

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS

BEATRIZ BACAM PANELLI

**PRODUÇÃO DE TEXTO MEDIADA PELAS OPERAÇÕES LÓGICAS DO  
RACIOCÍNIO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Bauru  
2024

BEATRIZ BACAM PANELLI

**PRODUÇÃO DE TEXTO MEDIADA PELAS OPERAÇÕES LÓGICAS DO  
RACIOCÍNIO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Pedagogia da Universidade  
Estadual Paulista, *campus* de Bauru como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni

Bauru  
2024

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P191p | <p>Panelli, Beatriz Bacam</p> <p>Produção de texto mediada pelas operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita / Beatriz Bacam Panelli. -- Bauru, 2024</p> <p>105 p. : il., tabs.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru</p> <p>Orientadora: Rosa Maria Manzoni</p> <p>1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Operações Lógicas do Raciocínio. 3. Sequência Didática do Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Produção de Texto na Alfabetização. 5. Relato de Experiência Vivida. I. Título.</p> |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Dedico este trabalho à minha mãe, que é meu exemplo de vida e de profissão. Em memória ao meu avô, que me ensinou a contar nos dedos. À minha avó, que me ensinou a contar com Deus. E à minha família e amigos que são com quem eu conto.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, juntamente com a intercessão de Nossa Senhora Aparecida pelo privilégio de cursar Pedagogia na UNESP e por sempre me amparar com saúde para continuar, com força para não desistir; com coragem para lutar e com sabedoria para prosseguir em direção ao meu sonho.

À minha mãe, que sempre fez o papel de mãe e pai com muita excelência, zelo e amor, que sempre esteve ao meu lado nessa caminhada árdua, que nunca mediu esforços para me ver feliz e sempre se preocupou com meus estudos. Além de ser meu espelho nessa profissão tão linda.

À minha avó, por toda ajuda na correria do dia a dia, por sempre me apoiar e nunca me deixar perder a fé e por todas as orações pelos meus estudos quando me via aflita.

Ao meu avô, que só pode ver-me fazendo o beabá na infância, mas que suas lembranças permanecem vivas e se tornam luz nos meus dias escuros. Tenho certeza de que ele me ajudou nessa caminhada e está orgulhoso de mim.

Aos meus tios/padrinhos Wesner e Eliane, por sempre acreditarem em mim e estarem comigo em cada etapa.

À minha orientadora, Rosa Maria Manzoni, por toda paciência, por segurar a minha mão e acreditar em mim quando nem eu acreditava mais. Graças ao apoio e orientação dela, concluo esse TCC.

À Profa. Dra. Bruna Carvalho e a Profa. Ma. Deborah Miranda Alvares por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições que certamente darão.

Aos meus amigos, aos antigos e aos novos que a universidade me deu, por compartilharem momentos incríveis comigo e me ajudarem a tornar esse processo mais leve. Em especial à Ana Julia, à Flavia e à Nádia, que viveram de perto meus medos, aflições e conquistas, que riram e choraram comigo e que, acima de tudo, sempre me encorajaram.

À EMEF Caetano Perlatti, por me acolher nos estágios e nas intervenções quando da realização da parte empírica do TCC. Os agradecimentos são, em especial, à professora Melissa, do primeiro ano A, por me auxiliar e por ceder parte de suas aulas para que minha pesquisa fosse possível e a todas as crianças, que participaram com muita alegria e entusiasmo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a produção mediada pelas operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita e partiu do seguinte questionamento: Em que momento do processo de aquisição da escrita requer do alfabetizando a execução das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) e como estas podem contribuir no processo de produção de textos na alfabetização? Para responder a essa questão, foi estabelecido como objetivo geral investigar as contribuições das operações lógicas do raciocínio para a produção de texto no processo de aquisição da escrita inicial. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se nos pressupostos de Vigotski (1991) e Luria (2010), bem como nas contribuições de Martins (2013), Cagliari (2009) e Carvalho (2007). Já o percurso metodológico da pesquisa teve como base a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). A pesquisa teve caráter experimental com abordagem interventiva-qualitativa, na qual realizamos dois procedimentos básicos: primeiro, identificamos o nível real de desenvolvimento da linguagem escrita das crianças por meio de um relato de experiência vivido e, em seguida, elaboramos uma sequência didática para desenvolver a capacidade de produzir textos no processo de escrita inicial dos seus participantes. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Jaú, interior de São Paulo, em uma turma de primeiro ano do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, nesta etapa da escolarização, as crianças estão em processo de alfabetização. Após o experimento, a análise das produções escritas das crianças demonstrou que estas utilizam as operações lógicas do raciocínio para articularem pensamento e linguagem para, assim, conseguirem escrever nos níveis da palavra, da frase e do texto. Os resultados demonstram que a grafia das crianças foi, de modo geral, transformada e gradualmente mais próxima da escrita convencional.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Operações Lógicas do Raciocínio. Sequência Didática do Interacionismo Sociodiscursivo. Produção de Texto na Alfabetização. Relato de Experiência Vivida.

## ABSTRACT

This research is focused on the production mediated by the logical reasoning operation in the acquiring process of writing and is based on the following question: At what point in the process of acquiring writing does the learner need to perform the logical operation of reasoning (analysis, synthesis, comparison, generalization, and abstraction). How can these contribute to the text production process in literacy? Answering this question it was set in the logical operation of reasoning to text production in the initial process of writing acquisition. The theoretical-methodological foundation is based on the assumptions of Vygotsky (1991) and Luria (2010), as well as the contributions of Martins (2013), Cagliari (2009), and Carvalho (2007). The methodological approach of the research was based on the Didactic Sequence (SD) by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2011). This research was in an experimental carried approaching interventionist-qualitative in which we realized two basic procedures. First, we identified the real level in the development of written language in the children through an experience report, and then a didactic sequence was developed to enhance the ability to produce texts in the initial writing process. The research was in a municipal school in the city of Jaú, in São Paulo state. It was in a Elementary one class, because in this time of schooling in a literacy process. After analysing the experiment, the children showed that they use the logical operation in reasoning to articulate thought and language to write in the word levels sentences and texts. The results showed that the children's handwriting was, in general, better and gradually became closer to conventional writing.

**Keywords:** Historical-Cultural Psychology. Logical Operations of Reasoning. Didactic Sequence of Sociodiscursive interactionism. Text Production in Literacy. Experience Report.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari.....                                  | 37 |
| Figura 2. A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, de Eva Furnari..... | 38 |
| Figura 3. PI (Grupo 1) Eloá .....                                             | 40 |
| Figura 4. PI (Grupo 2): Theo .....                                            | 41 |
| Figura 5. PI (Grupo 3) Lucas .....                                            | 42 |
| Figura 6. PI (Grupo 4): Manuela .....                                         | 44 |
| Figura 7. PI (Grupo 5): Livia .....                                           | 45 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1. Critérios de análise dos textos .....                                                                                                                           | 31 |
| Quadro 2. Sinopse da SD para desenvolver a escrita na alfabetização mediada pelas operações lógicas do raciocínio no formato do gênero relato de experiência vivida ..... | 33 |
| Quadro 3. Consigna para a produção inicial do relato de experiência vivida .....                                                                                          | 35 |
| Quadro 4. Consigna da Produção Final e perguntas mediadoras .....                                                                                                         | 41 |
| Quadro 5. Desenvolvimento da produção de texto escrito de Eloá .....                                                                                                      | 48 |
| Quadro 6. Desenvolvimento da produção de texto escrito de Theo .....                                                                                                      | 49 |
| Quadro 7. Desenvolvimento da produção de texto escrito de Lucas .....                                                                                                     | 50 |
| Quadro 8. Desenvolvimento da produção de texto escrito de Manuela .....                                                                                                   | 51 |
| Quadro 9. Desenvolvimento da produção de texto escrito de Lívia .....                                                                                                     | 52 |
| Quadro 10. Produção Final de Eloá .....                                                                                                                                   | 54 |
| Quadro 11. Produção Final de Theo .....                                                                                                                                   | 55 |
| Quadro 12. Produção Final de Lucas .....                                                                                                                                  | 57 |
| Quadro 13. Produção Final de Manuela .....                                                                                                                                | 59 |
| Quadro 14. Produção Final de Lívia .....                                                                                                                                  | 60 |
| Quadro 15. Produção Inicial e Produção Final dos textos dos alunos .....                                                                                                  | 63 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PI - Produção Inicial

PF – Produção Final

SD – Sequência Didática

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                   |           |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1     | INTRODUÇÃO.....                                                                                   | 12        |
| 2     | Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino da escrita inicial ....              | 14        |
| 2.1   | <i>A pré-história da escrita e seu desenvolvimento .....</i>                                      | <i>14</i> |
| 2.2   | <i>Funções psíquicas superiores.....</i>                                                          | <i>18</i> |
| 2.3   | <i>Consciência fonológica: conhecimentos necessários ao alfabetizador .....</i>                   | <i>24</i> |
| 3     | Percurso metodológico da pesquisa .....                                                           | 28        |
| 3.1   | <i>Contexto da Pesquisa .....</i>                                                                 | <i>28</i> |
| 3.2   | <i>..... Formação do corpus de análise .....</i>                                                  | <i>29</i> |
| 3.3   | <i>..... Critérios de análise dos textos .....</i>                                                | <i>30</i> |
| 3.4   | <i>Construção da Sequência Didática .....</i>                                                     | <i>31</i> |
| 3.4.1 | <i>Sinopse da Sequência Didática e descrição das atividades .....</i>                             | <i>31</i> |
| 4     | Contribuições das operações lógicas do raciocínio para a produção de texto na alfabetização ..... | 40        |
| 4.1   | <i>Análise dos textos da Produção Inicial .....</i>                                               | <i>40</i> |
| 4.1.1 | <i>Síntese da análise das produções iniciais .....</i>                                            | <i>46</i> |
| 4.2   | <i>Análise das produções intermediárias .....</i>                                                 | <i>47</i> |
| 4.3   | <i>Análise das produções finais .....</i>                                                         | <i>54</i> |
| 4.3.1 | <i>Síntese da análise das produções finais .....</i>                                              | <i>61</i> |
| 4.4   | <i>Análise comparativa entre Produção Inicial e Produção Final .....</i>                          | <i>62</i> |
| 4.5   | <i>Síntese da análise das produções e generalizações da pesquisa .....</i>                        | <i>67</i> |
| 5     | Considerações finais.....                                                                         | 71        |
|       | REFERÊNCIAS .....                                                                                 | 75        |
|       | ANEXOS .....                                                                                      | 76        |
|       | APÊNDICES .....                                                                                   | 85        |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a pré-história, o ser humano tem utilizado representações gráficas para se comunicar e deixar sua marca no mundo. No entanto, essas representações não eram documentadas e se perdiam ao longo do tempo. Com o surgimento da escrita, marco de um avanço no desenvolvimento da humanidade, foi permitido que os conhecimentos adquiridos passassem para as futuras gerações, além de garantir que novos saberes fossem conquistados através desses já existentes, possibilitando, dessa forma, que a sociedade continue em constante evolução.

A linguagem escrita é aprendida por meio de um ensino intencional, sistematizado, e organizado, diferentemente da linguagem oral, que é aprendida de maneira natural e espontânea. No processo de alfabetização, o professor vai ajudar a criança a conquistar a escrita cultural, em pouco tempo, comparado ao processo de evolução da escrita na história da humanidade. Entretanto, a aquisição da escrita, ao contrário do que comumente se pensa, não inicia apenas no momento em que a criança entra na escola. Para chegar à escrita superior, é necessário o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que são conquistadas anteriormente, ou seja, na pré-história da escrita (Luria, 2010). Nesta perspectiva, fazem parte desse processo os gestos, o rabisco, o brincar de faz-de-conta, as mnemotécnicas e o desenho (Vigotski, 1991).

Para tanto, é necessário compreender que, apesar da interconexão entre a linguagem e o pensamento, ambas não se cruzam em sua origem, visto que o objetivo primário da linguagem é a comunicação, já o do pensamento é a ação. O pensamento tem como base o raciocínio, e este possui as seguintes operações: os processos de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração, as quais serão desenvolvidas ao longo da pesquisa (Martins, 2013). Essas operações mediarão o processo de produção de textos desde a escrita inicial, no processo de alfabetização.

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1991 e 2009; Luria, 2010) no Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011) e nos estudos de Martins (2013), Cagliari (2009), Carvalho (2007) esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta norteadora: Em que momento do processo de aquisição da escrita requer do alfabetizando a execução das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) e como estas podem mediar o processo de produção de textos na alfabetização?

Para responder a esse questionamento, esta pesquisa teve como objetivo geral: investigar as contribuições das operações lógicas do raciocínio para a produção de textos no processo de aquisição da escrita inicial.

Visando a atender esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1) identificar as operações lógicas do raciocínio que são requeridas em situações particulares da aquisição da escrita;

2) analisar e pontuar as contribuições das operações lógicas do raciocínio para o processo de alfabetização no devir da produção de textos escritos mais complexos ao longo da escolarização.

