da consciência pragmática, considera-se não apenas a intenção de se transmitir uma mensagem, como também a situação de enunciação; importa a intencionalidade daquele que produz a mensagem e a aceitabilidade relacionada à reação do receptor (SOARES, 2016);

- b) A consciência metatextual se refere à reflexão e monitoramento sobre as propriedades linguísticas formais que diferenciam um texto de outro³. Fazendo uso dessas habilidades, o sujeito monitora o uso de elementos de coesão do texto, se comporta incoerências e como corrigi-las, por exemplo;
- c) A consciência sintática consiste na habilidade de refletir sobre as estruturas gramaticais, propiciando à criança compreender as unidades que compõem uma mensagem, não apenas considerando-as de forma isolada por meio da decodificação, como também estabelecendo relações entre essas unidades. Como destaca Soares (2016, p. 143), essa consciência trata do "processo *de identificação de violações à gramaticalidade de frases e de correção* dessas violações, percebidas por meio de confronto com as estruturas gramaticais inconscientemente dominadas e usadas de forma espontânea na língua oral" [grifos da autora];
- d) A consciência morfológica consiste na análise deliberada sobre os morfemas da língua. Como morfema entende-se as menores unidades linguísticas de significado. Nesse sentido, pode-se afirmar que as palavras podem ser compostas por morfemas simples (se possuírem somente um morfema) ou complexos (possuindo mais de um morfema). Um exemplo utilizado por Mota e Silva (2007) demonstra bem esse conceito, já que quando destacam a palavra “flor” como morfema simples, entende-se que há apenas um morfema, sendo que se analisarmos a palavra “florzinha” identificam-se dois morfemas “flor” e “zinha”, este último como um sufixo comumente utilizado.
- Segundo Soares (2016), é possível compreender que a consciência morfológica teria importante relação com a fonológica, considerando-se que a primeira depende de habilidades já desenvolvidas da segunda. Por isso, a consciência morfológica exigiria um determinado nível de alfabetização que já permita compreender conhecimentos sobre a sintaxe e a formação de palavras com suas regras e relações contextuais;
- e) A consciência fonológica tem importância essencial no processo de aprendizagem da alfabetização e, por esse motivo, dedicarei um espaço maior a ela nesta seção do

³ Este conceito será aprofundado na seção seguinte, devido à sua centralidade para esta pesquisa.

trabalho, considerando-se que é reconhecida a complexidade e a multiplicidade de habilidades que estão associadas a ela. Barrera (2003, p. 74) define a consciência fonológica como habilidade para refletir intencionalmente sobre as unidades linguísticas menores do que o morfema, "[...] sendo avaliada por meio de tarefas de supressão, adição ou inversão de sílabas e fonemas, sendo, pelo menos no caso destes últimos, em grande parte resultante da aprendizagem da leitura e escrita".

Bowey (1994 apud BARRERA, 2003) alerta que a consciência fonológica deve ser diferenciada do termo sensibilidade fonológica, uma vez que esta poderia estar relacionada à capacidade epilinguística e, portanto, instalando-se no sujeito de modo não intencional. Já quando se referem à denominação de consciência fonológica, as definições apontam para a capacidade que vai sendo desenvolvida por meio do aprimoramento deliberado sobre o processamento de sílabas, rimas, aliterações e fonemas como uma parte da capacidade metalinguística.

Conforme Soares (2016), há uma certa hierarquia no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica. Primeiramente a criança demonstra conhecimentos relativos à sensibilidade a rimas e aliterações, ocorrendo o mesmo com a sensibilidade à segmentação de sílabas. Posteriormente, essas sensibilidades transformam-se em consciência, ou seja, há um ato raciocinado de manipulação dessas unidades pela criança. Por último, apareceria o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Segundo Ferreiro (2004 apud SOARES, 2016), é a partir do desenvolvimento da consciência silábica que a criança inicia a fonetização da escrita, passando a realizar recortes orais de palavras e procurando relacioná-los a letras. Assim, a escrita silábica seria o passo inicial desse período, sendo possível a segmentação oral de uma palavra em sílabas. Desse modo, o aprendiz passa a compreender que a escrita é uma representação dos sons das palavras por meio de letras.

Já a consciência fonêmica é etapa mais complexa, pois se trata da habilidade de reconhecer e manipular fonemas, os quais são as unidades menores da língua. Conforme Soares (2016), eles não são pronunciáveis isoladamente, sendo considerados como representações linguísticas abstratas. Essa consciência não é desenvolvida de forma espontânea e, por isso, requer instrução.

Durante a consolidação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica se desenvolve em duas direções: a da consciência grafofonêmica e a da fonografêmica (SOARES, 2016). O que diferencia esses dois processos é a direção em que eles

ocorrem: se da leitura para escrita ou ao contrário. Em se tratando da leitura, parte-se da identificação dos grafemas para os fonemas para chegar à decodificação da palavra. Com relação à escrita, o processo parte do reconhecimento dos fonemas para a sua representação em grafemas. Em resumo, a consciência grafofonêmica é acionada em primeiro plano na leitura, e a consciência fonografêmica ocorre durante a escrita.

Cada uma das consciências que fazem parte da metalinguagem, descritas aqui, desempenha um papel significativo no desenvolvimento da competência comunicativa de um indivíduo (PICCOLI; CAMINI, 2012), funcionando de forma que uma dá suporte à outra.

Com base no que foi exposto, é possível compreender a complexidade do processo de aprendizagem de uma criança em etapa inicial de alfabetização em meio ao desenvolvimento das diversas habilidades que ela desenvolve em relação à consciência metalinguística. Nesse sentido, cabe destacar que há uma defesa bastante significativa de autores como Gombert (2003) e Soares (2016) de que a partir dessas habilidades, amplia-se a compreensão leitora, o que deve impactar também as condições da criança de produzir textos com cada vez mais domínio de convenções da língua escrita.

Nessa direção, a seção seguinte se refere especificamente ao estudo das relações entre consciência metatextual e alfabetização, que é o foco da pesquisa deste trabalho.

2.2 CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

É inegável que é no período escolar que a criança passa a ter oportunidades mais frequentes de contato com a cultura escrita. É importante, então, pesquisar como educadores estão desenvolvendo a aprendizagem de textos na alfabetização, tendo em vista a centralidade dessa unidade linguística, já que não há processo comunicativo fora dela.

Primeiramente, destaca-se o conceito de texto e os fatores a ele associados, foco do estudo em questão. Desse modo, faz-se necessário compreender que, conforme destaca Marcuschi (2008), um texto – tanto oral quanto escrito – é fenômeno linguístico que vai além das palavras, morfemas e frases, constituindo, assim, uma unidade de sentido. Um texto requer, portanto, um amplo desenvolvimento de habilidades associadas à sua produção e compreensão, de modo que não pode ser considerado apenas como conjunto de regras formais.

Marcuschi (2008) também aponta as contribuições da linguística do texto (LT) para esse viés considerado aqui. Esses estudos tiveram origem nos anos 1960 e hoje estão voltados a focos diferentes. Explica que, se inicialmente ela tratava de textos somente escritos, focando-se no processo de produção, a partir dos anos 1990 foi se desenvolvendo e dando conta de

outras questões, que hoje incluem uma perspectiva de investigação de cunho interdisciplinar e que se concentra em métodos e categorias de variadas origens.

Assim, destaca-se que a LT se dedica, atualmente, muito mais ao estudo dos processos do que dos resultados, importando processos linguísticos que se baseiam (não somente, mas como fator importante) em operações como a sintaxe, a morfologia, a fonologia e não linguísticos, considerando-se o contexto e a sociedade na qual a língua está inserida. Por isso, a partir dessa ótica, compreende-se que: “O texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos (MARCUSCHI, 2008, p.75).

É a partir dessa concepção de texto apresentada que se propõe uma perspectiva importante aos estudos da linguagem, definida como sociointerativa. Sendo assim, o texto passa a ser considerado como um meio de enunciação, em que é preciso construir sentidos que precisam ser compreendidos de modo conjunto tanto pelo indivíduo que o produz quanto pelo receptor (aquele que lê/ouve), envolvendo a interação entre eles nesse processo. Nesse sentido, defende Marcuschi (2008, p. 89), “o que faz um texto ser constituído é a discursividade, inteligibilidade e a articulação que ele põe em andamento”. Por isso, o texto independe de uma extensão e forma específica, o que na verdade definirá sua validade está associada a um aspecto definido como textualidade.

Associada ao conceito de texto, a textualidade refere-se à capacidade de um texto de se fazer entender, mesmo com deficiências na apresentação da norma padrão de escrita; isso porque, mesmo com problemas ortográficos, consegue oferecer uma compreensão porque está inserido em uma determinada cultura, circulando em uma sociedade que possui o domínio da língua em que esse texto foi escrito. Assim, se um texto não desenvolve uma textualidade, compreende-se que ele não possui uma organização capaz de possibilitar condições de atribuição de sentidos, seja pela falta de elementos contextuais ou informações importantes que articulem as ideias propostas.

Para Soares (2016), o desenvolvimento de comportamentos metatextuais significa investir na faceta interativa da alfabetização, promovendo a ampliação das estratégias de compreensão textual. Desse modo, destaca a autora que se faz necessário desenvolver essa faceta interativa continuamente na etapa de alfabetização, incluindo ações como acompanhar e regular a produção de textos nos variados aspectos.

Conforme concebe Gombert (1992), a consciência metatextual comporta a análise de três grandes aspectos do texto: a coerência, a coesão e a estrutura. A partir desses aspectos é que o leitor gerencia a sua compreensão. Coordenando esses três aspectos, um texto passa a

ter textualidade e, com isso, passa a ser reconhecido como tal. Para Costa Val (2014), essa textualidade seria a característica fundamental dos textos, uma vez que se configura como um componente da competência textual, que é construído pelos envolvidos na interação verbal. Costa Val (2014) também destaca a intertextualidade como fator relevante de textualidade, constituída como “a relação de um texto com tantos outros que povoam a vida social”. Assim, compreende o autor que o professor que estimula a construção da textualidade, favorece a formação de indivíduos inseridos em uma rede importante de significação social.

Conforme Ferreira e Spinillo (2003), a escolarização deve dar ferramentas para que o sujeito desenvolva a atividade reflexiva sobre as características estruturais dos diferentes gêneros textuais, o que, conforme já definido na seção anterior, constitui a consciência metatextual⁴. Portanto, a consciência metatextual supõe a consciência dos gêneros textuais, mas não são equivalentes, visto que a primeira é mais ampla do que a segunda.

A consciência metatextual agrupa dois tipos de conhecimentos sobre textos: os microlinguísticos e os macrolinguísticos (SPINILLO; SIMÕES, 2003): a) os aspectos microlinguísticos remetem aos elementos internos do texto, como nexos e pontuação. Segundo as pesquisadoras (id.; *ibid.*), mais facilmente as crianças compreendem o papel facilitador para a compreensão do texto oferecida pela pontuação do que com relação aos nexos, que são elementos identificados pelas crianças, mas pouco explicitados em sua compreensão de uso; b) ao definirem os aspectos macrolinguísticos, Spinillo e Simões (*ibid.*) ressaltam as duas possibilidades a eles associados, sendo a primeira voltada para a coerência do conteúdo e informações veiculadas no texto; já a segunda classe apresentada relaciona-se à reflexão sobre a estrutura, referente ao conhecimento sobre gêneros textuais.

A coesão trata da conexão entre as partes de um texto, sendo identificada em dois tipos: a referencial – que abarca termos que substituem determinadas palavras, evitando a repetição como artigos, pronomes, numerais e advérbios –, bem como a sequencial – que promove a continuidade das ideias apresentadas, por meio do uso de conectivos.

Já a coerência se refere a uma propriedade mais abrangente, a qual procura afastar ambiguidades e estabelecer relações não contraditórias entre as partes do texto. Uma das formas de coerência textual é quando há progressão temática, com ideias bem conectadas e que ampliam informações ao longo do texto, fazendo sentido no universo cultural em que aquele texto foi produzido.

⁴ Esse conceito foi definido primeiramente por Gombert (1992).

Por fim, os conhecimentos de estrutura textual permitem o desenvolvimento dessa capacidade. Desse modo, os gêneros textuais proporcionam o conhecimento sobre os diferentes textos escritos e suas funcionalidades na sociedade a qual eles estão inseridos. Sendo assim, conforme define Marcuschi (2005, p.19):

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Ainda segundo o autor (id., *ibid*), esses gêneros existentes surgem das necessidades relativas às ações da sociedade em ele foi criado, podendo se moldar à medida em que for preciso; isso porque, ao longo do tempo, pode-se observar que muitos dos gêneros existentes foram sendo criados ao passo em que a comunicação escrita foi sendo ampliada, inclusive com o surgimento das tecnologias digitais.

Nessa lógica, faz-se relevante discutir sobre as esferas de produção de textos na sociedade atual para a compreensão desses usos da língua escrita. Assim, destaca-se o conceito de esferas de letramento, utilizado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Ribeiro (2003) aponta a presença dessas diferentes esferas de uso dos textos em sociedade, de modo que a motivação e o contexto social influenciam no tipo de habilidades de leitura e escrita que cada sujeito mais desenvolve: doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião.

A respeito da esfera doméstica, pode-se afirmar que nela estão incluídas todas as atividades ligadas à vida privada, no convívio familiar. Desse modo, a pesquisa do INAF procura apontar como dados a apropriação de materiais como calendários, correspondências, leitura em voz alta como auxílio nos estudos de alguma criança, listas de compras, leitura de embalagens ou manuais de instrução, leitura de placas, por exemplo.

Já na esfera compreendida como do trabalho, são considerados os usos desde a etapa anterior ao trabalho em si como consultas ao jornal, elaboração de currículo, entrevistas, prestação a concursos à execução propriamente dita das ações relativas à área profissional. Nas atividades diárias também são incluídos memorandos, formulários, orçamentos, relatórios e outros documentos. Para além das tarefas diretamente envolvendo leitura e escrita, também é possível identificar nesse âmbito da esfera de letramento, conforme apontado com base na pesquisa, a comunicação interpessoal tanto interna (colegas de trabalho) quanto externa (cliente, público atendido) à empresa ao qual o sujeito está vinculado.

Em se tratando da esfera do lazer, as ações envolvidas como parte da pesquisa são as leituras de diversos tipos realizadas para distração e o quanto elas são apreciadas por determinados sujeitos. Também nesse âmbito de letramento podem ser incluídas as ações como assistir televisão, frequentar cinemas, teatros, museus e eventos variados como, por exemplo, os esportivos.

Com relação à esfera da participação cidadã, são consideradas na pesquisa realizada pelo INAF as práticas que envolvem a documentação pessoal como registros de identidade, outras ações como a declaração de imposto de renda, a atuação em eleições. Além disso, nesse aspecto também se considera a possibilidade de obtenção de informações comuns à sociedade como o histórico de candidatos aos cargos públicos.

A esfera da educação diz respeito às situações educacionais formais e não formais. Nesse âmbito, a pesquisa buscou compreender o que liam e escreviam os participantes para a realização de estudos e formações vinculadas, por exemplo, a escolas, universidades e outros espaços educacionais.

Também indicada como esfera importante do letramento, a da religião, parece interferir de forma significativa nesse processo. Isso porque, conforme aponta Ribeiro (2003), essa esfera seria responsável por grande parte das leituras às quais muitos sujeitos se dedicam. Com relação a essa importância dada ao tipo de leitura destacado, considera-se sua disseminação de valores que representam os apreciadores.

A partir dessa concepção de esferas do letramento, percebe-se o quanto a leitura e escrita atravessam o cotidiano de uma população, sendo possível refletir sobre as habilidades envolvidas para que seja possível o ato de escrever. Faz-se necessária a compreensão de que, conforme aponta Ribeiro (2003, p. 23): "O fenômeno do letramento é múltiplo e complexo e, como toda questão social, não se molda a soluções unilaterais e simplistas". Posto isso, cabe salientar a relevância das estratégias educativas que permitam ampliar a reflexão de um indivíduo sobre os textos da cultura escrita.

A partir dos conceitos apresentados nesta seção, a seção seguinte avança no sentido de compreender alguns princípios linguísticos e pedagógicos para a ação docente no ensino da produção textual na alfabetização.

2.3 PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS E PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

As estratégias metodológicas de ensino utilizadas na alfabetização dependem da compreensão que se tem dos processos envolvidos na aprendizagem e interferem diretamente nos resultados posteriores. A relação com os conteúdos, o modo como se entende e realiza a avaliação, a troca interpessoal com os alunos, por exemplo, são aspectos importantes envolvidos nas escolhas metodológicas do professor. Desse modo, é relevante que o professor, ao direcionar o ensino à produção textual, disponha de referências que orientem o seu fazer docente.

Segundo destaca Geraldi (2006), a definição do que seria linguagem interfere diretamente no ensino da produção textual. Para esse autor (id., *ibid.*), há três grandes correntes: a primeira define linguagem como expressão do pensamento; para a segunda, a linguagem é instrumento de comunicação; e, para a terceira, a linguagem é modo de interação. Para cada uma delas, existem características que definem uma metodologia e princípios que a norteiam.

A primeira corrente está associada aos estudos tradicionais, que influenciaram a prática de redações a partir de temas sugeridos nas escolas. Já a segunda corrente considera a intenção do desenvolvimento da língua associada à combinação de um conjunto de signos capazes de proporcionar a comunicação entre um emissor e um receptor. Por fim, a terceira corrente compreende que, para além da capacidade de transmitir uma mensagem, o sujeito realiza um estudo da língua, de modo a entendê-la como o lugar de constituição das relações humanas.

Essa última corrente se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1980, sob influência dos estudos de Geraldi, principalmente a partir da publicação do clássico "O texto na sala de aula". Esses estudos incentivaram uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, a qual esta pesquisa também se filia. Desse modo, compreende-se a linguagem não somente como forma de comunicação ou como forma de se expressar, ou ainda de dominar regras de uso; ela seria a realização de uma possibilidade de interação de um indivíduo com a sociedade na qual está inserido, considerando sua funcionalidade e variações linguísticas. Por isso:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e das condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta. [...]No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças (GERALDI, 2006, p. 42).

Como parte da linguagem, também é preciso definir com qual concepção de língua se está trabalhando na alfabetização. Conforme Bagno (2014), é possível compreender duas concepções clássicas do conceito de língua e outra mais recente, que vem ganhando espaço nas salas de aula.

A concepção mais clássica de língua se apoia no ponto de vista técnico-científico, tratando-a como sistema com diferentes módulos, como o fonético, o morfossintático e o semântico. Também é possível uma divisão que propõe um léxico de palavras e uma gramática, ou seja, as regras que possibilitam as combinações entre as palavras, conferindo sentido.

Já sob a ótica da abordagem sociocultural, compreende-se que a língua é influenciada por processos culturais e históricos. Desse modo, a língua somente existe porque faz parte da interação social, utilizada de modo concreto, sendo necessário compreender os processos que fazem parte da produção de sentido, a fim de que toda a necessidade de comunicação seja ela na fala ou na escrita possa ser realizada com sucesso. De modo geral, essa abordagem intenta dar conta tanto da dimensão semântica (que analisa o sentido), da pragmática (que investiga as intenções de uso das palavras, das construções sintáticas e das propriedades textuais) e da discursiva, considerando-se que busca compreender as crenças sociais, valores culturais e ideologias envolvidas nos enunciados concretos.

Essa terceira concepção de língua apresentada tem conquistado espaço no ensino da linguística contemporânea. Entende-se que, para além dos aspectos fonéticos e morfossintáticos, também é fundamental considerar a face de interação social que advém da língua. Por esse aspecto, ela se apresenta como passível a reorganizações decorrentes das transformações operadas pelos falantes com o passar do tempo em uma sociedade.

Cabe destacar que a última definição é a que venho me apropriando ao longo da formação no curso de Pedagogia, incluindo na etapa de elaboração desta pesquisa. Nesse sentido, em se tratando da produção textual em sala de aula, entende-se que a escrita precisa ser realizada de forma significativa, conforme compreendem Piccoli e Camini (2012, p. 69) ao afirmarem que “[...] não basta escrever; é necessário participar de interações relevantes em torno da escrita em produção”. Assim, as autoras propõem que, no ensino da escrita, é preciso dispor de alguns princípios básicos que auxiliam ao direcionamento da prática pedagógica.

As autoras destacam a importância de motivar os alunos, de modo a propor situações que ofereçam desafios na escrita, a partir de informações anteriormente discutidas em aula (PICCOLI; CAMINI, 2012). Igualmente importante é a prática de estudo de um gênero textual, de modo que se privilegie escritas coletivas quando se tratar de um gênero ainda não conhecido pela turma (id; *ibid*).

Como parte da ideia da aprendizagem do aluno sobre a escrita, é relevante considerar a construção do conhecimento também sobre coesão e coerência, necessários tanto nos textos orais quanto escritos. Por isso, a prática pedagógica deve privilegiar a construção de textos que atendam a esses dois critérios por meio das intervenções progressivas do professor às produções dos alunos, de acordo com o que propõem Piccoli e Camini (2012).

Nesse sentido, é preciso compreender que, na construção da alfabetização, o trabalho a ser desenvolvido com relação aos elementos da Língua Portuguesa deve considerar a escola como um ambiente favorável ao contato, desenvolvimento e ampliação das práticas de leitura e escrita. Por isso, esse aprendizado envolve a compreensão e produção de textos, considerando os diferentes gêneros textuais e tipos discursivos e as relações estabelecidas entre eles. Desse modo, de acordo com o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 29), é preciso considerar que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didática específicas que o exijam.

Assim sendo, ensinar a ler e escrever não deve se restringir ao estudo da palavra ou das frases, já que é o texto que dá sentido a essas unidades. Ampliar o repertório textual da turma é importante desde as primeiras experiências, por isso a necessidade da escolha de textos que possuam temas interessantes à aprendizagem. Conforme destacam Leal e Rosa (2015, p. 42) no caderno 5 do PNAIC:

Se pensarmos que, na alfabetização, o aluno aprende a ler a escrever, mas também aprende por meio da leitura e escrita, então defenderemos que as reflexões sobre os gêneros textuais são importantes na medida em que ajudam o sujeito a entender as práticas sociais de uso da escrita”.

Essa concepção vem ao encontro do princípio de que uma turma precisa interessar-se e participar ativamente para que sejam favorecidas aprendizagens significativas.

A partir da concepção apresentada pelas autoras (LEAL; ROSA, 2015), convém destacar que é importante, nos momentos de produção escrita, que o aluno possa ter condições favoráveis de criação. Para isso, requer uma prática que ofereça um contexto de escrita, de modo que, por meio de um tema discutido, lido e explorado, a criança possa compreender sobre o

que irá escrever, que consiga atribuir sentidos à escrita. Assim, a criança poderá passar a entender que a comunicação se dá quando se produz sentidos na relação com outro interlocutor.

É nessa linha de pensamento destacada que se faz necessária a ação do professor na sala de aula, já que as habilidades necessárias à leitura e à escrita demandam aprendizagens que precisam ser ensinadas. Em concordância a essa ideia, aponta Solé (1998 *apud* LEAL; ROSA, 2015) que é recomendada uma prática educativa capaz de desafiar os alunos ao uso de diferentes maneiras de se aproximar de um texto. Destaca, também, que estratégias podem ser utilizadas em diversos momentos, de modo a favorecer a compreensão das finalidades, sejam elas implícitas ou explícitas de um texto, ativando conhecimentos prévios, selecionando informações importantes à compreensão, identificando também a consistência interna e o conteúdo de um texto, a fim de que se possa compará-lo com os conhecimentos extratextuais. A partir desses movimentos seria possível elaborar inferências, levantar hipóteses, bem como realizar interpretações acerca do que foi lido.

Para que seja possível compreender e produzir um texto, Cardoso (2015, p. 48) destaca ser necessário um conjunto de operações: “lida-se com a pontuação, os conectores, a organização temática (local e global), os tempos verbais, somente para citar os aspectos mais evidentes, que se localizam na superfície textual”. Além disso, destaca a autora que para a compreensão e a produção de textos são necessárias outras operações que vão além dos aspectos linguísticos e que, portanto, requerem do sujeito leitor e escritor a capacidade de organizar informações respectivas a um gênero textual, sendo fundamental as intenções pretendidas. É nessa construção que se torna tão importante as condições que o professor cria, a fim de que os alunos possam aumentar sua competência linguística, o que influencia suas decisões na elaboração da escrita.

Em obra anterior, Cardoso (2002 *apud* Cardoso, 2015) destacou a existência de três níveis envolvidos nas operações mentais de produção de textos. A primeira delas é relativa à orientação inicial, em que o escritor compreende a finalidade e o conteúdo que orientam sua escrita, questionando-se sobre o que pretende dizer, com que objetivo, em que circunstâncias seu texto será lido e por quem. Uma segunda operação consiste em o autor do texto perguntar-se como deverá ser dito o que deseja expor, de modo a organizar seu texto, adequando-o ao gênero textual que atende a situação comunicativa almejada. E, por fim, a terceira operação consiste na linearização, compreendida como a ação de transformar as construções realizadas dos níveis anteriores, materializando-as em forma de texto.