Para atender aos objetivos da pesquisa, elaboramos atividades que operem com análise-síntese, comparação, generalização e abstração na formação de palavras, frases e textos curtos, as quais foram organizadas em uma sequência didática para gestar essas operações lógicas do raciocínio em crianças em fase de alfabetização para que operem com tais processos de pensamento no ato da escrita de textos.

A motivação para a realização desta pesquisa está na busca pela compreensão da linguagem escrita inicial na criança, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar avanços na escrita de textos dos alunos.

Quanto ao plano global deste Trabalho de Conclusão de Curso, destacamos que esta pesquisa se estrutura em 5 seções. A primeira trata-se desta Introdução, na qual são apresentadas as motivações pessoais da pesquisa, as perguntas norteadoras e seus objetivos. Do ponto de vista estrutural, na segunda seção, deste trabalho, apresentamos a fundamentação teórica que embasou a pesquisa, cujo aporte escolhido foi a Psicologia Histórico-Cultural e a Sequência Didática do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como as contribuições de autores brasileiros que pesquisam esses temas. A terceira seção aborda a metodologia desenvolvida para a produção e a coleta das escritas das crianças. A quarta seção apresenta a análise das escritas produzidas pelas crianças. E, finalmente, a quinta seção contém as considerações finais acerca do trabalho.

## **2 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino da escrita inicial**

Para fundamentar este estudo, buscamos compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano e mostrar como acontece o processo de internalização da linguagem na criança, tendo como apoio a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski (1991) e os seguintes aportes teórico-metodológicos: Luria (2010), Martins (2013), Cagliari (2009) e Carvalho (2007). Para tanto, em um primeiro momento, partindo dos estudos de Vigotski (1991) e de Luria (2010), será abordado o desenvolvimento da pré-história da escrita na criança e seu desenvolvimento. Posteriormente, buscamos compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano e evidenciar como ocorre o processo de internalização da linguagem elucidado pela Psicologia Histórico-Cultural, e as funções psíquicas superiores, partindo dos estudos de Vigotski (1991) e Martins (2013). Por fim, abordaremos sobre a consciência fonológica que possui grande importância no processo inicial de alfabetização, tendo como base os estudiosos Cagliari (2009) e Carvalho (2007).

### **2.1 A pré-história da escrita e seu desenvolvimento**

De acordo com Vigotski (1991), para chegar à escrita superior, acontece um processo unificado do desenvolvimento da escrita, no qual o gesto, o rabisco, o brincar de faz-de-conta, as mnemotécnicas, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes desse processo unificado, mesmo com as descontinuidades e saltos de uma atividade à outra.

Segundo o autor, o desenvolvimento da pré-história da escrita passa por fases, iniciando-se com os gestos, os quais a criança utiliza para se comunicar. Os gestos, segundo Vigotski (1991) são signos visuais, como uma escrita no ar e, depois, quando esses gestos são fixados no papel, tornam-se rabiscos que, por sua vez, tornam-se “signos” escritos, quando estes servem de meio para a criança lembrar o conteúdo anotado. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos de outros dois domínios, o do rabisco e o dos jogos das crianças. O rabisco é o segundo estágio da pré-história da escrita e a primeira notação gráfica da escrita da criança.

O terceiro estágio são os jogos ou brinquedos, por meio do qual ocorre o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. A criança utiliza um objeto como se fosse um brinquedo e imprime neste um gesto representativo, como, por exemplo, uma trouxinha de roupas e um gesto de chacoalhar, tem-se uma boneca. Dessa forma, o gesto é o responsável pelo trânsito do significado de “trouxa de roupas” para o de uma “boneca”. Esse é o chamado

jogos de faz de conta ou jogos de papéis, em cujo processo dá-se importância ao gesto que a criança está fazendo e não ao objeto em si.

Para o autor, a quarta fase do desenvolvimento da pré-história da escrita é o simbolismo no desenho. No início, a criança desenha de cabeça, ou seja, a imagem que está na memória dela e não o que está vendo. Além disso, muitas vezes, não é semelhante ao real, mas até uma contradição da realidade, pois, nesse período, segundo Vigotski (1991), ela é simbólica e não naturalista. Conforme o simbolismo vai se desenvolvendo, a criança passa a falar enquanto desenha e vai contando uma história. Nesse momento, é possível ver o desenho como linguagem gráfica que tem como sustentação a linguagem verbal.

O último estágio é o simbolismo na escrita, que teve Luria (2010) como responsável para recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita. Nessa fase, as mnemotécnicas estão presentes, pois as crianças começam a fazer traços em lugares distintos da folha, de forma a associar cada traço a uma determinada frase. Elas ainda não conseguem escrever de maneira convencional, mas se lembram do significado de acordo com a posição/lugar que escrevem no papel. E, gradualmente, esses traços indiferenciados vão se transformando para formas superiores de escrita.

Vigotski (1991) afirma que, para Baldwin (s/d *apud* Vigotski, 1991), o desenvolvimento da escrita é caracterizado por involuções e evoluções, ou seja, não se pode ficar apenas com a ingênua visão de que o desenvolvimento é um processo apenas de evoluções, de progressos, pois cada passo há processos de redução, de desaparecimento e desenvolvimento de reverso de formas antigas. Nessa perspectiva teórica, a história do desenvolvimento na criança é descontínua, pois a linha do desenvolvimento parece desaparecer, quando, de repente, aparece uma nova que não há continuidade alguma com a velha.

A visão da história do desenvolvimento da escrita leva a três conclusões práticas pedagógicas. A primeira é a conclusão de que é natural transferir o ensino da escrita para a educação infantil, pois as crianças são capazes de escrever de descobrir a função simbólica da escrita, mesmo que de maneira subjetiva. De acordo com a pesquisa de Hetzer, citada por Vigotski (1991), o desenvolvimento da escrita em crianças de três a seis anos envolve não apenas o domínio de signos arbitrários como também, o progresso na atenção e memória. A segunda conclusão é que a escrita precisa ter significado para a criança. E a terceira é que a escrita deve ser ensinada naturalmente, não de maneira espontânea, sem forçar, porém, organizando a escrita.

Em todos esses estágios, o indivíduo desenvolve o simbolismo que irá servir de base para o desenvolvimento da escrita. Os estudos de Vigotski (1991) apontam que, conforme a

criança se desenvolve, passa a entender que é possível desenhar a fala. A linguagem escrita precisa ser ensinada de forma artificial e intencional aos indivíduos. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 77),

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.

Tendo por base a pré-história da escrita, Luria (2010) conclui que o processo de desenvolvimento da escrita na criança inicia-se bem antes do educador começar a lhes ensinar as letras, ou seja, a criança desenvolveu várias habilidades essenciais para o desenvolvimento da escrita antes mesmo de entrar na escola<sup>1</sup>. Para o autor, esse patrimônio adquirido pelas crianças é responsável por conseguirem adquirir de forma rápida uma técnica tão complexa como a escrita, ou seja, sem este conjunto de técnicas desenvolvidas anteriormente ao aprendizado da escrita, isto é, na pré-história da escrita, o professor não seria capaz de ensiná-las num período curto de tempo. Como afirma Luria (2010, p. 143),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Logo, esse patrimônio de habilidades e destreza<sup>2</sup> que a criança construiu, prepara-a para o caminho da escrita, ou seja, da alfabetização. E, para que a criança seja capaz de escrever, Luria (2010) diz que há duas condições. A primeira é que as coisas precisam gerar algum interesse na criança ou os objetos serem instrumentais, ou seja, com um significado funcional para ela. Já a segunda, a criança precisa se controlar por meio desses subsídios.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a escrita nada mais é do que a objetivação da linguagem interior. Portanto, “[...] quando ela (criança) desenvolveu sua relação

---

<sup>1</sup> Na época de Luria (1902 – 1977) não havia educação infantil. Quando o autor usa o vocábulo “escola”, ele se referia ao ensino sistematizado.

<sup>2</sup> Destreza para Luria significa a capacidade de invenção da criança para significar.

funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (Luria, 2010, p. 145). Em outras palavras, para escrever, a criança precisa ter uma relação funcional com as coisas. Então, a escrita surge quando as marcas subjetivas começam a dar espaço para marcas objetivas numa relação de atos externos (imitação do adulto, apenas manipula os objetos), gestos, rabiscos e jogos protagonizados que geram os atos internos (criação de signo, as funções psíquicas estão em pleno desenvolvimento).

Luria (2010), por meio de suas pesquisas com crianças que ainda não sabiam ler nem escrever, conseguiu identificar as etapas do desenvolvimento que antecedem a escrita convencional. O autor constatou que essa fase se divide em duas etapas, sendo a primeira a etapa pré-instrumental, que é o seu primeiro estágio, no qual refere-se à criança utilizar dos rabiscos sem nenhum significado, com total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, sendo estes, então feitos por atos meramente externos e que, por isso, não é possível recuperar significado/conteúdo. Nesse estágio, a criança ainda não atribui significado àquilo que escreveu, apenas risca a folha à medida que o adulto dita as palavras, imitando o jeito como o adulto escreve. Portanto, esses rabiscos não são considerados escrita, pois não possuem a função de representar.

A segunda etapa é a instrumental, que abrange o desenvolvimento da escrita desde a indiferenciada, mas marcada com insinuações de significado, até sua transformação em escrita pictográfica com marca simbólica. De acordo com Luria (2010), nessa segunda etapa, para escrever, a criança começa a utilizar de diversos expedientes que a auxiliarão a lembrar o conteúdo que representou em suas escritas. Assim, são esses expedientes que mediarão o significado à escrita para a criança. Segundo esse autor, alguns fatores que levam à transformação da escrita são posição; ritmo da fala; cor, forma, tamanho, quantidade; mnemotécnicas; desenho, entre outros. Em suma, a (trans)formação da escrita na criança passa pela pré-escrita.

A pesquisa de Luria (2010) constata que a escrita instrumental, que é a realizada por atos internos, a partir da criação de expedientes, é gestada na escrita pré-instrumental, é caracterizada pela presença de diferentes signos: ostensivo, simbólico e cultural. O signo ostensivo insinua que há algum significado, mas ainda não é possível dizer qual, pois, após algumas horas passadas do momento da escrita, a criança não se recorda mais, é, portanto, uma marca muito frágil. Contudo, de acordo com Luria (2010, p. 158), é um signo que estabelece uma relação funcional inequívoca com a escrita, ou seja, “é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita”. Dada a fragilidade do signo ostensivo, a conexão entre o

conteúdo e a marca criada é temporária e a escrita pode ser revertida aos rabiscos mecânicos. Uma vez superado, atinge o signo simbólico, que é formado por meio de expedientes de cor, tamanho, forma e quantidade, cuja notação gráfica se assemelha a uma pictografia grotesca, a qual requer, da parte de quem lê, conhecimento do contexto de produção. Em seguida, vem a escrita pictográfica, isto é, o desenho como meio de expressão da escrita. No limite da pictografia, motivada pela necessidade de escrever conceitos abstratos, deriva-se o signo cultural, caracterizado pelo uso de elementos culturais.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão da escrita, emerge sem, necessariamente, ter o domínio das letras do alfabeto. Desta forma, as garatujas e os desenhos produzidos por crianças, quando estes auxiliam-na recuperação do conteúdo, portanto, podem ser entendidas como uma forma de linguagem escrita.

## **2.2 Funções psíquicas superiores**

De acordo com Vigotski (1991), as mudanças ocorridas nos seres humanos, durante seu desenvolvimento, estão diretamente ligadas às relações, tanto com os outros sujeitos como com a cultura em que vivem. Para o autor, o desenvolvimento cultural deu-se avassaladoramente após o surgimento da linguagem. O autor afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas vão se constituindo a partir das relações com a sociedade e com meio em que o indivíduo está inserido, visto que, para sobreviver, os seres humanos transformam a natureza por meio do trabalho e, assim, se transformam. Segundo Vigotski (1991), os sujeitos nascem com as funções psíquicas elementares (sensação, percepção, atenção e memória) e, por meio do contato com o mundo, sobretudo com o desenvolvimento da linguagem, elas vão se complexificando e se transformam em funções psíquicas superiores e surgem outras funções tipicamente humanas como linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. Para o psicólogo bielorrusso, a transformação das funções psíquicas ocorre por intermédio dos signos. De acordo com Martins (2013) Vygotsky, não vê os seres humanos como somente sujeitos passivos que sofrem consequências das relações sociais, mas também como seres ativos que agem sobre o mundo.

Na esteira da Psicologia Histórico-Cultural, quanto mais o sujeito tiver comportamento primitivo, mais instintivas são suas ações. Gradativamente, à medida que seu psiquismo se desenvolve ele consegue controlar o comportamento. De acordo com Martins (2013), Vigotski e Luria destacam que, ao dominar os objetos e a realidade por meio de palavras, o homem ultrapassa o nível de captação sensorial, transformando profundamente o seu psiquismo. Dessa

forma, Vigotski (1991) define o psiquismo humano como um sistema interfuncional e o caracteriza como uma superação de elementos naturais, que direciona a conquistar novos conhecimentos, sendo criados através da apropriação dos signos, o qual o autor denominou como funções psíquicas. Este sistema interfuncional abrange as funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos.