Cabe ainda destacar que são necessárias condições de produção de texto importantes nessa ação. Essas condições são definidas por Marcuschi (2014) como características básicas

do contexto interlocutor acionadas pelos sujeitos, seja de modo consciente ou não ao longo da produção de um texto oral ou escrito. Desse modo, apresentam-se aspectos como: o conteúdo temático (assunto), o interlocutor (o leitor ou ouvinte), o objetivo (o que motiva a produção), o gênero textual (dependendo da situação comunicativa), o suporte (modo como o texto é veiculado), bem como o tom dado ao texto, sendo ele formal ou não. A partir desses aspectos, Marcuschi (ibid.) destaca a importância de uma prática pedagógica que propicie aos alunos a aproximação com os elementos que ofereçam condições de contribuir para a produção textual, com eficácia, nos variados espaços sociais.

Nesse sentido, cabe salientar que esta pesquisa compreende a importância das propostas de produção de texto com objetivos e orientação de um leitor/escritor experiente, já que é necessário auxiliar a compreensão dos alunos sobre os fatores que estão envolvidos em uma escrita e suas funcionalidades. Assim, será possível que o sujeito possa gradativamente desenvolver convenções próprias da escrita, bem como inseri-la em diferentes discursividades.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Não é novidade que o professor em sala de aula necessita estar em constante aprimoramento e reflexão sobre sua prática docente. Inquietações pedagógicas são possibilidades de reflexão ativa sobre processos de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa. Desse modo, destaco como ponto importante do presente estudo um movimento como professora pesquisadora que assumo ao longo deste trabalho, buscando aliar a reflexão à postura investigativa a partir de uma realidade vivenciada.

Ao revisitar os registros escritos e documentos referentes ao trabalho como professora durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, foi possível identificar potenciais de pesquisa que contribuíssem tanto para a minha formação pedagógica quanto para os estudos relativos à área. Sendo assim, compus como material empírico desta pesquisa o meu Diário de Classe e a pasta de avaliações dos alunos.

A partir desse *corpus* de materiais, passei a olhá-los sob o ângulo de minha pergunta de pesquisa, já antecipada ao leitor no início deste estudo: quais foram as possibilidades didáticas criadas para o desenvolvimento da consciência metatextual durante meu estágio de docência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental? Essa questão me mobilizou a compreender esse fenômeno escolar, com o objetivo de analisar as produções textuais planejadas, identificando como se propôs a construção de referências sobre as propriedades dos gêneros textuais como subsídio para os processos de textualização.

A partir das primeiras definições do conteúdo da pesquisa a ser realizada, passo à apresentação de suas orientações metodológicas na seção seguinte.

3.1 CONCEITUANDO A PESQUISA QUALITATIVA

Diversos são os fatores que influenciam na definição do enfoque ao qual uma pesquisa se desenvolve, dependendo desses fatores para as escolhas metodológicas possíveis. Ao se considerar uma pesquisa em educação como a deste estudo, é preciso compreender quais tipos de pesquisa podem auxiliar na problematização da análise que se quer realizar. Nesse caso específico, escolheu-se a abordagem qualitativa, de modo a ampliar as possibilidades de leitura para além da produção de um dado quantitativo. No entanto, ressalva-se que a pesquisa também leva em consideração a quantificação de propostas de produção textual realizadas, sem que isso signifique um deslocamento da pesquisa qualitativa para a quantitativa.

De acordo com Gaskell (2002, p. 65), uma pesquisa qualitativa define-se quando se compreende que um estudo

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não tem a preocupação com a representatividade numérica e sim com uma compreensão mais abrangente de determinado grupo social ou organização. Segundo as concepções das autoras (id.; *ibid.*), os pesquisadores que adotam essa abordagem compreendem que não há apenas um único modo de pesquisa para todas as ciências, devido às especificidades de cada uma delas. Nesse sentido, o pesquisador centra-se nas ações de descrever, compreender e explicar, respeitando o caráter interativo entre os objetivos pretendidos, as orientações teóricas e dados empíricos, dentro do caráter de subjetividade da pesquisa qualitativa.

Na pesquisa de abordagem qualitativa há características principais que definem e norteiam os passos a serem desenvolvidos ao longo desse processo. A partir disso, como bem define Godoy (1995, p.58):

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise de dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Cabe salientar ainda que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa em educação, consideram-se as interpretações produzidas como possibilidades entre outras que poderiam ser realizadas sobre o material empírico e sobre as subjetividades envolvidas nesse processo.

Nas duas próximas seções, apresento as ferramentas metodológicas escolhidas no escopo da pesquisa qualitativa: a pesquisa documental – em relação à natureza das fontes consultadas – e a análise de conteúdo – em relação à interpretação dessas fontes.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Godoy (1995) destaca que a pesquisa documental fornece dados próprios de determinado contexto, seja ele histórico, econômico e/ou social, a partir de documentos que ainda não

tiveram tratamento analítico. No caso deste estudo, selecionou-se como documentos que compõem o material empírico arquivos produzidos durante o período de estágio curricular de docência. Um dos arquivos denomina-se diário de classe, que engloba planejamentos, reflexões, amostras de materiais utilizados e fotos de práticas desenvolvidas em sala de aula; o outro material contém amostras de produções textuais variadas dos alunos em diferentes momentos e propostas realizadas, seja como parte do projeto principal ou não. Como destaque a ser feito, a pesquisa que realizei também emprega descrições sobre o material empírico selecionado, buscando-se entender o fenômeno pesquisado em sua complexidade.

A partir da leitura de Zabalza (2004), identificou-se o diário de classe como potente fonte de estudo para produção de saberes sobre a docência. Para esse autor (id.; *ibid.*, p. 24), por meio desse instrumento de registro é possível realizar uma espécie de “radiografia de nossa docência”. Isso porque, em se tratando de um registro de informações, capaz de oferecer dados variados de acontecimentos e experiência diários de sala de aula, torna-se relevante ao promover a provocação da reflexão e do conhecimento sobre a prática pedagógica do educador. Sendo assim, define o autor (ZABALZA, 2004, p. 46):

No diário, se percebe não apenas o transcorrer da ação como – o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento do professor – a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre o diário. Nesse sentido, o diário conserva a sequência, a evolução e a atualidade dos dados recolhidos. Voltada especificamente para o estudo dos dilemas, essa evolução da perspectiva (raciocínios, enfoques, atitudes, atuações, etc) do professor que o diário recolhe é fundamental.

Portanto, julgou-se este material potente para tornar visíveis as possibilidades construídas no fazer docente do estágio para o desenvolvimento da consciência de gêneros textuais na alfabetização e, nesse processo, lançar uma nova leitura sobre essas experiências, agora como pesquisadora.

O trabalho foi organizado em duas fases principais. Na primeira, procedeu-se à análise inicial dos documentos, identificando o enfoque e as principais possibilidades de pesquisa sobre produção textual. Na segunda, construiu-se um esquema capaz de organizar os procedimentos a serem seguidos, tomando por foco apenas o que foi localizado anteriormente sobre a produção de texto. Para esse fim, desenvolveu-se um estudo do quadro teórico sobre a temática, a fim de que fosse possível proceder uma análise mais minuciosa e com embasamento adequado à pesquisa.

Cabe salientar que o diário de classe é dividido em planejamentos semanais, elaborados de setembro a dezembro do ano de 2017. Desse modo, ao todo, foram analisados 14 pla-

nejamentos semanais, incluindo 13 reflexões escritas produzidas nesse período, além de 36 produções textuais dos alunos, que foram mantidas em meu acervo do estágio.

A partir dessas duas fases de organização do *corpus* documental, selecionou-se a análise de conteúdo para produção e tratamento dos dados obtidos.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir do que compreende Bardin (1977, p.31), “a análise do conteúdo seria como um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Define ainda a autora que, sendo do campo da inferência, essa análise interpretativa transita entre a objetividade e as possibilidades da subjetividade, sendo adaptável a diversos tipos de aplicação. Cabe salientar que as inferências realizadas são provenientes da análise de um documento, registro, texto, fala ou vídeo.

Três etapas compõem a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). A primeira delas, definida como pré-análise, seria a etapa em que o material é escolhido, gerando algumas hipóteses e objetivos que orientam e sugerem a elaboração de uma interpretação final. Essa etapa requer a realização de separações e organizações, as quais permitem conhecer o objeto de análise e possibilitam preparar o material para a análise mais refinada.

A exploração do material a fundo é iniciada na etapa posterior. Desse modo, realiza-se uma sistematização de escolhas e decisões tomadas na fase anterior. Com isso, faz-se importante uma categorização, de modo a compreender de que maneira é possível realizar a análise, ou seja, criando-se unidades de registro, agrupando-se elementos semelhantes.

Como terceira e última etapa, define-se o tratamento dos resultados obtidos e a respectiva interpretação. Nessa fase da análise, os resultados são tratados a fim de validação e significação por meio de quadros e/ou apontamentos realizados que almejem evidenciar as informações fornecidas a partir da análise, de forma a favorecer a proposição de inferências e interpretações com base nos objetivos previstos.

A começar pela definição do objeto de análise, neste estudo, primeiramente, me propus a voltar os olhos ao material produzido durante o estágio de docência, conforme já destacado. No contato com esse material, procurei atentar para as possibilidades de investigação que o material me possibilitava. Assim, a partir de um recorte inicial, foi possível destacar algumas hipóteses e escolhas de tema, os quais levaram à criação de objetivos e questões de pesquisa.

Concretizada a primeira etapa de pesquisa, passei a debruçar-me mais no material, já com olhar focado nas escolhas realizadas. Aos poucos, fui identificando os possíveis eixos de análise, passando a sugerir classificações entre as propostas, de modo a construir os dois eixos de análise escolhidos para esse estudo: 1) propostas de escrita com gêneros textuais definidos; e 2) propostas de escrita sem gêneros textuais definidos.

Como parte desse processo, buscou-se quantificar as propostas de acordo com os agrupamentos realizados, identificando a totalidade e sistematizando-os em quadros demonstrativos. A partir disso, devido às possibilidades e escolhas de pesquisa, optou-se por selecionar algumas propostas a serem analisadas, descrevendo-se uma por uma ao longo do texto, explicitando seus objetivos da elaboração e aplicação. É importante salientar que, a partir da contextualização das propostas, pretende-se a análise do conteúdo por meio de inferências a respeito da prática docente, bem como das crenças pedagógicas apresentadas, buscando compreender sucessos e aprimoramentos cabíveis à prática docente, de forma a realizar uma análise reflexiva crítica

No primeiro eixo de análise – propostas de escrita com gêneros textuais definidos –, foram escolhidos quatro gêneros textuais trabalhados com a turma durante o estágio, utilizando como critério para escolha a quantidade de material disponível no acervo em comparação com os demais gêneros. Desse modo, foram eleitos para a pesquisa: o convite, a história, a poesia e o folder.

Para o segundo eixo de análise – propostas de escrita sem gêneros textuais definidos –, foram selecionadas três propostas desenvolvidas no período que compreende o estágio de docência, dentre as incluídas no diário de classe. Foram estas escolhidas devido às possibilidades de agrupamento por aspectos semelhantes, como o tipo de atividade desenvolvida, sendo possível identificar suas contribuições e/ou fragilidades pedagógicas.

A partir das duas primeiras fases da análise de documentos, uma terceira se faz relevante nesse propósito: o tratamento dos dados obtidos e o levantamento de inferências. Desse modo, apresentam-se possibilidades de conclusão à questão inicial, na lógica de uma interpretação reflexiva, que pode variar dependendo do enfoque que o pesquisador determina, ou seja, no caso dessa pesquisa, buscando entender quais aprendizagens puderam ser proporcionadas a partir das atividades escritas construídas, sobretudo no desenvolvimento da consciência metatextual por meio das diferentes estratégias analisadas.

4 "ACHADOS" DE PESQUISA: AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Neste capítulo, analiso o material empírico da pesquisa, de modo a compreender, por meio da experiência de estágio de docência, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da consciência metatextual na turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Destaco os dois eixos de análise definidos que incluem a pesquisa sobre as propostas de escrita com gêneros textuais definidos, bem como as propostas de produção textual sem definição de gênero textual. Assim, objetivando analisar as propostas produzidas, a ação de pesquisa está voltada para a identificação das possibilidades realizadas na construção dos processos de textualização e desenvolvimento da consciência metatextual.

Antes de partir para a análise propriamente dita, cabe contextualizar essa prática docente como um período em que foram abordadas sequências didáticas de diferentes temas⁵, bem como um projeto didático intitulado “Por que, onde e quando comemos? Uma viagem pelo mundo da gastronomia”. Esse projeto foi desdobrado em subtemas, como: tipos de alimentos, alimentação na pré-história, culturas alimentares (regiões do Brasil), desperdício *versus* reaproveitamento, alimentos industrializados (surgimento e abrangência no mundo), Chef’s de cozinha gastronômica pelo mundo. Ainda é possível destacar a exploração interdisciplinar de diferentes culturas de países selecionados pelos alunos: França, Inglaterra, Portugal e China.

Primeiramente, destaco o levantamento inicial que realizei para esta pesquisa, observando as ocorrências de produção textual nos planejamentos semanais, conforme mostram os quadros a seguir. A partir desse mapeamento, foram identificados os tipos de propostas e seus possíveis agrupamentos, dando origem às unidades de análise que serão apresentadas nas próximas seções.

QUADRO 1 – Gêneros textuais compreendidos na prática

GÊNEROS TEXTUAIS	QUANTIDADE
História	5
Convite	4
Folder	3
Receita	3
História em Quadrinhos (HQ)	2
Carta	3
Poesia	3
TOTAL: 23	

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora.

⁵ As temáticas escolhidas relacionavam-se ao interesse ou à necessidade de estudo da turma.

QUADRO 2 – Produções escritas sem gêneros textuais definidos

SEM GÊNEROS TEXTUAIS DEFINIDOS	QUANTIDADE
Descrever um elemento, objeto ou cena	5
Explicar o funcionamento ou ocorrência de algo	3
Criar uma situação ou cenário	3
Escrever expressando opinião	2
Total: 13	

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Após essa demonstração inicial do trabalho realizado, na seção seguinte, passo à análise das propostas selecionadas.

4.1 PROPOSTAS DE ESCRITA COM GÊNEROS TEXTUAIS DEFINIDOS

Dos sete gêneros textuais propostos para escrita durante o estágio docente, escolhi quatro para análise nesta seção a partir dos critérios duração e aprofundamento das propostas. São eles: convite, história, poesia e folder. Há a intenção de compreender aspectos como as situações em que tais propostas foram abordadas, os interlocutores de cada proposta e sua aplicação nesse contexto.

Portanto, a partir da seleção de gêneros textuais a serem estudados, passo a analisar proposta por proposta, identificando seu contexto de aplicação e sua execução, compreendendo os processos desenvolvidos. Desse modo, a primeira análise refere-se ao gênero convite.

- Convite:

Com relação a esse primeiro gênero selecionado, é preciso, primeiramente, explicar um pouco do contexto de abordagem dessa proposta. Desse modo, as atividades a respeito desse gênero surgiram a partir de estudo de uma temática inicial definida como "aniversário". A partir disso, foi selecionado o livro de literatura infantil "Gildo", de Silvana Rando (2010), o qual serviu de embasamento temático para os estudos da turma. Como parte de um protocolo importante dos aniversários, o gênero textual convite passou a ser estudado com os alunos.

Em uma primeira situação didática, investiguei os conhecimentos prévios das crianças a partir do nome do gênero textual ao trazê-lo como uma palavra secreta, revelada aos poucos. A partir disso, uma escrita coletiva no quadro com a professora como escriba levantou as hipóteses das crianças sobre o que seria um convite, sugerindo aos alunos uma consulta em casa, com a família, sobre a disponibilidade de algum convite que pudesse ser trazido para a aula.

Em dia posterior, os alunos apresentaram e explicaram os convites que trouxeram de casa, destacando elementos característicos, as situações em que foram elaborados e obtidos. Nessa experiência, a professora optou por focar nas regularidades que apareciam nesses convites trazidos, sendo um texto que possui dados como: nome do convidado, a data, o local e o horário nos possíveis tipos de convite que existem como de aniversário, casamento, batizado, etc. Ao mesmo tempo em que essas características mais pontuais foram discutidas com as crianças, outras indicações também foram realizadas. Assim, os alunos foram incentivados a visualizar outros detalhes, como a presença de imagens ou desenhos, envelopes de diferentes tipos de papel (espessura, cor, tamanho, formato).

Destaco, a seguir, como foram apresentadas as intervenções e direcionamentos realizados no planejamento a partir dessa atividade desenvolvida:

Cada aluno vai explicar o convite que trouxe, quem deu, quando recebeu, que tipo de convite acha que é, quais as características desse convite que trouxe. Eu também vou levar modelos caso nem todos tenham trazido, para a maior variedade possível, ampliando a compreensão do gênero. Depois de todos os alunos demonstrarem seus modelos de convites, mostro os que levei, explorando o que tem em cada um deles.

- Primeiro, explico que é preciso, em alguns casos, preencher o envelope com os dados do remetente (a pessoa que envia) e o destinatário (a pessoa que recebe) quando há envelopes.

- Depois, sinalizo que precisamos informar todos os elementos necessários à compreensão de quem está lendo o convite, como o lugar, com endereço completo, a data, a hora do evento. Também é possível que se identifique o traje específico, no caso de festas juninas, festa à fantasia, formatura e outras festas.

Ao final dessa primeira parte, no quadro, farei junto a eles, um registro em forma de lista de elementos que podem aparecer em um convite. Assim, os alunos vão contribuindo oralmente e registrando no caderno.

(Diário de Classe, 13/09/17)

Com base no excerto do planejamento apresentado, identifico que ofereci espaço para que as crianças ativassem seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual. Contudo, seria importante que os alunos pudessem ter produzido um convite sem a intervenção da professora para que fosse possível tornar visível o que já se sabe e o que ainda seria preciso aprender para tornar funcional essa escrita do gênero textual. Essa escrita inicial sem intervenção docente é aspecto importante de um primeiro módulo de sequência didática focado em gêneros textuais, conforme Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse sentido, cabe ainda analisar sobre as intervenções realizadas durante o estudo do gênero, de modo a se compreender as oportunidades de reflexão proporcionadas. Por isso, a seguir estão algumas intervenções proporcionadas durante essa prática de conversa inicial sobre o gênero, realizada em roda com os alunos:

- Como sabemos que esse texto se trata de um convite?
- Um convite serve para o quê?
- Um convite é feito sempre do mesmo jeito?

(Diário de Classe, 13/09/17)

O gênero textual convite, segundo as definições de Costa (2008), tem por finalidade convidar alguém para a sua participação em algum evento, seja ele de qualquer tipo. Pode ser apresentado em diferentes suportes como por meio de uma carta ou cartão, dentre outros meios. Sendo assim, mostra-se como possibilidades importante a reflexão sobre o que caracteriza e esse gênero e como é possível defini-lo, sendo esse um dos enfoques que escolhi dar a esse estudo, conforme é possível visualizar segundo a intervenção “um convite serve para o quê?”.

Nos excertos do diário de classe, pode ser percebido que apresentei algumas concepções de abordagem sobre os gêneros textuais que demonstram as escolhas pedagógicas realizadas. Desse modo, para além dos aspectos pontuais, é preciso desenvolver com os alunos a compreensão do texto como uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008). Em um convite, por exemplo, se não for entendido que esses componentes existentes objetivam uma finalidade principal vinculada à circulação em um dado contexto social, o texto poderá não fazer sentido.

No entanto, mesmo havendo semelhanças de estruturação em cada gênero textual, é importante o entendimento de que eles não são "superestruturas canônicas", como afirma Marcuschi (2011). Para o autor, eles são “[...] formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido” (id.; *ibid.*, p. 20). É nesse sentido que a última intervenção que destaca a reflexão sobre o convite ser sempre apresentado do mesmo modo, vem ao encontro dessa concepção, dando abertura às variadas possibilidades que o gênero apresenta, ou seja, aos aspectos flutuantes que podem se alterar dependendo do tipo de apresentação do convite.

Em outro dia da sequência didática, as anotações realizadas foram retomadas para que os alunos produzissem, individualmente, convites para Gildo – o aniversariante da história lida. Os convites tinham o objetivo de convidá-lo para a participação em comemoração a ser realizada pelos alunos. Desse modo, foram combinados coletivamente itens que deveriam aparecer em todos os convites, como data, local e horário. Ao longo dessa retomada de informações, algumas intervenções foram sendo realizadas como:

- Que informações vocês acham que não pode faltar em um convite?
- Pensando nos convites que vimos antes, se vamos fazer um aniversário para o Gildo, o que ele precisa saber para poder participar?
- Vamos tentar escrever, aqui no quadro, como isso poderia aparecer no convite? Por exemplo, o local será aqui na escola, né? Como podemos escrever isso no convite?
- Que outras coisas podemos ter em um convite além da data, local e horário? Os convites de todos vocês deverão ser iguais?

(Diário de Classe, 14/09/17)

Após a elaboração desses convites, realizou-se uma apreciação coletiva, em roda, das produções escritas dos alunos, confirmando as informações importantes e os modos pelos quais os alunos construíram suas produções. Em se tratando de um convite que tem diferentes maneiras de ser entregue, levei aos alunos uma caixa de correio de brincadeira para que pudessem enviar os convites produzidos.

Com base nas propostas de estudo do gênero convite, pode-se perceber a relação estabelecida entre os alunos e a personagem de uma história, por meio de um contato com o imaginário. Aquele que “lê a produção” parece ter sido uma motivação à situação comunicativa, devido ao contato com a personagem. Sendo assim, cabe destacar a importância de proporcionar aos alunos conhecer quem são os interlocutores e os objetivos de uma produção textual, mesmo que nem sempre seja possível, em situações escolares, proporcionar interlocutores reais.

A partir dos exemplos apresentados ao ensino do gênero convite, cabe retomar o conceito de Gombert (1992), quando afirma que a consciência metatextual comporta a análise de três grandes aspectos do texto: a coerência, a coesão e a estrutura. É por meio desse conjunto de aspectos que se faz possível gerenciar a compreensão, de forma que o texto tenha uma textualidade e ser reconhecido. Cabe destacar que, pensando no estudo sobre convites, para além de reconhecer os elementos que estão contidos nesse gênero, é preciso conhecer sua aplicabilidade, o motivo pelo qual ele apresenta determinados dados, de modo que faça sentido num dado contexto.

Nesse sentido, o estudo do gênero convite contribui para a compreensão dos usos da escrita, sendo um texto que está bastante presente na comunidade em que o estágio de docência foi realizado. Isso vem ao encontro do que apontam Leal e Rosa (2015), quando afirmam que o estudo dos gêneros textuais é importante, já que contribui para o entendimento de práticas sociais que utilizam a escrita como forma de comunicação.

A figura a seguir mostra um exemplo de como uma aluna construiu a identidade do gênero convite em sua produção textual. Nela, percebe-se a presença de dados como a hora, o local, o emissor e o destinatário bem identificados, um enunciado, a relação de um desenho com o conteúdo da escrita e uma mensagem ao destinatário do texto. Com isso, pode-se observar que há tanto aspectos explorados em aula como outros que a própria escrevente julgou pertinentes.

Figura 1 – Convite de aniversário 1



Fonte: acervo pessoal da autora.

A figura a seguir mostra como outro aluno criou a identidade do convite. Nesse exemplo, nota-se que dados se repetem, como o enunciado que especifica o tipo de convite, a data, o horário marcado, bem como o lugar em que a festa ocorreria. Além disso, novamente, repete-se a presença das ilustrações relativas ao contexto de escrita.

Figura 2 – Convite de aniversário 2



Fonte: acervo pessoal da autora.

A partir dos exemplos de convites apresentados, produzidos pelos alunos, é possível inferir que ambos conseguiram compreender que há dados necessários a apresentar nessa produção textual para que se trate de um convite. No entanto, enquanto a criança do primeiro convite apresenta um diálogo com o convidado, a segunda foca apenas em informações básicas, vistas em aula, para que se possa comparecer a uma festa de aniversário.

Por fim, destaco outro aspecto possível de se refletir a partir das propostas analisadas, relativo à estruturação do convite. Antes de as crianças produzirem um primeiro convite em folha vazia, a professora poderia ter proporcionado uma produção com os dados principais já presentes, como data, horário e local. Isso porque, atualmente, os convites costumam ser preenchidos em plataformas virtuais ou comprados prontos para preenchimento das informações essenciais. Essa elaboração completa de um convite pelas crianças, em uma turma de 1º ano, poderia ter sido realizada como uma produção final após, por exemplo, (1) a produção inicial sem intervenção e (2) a produção com a estrutura a ser preenchida.

- História:

Outro gênero a ser destacado como produção realizada foi a história, de tipo narrativo. Segundo Costa (2008), o gênero história corresponde a uma sequência ou sucessão de ideias e fatos ocorridos, sejam eles verídicos ou fictícios. Independentemente do tipo ou assunto, possuem um dado contexto de localização que constituem o significado e/ou o conteúdo, exposto

pelo curso narrativo. Pode-se afirmar que existem concepções importantes acerca da composição da história, as quais incluem a realidade do texto narrativo, como os acontecimentos e os personagens existentes e o discurso, que seria a maneira como o narrador apresenta ao leitor essa realidade (id.; *ibid.*).