As funções psíquicas, mesmo estando na sua forma mais primária, são responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, e esta, por sua vez, converter-se-á em signos. Sendo assim, foi através do desenvolvimento da linguagem e da atividade mediada pelo signo, que foi possível superar a representação da imagem imediata e, assim, retratá-la por meio da fala (Martins, 2013). Nas palavras de Martins (2013, p. 168),

Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento da cultura, na medida que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

Segundo a autora, o sujeito, quanto mais primitivo, mais instintivo é, e, quando ele consegue controlar o comportamento, tem um grande desenvolvimento. E depois, Vygotsky e Luria (2010) destacam que, ao dominar os objetos e a realidade por meio de palavras, o homem ultrapassa o nível de captação sensorial, transformando profundamente o seu psiquismo. A palavra é uma forma socialmente elaborada de representação. De acordo com Martins (2013, p. 177),

[...] quando a criança pronuncia pela primeira vez ainda que uma única sílaba embrionariamente dotada de significado, por exemplo, “ma”, tal episódio não representa, meramente, a palavra “mãe”. Nela encontra-se contida, condensada, toda uma frase ou mesmo orações, de tal forma que, do ponto de vista interno, a criança não pronuncia uma simples sílaba ou palavra, mas expressa um complexo único na forma dada de configuração linguística, que atende à ordem lógica do todo para as partes.

Nesse momento, então, a palavra deixa de ser uma mera extensão dos objetos e, de acordo com Vygotsky (2009), a linguagem infantil vai se transformando em um instrumento de influência interpessoal. A fala para a criança deixa de ser um simples som e sintetiza cada vez mais a linguagem com o pensamento, passando a ser uma técnica de transmissão do pensamento. E a fala vai se tornando uma das funções psíquicas mais fundamentais à medida que possibilita a construção do mundo no interior (de fora para dentro) como imagem

consciente. Para a linguagem externa se interiorizar, foi necessário um elo, extrapolando para outras linguagens.

Segundo Vigotski (2009), o desenvolvimento da internalização da linguagem ocorre em quatro etapas: a primeira, etapa primitiva ou natural, corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. A segunda, etapa da psicologia ingênua, a criança utiliza palavras captadas por meio da imitação daquilo que ouve ao seu redor, sem mesmo compreender o seu significado. A terceira, etapa dos signos externos, recorre a recursos externos auxiliares para resolver determinadas tarefas psíquicas. Sobre essa etapa, Martins (2013, p. 180) afirma que

Vygotsky (2001) afirmou que da mesma forma que a criança “conta nos dedos” em operações matemáticas ou utiliza um recurso mnemotécnico para se recordar, também adota a palavra como signo auxiliar na conversão de operações externas em operações internas. Esse fato no desenvolvimento da linguagem corresponde à fala egocêntrica.

Para Vigotski (2009) essa terceira etapa é a da fala egocêntrica, ou seja, quando a criança fala para si mesma, como parte necessária da resolução do problema, tanto quanto o uso de instrumento para esse fim.

Já a quarta etapa caracteriza-se pela transmutação da operação externa em operação interna, pela interiorização de signos, como, por exemplo, o cálculo mental e a memória lógica. A linguagem externa, a grosso modo, são os processos intersíquicos e a interna, os intrapsíquicos. Segundo Vigotski (2001, p.332 *apud* Martins, 2013, p. 182), “a linguagem interna opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na linguagem interna”. O autor estabelece uma aproximação entre a linguagem interior e a linguagem escrita, na qual são fundamentalmente monológicas, diferente da linguagem oral, dialógica, que precisam de relações com o interlocutor. Na linguagem exterior, não se utiliza somente palavras, dá-se também pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, entonação, gestos e expressões faciais. Segundo Martins (2013, p.184),

Vigotski [...] postulou, então, que a linguagem escrita- na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa “... a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática

De acordo com o excerto acima, Vigotski (2009) defende, portanto, que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos e mecânicos. O autor (1995, p. 203) postula que “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a

escrita das letras”. O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico muito complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do desenvolvimento infantil.

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o contexto a partir do qual a linguagem escrita se edifica. O êxito nessa aquisição não é o momento no qual se “ensina a criança a escrever”, mas profundamente depende da pré-história da linguagem escrita. Portanto, para desenvolver a escrita na criança e prepara-la para escrever, são necessários considerar nesse processo: 1) os gestos que, no plano cartográfico, corresponde à garatuja (quando a criança apenas rabisca e não desenha ainda, pois são apenas gestos sem significados); 2) os jogos simbólicos (o objeto ganha sentido com os gestos que dão significado, a criança extrai do objeto traços simbólicos); 3) o desenho (no início, o desenho antecede a linguagem oral, então, a criança primeiro desenha e, depois, dá significado ao que desenhou. Em seguida, a criança depende da linguagem e a fala passa a acompanhar a produção do desenho, em um processo que manifesta a fala egocêntrica. Por fim, a linguagem é antecedida pelo desenho, que deixa de ser uma brincadeira e adquire a propriedade de representação simbólica); e 4) os primórdios da escrita (não se estrutura em uma relação com o objeto, mas com a palavra que o designa, diferente do desenho, que desenha o objeto).

Nas palavras de Martins (2013, p. 189),

[...] graças ao desenvolvimento da linguagem torna-se possível, entre os homens a ação conjunta, articulada, de toda atividade, na base da qual reside o mais decisivo tipo de intercâmbio: o de pensamento. Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre possibilidades para que se torne muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva.

É por meio da linguagem que se estabelece o intercâmbio entre os homens que, no plano intersíquico, organiza a sua relação com o outro, e o intercâmbio de pensamentos que, no plano intrapsíquico, organiza a sua própria consciência. Dessa forma, por meio da ação entre linguagem e pensamento, numa relação interdependente, o indivíduo transmite os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e amplia o seu conhecimento de

mundo<sup>3</sup>. Nesta perspectiva, linguagem e o pensamento andam juntos, de maneira recíproca e dialética.

Rubinstein (1967, *apud* Martins, 2013 p. 193) afirma que todo o pensamento se origina com o objetivo de solucionar as demandas da atividade, e se dá em operações mentais conscientes e volitivas orientadas pelo atendimento de necessidades ou interesses do indivíduo. O ato de pensar requer estabelecer intervinculações, relações. A função do pensamento é articular, superar o aparente para chegar na existência dos fatos entre si, é pensar para falar, ou seja, estabelecer relações entre o que se pensa e o que se fala.

De acordo com Martins (2013), Luria (1981) contribui com o pensamento de Rubinstein e sistematiza cinco etapas no processo do pensamento, para as crianças resolverem os problemas. A primeira etapa identifica o problema e compreende quais caminhos são necessários para solucionar. A segunda compreende que existem soluções imediatas e impulsivas, na qual é preciso frear isso, e também as soluções planejadas, que são feitas por meio do pensamento. A terceira seleciona as soluções planejadas que resolverão o problema e realiza um plano de execução. A quarta organiza os métodos para colocar em prática o plano feito para resolver o problema. Por fim, a quinta toma os métodos, que levam para várias soluções, e identifica qual é a solução que mais convém para o problema em questão. Todas essas etapas requerem o uso do pensamento e de todas as outras funções psíquicas, e o indivíduo começa, a partir dessas fases, a transitar de um pensamento concreto para um mais abstrato, ou seja, um comportamento que se distancia de ações intuitivas, primitivas para ações planejadas. Um ato intelectual é completo quando a criança consegue resolver o dado problema com sua própria consciência. Para tanto, na escola, é preciso que os professores tenham como parâmetro o mais alto grau de desenvolvimento, para então gestar o máximo das crianças.

Martins (2013) ressalta que o pensamento tem como base o raciocínio, no qual este visa identificar as mais complexas interações entre os vários tipos de objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, necessárias, suas causas e consequências, enfim, o que é requerido à solução efetiva de uma situação-problema. Segundo Rubinstein (1967, p. 379 *apud* Martins, 2013, p. 196),

O raciocínio passa das relações gerais, causas, às essenciais, descobrindo as normas ou leis da realidade. A percepção possibilita apenas a comprovação de que em um caso individual dado fenômeno específico ocorreu assim ou de outro modo, mas

---

<sup>3</sup> É justamente na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que destacamos a importância da escola como mediadora entre esses conhecimentos e as crianças. Um exemplo da ação da escola no desenvolvimento do psiquismo da criança é a intervenção que fizemos com a realização desta pesquisa, cujos resultados são apresentados nas seções seguintes.

somente mediante uma operação mental posso concluir o que é uma norma geral. A descoberta das normas de qualidades e relações que aparecem na percepção exige uma atividade mental, [...] Todas as operações racionais (análise, síntese e outras) surgiram primitivamente como operações práticas e só mais tarde se converteram em operações do pensamento teórico.

O excerto acima permite-nos concluir que a gênese desse processo está no material que a captação sensorial disponibiliza, como também na ampliação deste. O raciocínio começa quando a parte sensorial e involuntária chega a ser insuficiente para tratar de determinadas questões, este vem para superar as sensações e percepções.

A atividade racional produz relações lógicas, pois formula ideias, hipóteses e conhecimento sistematizado. Quando um problema é solucionado, significa que houve a superação do mesmo. E, apenas a linguagem faz com que seja possível que exista o raciocínio sistematizado, pois graças a ela, é possível abstrair o objeto em forma de ideia e graças ao pensamento, essa abstração conquista a objetividade. A compreensão do ato de pensamento e de seus produtos determina, então, a compreensão de quais sejam as operações racionais que o colocam em curso. Referindo-se a elas, segundo Martins (2013), os autores Smirnov e Menshinskaia (1960), bem como Rubinstein (1967), destacam os processos de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração.

Análise e síntese formam uma unidade dialética que precisa dos dois processos. Para Martins (2013, p. 197), “a análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas - sendo ela um objeto, fenômeno ou situação.” Ou seja, a análise é a decomposição do objeto em partes na tentativa de compreendê-lo e a síntese é a recomposição das partes desse objeto decomposto com outro olhar.

A comparação nada mais é do que comparar, ou seja, identificar as semelhanças e as diferenças, porém, para fazer isso, precisou analisar e sintetizar.

Segundo Smirnov e Menchinskaia (1960), a comparação é ao mesmo tempo, um processo analítico e sintético. Analítico na medida em que, para se compararem dois ou mais objetos, é necessário desagregar determinados aspectos deles para, nessa separação, encontrar as semelhanças e diferenças existentes. Sintético, uma vez que o produto da análise impõe novas conexões, outra unificação, emblematicamente representada pela classificação (Martins, 2013, p. 198 - 199).

Já a generalização é gestada na operação da comparação que compara para classificar e generaliza, ou seja, identifica as regularidades e a essência do objeto. A generalização tem um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns

aos objetos. O desempenho desta une-se com a abstração, pois unificam mentalmente as propriedades da realidade na forma de “particularidades gerais”. Essas operações não se desprendem da concretude dos fenômenos particulares, mas incidem sobre o específico que corresponde a um geral determinado. De acordo com Martins (2013, p. 199),

A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real.

Por fim, a operação da abstração é realizada em conjunto com a generalização. A generalização e a abstração não se separam do concreto, pelo contrário, volta a ele sempre. Entretanto, esse retorno acontece por intermédio da abstração, sendo esse o nível mais desenvolvido do pensamento, e quanto maior for o nível de abstração, maior é o nível de complexidade das relações que envolvem determinado objeto. Segundo Rubinstein (1967, p. 396 *apud* Martins, 2013, p. 200),

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos as suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se desprende por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retomando a ele por meio do abstrato.

Ademais, quanto mais o pensamento da criança opera no concreto, maior a dificuldade de entender o abstrato.

A seguir, abordaremos sobre o conceito consciência fonológica por ser um fenômeno essencial na passagem da escrita com marcas subjetivas para a escrita compreendida socialmente.

### **2.3 Consciência fonológica: conhecimentos necessários ao alfabetizador**

A linguagem escrita é um marco crucial no desenvolvimento humano. Desde a pré-história, o ser humano tem utilizado representações gráficas para se comunicar e deixar sua marca no mundo. No entanto, a forma como conhecemos a linguagem escrita representou um avanço na história da humanidade, trazendo inúmeros valores sociais para aqueles que a dominam, visto que a escrita permeia muitas experiências do cotidiano. Ao ser inserida no

contexto escolar, desde a educação infantil, a criança é exposta a diversas práticas de leitura e escrita. Entretanto, para aprender a ler e escrever, é necessário que o indivíduo compreenda a relação entre fala e escrita e conheça o sistema de regras da escrita (Cagliari, 2009).