Para este trabalho, selecionei como histórias apenas narrativas fictícias, realizadas partindo de leituras realizadas em sala de aula pela professora. Uma dessas leituras foi “Quem vai ficar com o pêssego”, de Yoon Ah-Hae (2010). Foram realizadas intervenções ao longo da leitura, na busca pela compreensão do gênero de um modo geral seja pela estrutura ou pelo conteúdo. A história apresenta um enredo em que há uma disputa pelo pêssego, tendo cada um dos cinco animais personagens apontado um argumento com relação ao seu próprio merecimento da fruta.

A história foi lida aos alunos até uma determinada parte, sendo realizadas intervenções para compreensão do conteúdo. Nesse momento, iniciou-se a primeira atividade relacionada à escrita, a qual apareceu da seguinte maneira no planejamento:

Então, antes de continuar a história, pedirei aos alunos que, em duplas, pensem em como a lagarta poderia ser a escolhida e escrevam em forma de texto suas hipóteses de como isso seria possível. Eles irão elaborar em duplas as ideias, mas cada um escreverá em seu caderno as hipóteses obtidas, após a escrita do título: Por que a lagarta deveria comer o pêssego? E a colagem da imagem que segue ao lado dessa explicação. Passarei nas mesas para ajudar na escrita, realizando as correções necessárias. Em seguida, a dupla fará a exposição do argumento que criou, de maneira conjunta, em grande grupo para comparar as informações com os colegas.

(Diário de Classe, 18/09/17)

Diferentes pontos de vista das crianças foram apresentados; assim pode-se discutir sobre as possibilidades de rumo que uma história pode tomar, dependendo da narrativa escolhida. Esta proposta mobiliza a consciência metatextual porque possibilita que as crianças façam um monitoramento intencional da história ouvida, detectando informações relevantes e contradições, por exemplo, pertinentes a esse tipo de texto (SPINILLO; SIMÕES, 2003). Desse modo, a criança tem a oportunidade de um importante exercício de reconhecimento de elementos que compõem uma história, compreendendo de que maneira a mensagem é transmitida quando há esse gênero em específico definido.

Após a exposição de variadas hipóteses das crianças, a história teve continuidade. O diário de classe traz o seguinte planejamento:

Após o levantamento de hipóteses dos alunos e oralização de suas inferências, farei a continuação da história para que os alunos possam confirmar e reorganizar suas hipóteses de conclusão da história. Desse modo, como mostra nas pag. 25, 26, 27 e 28 com todos os argumentos a lagarta consegue encontrar um modo de propor que ela seria a mais apta a ganhar esse pêssego de acordo com as classificações de todos os outros animais, seja por altura, peso, tamanho a boca, tamanho das orelhas e tamanho da cauda. Assim, perguntarei aos alunos se alguém imaginou que esse fim pudesse acontecer, se existiria mais um modo de ela ser vencedora e ficar com o pêssego e que não foi dita na história original.

(Diário de Classe, 18/09/17)

Por meio desse excerto do planejamento, percebo que objetivei exercitar a retomada de um conteúdo que a narrativa possui, considerando a coerência na relação entre personagens e situações apresentadas para que o enredo possa fazer sentido. Esse tipo de estudo permite que o aluno possa adquirir as habilidades que incluem identificar contradições e possíveis incongruências.

Com relação especificamente ao gênero textual história, importantes aspectos são possíveis de serem compreendidos pelos alunos, como a ideia de uma narrativa que apresenta uma evolução, geralmente estruturada com início, desenvolvimento de uma situação-problema e resolução dessa situação, a necessidade de personagens, etc. O que torna essa aprendizagem possível são intervenções que permitem trazer à consciência conhecimentos que poderiam permanecer no nível epilinguístico, como a progressão textual⁶.

Em dia posterior, o diário de classe também traz uma proposta de produção textual, que tinha como objetivo retomar partes da história, conforme retrata a imagem a seguir.

⁶ Koch (2015, p. 148) define progressão textual como "[...] procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir".

Figura 3 – Escrita da história a partir das imagens

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL URUGUAI	
PROFESSORAS: CAROLINE E GRAÇA	
TURMA: A	
DATA:	
NOME:	_____
ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO EM CADA IMAGEM DA HISTÓRIA:	
	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Fonte: acervo pessoal da autora.

Retomando esses excertos da prática docente desenvolvida, penso que foi significativa essa proposta no sentido de ter sido mais fácil para as crianças gerarem o conteúdo da história, visto que este já era conhecido. Contudo, a proposta é limitada no que se refere ao desenvolvimento da consciência metatextual porque pode ficar restrita à descrição das duas cenas de

forma isolada, já que a proposta enunciada é escrever o que está acontecendo em cada imagem. Uma outra forma de evidenciar e fomentar a continuidade entre a escrita relacionada à primeira imagem e à segunda seria, por exemplo, solicitar que as crianças escrevessem "o que tem a ver" as duas imagens da história.

Da forma como está, essa proposta necessitaria ser combinada com a mediação da professora para que, aqueles que ainda não o fazem com autonomia, estabeleçam a progressão entre o que foi relatado nas duas imagens.

Outra hipótese de ajuste dessa proposta, caso o objetivo seja a consciência metatextual, poderia ser incluir o início e o final da história, deixando a costura entre as duas imagens e o miolo faltante ao encargo das crianças. Dessa forma, o foco recai mais diretamente para a consciência da ligação entre diferentes partes do texto.

Em dia posterior, foi proporcionada uma outra proposta de reescrita coletiva dessa mesma história estudada. Assim, os alunos foram divididos em grupos, sendo cada um deles responsável pela elaboração de excerto do texto total, conforme exposto a seguir no planejamento:

A proposta dessa atividade é que em 6 trios e uma dupla (20 alunos), eles possam reescrever a história estudada na semana, de modo a despertar a criatividade e o incentivo à escrita mais espontânea. Como a produção de texto ainda necessita ser mais estruturada, devido à falta de familiaridade das crianças com um texto mais longo, há nessa proposta partes que guiam a escrita dos alunos, de modo a conduzi-los à escrita, utilizando os personagens e a situação da história, contudo com a escolha deles para a sequência de fatos que sucederam a partir do recorte inicial. Após a escrita dos grupos, faremos a organização das partes da história criada. Assim, cada grupo lê suas escritas, a fim de que possamos apreciar a nova história elaborada pelos alunos, coletivamente.

(Diário de Classe, 21/09/17)

Nesse excerto, percebe-se a intenção de intervir pedagogicamente, de fato, na estruturação da escrita, de acordo com o gênero história, de forma que as crianças estabelecessem estratégias de coesão e coerência para alinhar o texto previamente escrito ao que elas iriam gerar.

Os cortes no texto da história, conforme podem ser vistos nas duas figuras a seguir, foram efetuados em partes estratégicas das sentenças pela professora, de modo que a pausa convidasse as crianças a dizer algo pela escrita.

Figura 4 – Parte inicial da história distribuída aos grupos para escrita coletiva

ESSA HISTÓRIA COMEÇA QUANDO OS ANIMAIS ENCONTRARAM UM GRANDE PÊSSEGO MADURO QUE TINHA UM CHEIRO MUITO GOSTOSO E PARECIA DELICIOSO. TODOS FICARAM COM MUITA ÁGUA NA BOCA: A GIRAFA, O CROCODILO, O RINOCERONTE, O MACACO, O COELHO E A LAGARTA. MAS, NÃO SE SABIA QUEM IRIA FICAR COM O PÊSSEGO, POIS CADA UM DELES TEM UMA IDEIA DIFERENTE PARA DECIDIR ESSA QUESTÃO.

A GIRAFA DISSE QUE ELA MERECEIA GANHAR O PÊSSEGO PORQUE...

Fonte: acervo pessoal da autora.

Figura 5 – Parte final da história distribuída aos grupos para escrita coletiva

E NO FINAL DESSA HISTÓRIA, O QUE ACONTECEU MESMO FOI QUE...

Fonte: acervo pessoal da autora.

Na execução dessas propostas, como motivação à escrita, inicialmente foram feitas intervenções para que os alunos pudessem iniciar o movimento de produção textual. Conforme consta no planejamento foram realizadas as seguintes indagações:

- Hoje vamos imaginar que nossa turma é a autora dessa história que nós lemos. Por isso, a profe vai ler algumas partes e em grupos vocês vão elaborar o que falta. Aceitam esse desafio?
- Será que a história vai ficar bem diferente se mudarmos o que os animais disserem? Estou curiosa para saber o que vamos inventar... e vocês?
- Agora vou ler e vocês podem ir imaginando o que poderia estar escrito ali... quero que pensem para que nossa história fique bem legal.

(Diário de Classe, 21/09/17)

Em contraste com a proposta anterior, esta possibilita que os alunos gerenciem partes já estabelecidas do texto e, ao mesmo tempo, gerem novos conteúdos dentro da estrutura do

gênero história. Desse modo, além da escrita criativa, compondo o conteúdo, os alunos podem perceber uma determinada progressão até que haja a situação final, acompanhada de um sentido construído, favorecendo o desenvolvimento da consciência metatextual. Nesse sentido, essa prática vai ao encontro do que defendem Ferreira e Spinillo (2003, p. 142) ao afirmarem que:

[...] a capacidade de produzir histórias pode ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para a consciência metatextual, levando à conclusão de que ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio da história (seus elementos constituintes e sua organização hierárquica) é relevante para o desenvolvimento de um esquema narrativo que pode, então, ser aplicado às situações de produção.

Portanto, percebe-se a relevância de incluir estratégias didáticas no planejamento que evidenciem o manejo de elementos importantes para o desenvolvimento da consciência acerca das progressões textual e temática de histórias de tipo narrativo. Além disso, há um longo caminho a ser percorrido na aprendizagem desse gênero e que vão bem além dessas progressões, incluindo, por exemplo, desenvolvimento de psicológico de personagens e organização em capítulos.

- Poema/poesia:

Em primeiro contato, a partir da obra “Mamão, melancia, tecido e poesia”, de Fábio Sombra (2013), os alunos, em roda, exploraram a caixa de adivinhações. A caixa continha nomes de frutas e poesias para cada uma delas, a fim de que os alunos pudessem deduzir a relação entre esses dois materiais por meio de pistas fornecidas pelas rimas, conforme exemplo da figura a seguir.

Figura 6 – Poesia sobre a fruta



Fonte: acervo pessoal da autora.

Considerando que o conceito de poesia está atrelado ao de um poema, estudou-se um pouco sobre as características desse gênero com os alunos. Conforme salienta Costa (2008), o poema pode ser definido como um conjunto poético de versos que podem variar em sua extensão. No caso aqui analisado, a poesia teve relação com o gênero poema principalmente em seus aspectos prosódicos⁷, como o ritmo produzido pelas rimas e aliterações.

Para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, os poemas também evidenciam similaridades entre palavras, como rimas e aliterações, o que permite estabelecer oportunidades de reflexão fonológica. Para isso, é preciso uma análise intencional e sistemática por meio de atividades que evidenciem esses elementos. Assim, é evidente a relevância da construção desse conhecimento, uma vez que, como aponta Soares (2016, p. 184):

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal; atividades podem levar a criança a perceber a possibilidade de segmentação das palavras; finalmente, atividades que levem a criança a confrontar rimas e aliterações com sua representação escrita podem introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas que os representam, ou seja, a compreensão do princípio alfabético.

Ainda com relação a esse mesmo conjunto de poesias sobre frutas, em dia posterior, discutiu-se com os alunos as características do gênero poema. No planejamento, essa atividade aparece da seguinte forma:

Então, levarei para comparação o livro já trabalhado “Quem vai ficar com o pêssego”, mas deixarei claro que o livro a ser trabalhado nessa semana será aquele que apresentei a eles em dia anterior (“Mamão, melancia, tecido e poesia”). No entanto, perguntarei aos alunos se

⁷ Prosódia: pronúncia adequada dos fonemas (emissão das vogais, articulação das consoantes) e a ligação apropriada de uma palavra a outra ou ainda conjunto de variações de altura, duração, ritmo, tom etc., que nas diferentes línguas afetam a sequência da fala. Definição disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/prosodia/>> Acesso em 31 mai. 2018.

eles conseguem entender qual a diferença entre um livro e outro. Se além do assunto, tem alguma coisa diferente. Lerei algumas partes de um e de outro livro para comparação. A ideia é mostrar que no livro de poesias não temos uma história como uma sequência página após página, nem um início, meio e fim.