Quando o objetivo é ensinar a escrita em língua portuguesa e seu funcionamento, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos básicos de fonética e fonologia, pois na aquisição da escrita os dois sistemas (sistema fonológico e o sistema ortográfico) contrapõem-se e um não tem correspondência biunívoca com o outro. Segundo Cagliari (2009, p. 77), “um sistema fonológico, existe de maneira bem estruturada nos limites de uma certa homogeneidade linguística e se desfaz na medida em que se pretende dar conta de variedades dialetais diferentes entre si.” Existem falantes que possuem dialetos diferentes, ou seja, pronunciam os sons de diferentes formas devido ao seu sotaque, porém, possuem o mesmo significado. Vemos, portanto, que cada sistema fonológico se apoia em formas lexicais consideradas lógicas; nele, elas vêm expressas por fonemas, que, por meio das regras da fonética, viram alofones, e tem-se a pronúncia das palavras. A fonética preocupa-se com a descrição dos sons da fala, enquanto a fonologia cuida do valor funcional que os sons têm na língua. Cagliari (2009, p. 80) conclui que “a fonologia nos permite entender muitos fatos gramaticais com a devida precisão”.

Isto posto, uma professora alfabetizadora, precisa mostrar como a fala e a escrita realmente funcionam, utilizando os conhecimentos fonológicos. Segundo o autor (2009, p. 80), “a técnica descritiva da fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita da língua portuguesa e sua relação com a ortografia”.

Além dos conhecimentos de fonética e fonologia, para a fase da alfabetização, é de grande relevância que o professor tenha noções de técnicas fonológicas que poderão ser usadas nesse processo, tais como: noção de oposição, de variação, de sistema, como também, efetuar os testes de comutação. De acordo com Cagliari (2009, p. 75),

A noção de valor linguístico não é igual de certo ou errado. Valor linguístico diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas. Um som, por exemplo, pode ter um valor distintivo ou não. Se substituo o [p] de pato por um [b], tenho um novo significado e uma nova palavra, que é bato. Então [p] e [b] têm valores distintivos nessas palavras, porque trocando-se um pelo outro ocorre uma mudança de significado.

Com isso, é possível perceber que um som pode ou não ter valor distintivo de palavras. E, quando se troca um som por outro, em um determinado contexto, ocorre o chamado teste de comutação. Esta é, então, uma maneira de descobrir se um som tem ou não um valor distintivo de palavras.

Cagliari (2009) afirma que os testes de comutação são reveladores de funções linguísticas, de valores fonológicos, pois a linguagem humana se monta por meio de signos. Um signo linguístico é a junção de um significado com um significante, de uma ideia com os sons da fala. Como, por exemplo, a palavra “casa” possui o significado de moradia e um significante que seria os sons de cada letra dessa palavra. Dessa forma, tem-se, então, um signo, ou seja, a palavra. Porém, a palavra “casa” pode estar no plural “casas”, tendo, portanto, dois significados e dois significantes, ou seja, casa como uma moradia, e a letra S como marca de plural significando várias moradias. Segundo Cagliari (2009), nesse caso, de acordo com os linguistas, essa palavra possui dois morfemas: um lexical (casa) e um gramatical que marca o plural (-s). O morfema é o menor signo linguístico, isto é, a menor unidade composta de significado e significante” (Cagliari, 2009, p. 76). Então, dizer casa seria o morfema dessa palavra, pois se reduzir para [kaz], sem o [a] final, o significado desaparece e vira uma palavra inexistente na língua.

Em suma, um signo linguístico pode ter extensão variável, desde a menor, que é o morfema, até outras, como a palavra, a frase, o texto, entre outros. Cagliari (2009, p. 76 – 77) explica que

a linguagem articula-se em dois eixos: um da sucessão ou sintagmático, em que [...] o significante é representado por uma cadeia de sons, como k-a-z-a, de *casa*, e o eixo das possibilidades de ocorrência ou paradigmático, em que, por exemplo, o significante é representado pelos sons possíveis de ocorrer nos vários pontos do eixo sintagmático, como [t], que pode substituir o [z] transformando *casa* em *cata*, ou o [u], que pode substituir o [a] final, transformando *casa* em *caso*, e assim por diante.

Dessa forma, quando troca uma letra por outra e tem-se outra palavra. Cagliari (2009, p. 77) afirma ainda que “o teste de comutação lida com os eixos sintagmático e paradigmático para descobrir [...] quais sons distinguem palavras ou não e em quais contextos sintagmáticos isso pode ocorrer”. Esses sons que fazem a distinção de signos são chamados de fonemas.

Nas palavras de Cagliari (2009, p. 80),

Para ensinar com clareza as diferenças de valores entre sons, como por exemplo [p], [b], [f] e [v], a professora pode propor aos alunos que considerem a lista dos pares mínimos, como faça e vaca, para e bata, ou mesmo de formas alternantes (em variação), do tipo percossu e pescoço, paia e palha, etc. As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitam o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a perceber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Em suma, utilizar as técnicas de análise fonológica e uma boa descrição fonética ajudam as professoras a entender problemas de fala e escrita e a criar atividades que facilitam a

aprendizagem dos alunos, melhorando a compreensão sobre como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Carvalho (2007) relaciona a consciência fonológica com os métodos fônicos por estes guiarem o trabalho de alfabetização iniciando o processo da parte pelo todo, ou seja, do som das letras, os fonemas. Com esse método, a criança aprende associando que cada som das palavras é representado graficamente pelas letras. Dessa forma, os métodos fônicos têm a ver com a consciência fonológica, pois evidenciam a parte sonora da língua, e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam uma palavra, representado pela escrita das letras. Esses métodos tem como ponto de partida as palavras curtas e simples. De acordo com Rivière (2001, p. 124 *apud* Carvalho 2007, p. 28), a consciência fonológica é “a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua. A consciência fonológica existe, de maneira mais ou menos grosseira, antes do aprendizado da leitura e se reforça ao longo dos diferentes tempos dessa aquisição.” A consciência fonológica, então, tem como foco os sons da fala, permitindo com que a escrita ocorra através do pensamento de cada som das letras.

Para reconhecer o grau de consciência fonológica das crianças, são analisados os indicadores de habilidade de identificar o número de sílabas das palavras e de reconhecer rimas e aliterações (sílabas que se repetem no início de uma série de palavras). Segundo Carvalho (2007, p. 30),

Bajard (2002) discute a eficácia dos métodos fônicos, afirmando que embora numerosas pesquisas mostrem uma correlação entre desempenho em leitura e a capacidade para identificar as unidades sonoras da fala, correlação não é razão, e não prova que é preciso passar pela decifração para ter acesso à escrita. Segundo o autor, é possível que a consciência fonológica seja, na verdade, fruto do acesso à escrita, e não ao contrário. Citando Olson, Bajard (2002, p.110) declara que “[...] a consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento.

A aprendizagem da leitura e da escrita é muito complexa e exige habilidades outras que apenas reconhecer os fonemas e saber as correspondências entre letras e sons, então, devido a isso, é importante alternar as atividades de decodificação de sílabas e palavras simples com atividades de leitura de textos naturais<sup>4</sup> para que a criança desenvolva conhecimento de sintaxe, vocabulário, e alcance familiaridade com diversos tipos de textos, cada qual com suas regras e modos de organização.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia de pesquisa.

---

<sup>4</sup> A expressão “textos naturais” foi usada para se referir àqueles textos que não são provenientes da cartilha.

### **3 Percurso metodológico da pesquisa**

Nesta seção, trataremos brevemente sobre os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. A seguir, descrevemos o contexto da pesquisa; a formação do *corpus* de análise; os critérios de análise dos textos; a construção da Sequência Didática (SD); a sinopse da SD e a descrição das atividades integrantes da SD.

Para a realização desta pesquisa, adotaremos a abordagem exploratória qualitativa-interventiva a fim de cumprir os seus objetivos.

#### **3.1 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Jaú, EMEF Caetano Perlatti, localizada no bairro Vila Nova, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em sala de aula, com 18 alunos, na referida escola, numa média de quatro vezes por semana, utilizando duas aulas por dia, num período dois meses, totalizando 72 horas de intervenção.

A metodologia utilizada é a da Sequência Didática (SD) que é desenvolvida pela Engenharia Didática do Interacionismo Sociodiscursivo, cuja estrutura será adaptada para atender aos objetivos da pesquisa. De acordo com Dolz (2016, p. 240), o procedimento da SD “[...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis a resolver os problemas de ensino da língua”. Já a SD é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral e escrito”, a qual é constituída por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. É por meio deste aporte teórico que organizaremos intencional e sistematicamente as atividades mediadas pela SD para ser desenvolvidas com as crianças na sala de aula.

Para a realização desta pesquisa, adotamos os dois procedimentos básicos: primeiro, identificamos o nível real de desenvolvimento da linguagem escrita das crianças para, em seguida, elaborar atividades que articulam linguagem e pensamento de forma que estas permitam a continuidade do desenvolvimento da escrita rumo à sua forma convencional.

Para a realização do primeiro procedimento será proposta a produção de um texto escrito, exemplar do gênero relato de experiência vivida, com a finalidade de demarcar o nível real de desenvolvimento da escrita dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, foi

ficcionalizada uma situação de comunicação, conforme consigna apresentada na descrição das atividades da SD.

### **3.2 Formação do *corpus* de análise**

Dos 18 textos da produção inicial do relato de experiência vivida nenhum foi escrito no nível do texto; 2 alcançaram o nível de sintagma nominal; 1 alcançou o nível da frase; 6 foram escritos apenas com palavras; 4 foram escritos com letras que pertencem às palavras e 5 produções com letras aleatórias tanto em quantidade quanto em qualidade, que não correspondem às palavras desejadas. Desta forma, os textos produzidos na produção inicial foram classificados em cinco grupos, quais sejam:

**Grupo 1:** Os “textos” do grupo 1 demonstram que seus produtores ainda estão em processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética. Todas as escritas foram produzidas por letras que não fazem parte da palavra que se desejou escrever, ou seja, ainda não há correspondência entre fonemas (sons da fala) e letras.

**Grupo 2:** Os “textos” do grupo 2 demonstram que seus produtores estão apropriando-se do sistema de escrita alfabética, pois a escrita reduz a palavra no nível da sílaba, com letras que pertencem à palavra que se quis escrever.

**Grupo 3:** Na escrita dos “textos” do grupo 3 é feita a correspondência entre letras e sons, portanto, já é convencional, porém restringe-se, ainda, no nível da palavra. Algumas palavras são escritas de acordo com a pronúncia, com grande influência da fala. As palavras comuns estão escritas corretamente, mas as mais complexas contêm erros mais primários, como confusão de letras que, em determinada posição, possuem o mesmo som, como o caso de Q e C.

**Grupo 4:** Os “textos” do grupo 4 apresentam uma escrita convencional no nível do sintagma nominal, ou seja, constituída por grupos de palavras. Portanto, é uma escrita que transcende o nível da palavra, mas ainda não forma frases; não alcança o nível da frase. Dessa forma, trata-se de uma escrita que ainda não domina a estrutura da linguagem com sentido discursivo.

**Grupo 5:** Esse grupo é constituído por apenas um “texto”, cuja escrita é convencional e algumas informações foram escritas no nível da frase, mesmo que ainda na estrutura de uma frase simples, direta, inicial e embrionária.

### 3.3 Critérios de análise dos textos

Os textos produzidos pelas crianças em processo de alfabetização foram analisados segundo critérios específicos para essa fase de aquisição da escrita. De modo geral, o objetivo da análise da produção escrita é observar como as crianças escrevem palavras, estruturam frases, organizam suas ideias e como transferem para escrita de outras palavras ou frases os conhecimentos de escrita que já adquiriram. Após produzirem o texto, são convidados a fazer a leitura para que todas as palavras pudessem ser identificadas, bem como as frases e a compreensão do sentido do “texto”.

Os critérios de análise foram construídos tendo por base as operações lógicas do raciocínio: análise-síntese, comparação, generalização e abstração. O quadro 1 apresenta os critérios de análise dos textos dos estudantes.

Quadro 1 - Critérios de análise dos textos

| <b>Critérios de análise da estrutura da linguagem escrita</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1) Domínio consciente de todos os meios de expressão escrita (meios técnicos de escritura das letras: representação dos fonemas em grafemas)</p> <p>Observar se a criança ao escrever a palavra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- representa os fonemas em letras</li> <li>- escreve a palavra com letras que pertencem à palavra que se desejou escrever</li> <li>- Omite letras</li> <li>- Segmenta indevidamente;</li> <li>- aglutina palavras.</li> </ul> |
| <p>2) Domínio da palavra</p> <p>Observar se faz a síntese das letras na palavra (Escrita no nível da palavra)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>3) Passagem de uma palavra a outra</p> <p>Observar como é a construção de sintagmas e a estruturação de frases</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>4) Estruturação da frase</p> <p>Analisar como a frase foi estruturada</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>5) Domínio da expressão das ideias</p> <p>Analisar se a escrita está sob a forma de texto no formato do gênero relato de experiência vivida, ou seja, analisar a organização das ideias em texto.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Definidos os critérios de análise, apresentamos, a seguir, a sequência didática elaborada.

### **3.4 Construção da Sequência Didática**

Os problemas de escrita diagnosticados nos textos que definiram o ponto preciso de intervenção didática com as quatro operações do raciocínio (análise-síntese; comparação, generalização e abstração). Assim, a elaboração das atividades constantes na Sequência Didática (SD) teve como mediação da escrita das crianças, no processo de alfabetização, essas operações do raciocínio.

#### **3.4.1 Sinopse da Sequência Didática e descrição das atividades**

Esta subseção apresenta a sinopse da SD desenvolvida durante a pesquisa. Para atingir os objetivos deste trabalho foram elaboradas atividades e organizadas em uma sequência didática para gestar as operações lógicas do raciocínio em crianças em fase de alfabetização para que estas operem no processo da escrita. As atividades da SD foram elaboradas tendo por base os problemas de escrita diagnosticados na avaliação da produção inicial.

Do ponto de vista textual-discursivo, nenhum participante produziu texto na produção inicial. Apenas palavras e frases. Do ponto de vista da língua, os problemas de escrita encontrados foram os seguintes:

- Desenvolver a escrita convencional para que se chegue à nível de texto
- Inversão de letras
- Confusão entre som da sílaba GA com o nome da letra H (agá)
- Problemas de aglutinação de sílabas/palavras
- Oralidade gerando trocas da letra O pelo U, quando a letra O está em posição átona final
- Som da letra R no final e no meio quando o som é forte RR
- Uso das letras C-Q para o fonema [k]
- Q acompanhado de U para formar o dígrafo QU
- Estrutura da Frase sem sujeito (levar o aluno a escrever a frase completa com sujeito)

O quadro 2 mostra a sinopse da SD elaborada apoiada nas operações lógicas do raciocínio.

**Quadro 2** - Sinopse da SD para desenvolver a escrita na alfabetização mediada pelas operações lógicas do raciocínio no formato do gênero relato de experiência vivida

| <b>Etapas da SD</b>                                                                             | <b>Oficinas</b>                                                            | <b>Objetivos de aprendizagem</b>                                                                                                                                  | <b>Atividades</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1ª Etapa:</b><br><b>Apresentação da Situação</b>                                             | <b>Atividade 1:</b><br>- motivo da produção                                | - conhecer o projeto de comunicação: produção de portfólio de relatos de experiência vivida;                                                                      | 1) apresentação do projeto de comunicação: produção de um portfólio de relatos de experiência vivida.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>2ª Etapa:</b><br>Produção Inicial                                                            | <b>Atividade 2:</b>                                                        | - produzir o relato de experiência vivida (produção inicial)                                                                                                      | 1) produção do texto pertencente ao gênero relato de experiência vivida, mediada com perguntas para organizar a memória do produtor do texto.                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>3ª Etapa</b><br>A) Módulos de atividades para aquisição da linguagem escrita (alfabetização) | <b>Oficina 1</b>                                                           | - produzir análise-síntese no processo de aquisição da escrita pelos alunos dos grupos 1 e 2                                                                      | 1) decomposição da palavra em letras e em sílabas (análise);<br>2) identificação da sílaba inicial do nome de animais (análise);<br>3) recorte de sílabas para formar as palavras (análise e síntese);<br>4) escrita da sílaba inicial e final de imagens diversas (análise e síntese);<br>5) escrita de palavras a partir da sílaba inicial do nome de figuras (análise e síntese). |
|                                                                                                 | <b>Oficina 2</b>                                                           | - produzir as operações de síntese, comparação e generalização no processo de aquisição da escrita                                                                | - junção de uma dada sílaba com outras três sílabas para formar palavras, comparando as sílabas juntadas entre si para diferenciar as palavras formadas, cujo processo encaminha-se para a operação de generalização de que palavras diferentes podem ser iniciadas com a mesma sílaba.                                                                                              |
|                                                                                                 | <b>Oficina 3</b>                                                           | - produzir operações de abstração no processo de aquisição da escrita                                                                                             | 1) relacionar o nome do objeto (simbólico) à figura deste (concreto);<br>2 e 3) escrita do nome do objeto sem que esse nome seja dado na atividade;<br>4) escrita de uma lista de produtos que se deseja comprar (sem apresentação das figuras dos produtos).                                                                                                                        |
| <b>3ª Etapa:</b><br>B) Módulos de atividades em nível do texto                                  | <b>Oficina 4:</b><br>Sensibilização ao gênero relato de experiência vivida | - objetivar conhecimentos prévios sobre o gênero relato de experiência vivida;<br>- conhecer o gênero relato de experiência vivida e sua finalidade comunicativa; | 1) levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o relato de experiência vivida;<br>2) exposição do gênero relato de experiência vivida, com ênfase na sua finalidade comunicativa e no plano global do texto;<br>3) exploração das características do relato de experiência vivida, com a finalidade de os aprendizes se familiarizarem com o gênero.                       |
|                                                                                                 | <b>Oficina 5</b><br>Criação de história com base em uma tirinha            | - compreender a noção de texto para a escrita evoluir do nível da palavra e da frase ao nível de texto.                                                           | 1) produção oral e coletivamente do relato de experiência vivida a partir da tirinha da <i>Bruxinha Zuzu</i> , de Eva Furnari, entregue aos estudantes em ordem embaralhada;<br><br>2) produção individual da mesma tirinha, com a indicação da ordem correta pela pesquisadora.                                                                                                     |
|                                                                                                 | <b>Oficina 6</b><br>Desenvolvimento da operação de generalização           | - transferir para a atividade 1 desta oficina os conhecimentos adquiridos nas atividades 1 e 2, da oficina 2.                                                     | 1) produção individual da tirinha <i>A bruxinha encantadora e seu segredo admirador</i> , de Eva Furnari, na sequência correta.                                                                                                                                                                                                                                                      |

|  |                                                          |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Oficina 7</b><br>Análise-síntese em<br>nível do texto | - produzir pequenos trechos de textos a partir de cada uma das perguntas elaboradas na consigna da produção inicial. | 1) produção das respostas das perguntas elaboradas na consigna da produção inicial (análise);<br>2) articulação das respostas produzidas na atividade anterior em um único texto (síntese);                                                                                   |
|  | <b>Oficina 8</b><br>Análise-síntese em<br>nível do texto | - usar adequadamente os elementos de conexão para articular as informações nas frases e no texto.                    | 1) preenchimento de lacunas com conectivos adequados para estabelecer relação de sentido coerente às frases;<br><br>2) produzir um texto na forma de relato de experiência vivida, tendo por base as atividades no dia das crianças desenvolvidas pela escola.                |
|  | <b>Oficina 9</b><br>Construção de frases                 | - compreender a construção de frases e suas partes principais                                                        | 1) explicação e construção coletiva de frases, visando compreender as partes principais (sujeito-ação-complemento da ação);<br>2) atividade de formação de frases em três partes (análise) e junção (síntese);<br>3) criação de frases individuais (generalização/abstração). |
|  | <b>Oficina 10</b><br>Comparação                          | - compreender a noção de frases completas                                                                            | 1) comparar frases com verbos transitivos (precisam de complemento) e com verbos intransitivos (não precisam).                                                                                                                                                                |
|  | <b>Oficina 11</b><br>Generalização e Abstração           | - generalizar ideias e gestar e fortalecer o pensamento lógico.                                                      | 1) atividade com duas frases, sendo a primeira a premissa maior e a segunda, a premissa menor, que se conectam entre si para reflexão que deve encaminhar a uma conclusão, iniciada com o conectivo LOGO, ou seja, fazer generalizações.                                      |
|  | <b>Oficina 12</b><br>Atividades de alfabetização         | - superar os problemas encontrados relacionados à alfabetização                                                      | 1) atividade sobre a sílaba GA e a letra H;<br>2) atividade sobre a letra R e RR;<br>3) atividade sobre as letras C e Q, e o dígrafo QU;<br>4) atividade com palavras terminadas em O, U e L.                                                                                 |
|  | <b>Oficina 13</b><br>Regras da Gramática                 | - superar os problemas encontrados relacionados às regras gramaticais.                                               | 1) atividade de acentuação;<br>2) atividade de pontuação.                                                                                                                                                                                                                     |
|  | <b>Atividade 3</b>                                       | - produzir o relato de experiência vivida (produção final)                                                           | 1) produção do texto pertencente ao gênero relato de experiência vivida, sobre o dia do brinquedo na escola, mediada com perguntas para organizar a memória do produtor do texto.                                                                                             |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos a descrição analítica das atividades desenvolvidas na SD.

As duas primeiras atividades não tiveram intervenção por esta razão não a definimos por oficina. A primeira atividade consistiu na apresentação do projeto de comunicação à turma: a produção de um portfólio com relatos de experiência vivida produzidos pela turma. A segunda atividade foi a produção inicial do texto pertencente ao relato de experiência vivida, com o objetivo de demarcar o nível de desenvolvimento real atual da escrita de texto da turma. Essa produção de texto teve foi mediada com perguntas com o objetivo de organizar a memória do produtor do texto, cuja consigna está apresentada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Consigna para a produção inicial do relato de experiência vivida

Lembre-se de uma festa de aniversário que você foi e que gostou muito. A seguir, enumeramos algumas perguntas que vão te ajudar na lembrança, tais como:

- Onde foi?
- Quando aconteceu?
- Como a festa estava decorada?
- O que tinha para comer e beber?
- Havia brinquedos? Quais?
- A festa de aniversário era de um amigo, de um familiar ou sua?
- Quem estava na festa?
- O que tinha nessa festa que você achou que foi a mais incrível?
- O que você achou mais incrível ou divertido nessa festa? Por que você destacou esse fato como o mais incrível?
- O que aconteceu que mais te marcou e como tudo terminou?
- Já foi em outras festas que se pareciam com esta?

Agora que você recuperou na lembrança os fatos da festa de aniversário mais incrível que você já foi, escreva o que aconteceu desde o momento em que você chegou à festa até o final desse dia inesquecível. Não se esqueça de relatar o que você lembrou por meio das perguntas acima.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Antes de iniciar a SD para todos os grupos, foram realizadas atividades de alfabetização com parte da turma pesquisada, durante 5 dias, por aproximadamente 2 horas por dia. Os alunos que participaram dessa semana intensa de atividades foram os pertencentes aos grupos 1 e 2, categorizados a partir do resultado da análise da PI. O objetivo foi o de proporcionar o avanço da escrita desses estudantes, pois ainda estavam em processo inicial de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, ainda não faziam a correspondência letra-som.

Para a realização dessas atividades, foram criadas três oficinas. A primeira, com cinco atividades que tinham por objetivo desenvolver os processos de análise-síntese. A segunda

oficina, composta por uma atividade a fim de desenvolver a operação lógica de comparação. Por fim, a terceira oficina, de quatro atividades para fazerem a abstração dos conteúdos e desenvolverem a escrita. As atividades das oficinas encontram-se no anexo A.

A primeira atividade da **oficina 1** foi de decompor as partes da palavra, ou seja, fazer a análise, e depois juntá-las, sintetizando-as na palavra. A segunda foi para pintarem a sílaba inicial da figura indicada, na qual tinham outras sílabas que podiam confundir, a fim de realizarem a correspondência correta. A terceira foi recortar as sílabas embaralhadas e ordená-las para formar o nome da figura, depois, escreverem a palavra formada. A quarta atividade foi para completarem a sílaba inicial e final da palavra. Por fim, a quinta atividade, mediada por imagens, foi para os alunos segmentarem a primeira sílaba de cada imagem (análise) para formarem novas palavras com junção das sílabas iniciais de outras (síntese).

A **oficina 2** teve como primeira atividade comparar famílias silábicas. Para tanto, juntavam uma mesma sílaba, por exemplo a sílaba BO com outras diferentes, como por exemplo CA, LA e TA para formarem novas palavras (BOCA, BOLA e BOTA), comparando as sílabas finais entre si e as palavras formadas. Desse movimento de comparação, os aprendizes realizavam a operação de generalização à medida que conseguiam entender que a sílaba BO que escreve a palavra BOCA pode escrever também as palavras BOLA e BOTA.

Por fim, a **oficina 3**, teve a atividade 1 apresentava uma série de figuras com um espaço em branco abaixo de cada uma. E ainda mais abaixo, havia os nomes pontilhados das figuras os quais os aprendizes deveriam relacionar um a um à sua respectiva figura e, então, recortá-los para colarem no espaço abaixo de cada figura. Essa atividade teve por objetivo levar os alunos à operação de abstração, ou seja, de eles fazerem a passagem do objeto representado no desenho (mais concreto, visual) para a representação simbólica, por meio da língua escrita (abstração). As atividades 2 e 3 complexificam o grau de abstração, pois nestas não foram dados os nomes dos objetos que os sujeitos deveriam escrever, obrigando-os a representarem a realidade simbolicamente por meio da língua escrita. Já a quarta atividade consistiu em fazer uma lista de compras. Os sujeitos deveriam dispor em forma de lista os nomes dos produtos que gostariam de comprar. Essa atividade aumentou o grau de complexidade na medida que não foi dada nem a imagem para realizar a escrita. Isso implica que a atividade exige do escrevente iniciante um grau maior de abstração. Assim, nessa oficina, os sujeitos tiveram a oportunidade de fazer a abstração não só dos nomes dos produtos mas de todo o conhecimento adquirido pelas atividades que a antecederam, escrevendo a palavra completa.

A **oficina 4** é constituída por três atividades. A primeira consistiu em fazer um levantamento dos conhecimentos que a turma já tinha sobre o relato de experiência vivida. A segunda tratou de realizar a exposição do gênero relato de experiência vivida à turma, com ênfase na sua finalidade comunicativa e no plano global do texto. Já a terceira atividade explorou as características do relato de experiência vivida, com a finalidade de os aprendizes se familiarizarem com o gênero.