(Diário de classe, 17/10/17)

Após essa proposta, os alunos colocaram em prática a elaboração de um poema, realizado em duplas. Assim, em primeira instância, associado ao conteúdo trabalhado por meio do livro, os alunos tiveram como atribuição a escolha de uma fruta para a produção de um poema a seu respeito, a ser lido para os demais colegas após a produção, conforme combinado no grande grupo. Desse modo, destaca-se a descrição da atividade no planejamento:

Para a produção, em primeiro momento, a dupla escolherá uma fruta de sua preferência para que possa escrever sobre ela. A partir disso, as crianças farão uma descrição de características, em outra folha auxiliar, como cor, textura, tamanho, consistência e demais que eles julgarem interessantes. Em seguida, poderão também descrever preparações que eles conhecem com essa fruta. Se ainda houver dúvidas sobre o que escrever, posso fornecer o livro para que tenham acesso aos textos sobre as frutas (que descreve a origem e outras características) para que as crianças tenham maior número de informações e repertório de escrita. Caso necessitem, posso realizar uma pesquisa no celular, levando algumas informações quando eu passar nas mesas. A partir dessas etapas iniciais, cada dupla já terá as informações necessárias para a elaboração de um pequeno poema. Eles poderão consultar as características destacadas anteriormente no caderno para lembrarem da estrutura de um poema, como é organizado e que elementos ele possui.

(Diário de classe, 19/10/17)

Cabe destacar aqui um movimento importante que detectei nas propostas de escrita, as quais não foram realizadas somente de forma individual, mas também de modo coletivo. Conforme destacam Piccoli e Camini (2010), sabe-se que durante aprendizado de um gênero textual são importantes as oportunidades de produções coletivas, sobretudo quando ainda não há o domínio do gênero em questão. Desse modo, considera-se que nesse planejamento privilegiou-se a construção de ideias que exercitem variados conhecimentos linguísticos e trocas entre os alunos.

A seguir, podem ser conferidos dois exemplos de poemas escritos em trios pelos alunos⁸:

⁸ As transcrições foram realizadas conservando as grafias originais dos alunos nas produções textuais.

A LARANJA GOSTOSINHA DI MONTÃO
 QUI EU AMO DI CORAÇÃO
 EU GOSTO DELA NUMA BATIDA DE MAMÃO

(Diário de classe, 19/10/17)

A MELANCIA TEM CEMENTE
 QUI SE EU MORDO MUITO FORTI DOI O DENTE
 UI QUE DELISIA A MELANCIA
 COMO TANTO QUE CINTO ALERGIA

(Diário de classe, 19/10/17)

Cabe salientar que, diante das produções realizadas pelos alunos, a compreensão mais clara aparece pelo entendimento de que a rima ao final dos versos é a característica mais evidente desse gênero, provavelmente em decorrência do trabalho pedagógico desenvolvido que buscou exercitar a consciência de rimas por meio de outras atividades variadas.

Além disso, há a estruturação da escrita em versos, dispostos em linhas diferentes da folha. Observa-se que, no primeiro exemplo, o grupo de alunos utiliza a mesma rima em todos os versos; já no segundo exemplo, de outro grupo, há dois pares de versos, o que demonstra diferentes apropriações do mesmo gênero textual entre os alunos.

Nessa situação, percebe-se o quanto de atenção e empenho o aluno destina na composição do texto, considerando-se que ele precisa refletir sobre sua própria escrita, de modo a contemplar a estrutura e o sentido característico. Cabe analisar, nesse contexto apresentado pelas descrições do planejamento, uma importante questão que seria a importância de se trabalhar com esse gênero textual desde o 1º ano do Ensino Fundamental, considerando-se que, conforme destacam Domingues e Rosek (2015, p. 93):

O professor alfabetizador precisa ser sensibilizado quanto a importância de trabalhar com a poesia em suas aulas, de modo que ele perceba que a criança a partir da brincadeira com as palavras constrói estruturas de raciocínio sobre a escrita e a leitura das palavras, amplia seu repertório de leitura, bem como agrega uma riqueza vocabular ao seu conhecimento, porque a forma que a poesia se estrutura faz com que o aluno pense sobre as palavras.

Portanto, compreende-se a importância do trabalho com esse gênero textual tanto para a alfabetização de modo geral como em específico ao desenvolvimento da consciência meta-textual.

- Folder:

Como parte de projeto didático, o gênero textual folder surgiu em função do estudo da Inglaterra. A primeira atividade refere-se à produção de um texto em forma de carta, elaborado no quadro, sendo a professora a escriba. Foram registradas características estudadas sobre esse país, estruturando esse conteúdo levando em consideração parágrafos e pontuação. Anteriormente, fez-se uma caixa surpresa com imagens e explicações de pontos turísticos característicos da Inglaterra, bem como os costumes gastronômicos do país. Assim, de acordo com o planejamento:

[...] após conhecermos esses pontos turísticos, lembrando também os textos lidos que falam sobre os pratos característicos destacados no texto da segunda-feira, também sobre o chá das 17h, discutido no dia anterior, faremos a produção de um texto coletivo sobre a Inglaterra, segundo os destaques realizados pelos alunos. Desse modo, a proposta é que nós inventemos uma personagem que foi visitar a Inglaterra e que escreveu uma carta para algum amigo ou familiar, contando como foi a viagem e o que ficou sabendo sobre o país. Desse modo, estruturarei, no quadro, o texto, à medida em formos construindo-o.

(Diário de classe, 22/11/17)

Posteriormente, essa carta escrita coletivamente foi utilizada como mote para a proposta de escrita de um folder, aproveitando as informações já estudadas sobre a Inglaterra. Com isso, percebe-se que as mesmas informações, por meio dessa proposta, permitem que as crianças vislumbrem outra possibilidade de organização textual, que comportam regras e flexibilidades diferentes da carta.

A professora levou diferentes folders em seus formatos originais para a leitura em sala de aula, os quais apresentavam diferentes formas de disposição de texto e imagens, com informações variadas (propagandas de hotéis e pousadas, comidas típicas, pontos turísticos, apresentação de lugares, contatos de e-mail e telefone, *sites*, etc), conforme registrado no planejamento:

Para que os alunos possam produzir, em duplas, folders sobre o país estudado (atividade posterior), primeiramente faremos uma retomada das informações que poderiam aparecer em um folder que pretende fazer a propaganda para que as pessoas possam conhecer a Inglaterra. Para isso, faremos, no caderno, algumas anotações do que poderia ser descrito sobre o país. Também disponibilizarei as imagens e respectivos pequenos textos de cada imagem, utilizados em dia anterior como uma sistematização. Também levarei, impressos, alguns modelos de folders para mostrar para os alunos, explorando os textos.

(Diário de classe, 23/11/17)

Para despertar o olhar de observação dos alunos sobre o material levado como exemplo, durante essa exploração, foram desenvolvidas as seguintes intervenções:

- Que tipos de coisas estão escritas em um folder?
- Além de textos o que mais tem em um folder?
- Para o que existe um folder?
- Alguém aqui já recebeu algum folder? Onde?

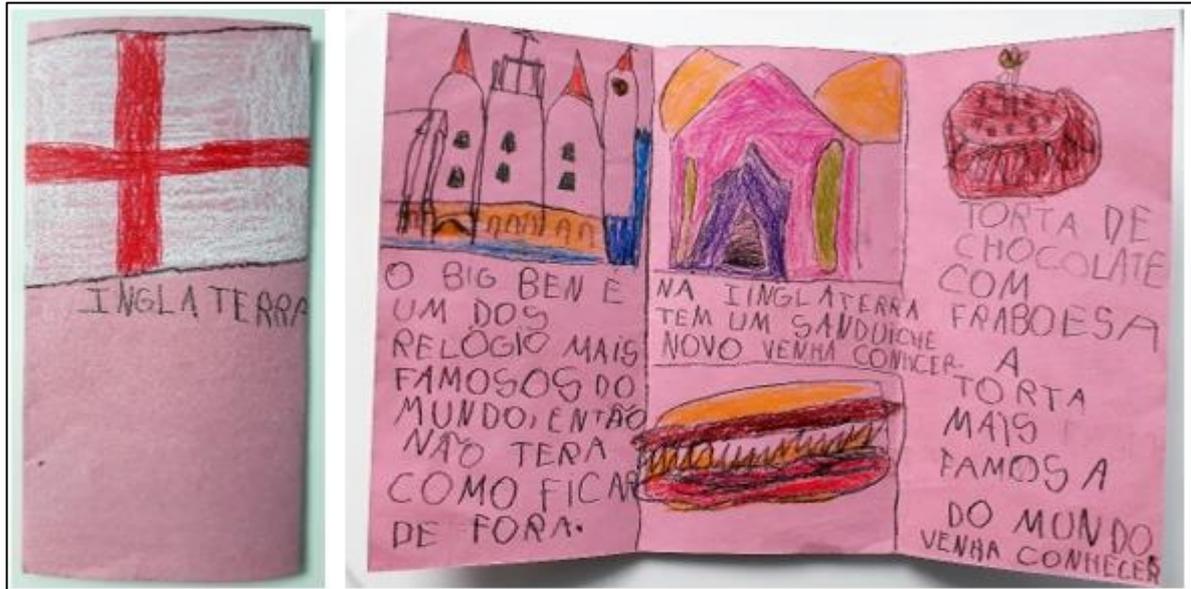
(Diário de classe, 23/11/17)

Cabe salientar que, por folder, compreende-se a definição dada por Costa (2008), que o trata como um impresso que tem como característica ser de pequeno porte, geralmente em uma só folha de papel, podendo apresentar dobras sanfonadas. Seu conteúdo pode ser informativo e publicitário, com linguagem clara e objetiva, que divulga seja um local, evento, produto, serviço ou, ainda, uma instrução relativa ao uso de um aparelho.

Esse gênero textual é um dos que mais ofereceu dificuldades aos alunos. Isso porque, tratando-se de um texto multimodal, ele possui diferentes formas de ser apresentado e diferentes características, dependendo da situação comunicativa ao qual está associado. Desse modo, com base na análise de minhas intervenções planejadas, penso que muitas informações podem ter sido pouco exploradas. Como uma possibilidade de aprimoramento, poderia haver um tempo maior de leitura desse gênero textual, em suas diferentes apresentações, de forma que os alunos pudessem ter mais aproximação com essa multiplicidade.

Posteriormente à leitura desses materiais, foram confeccionados os folders de acordo com os estudos realizados sobre a Inglaterra. A delimitação que apresentei foi de uma folha dobrada em três partes, sendo que o conteúdo, seja escrito ou desenho, poderia ocupar diferentes lados do papel. Como sugestão, orientei os alunos a construírem uma capa, dando dicas do que poderia aparecer nela, como o nome do país e a bandeira, como pode ser visto na produção de uma das alunas na figura a seguir.

Figura 7 – Folder produzido por uma aluna da turma



Fonte: acervo pessoal da autora.

Cumprir observar que os folders confeccionados de maneira artesanal na escola podem ter certa semelhança, em termos de estruturação e conteúdo, com um folder original, mas com certeza se distanciam em termos de suporte quando esse gênero é impresso em gráficas. Portanto, há limites para a produção desse gênero textual na escola, diferentemente do que ocorre na leitura.

Um desses indícios aparece quando as letras grandes da aluna alfabetizanda tencionam os limites das dobras do papel, as quais foram efetuadas justamente para que o suporte ganhasse aparência mais próxima a de um folder.

Apesar da complexidade oferecida pela produção de um folder, a aluna teve sucesso na produção desse gênero textual, alinhando texto escrito e imagético para convidar pessoas a conhecerem o país. Desse modo, mostrou apropriação de algumas informações como ponto turístico e pratos típicos, associando-os com os enunciados que evidenciam a compreensão realizada por ela acerca do tipo de texto.

Nesse sentido, aparece em sua produção, por exemplo, a presença do termo “venha conhecer”, próprio de um texto injuntivo. Além disso, quando a aluna se refere ao “Big Ben” e salienta que “não terá como ficar de fora”, ela demonstra mobilizar vocabulário apropriado para convencimento do leitor a incluir esse local em um possível roteiro turístico.

Ao final desta análise, destaco que a elaboração do folder permitiu transformar as informações de textos que os alunos leram, durante o projeto, para um discurso próximo à propaganda. A proposta cumpriu a função de sistematizar conhecimentos sobre a Inglaterra. No entanto, ficou frágil o planejamento do uso funcional desse texto após a sua produção. Se o

folder fosse produzido com imagens reais e tematizando locais próximos para visita, poderia ser organizada a sua distribuição para a comunidade escolar, tendo em vista que o desafio dos gêneros textuais na escola é justamente a sua não separação das práticas sociais que os originaram.

4.2 PROPOSTAS DE ESCRITA SEM GÊNEROS TEXTUAIS DEFINIDOS

Nesta seção, analiso três propostas de produção textual cujo gênero enquadra-se no que Dolz e Schneuwly (2004) nomeiam "escolares", tendo em vista serem produzidos para exercício da escrita na escola e não terem semelhança com gêneros textuais reconhecidos nas práticas sociais.

As três propostas foram escolhidas a partir do critério de representatividade de cada tipo encontrado no conjunto de materiais do estágio de docência analisado nesta pesquisa. Portanto, uma só proposta foi selecionada para análise do conjunto de outras que também objetivavam, por exemplo, sistematizar conhecimentos que as crianças viram sobre determinado tema em estudo.

- Proposta 1: a melhor cena do filme *Ratatouille* – desenho e escrita

Em comemoração à semana da criança, no mês de outubro, e como introdução ao tema do projeto pedagógico “Por que, onde e quando comemos? Uma viagem pelo mundo da gastronomia”, foi escolhido para ser assistido com os alunos o filme de animação “*Ratatouille*”, do roteirista e diretor Brad Bird (2007). Desse modo, após esse primeiro momento, realizou-se uma conversa inicial sobre ideias diversas relacionadas à obra cinematográfica, como o assunto, os elementos apresentados no filme, as personagens, entre outros aspectos. Após esse momento, foi realizada a proposta aqui em análise, a qual solicitou uma representação da cena do filme que mais chamou a atenção de cada aluno, seja pelo gosto ou por identificação de alguma parte importante a ser destacada. Objetivou-se sistematizar a experiência do filme, realizando escolhas do conteúdo a ser escrito.

Primeiramente, as crianças desenharam uma das cenas do filme e, após, descreveram por escrito a cena representada, conforme mostra a figura a seguir. Nesse caso, a enunciação teve caráter de contextualizar ao leitor que nunca teria assistido a cena escolhida do filme, sendo ele capaz de compreender por meio da explicação do enunciador, conforme se pode visualizar no planejamento.

A partir do filme assistido, os alunos farão um desenho e respectiva escrita sobre o momento que mais gostaram do filme. Assim, poderão exercitar a memória ao lembrar da situação e, ainda, exercitar as habilidades de escrita, a partir de um dado contexto.

(Diário de classe, 10/10/17)

Para que os alunos pudessem iniciar a escrita, realizei algumas intervenções durante a explicação da proposta. Desse modo, a seguir são demonstradas as intervenções, bem como a folha estruturada entregue aos alunos.

- Bem, agora que já assistimos ao filme do Ratatouille, quero que cada um pense na parte que mais gostou.
- Pensaram? Agora tentem lembrar ao máximo da cena e o que estava acontecendo nela.
- Alguém quer dar um exemplo aos colegas sobre como podemos contar sobre a cena?
- Então, agora quero que vocês desenhem a cena preferida no primeiro espaço e depois expliquem no espaço abaixo, certo?

(Diário de classe, 10/10/17)

Figura 8 – Desenho e escrita sobre o filme Ratatouille

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL URUGUAI	
PROFESSORAS: CAROLINE E GRAÇA	TURMA: A
DATA: _____	
NOME: _____	
DESENHE A SUA PARTE PREFERIDA DO FILME RATATOUILLE:	
	
<div style="border: 1px solid black; height: 150px; width: 100%;"></div>	
EXPLIQUE O QUE ESTÁ ACONTECENDO NESSA CENA:	
<hr/>	

Fonte: acervo pessoal da autora.

A proposta de motivar as crianças a escrever por meio da pergunta "o que está acontecendo", associada a uma imagem, é apresentada em Piccoli e Camini (2012), de modo a romper com a usual proposta "escreva frases com a palavra X", bastante presente na alfabetização. Essa pergunta foi utilizada como inspiração pedagógica nesta proposta e em outras realizadas durante o estágio de docência.

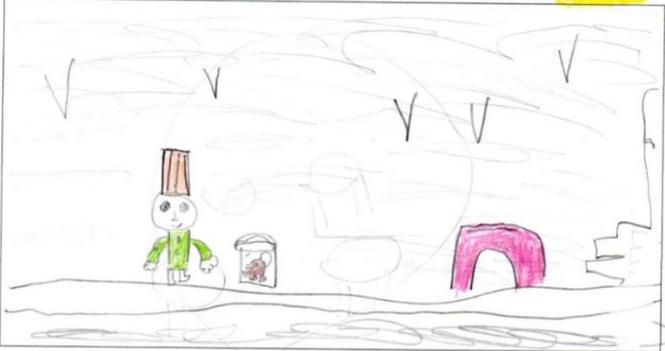
Por um lado, tem-se um avanço ao fazer uma proposta em que o sujeito tenha o que dizer sobre um filme que assistiu, sem que sejam solicitadas "frases", quando mesmo adultos alfabetizados nem sempre possuem certeza sobre o que define essa unidade linguística. No entanto, a proposta analisada se constitui em um gênero escolar, na medida em que não encontra semelhança em estrutura, função e estilo (KOCH; ELIAS, 2017) com algum dos gêneros textuais que usualmente fazemos uso em nossa sociedade.

Para analisar a pertinência e as possibilidades de aprimoramento da proposta, a figura a seguir mostra como uma das alunas desenvolveu a produção textual nessa proposta:

Figura 9 – Produção textual sobre o filme Ratatouille

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL URUGUAI
 PROFESSORAS: CAROLINE E GRAÇA TURMA: A
 DATA: _____
 NOME: _____

DESENHE A SUA PARTE PREFERIDA DO FILME RATATOUILLE:



EXPLIQUE O QUE ESTÁ ACONTECENDO NESSA CENA:

O MENINO ESTAVA COMERÇANDO
 COM O RATO E ELE SOUTOU
 E O RATO FOGIL MAS ELE VOLTOU
 PRA LA E O MENINO FALOU VAMOS
 ENTRAR E COMER E ELE TEVE
 UMA IDEIA DE PUCAR O C/ /
 CABELO E ELE COSINHO DEREITO

Fonte: acervo pessoal da autora

Pode-se observar que, com base na escrita, é possível identificar ações que foram desenvolvidas ao longo da cena com ideia de continuidade do texto e evolução ao longo dos acontecimentos. Contudo, compreende-se que a estruturação do texto não foi favorecida nessa proposta pelo fato de a escrita não ter sido orientada na direção de um gênero textual específico.

Para inscrever-se em um gênero textual, essa proposta poderia, por exemplo, ser transformada em uma resenha do filme, dividida em mais módulos de execução, conforme a proposta de sequência didática delineada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Em momentos diferentes, poderiam ser elaboradas a escrita do discurso descritivo, também com apoio de desenhos, e do discurso argumentativo sobre o filme, que fazem parte desse gênero textual, o que permitiria uma gama maior de possibilidades para o desenvolvimento da consciência metatextual.

- Proposta 2: Desenho e escrita sobre a fruta preferida

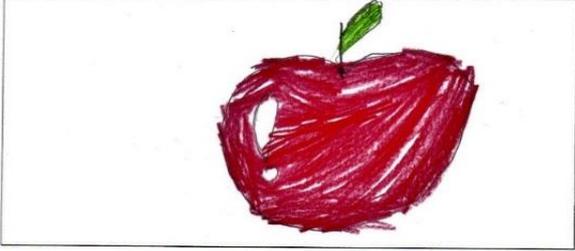
Essa atividade foi realizada no contexto de estudo da temática "alimentação", mais precisamente sobre as frutas e legumes, com base em uma história literária. O diário de classe registra que o objetivo foi "exercitar a escrita com continuidade de ideias para além da construção de frases". Assim, a partir das ações desenvolvidas, foi proposta uma produção textual em que os alunos receberam uma folha estruturada com duas solicitações. A primeira delas, relativa à ilustração da fruta favorita do aluno; a segunda, relaciona-se a uma escrita sobre essa fruta⁹.

Figura 10 – Escrita sobre a fruta preferida 1

⁹ Anteriormente a essa produção, exercitou-se com os alunos a capacidade de caracterização e descrição de frutas, por meio de outras atividades não necessariamente ligadas à produção escrita em si. Nessa escrita de caráter pessoal, os alunos puderam tornar público aos colegas seus gostos e concepções acerca do objeto de estudo.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL URUGUAI
 PROFESSORAS: CAROLINE E GRAÇA TURMA: A
 DATA: 2017.
 NOME: [REDACTED]

1. DESENHE A SUA FRUTA PREFERIDA:



2. ESCREVA SOBRE SUA FRUTA PREFERIDA:

ELA É VERMELHA COM UMA FOLHAS
 VERDES TEM MAÇA VERDES SÃO BOVAS
 E GOSTOSAS MAS SÃO DURAS
 PORISSO QUE QUANDO TEM UM DENTE
 MOLE CAI

Fonte: acervo pessoal da autora

Conforme pode-se observar no excerto do planejamento a seguir, a atividade pretendia ser realizada da seguinte forma:

Para essa atividade, os alunos receberão uma folha sistematizada para a escrita a partir da escolha individual da fruta preferida. Cada aluno fará, primeiramente, o desenho de sua fruta preferida e, após essa representação, escreverá sobre ela, a partir de algumas sugestões básicas como suas características (textura, sabor, cor), se é doce ou azeda, os motivos pelos quais gosta da fruta, como aprendeu a gostar, com que frequência come essa fruta, entre outras informações que julgar necessário.

(Diário de classe, 19/10/17)

Analisando esta proposta, compreendo que ela cumpre o objetivo proposto de exercitar a escrita para além de frases, como aparece registrado no planejamento. Permite-se a construção de um texto, mas a proposta é frágil se pensarmos nas possibilidades de aprendizagem da consciência metatextual, pois o foco se concentra na descrição da fruta favorita.

Também é relevante pensar se o assunto proposto é convidativo a ter o que dizer por meio de uma produção textual. Focando na descrição de uma preferência, sem inscrição evi-

dente em uma prática de linguagem reconhecida socialmente, o que se tem é um típico produto cultural da escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para exercício da escrita.

Para que haja motivação para a escrita, alternativamente, poderiam ser definidas situações-problema a serem pesquisadas pela turma, como "por que não vendem melancia o ano todo" ou "por que dizem que a laranja é boa para curar a gripe". Dessa forma, poderiam ser integradas práticas de leitura e escrita, organizando, por exemplo, um diário das descobertas sobre o tema pesquisado. Com isso, os alunos poderiam ter maior variedade de informações a serem selecionadas, motivando uma escrita mais desenvolvida em termos de estrutura e conteúdo, já que por meio da diversidade de possibilidades de escrita os alunos teriam contato com a escolha de diferentes elementos relativos à produção de texto, dependendo da situação de escrita pré-definida, tornando mais rico esse processo.

- Proposta 3: Onde fica a sua casa?

Nesta proposta, a temática estudada dizia respeito ao estudo do espaço geográfico. Em outras atividades associadas, os alunos puderam compartilhar conhecimentos sobre seu país, estado, cidade, bairro e rua. Nesse contexto, a atividade seria de produção de um desenho que exemplificasse localização, pontos turísticos e detalhes importantes da casa de cada aluno.

Figura 11 – Proposta de produção textual sobre a casa de aluno

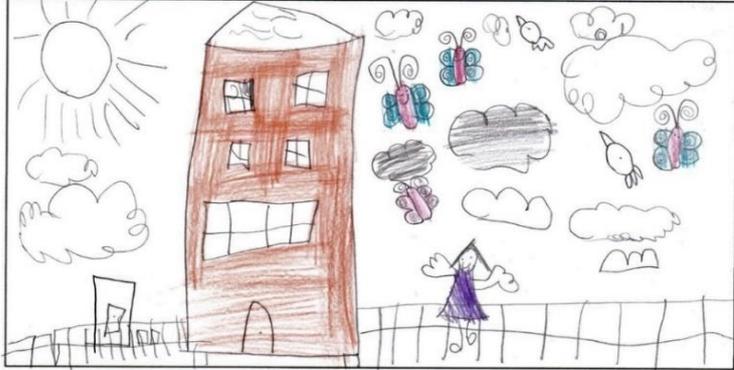
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL URUGUAI

PROFESSORAS: CAROLINE E GRAÇA TURMA: A

DATA: _____

NOME: _____

VOCÊ, ASSIM COMO O MENINO DA MÚSICA "ORA BOAS", TEM UMA CASA QUE ESTÁ EM UMA RUA. DESENHE SUA CASA QUE ESTÁ NA RUA ONDE VOCÊ MORA:



EXPLIQUE, DO SEU JEITO, COMO É A SUA CASA E A RUA ONDE VOCÊ MORA:

ANTE EU MORAVA NA CASA DA MINHA VOÍ

A GORA MORO NESTA CASA A MINHA CASA

E TEM UMA CASA DA PORTEIRO NA MINHA

CASA DA PARRANDA DE PATI NÉ E NO PATIO

EM VOUTA DA MINHA CASA TEM UMA FO

RMACIA E TAMBÉM TEM UM MERCADO

Fonte: acervo pessoal da autora.