A **oficina 5** é constituída por duas atividades. A primeira refere-se à produção oral e coletivamente de um texto exemplar do gênero relato de experiência vivida. Esta atividade teve por objetivo aproximar os estudantes à noção de texto para que suas próximas produções escritas alcancem o nível de texto. Para tanto, em um primeiro momento, foi entregue aos estudantes a história em quadrinho da *Bruxinha Zuzu*, somente com a linguagem não verbal, recortada em seis quadrinhos, os quais foram embaralhados, e lhes foi pedido para que organizassem a sequência desses quadrinhos, conforme a ordem das ações para formar a história. Em seguida, foi solicitado aos estudantes para produzirem coletiva e oralmente um texto contando a história e a pesquisadora o escrevia na lousa.

A segunda atividade diz respeito à produção individual do texto com base na tirinha da *Bruxinha Zuzu*, desta vez, na sequência correta, indicada pela pesquisadora, conforme abaixo:

Figura 1- Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari



Fonte: Furnari, Eva. “Bruxinha Zuzu”, pgs 4 e 5. São Paulo. Moderna, 2010

O objetivo desta atividade foi o de repetir a atividade anterior como princípio de aprendizagem de um conteúdo (produção de texto), considerando que o fluxo das ideias para formar o conteúdo temático da história, quando a sequência está ordenada corretamente, é fluido, ou seja, sem truncamentos.

A **oficina 6** é constituída por apenas uma atividade, também de produção de texto individual, tendo por base a tirinha *A bruxinha encantadora e seu secreto admirador*, de eva

Furnari, também só com linguagem não verbal e entregue com a sequência correta, conforme a figura abaixo:

Figura 2 - A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, de Eva Furnari



Fonte: Smolka (2003, p. 87)

Essa atividade teve por **objetivo** verificar se os estudantes conseguem transferir, por uma operação de generalização, para essa produção de texto (atividade 1 da oficina 3) os conhecimentos adquiridos nas atividades 1 e 2 da oficina 2.

A **oficina 7** constituiu-se por duas atividades que se relacionam à ficcionalização da situação discursiva apresentada aos estudantes para a produção inicial, que se complementam entre si. A primeira atividade refere-se à produção das respostas das perguntas elaboradas na consigna para mediar a produção inicial. Essa atividade tem o caráter analítico à medida em que o estudante deveria responder separadamente a cada pergunta. Dessa forma, a pesquisadora leu cada uma das perguntas mediadoras da produção do texto relato de experiência vivida, da festa de um aniversário (produção inicial), para os estudantes respondê-las por escrito, individualmente. A pesquisadora somente lia a pergunta subsequente depois que todos já tinham respondido a anterior. A metodologia dessa atividade foi assim configurada para que o estudante tivesse um controle maior no tratamento de dados e, assim, fazer o pareamento entre o pensamento e a linguagem, já que é mais fácil escrever um conteúdo/parágrafo por vez (análise) que o texto na íntegra (síntese das respostas de todas as perguntas de uma vez).

A segunda atividade consistiu na articulação das respostas às perguntas mediadoras produzidas na atividade anterior em um único texto. Assim sendo, depois que os estudantes responderam a todas as perguntas, a pesquisadora solicitou-lhes que integrassem todas as respostas, articulando-as entre si para formar um único texto. O objetivo foi o de retomar a atividade da ficcionalização da participação de um aniversário especial visando à produção de um texto e não apenas respostas das perguntas norteadoras da produção.

A **oficina 8** é constituída por duas atividades. A primeira refere-se ao preenchimento de lacunas com conectivos adequados para estabelecer relação de sentido coerente às frases. A atividade foi desenvolvida com o objetivo de os estudantes utilizarem adequadamente os elementos de conexão para articular as informações nas frases e no texto, produzindo, assim, o sentido desejado. A segunda atividade constituiu na produção de um texto, na forma relato de experiência vivida, tendo por base as atividades no dia das crianças planejadas pela escola. Dessa forma, após escolherem, coletivamente, um dia dessa semana especial, a pesquisadora solicitou-lhes que produzissem um texto utilizando os conectivos aprendidos. O objetivo foi retomar a atividade de produção de texto, porém, nesta versão, como os estudantes tiveram aula desse conteúdo, em tese, estariam aptos para fazer uso consciente dos conectores.

A **oficina 9** é constituída por três atividades que visam à construção de frases. A primeira refere-se à explicação do que é frase e quais são suas partes principais, ou seja, entender que toda frase tem um sujeito, uma ação e um complemento da ação. Nessa atividade a pesquisadora elaborou frases na lousa com a participação coletiva da turma, identificando cada uma das partes e explicando que são essenciais para as frases terem sentido. O objetivo foi compreender a construção de frases e suas partes principais.

A segunda atividade foi individual, na qual a pesquisadora entregou uma folha com exercícios de três lacunas a serem preenchidas para formar uma frase, de forma a analisarem essas partes. Depois, abaixo dessas lacunas, havia uma linha para que os estudantes sintetizassem as partes analisadas em uma única frase. O objetivo foi analisar as partes que constituem a frase e sintetizá-las.

A terceira atividade também foi individual, cujos estudantes criaram suas próprias frases visando aplicar as estratégias aprendidas nas atividades anteriores. Assim, teve como objetivo desenvolver a generalização e a abstração à medida que criavam suas próprias frases completas.

A **oficina 10** é constituída por uma atividade de análise estrutural da frase. Nessa atividade, foi apresentada aos aprendizes uma relação de frases com verbos intransitivos e transitivos e eles tinham que observar quais necessitavam de complemento para dar a informação completa. O objetivo foi o de formar a noção de frase completa.

A **oficina 11** é constituída por uma atividade de generalização, não mais no nível da constituição da palavra, conforme feito na oficina 2, da semana com atividades de alfabetização para os grupos 1 e 2. Nessa oficina, o objetivo foi o de desenvolver nos estudantes a generalização de ideias e gestar e fortalecer o pensamento lógico. Essa atividade

é composta por vários exercícios com duas frases, uma premissa maior e outra menor, que se conectam entre si para os alunos refletirem e chegarem a uma conclusão, completando a frase após o conectivo LOGO, ou seja, fazendo as deduções/generalizações.

A **oficina 12** é constituída por quatro atividades que visam minimizar os problemas encontrados durante o desenvolvimento da SD que estão relacionados à alfabetização. Todas as quatro atividades são do tipo de preencher lacunas com letras e sílabas. A primeira atividade foi sobre a sílaba GA e a letra H. Para realizá-la, a pesquisadora entregou aos estudantes exercícios para completarem com a primeira letra/sílaba das palavras, correspondentes ao desenho indicado, utilizando GA ou H. O objetivo foi compreender a diferença entre o som da sílaba GA e o nome da letra H. A segunda atividade foi sobre a letra R e sua variação dobrada RR, com exercícios para completarem as lacunas utilizando R ou RR de acordo com o desenho das palavras e teve como objetivo compreender as diferenças das variações da letra R.

A terceira atividade foi sobre a distinção de uso das letras C e Q. A pesquisadora entregou exercícios, também de completar as lacunas da primeira letra de cada palavra, com o objetivo dos estudantes entenderem que a letra C diante de A, O e U (CA, CO, CU) tem o mesmo fonema que a letra Q diante de U+E e I: [k]

A quarta atividade foi de exercícios para preencher as lacunas e completarem o final das palavras terminadas em O, U e L, com o objetivo de compreender a semelhança de som entre essas diferentes letras, quando a letra O estiver em posição átona na palavra, e a letra L estiver no final da palavra ou após a vogal, na escrita, o alfabetizando usa a letra U para essas duas letras. Na oralidade, não é feita essa distinção, já que, nos contextos linguísticos referenciados não se faz distinção da pronúncia dessas três letras.

A **oficina 13** é constituída por duas atividades que visam minimizar os problemas encontrados durante o desenvolvimento da SD que estão relacionados às regras gramaticais. A primeira atividade foi de acentuação. Antes de a turma realizá-la, a pesquisadora, primeiramente, explicou o que era acento e os diferentes tipos. Após, entregou uma atividade com palavras sem a acentuação para que os alunos as acentuassem corretamente. Essa atividade teve como objetivo desenvolver nos alunos a noção básica de acentuação. A segunda atividade foi de pontuação. Para tanto, a pesquisadora, num primeiro momento, explicou sobre os três diferentes tipos de pontuação básicos (final, interrogação e exclamação) e, depois, entregou uma atividade para que os alunos pontuassem as frases corretamente. O objetivo foi desenvolver nos alunos a noção básica de acentuação.

A terceira atividade foi a produção final do texto pertencente ao gênero relato de experiência vivida, com o objetivo de observar se os estudantes capitalizaram a aprendizagem obtida na realização das atividades e generalizaram no texto, e observar o avanço da turma por meio das oficinas integrantes da SD. Esta produção de texto foi mediada com perguntas a fim de auxiliar a memória do produtor do texto e organizar seu pensamento. O quadro 4 apresenta a consigna da produção final e as perguntas que a mediaram.

Quadro 4 - Consigna da Produção Final e perguntas mediadoras

RELATE UMA SITUAÇÃO EXPERIENCIADA NO DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA

A SEGUIR ENUMERAMOS ALGUMAS PERGUNTAS QUE VÃO TE AJUDAR NA LEMBRANÇA:

- LEMBRE-SE DE UM DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA QUE VOCÊ GOSTOU MUITO.
- QUAL BRINQUEDO DESSE DIA VOCÊ ACHOU MAIS LEGAL?
- POR QUE ESSE BRINQUEDO CHAMOU SUA ATENÇÃO? COMO ELE ERA?
- QUAL BRINQUEDO VOCÊ LEVOU NESSE DIA?
- QUEM ESTAVA BRINCANDO COM VOCÊ?
- COMO FOI A BRINCADEIRA?
- QUAIS OUTROS BRINQUEDOS OS AMIGOS LEVARAM NESSE DIA?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na próxima seção, apresentamos a análise das produções iniciais e finais dos sujeitos desta pesquisa.

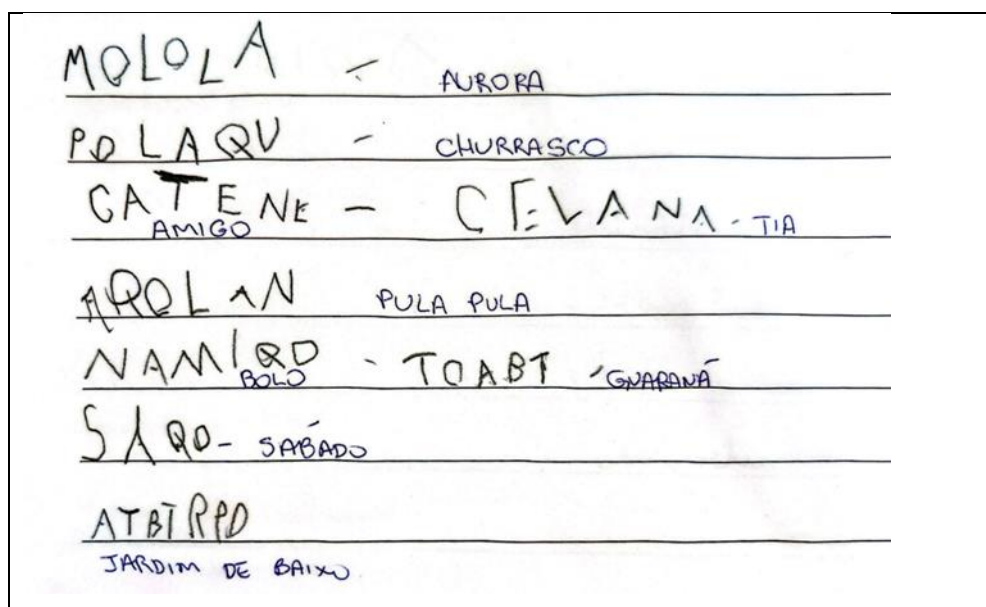
#### 4 Contribuições das operações lógicas do raciocínio para a produção de texto na alfabetização

Nesta seção, analisamos e discutimos os textos produzidos pelos estudantes, tanto na PI quanto na PF, durante o procedimento didático em torno do gênero relato de experiência vivida. A análise dos textos foi feita de acordo com a grade de análise apresentada na seção da abordagem metodológica da pesquisa.

Primeiramente será apresentada a análise dos textos da PI e sua respectiva síntese e, em seguida, a análise dos textos da PF. Posteriormente, foi feita uma análise comparativa entre os textos da PI e os da PF, elucidada por meio de um quadro, contendo os resultados comparativos.

##### 4.1 Análise dos textos da Produção Inicial

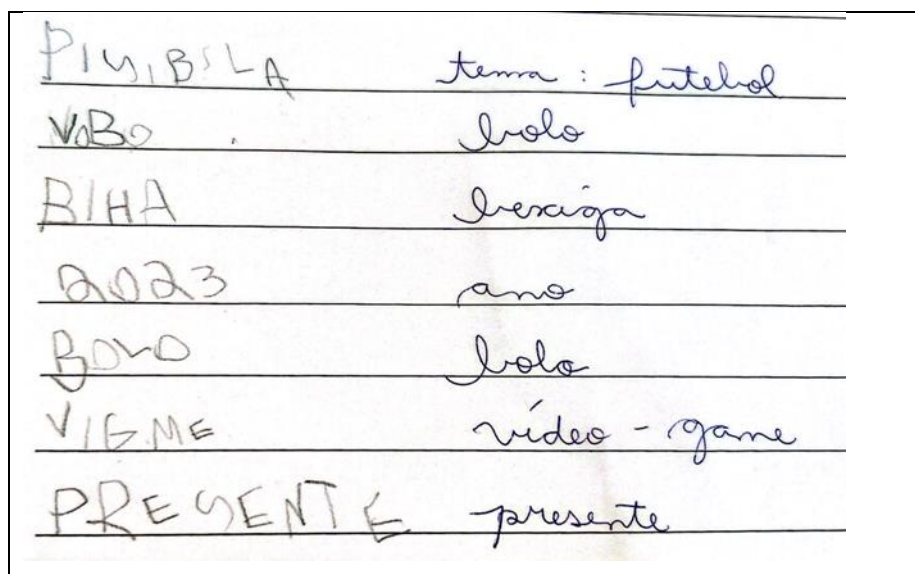
Figura 3: PI (Grupo 1) Eloá



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O texto selecionado para representar a escrita do grupo 1 apresenta todas as escritas produzidas por letras que não façam parte da palavra que se desejou escrever. As “palavras” são escritas com letras aleatórias, sem nenhuma correspondência letra – som, as quais só foram identificadas porque foi perguntado ao produtor da escrita o significado, que foi anotado ao lado da respectiva escrita original.

**Figura 4: PI (Grupo 2): Theo**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O "texto" selecionado para representar o grupo 2 é escrito com palavras utilizando letras que lhes fazem parte de sua composição. Dessa forma, o agente produtor começa a fazer as primeiras associações entre o som e a letra, mesmo errando algumas letras. A criança está na fase do desenvolvimento da escrita a qual representa os sons das palavras utilizando sílabas, mesmo que ainda incompletas. Nessa fase, ela pode escrever uma sílaba para cada som que ouve, muitas vezes, não coincidindo com a ortografia convencional, contudo, trata-se de um processo importante para alcançar a alfabetização pois indica que a criança está desenvolvendo a consciência fonológica e começando a entender a estrutura das palavras.

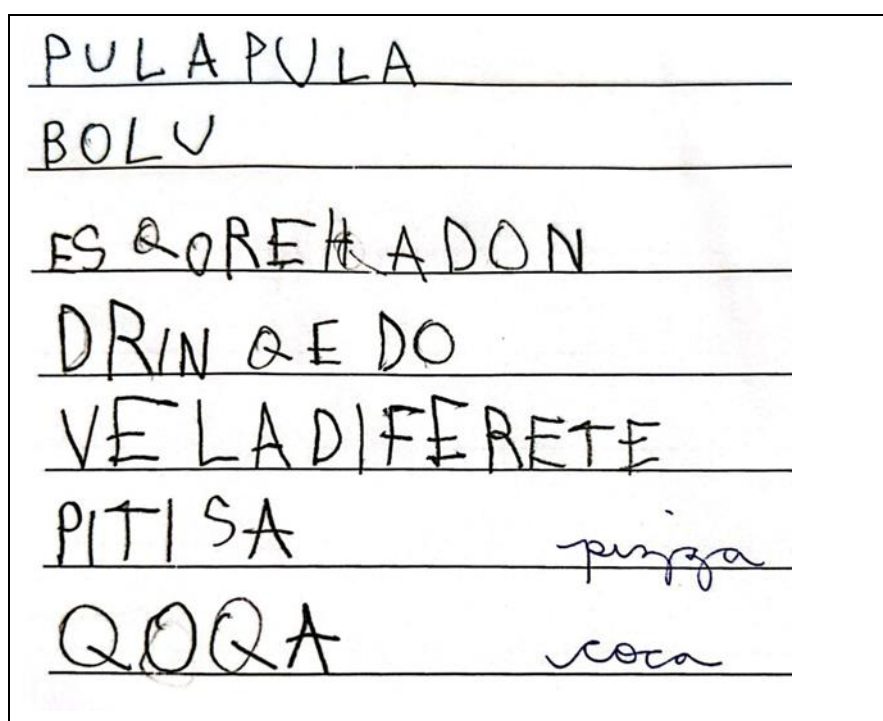
Na primeira palavra, o aluno teve por objetivo escrever o tema da festa de aniversário, no caso, FUTEBO, e o escreveu usando um símbolo inexistente do alfabeto e letras que não faziam parte da palavra. No entanto, destacamos o uso das letras B e L, mostrando que está começando a entender a formação das sílabas. Já na segunda palavra, o aluno quis escrever a palavra BOLO, porém escreveu LOBO, com a letra L espelhada, fazendo a inversão das sílabas, demonstrando que consegue fazer a associação letra-som completa de cada sílaba. Na terceira, a criança mostra reconhecer todas as sílabas da palavra bexiga, escrevendo BIHA, ou seja, o B constitui parte da primeira sílaba (BE), o I da segunda (XI) e o HA para escrever o GA. Nota-se que a criança confundiu o som da letra GA com o nome da letra H e acrescentou a letra A como som final da palavra.

Além disso, o aluno tem domínio da passagem do tempo quando reconhece que o aniversário aconteceu no ano que passou e coloca o numeral corretamente (2023). As palavras BOLO e PRESENTE, que foram escritas corretamente, foram copiadas do alfabeto que fica

exposto na parede da sala de aula. Esse alfabeto é constituído pela letra, uma imagem e a palavra como exemplo. O que nos leva a inferir que o aluno fez a cópia é o fato de, anteriormente, ele ter escrito a palavra BOLO fazendo o uso de letras da palavra, porém empregando as letras de maneira errada. E, por fim, para se referir à palavra composta VÍDEO-GAME, o aluno escreveu VIGME, colocando a primeira sílaba completa da primeira palavra, mas omitindo a segunda sílaba (DEO). Da segunda palavra, o aluno omitiu a letra A da primeira sílaba e escreveu a segunda sílaba com todas as letras. Portanto, VIGME trata-se de uma escrita com omissão de sílabas e letras.

Em suma, é uma escrita que reduz a palavra no nível da sílaba, com uso de letras que pertencem à palavra que se quis escrever.

**Figura 5: PI (Grupo 3) Lucas**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O “texto” selecionado para representar o grupo 3 apresenta a escrita convencional, porém ainda no nível da palavra. A grafia de palavras comuns está correta, embora haja palavras mais complexas que estejam escritas ora com troca de letras, ora com omissão de letras, ora, ainda, escrevendo palavras de acordo com a pronúncia. De modo geral, a correspondência entre letras e sons é feita na maioria das palavras, escrevendo-as convencionalmente, porém ainda há erros ortográficos.

A primeira palavra escreve corretamente de acordo com letras e sons, porém, como ainda não reconhece as normas da língua brasileira, não faz o uso do hífen da palavra. A segunda, BOLU,

é escrita com a influência da oralidade. Na língua oral, o fonema [o] em posição átona pronuncia-se [u], ou seja, os falantes, em casos como esse, trocam o som da letra O pelo som da letra U. Portanto, o aluno fez a correlação som-letra tomando como base a fala. Daí a troca da letra O pela letra U.

A terceira escreve ESQOREHADON para ESCORREGADOR, reconhecendo a primeira sílaba inteira. Na segunda, ao invés do CO, utiliza QO devido o som de Q ser parecido na pronúncia ao som de C. O som de Q é igual ao de C, quando o C for sucedido de A, O, U. Já a sílaba RE faltou dobrar o R, por ter a pronúncia forte e estar no meio da palavra entre duas vogais. A sílaba GA foi escrita HA porque o aluno confundiu o som da sílaba GA com o nome da letra H. Por fim, a última sílaba da palavra em análise, que é DOR, foi escrita DON, mostrando que ainda não associou o som do R quando este é empregado no final da palavra, confundindo-o com a letra N.

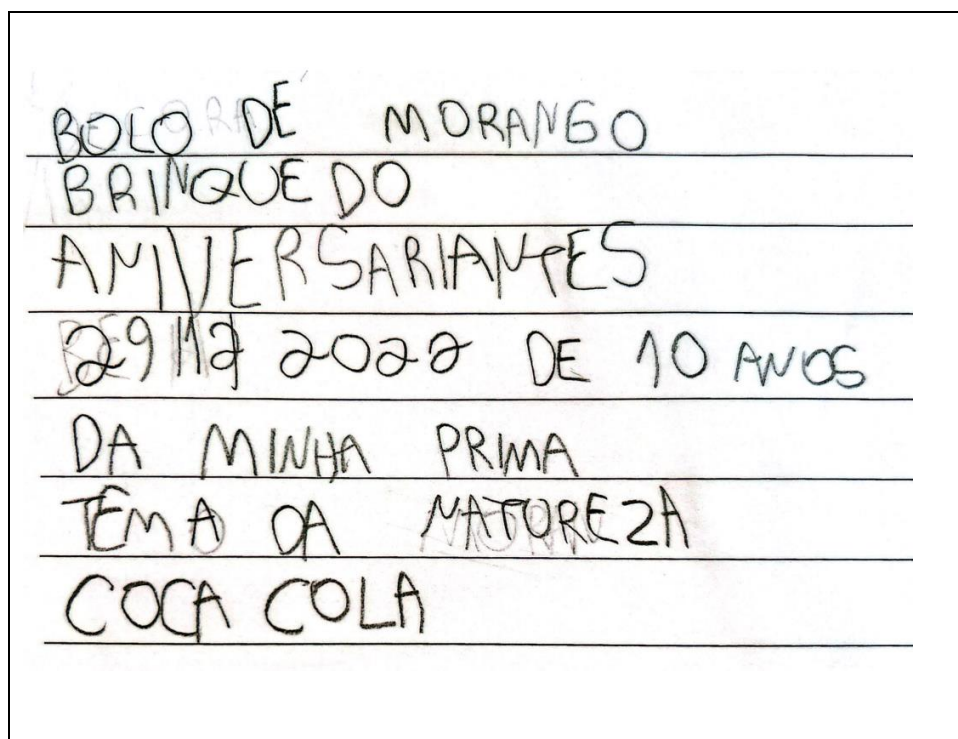
Já a quarta palavra, para se referir a BRINQUEDO, a criança escreve DRINQUEDO fazendo confusão dos sons das letras B e D, na sílaba inicial. E para a sílaba QUE, não escreve o U para acompanhar a letra Q. Esse erro é explicado pelo fato de a letra U não ter som porque constitui dígrafo com a letra Q.

Na quinta palavra, para escrever VELA DIFERENTE, o aluno escreve VELADIFERETE, fazendo a aglutinação das duas palavras e omitindo a letra N da sílaba REN.

A sexta palavra, o aluno quis escrever que, no aniversário, teve PIZZA, e escreve a palavra do jeito como se pronuncia. Dessa forma, escreve PITISA.

Na última palavra, para dizer que em sua festa de aniversário, para beber, havia COCA-COLA, o aluno escreve QOQA. Mas, como habitualmente usa-se apenas a primeira palavra desse nome composto (COCA), para referir-se a esse refrigerante, ele escreve desse jeito, trocando novamente a letra C por Q.

**Figura 6: PI (Grupo 4): Manuela**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O “texto” selecionado para representar o grupo 4 apresenta a escrita convencional que está no nível do sintagma nominal. A escrita transcende o nível da palavra, mas ainda não alcançou o nível da frase completa. Esse tipo de escrita indica que a criança está começando a entender a estrutura discursiva da linguagem, mesmo que ainda não a domine completamente.

Nesse “texto”, a criança escreve as primeiras palavras, BOLO DE MORANGO, procurando especificar o sabor do bolo, conseguindo fazer a separação correta das palavras. A escrita foi formada pelo núcleo BOLO como substantivo principal da expressão e DE MORANGO como adjunto adnominal que especifica o bolo, fazendo uso da preposição DE para ligar as palavras.

Em seguida escreve respectivamente as palavras BRINQUEDO e ANIVERSARIANTES corretamente, mas volta ao nível da palavra. Esta última foi escrita no plural, pois, apesar do aniversário ser da prima da criança, cantaram-se os parabéns para mais de uma pessoa convidada da festa.