Essa atividade, de acordo com o que foi identificado no planejamento, pretendia refletir sobre a escrita, selecionando informações relativas à localização geográfica¹⁰:

Na folha, os alunos farão o desenho de sua casa em sua rua pelo que lembram dela, no espaço delimitado pela folha. Em seguida, os alunos realizarão a explicação desse desenho que construíram nas linhas. Essa atividade embasará um estudo sobre localização que inclui uma pesquisa em casa em que cada aluno terá como tarefa trazer anotado o nome da rua onde mora, do bairro, da cidade, do Estado, do país [...].

(Diário de classe, 02/10/17)

¹⁰ Deve ser comentado, também, que essa escrita permitiu que os alunos localizassem suas casas em relação a outros elementos presentes no espaço geográfico, como a rua, por exemplo, o que permitiu aliar propósitos da alfabetização a propósitos da área de Ciências Humanas.

A partir dessa proposta de escrita, percebe-se que, em comparação com a atividade analisada anteriormente, o contexto de solicitação da escrita permite maior abrangência de conteúdo. Uma escrita que se baseie em uma vivência comum ao aluno pode trazer melhores resultados se comparadas a um tema que requer adquirir um repertório de informações que não façam parte do saber já construído da criança.

Relacionando a proposta de escrita à audição anterior de uma música e ao desenho prévio da sua casa, a intenção didática parece ser movida pela crença de que, criados esses elementos iniciais, os alunos teriam mais facilidade para gerar o conteúdo da escrita. Novamente, percebe-se o foco no conteúdo, mas não em estratégias sobre como organizá-lo textualmente.

O planejamento do texto, portanto, está voltado mais à habilidade de desenhar a temática. Isso demonstra que há necessidade de se articular os três níveis envolvidos nas operações mentais da elaboração de textos definidos por Cardoso (2002) na construção de propostas pedagógicas. Desse modo, após as primeiras orientações em que se considera a finalidade e o conteúdo a ser explorado, precisa-se pensar de que maneira é possível expressar aquilo que deve ser dito atendendo à situação comunicativa em questão. Assim, pode-se finalmente organizar esses elementos a fim de compor um texto. Sendo assim, retoma-se a ideia de Marcuschi (2014) para salientar a relevância de uma prática educativa que favoreça a familiarização dos alunos com os elementos que propiciem suas produções textuais, com êxito, nos diversos espaços sociais.

5 CRUZANDO ANÁLISES: PENSANDO SOBRE O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Este trabalho foi elaborado para responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais foram as possibilidades didáticas criadas para o desenvolvimento da consciência metatextual durante meu estágio de docência em uma turma de 1º ano do EF? Analisando as propostas de produção textual desenvolvidas, percebi que algumas apresentavam gênero textual definido, enquanto outras se apresentavam como gêneros tipicamente escolares. A partir dessa constatação, separei esses dois tipos de propostas em unidades de análise diferentes, buscando também perceber que vantagens e desvantagens podem estar implicadas para o ensino da consciência metatextual o fato de a escrita ser solicitada a partir de parâmetros de um gênero textual. Isso porque, após um primeiro contato com o material supôs-se que as produções escritas relativas ao estudo de um gênero textual definido podem ter sido mais produtivas se comparadas às demais atividades de produção de texto realizadas.

Ao partir das unidades de análise *propostas de escrita com gênero textual definido* e *propostas de escrita sem gênero textual definido*, apresento as seguintes considerações finais:

- a) nas propostas que envolveram o gênero textual convite, observou-se as seguintes possibilidades de desenvolvimento da consciência metatextual:
- discussão a respeito de elementos característicos do gênero e regularidades como, por exemplo, o nome do convidado, a data, o local e o horário;
 - a diferenciação e reconhecimento de diferentes tipos de convite como de aniversário, casamento, batizado, dentro outros, permite o contato com diferentes tipos de texto;
 - a visualização de detalhes complementares como a presença de imagens ou desenhos, envelopes de diferentes tipos de papel (espessura, cor, tamanho, formato) favorecem a reflexão sobre as materialidades de texto;
- b) já em relação ao gênero textual história, observou-se que:
- as atividades exercitaram as possibilidades de rumo que uma narrativa pode tomar, importante aspecto do gênero história;
 - foi possível um monitoramento intencional da história ouvida, detectando informações relevantes e contradições, por exemplo, pertinentes a esse tipo de texto, conforme destacam Spinillo e Simões (2003);

- a prática de identificação de elementos que compõem uma história proporcionou compreender os modos pelos quais a mensagem pode ser transmitida quando for relativa a esse gênero definido;
- outro importante aspecto desenvolvido direciona-se à ideia de uma narrativa constituída por uma evolução, iniciada em certo momento, passando a uma situação-problema, seguida de uma resolução dessa situação. Nesse contexto, insere-se a necessidade de personagens, cenários, etc;
- oportunizou-se exercitar a retomada do conteúdo que a história apresenta, bem como a coerência necessária na articulação entre personagens e situações do enredo para a presença de sentido do texto;
- ainda, foi proporcionado o contato com o gerenciamento de partes pré-estabelecidas do texto, associadas a novos conteúdos, dentro da estrutura do gênero história, o que permite desenvolver habilidades de coesão e coerência;

c) quanto ao poema/poesia, apresentam-se os seguintes aspectos finais:

- a prática permitiu refletir sobre a estruturação do tipo de texto, sobretudo com relação à escrita em versos, dispostos em linhas diferentes da folha, aspecto importante no reconhecimento e identificação das características particulares do gênero textual poema/poesia;
- oportunizou-se a reflexão sobre a relação necessária entre rimas em diferentes versos de um poema/poesia;

d) como último gênero textual analisado nesta pesquisa, o estudo do folder permite afirmar que:

- por meio das práticas desenvolvidas foi possível exercitar com os alunos a identificação de contradições e incongruências relativas a esse tipo de texto;
- em comparação com outro gênero textual (a carta), foi proporcionada aos alunos a visualização entre as diferentes possibilidades de organização e flexibilidade de um gênero para o outro, importante aspecto em sua diferenciação;
- o contato com diferentes folders em diferentes formatos e formas de disposição de texto e imagens, com informações variadas (propagandas de hotéis e pousadas, comidas típicas, pontos turísticos, apresentação de lugares, contatos de e-mail e telefone, *sites*, etc) permitiu a compreensão dos usos e funcionalidades desse gênero textual;

- na ação docente, identifica-se a importante orientação dada aos alunos, por exemplo, na elaboração da estrutura, contendo a capa, com sugestões de elementos que pudessem auxiliar na identificação do gênero com dados como o nome do país, a bandeira, etc;
- também pode-se concluir que, a partir dos direcionamentos docentes, favoreceu-se a escolha da linguagem utilizada para o tipo de comunicação característica desse gênero, o que permitiu transformar as informações dos textos lidos pelos alunos, ao longo do projeto, em um discurso próximo à propaganda;

e) no que diz respeito às propostas de escrita sem gênero textual definido, observou-se que elas ofereceram menos oportunidades para desenvolvimento da consciência metatextual se comparadas às propostas em que o gênero textual foi definido, confirmando a hipótese que eu tinha ao iniciar esta pesquisa. Essencialmente, esse tipo de proposta focou na habilidade de descrever por meio da escrita, restringindo as possibilidades de desenvolvimentos dos diferentes elementos constituintes da capacidade metatextual. Isso leva a pensar na importância da prática em que o aprendizado da escrita seja compreendido em sua multiplicidade de fatores, seguindo o que ensina Dolz (2010, p. 18):

A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

f) em continuidade, também se observou que na maior parte das atividades, sejam elas com gênero textual definido ou não, há a presença de um estudo anterior como embasamento a escrita, importante aspecto ao desenvolvimento do conteúdo de escrita no processo de alfabetização. Assim, considera-se que, para escrever um texto, é necessário compreender fatos e elementos constituintes de um determinado assunto para que se tenha algo a dizer, além do conhecimento sobre estruturação de um texto. A partir disso, aquele que escreve tem escolhas a realizar dentro de uma produção textual, de modo que faça sentido e que demonstre um determinado conhecimento, já que, conforme Koch (2015, p. 35): “O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si[...]. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em

grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita”. Essa afirmação demonstra o quanto é preciso que os alunos tenham repertório de escrita para uma escolha do que pode ser explicitado, dependendo da situação comunicativa. Por isso, destaca-se que foram identificadas tanto atividades que demonstram ir ao encontro desse conceito como também algumas que poderiam ser aprimoradas;

- g)** investir em atividades de escrita coletiva e com o acompanhamento da professora, já no 1º ano do Ensino Fundamental, torna-se importante ao aluno à medida em que “com a ajuda do adulto, a produção precoce de textos escritos é uma prática que o leva a experimentar as restrições a que a língua nos submete, assim como as convenções dos gêneros textuais” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 54). Assim, o aluno tem a oportunidade de constituir e organizar seus conhecimentos, estimulando-se os comportamentos metatextuais;

- h)** ainda, destaca-se a necessidade de definir com clareza (quando possível) quem serão os interlocutores dos textos escritos pelas crianças, para além da professora.

Em resposta à questão de pesquisa deste trabalho apontam-se importantes ações docentes desenvolvidas, sobretudo na abordagem dos gêneros textuais. Pode-se destacar que, com base nas propostas observadas, notou-se que o desenvolvimento de habilidades de compreensão da língua escrita e da consciência metatextual são melhor constituídos em processos partilhados como a mediação da professora.

Após essas considerações, aponta-se como limitação deste estudo o fato de ele ter sido construído a partir da análise do diário de classe e de produções textuais dos alunos, o que não permite afirmar se, de fato, as propostas produziram consciência metatextual. Portanto, o terreno das afirmações realizadas se estabeleceu nas possibilidades que podem ter gerado aprendizagens de consciência metatextual.

Portanto, compreende-se como possibilidade futura de pesquisa investigar processos de desenvolvimento da consciência metatextual diretamente na sala de aula, interrogando crianças alfabetizadas no momento em que elas produzem textos. Dessa forma, pode-se investigar *in loco* as respostas das crianças aos desafios lançados pelas propostas didáticas que possuem o objetivo de desenvolvimento da consciência metatextual.

REFERÊNCIAS

AH-HAE, YOON. **Quem vai ficar com o pêssego?**. São Paulo: Callis, 2010.

ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 29-41.

BAGNO, Marcos. Língua. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização para educadores. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lingua>> Acesso em: 31 mar. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Persona, 1979.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia**: reflexão e crítica, 2003, p 491-502. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>>

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 65-87.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-humanas>>. Acesso em 03 jun. 2018. A etapa do Ensino Fundamental. A área de Ciências Humanas.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: aoralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 46-58.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira. Textualidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização para educadores. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textualidade>> Acesso em: 13 abr. 2018.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. P. 35-60.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; ROZEK, Marlene. Alfabetização: escrever poesia é possível. **Revista Educação em Rede**: formação e prática docente. Cachoeirinha, RS, v. 1, n. 1, p. 92-109, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/8788>>. Acesso em 31 maio 2018.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.119- 148.

FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George.; BAUER, Martin. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 64-89.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun1995.

GOMBERT, Jean-Émile. **Metalinguistic development**. Inglaterra: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean-Émile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter quadro de estagnação na aprendizagem**. Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-quadro-de-estagnacao-na-aprendizagem/21206>. Acesso em 22 abr. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Souza. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 32-45.

MARCUSCHI, Beth. Condições de produção do texto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização para educadores. Belo Horizonte: {s.n.}, 2014. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>> Acesso em 14 abr. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora-MG, v. 1, n. 2, p. 86-92, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2018.

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

RANDO, Silvana. **Gildo**. São Paulo: Brinque Book, 2010.

RAMOS, Caroline Silva. **Diário de classe**. 2017, il. color. Planejamento de aulas produzido durante estágio de docência em Ano Iniciais do Ensino Fundamental [manuscrito]

RATATOUILLE. Direção de Brad Bird. Produção de Brad Lewis. Emeryville/Califórnia: Walt Disney Pictures, 2007. 1 DVD (110 min).

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. P. 9-29.

SOMBRA, Fábio. **Mamão, melancia, tecido e poesia**. Rio de Janeiro: Moderna, 2013.

SPINILLO, Alina.; SIMÕES, Patricia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: Questões conceituais, metodológicas e resultados de Pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n. 3, 2003. p. 537 – 546. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>> Acesso em 11 mar. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.