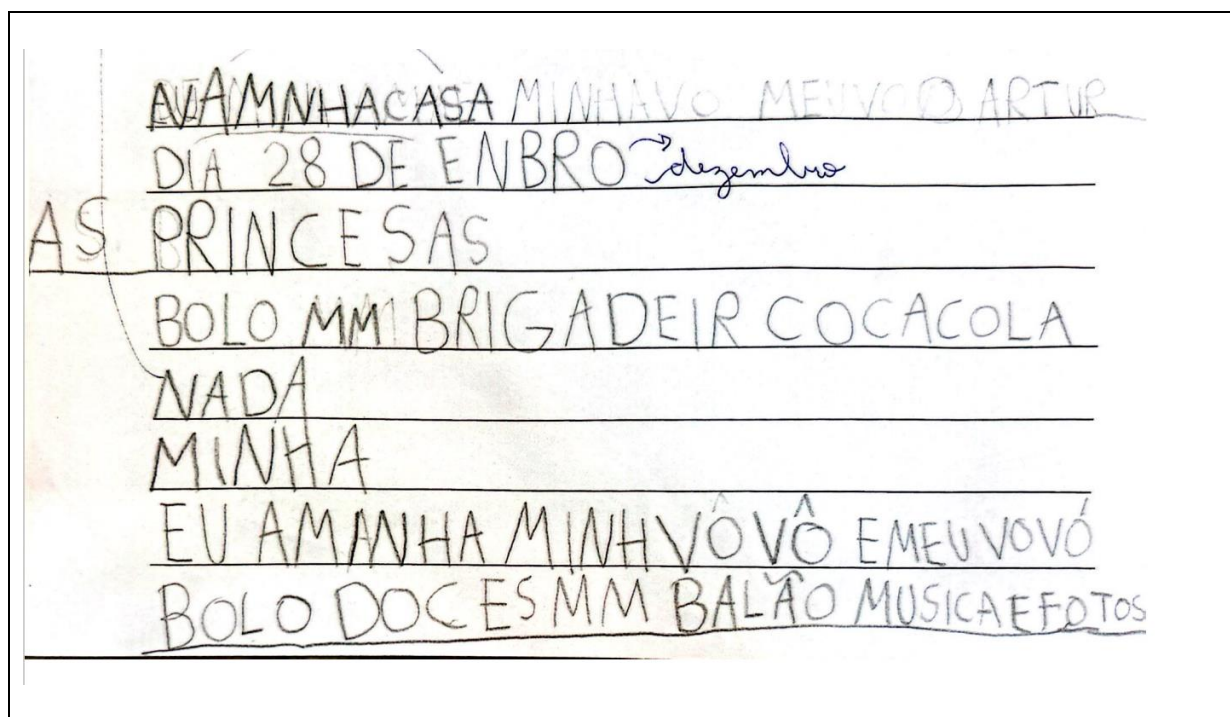
A próxima informação dada no “texto” é a escrita da expressão “29/12/2022 DE 10 ANOS”, com a qual a aluna quis explicar quando foi a festa e a idade da aniversariante. Aqui, a aluna traz a ideia completa da data, reconhecendo o ano da festa e utilizando a preposição DE para interligar as ideias de tempo e idade.

No terceiro sintagma, DA MINHA PRIMA, a criança conta de quem foi o aniversário, utilizando preposição DE e o pronome possessivo MINHA, quase formando uma frase. Trata-se de uma frase predicativa, contendo só o predicado, que é bastante comum em crianças que usam a linguagem interior.

No quarto sintagma, para explicar o tema, a aluna escreve TEMA DA NATUREZA também empregando preposição para ligar o substantivo principal com a parte específica.

Por fim, a última informação volta a ser condensada no nível da palavra. A criança queria dizer que, para beber, na festa de aniversário, havia refrigerante, porém, escreveu COCA COLA de maneira correta, faltando apenas o hífen.

**Figura 7: PI (Grupo 5): Livia**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O “texto” que representa o grupo 5 utilizou a escrita convencional sendo que algumas informações foram expressadas no nível da frase.

Para escrever esse “texto”, a criança foi lendo as perguntas orientadoras da consigna e respondendo-as. Começou respondendo onde foi a festa, com a expressão “NA MINHA CASA”, utilizando corretamente a preposição “NA” para referir-se ao lugar. Porém, a frase ficou incompleta

porque o sujeito foi omitido, ou seja, a frase é de caráter predicativa, própria da escrita da linguagem interior.

A segunda escrita conta quando foi o aniversário, e a aluna estruturou essa informação no sintagma DIA 28 DE ENBRO, fazendo omissão do referente e do início da sílaba do mês de dezembro (DE), provavelmente por confundir com a preposição DE. Depois, escreve o tema da festa com a expressão correta do ponto de vista da ortografia: AS PRINCESAS, também omitindo o referente (O TEMA DA FESTA). Na sequência, inicia uma série de comida e bebida: BOLO MM BRIGADEIR COCACOLA, para representar a escrita do que tinha para comer e beber na festa de aniversário. Na escrita de BRIGADEIRO foi omitida a vogal O da sílaba final, a qual foi escrita apenas com R, e aglutina as palavras COCA e COLA.

Na quinta e na sexta palavra a criança deixa visível que está lendo as perguntas e respondendo, não ainda criando um texto contínuo, pois escreve NADA como resposta à pergunta “Havia brinquedos? Quais?” e MINHA para a pergunta “A festa de aniversário era de um amigo, de um familiar ou sua?”.

Para contar quem estava na festa ela escreve EU A MINHA MINH VOVÔ E MEU VOVÓ, utilizando pronomes possessivos MINHA e MEU, o conectivo E, fazendo uma supressão da palavra mamãe, quando ela diz: A MINHA, e uma supressão da letra A em MINH. Ao acentuar as palavras VOVÔ e “VOVÓ” troca de posição em relação aos pronomes. Por fim, conta o que aconteceu desde o momento que chegou à festa até o final com a frase BOLO DOCES MM BALÃO MUSICA E FOTOS, explicando tudo que tinha e que ela se recorda da festa. Escreve as palavras corretamente, não faz uso de acento na palavra MÚSICA e utiliza conectivo “E”.

Dessa forma, é possível perceber que a criança consegue montar frases simples, utilizando conectivos, pronomes e preposições para dar sentido à frase, mas é visível também que ela ainda estrutura a frase como resposta à pergunta dada, sem tentar criar um texto/frase contínuo, contando tudo da festa com começo, meio e fim.

#### **4.1.1 Síntese da análise das produções iniciais**

De modo geral, ao analisar as produções iniciais dos sujeitos da pesquisa por meio de critérios estabelecidos, notamos que as produções variam de textos de crianças que ainda não estão alfabetizadas, ou seja, que escrevem sem fazer a correspondência de sons e letras; crianças que estão em transição para a escrita alfabética, visto que em suas produções usam letras que fazem parte da palavra a qual se desejou escrever e crianças que estão alfabetizadas no nível da palavra,

do sintagma nominal e da frase. Desta forma, ressaltamos que nenhuma produção foi feita sob a forma de texto, sendo que o nível máximo alcançado foi o da frase.

Verifica-se a análise das marcas do discurso interno nos “textos” das crianças, do ponto de vista da ortografia (SMOLKA, 1988), nas quais aglutinações, omissões/supressões de letras, palavras, inversão de letras, trocas de fonemas, marcas de oralidade e acentuação inadequada estão presentes. Essas marcas são um complexo e intenso processo que a criança faz para representar aquilo que está na sua linguagem interior, pois analisamos que, ao tentar produzir um texto, a criança tenta semiotizar suas ideias no papel, ou seja, aquilo que foi interiorizado. Assim, se essa escrita não for analisada de forma detalhada pelo professor, considerando as marcas do discurso interior presentes nessa escrita, em um primeiro momento, podem ser entendidas como erros. Segundo Smolka (1988, p. 71), “Quando a criança percebe que pode escrever qualquer coisa, na tentativa de aprender e recortar o fluxo da experiência pelo trabalho de escritura, ela começa, aglutina, omite, hesita, retoma, repete”. Assim, tais marcas na escrita da criança, podem indicar ao professor, a necessidade de intervenção para levar as crianças a superarem esses problemas e chegarem à escrita em sua forma superior gradativamente.

#### **4.2 Análise das produções intermediárias**

A SD está recheada de atividades de produção de texto no formato de relato de experiência vivida, com temas diversos, designadas como produções intermediárias. Para acompanhar o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes, apresentamos a seguir as produções intermediárias de cada estudante, cujos textos são analisados neste trabalho, para capitalizar suas aprendizagens. A seguir, apresentamos tais textos.

Quadro 5- Desenvolvimento da produção de texto escrito de Eloá

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Produção Intermediária I</b> - oficina 2, atividade 2</p> <p>A BRUXA PERI PATINE ILA CAS DE AMIGA O E<br/>LE QUIRO COELH PATINETE LEQUEDA<br/>LEFETI E COSO AMSUTADA</p> <p>Tradução:<br/>A bruxa pegou o patinete para ir na casa da<br/>amiga dela<br/>Só que aí o coelho transformou em um patinete<br/>e ele começou a pular<br/>E a bruxa ficou assustada</p> <p>Obs: “na” casa ela lê “la” casa, por isso deve ter<br/>escrito “la”</p> | <p><b>Produção Intermediária III</b> - oficina 4, atividade 2</p> <p>CASA FA TEB 7/9/2024 BOLO BIGADERO QUOCA 11<br/>ANOS NÃO PISCINA CACURERA PINHA VO MINHA<br/>MAÔ BALNHAÔ PAI PINHA IMAÔ</p> <p>Tradução:<br/>Em casa, faz tempo, dia 7/9/2024. Tinha bolo, brigadeir<br/>e coca. Não tinha piscina e cachoeira. Foi minha av<br/>minha mãe, meu pai e meu irmão.</p> |
| <p><b>Produção Intermediária II</b> - oficina 3, atividade 1</p> <p>A – BRUXA – XQUOMA<br/>GALINHA – LEFEFI<br/>GALINHA BOLE<br/>A – BRUXA – O BOLE –<br/>ELPGO BUL QUI X TEM<br/>LACOVO</p> <p>Tradução:<br/><br/>A bruxa transformou<br/>A galinha e enfeitiçou<br/>A galinha em bule<br/>Ergueu o bule que tinha<br/>Um ovo</p>                                                                                                                  | <p><b>Produção Intermediária IV</b> - oficina 5, atividade 2</p> <p>CABELO MALUQUO PORQUE GOTE DO CABELO<br/>PORQUE FOI MULEGA E ME CABELO FOI DE BOLO.</p> <p>Tradução: Cabelo maluco porque gostei desse dia que<br/>foi muito legal e meu cabelo foi de bolo.</p>                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>Produção Intermediária V</b> - oficina 6, atividade 3</p> <p>FRASE 1: O THEO FOI NA SECOLA.<br/>FRASE 2: A MANU FOI NA TISNEI.</p> <p>Tradução:<br/>Frase 1: O Theo foi na escola.<br/>Frase 2: A Manu foi na Disney.</p>                                                                                                                                           |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira produção intermediária de Eloá, é possível perceber que ela já conseguiu estruturar suas ideias em formato de texto, porém, a estudante ainda tem dificuldades para fazer as conexões entre as frases. É nítido também que, ao escrever, ela aglutina as palavras e omite algumas letras. A aluna lê o “na” trocando o “n” pelo “l”, portanto, lê “la casa” e, por essa razão, escreve “la casa”. Mas é possível observar um grande avanço na escrita de Eloá em relação à produção inicial, na qual escrevia as palavras utilizando letras aleatórias, sem fazer a correspondência letra-som tampouco conseguiu produzir texto.

Na segunda produção, ela utiliza hífen para dar espaço entre as palavras como forma de marcar a fronteira entre elas e, assim, evitar as aglutinações, apesar de ainda escrever algumas palavras fazendo aglutinações. Na terceira produção intermediária, há um avanço em relação à escrita das palavras, na qual a aluna já escreve suas ideias em forma de texto, apresentando-as de forma contínua e sem fazer aglutinações. Além disso, conseguiu fazer o uso de pronomes. Na quarta, a aluna progride mais ainda, fazendo o uso de conectivos como “e” e “porque”, como também escreve as ideias contínuas. Na quinta produção, ela consegue formular uma frase com a estrutura completa e usa sinais de pontuação ao finalizar as frases.

Quadro 6 - Desenvolvimento da produção de texto escrito de Theo

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Produção Intermediária I</b> - oficina 5, atividade 2</p> <p>EI NA UM ZEA<br/>UM BUGA<br/>QUI BCEDO PATINETE<br/>E ATE QUI KLI<br/>RIU IPIDIAGUDA<br/>I NIGE SAVOL ELA<br/>FINAONI</p> <p>Tradução:<br/>Era uma vez<br/>Uma bruxa<br/>Que estava brincando de patinete<br/>E até que ela caiu<br/>No rio e pediu ajuda<br/>E ninguém salvou ela<br/>E fim</p> | <p><b>Produção Intermediária III</b> - oficina 7, atividade 2</p> <p>NU SUMECADO TEDA 7/7/2024<br/>NÃO E BOLO E NÃ O PAI ETAVA<br/>MI MEI ETAVA IME E TINA BOLO DI FUBA</p> <p>Tradução:<br/>Foi festa do supermercado Tenda, dia 7/7/2024. Não tinha decoração e bolo decorado. O pai estava, minha mãe estava e minha irmã e tinha bolo de fubá.</p> |
| <p><b>Produção Intermediária II</b> - oficina 6, atividade 1</p> <p>UM BUGA<br/>QUE ESTAVA<br/>FAZEDO<br/>MAGIA<br/>ATE QUI SOMIO<br/>GALINHA<br/>SUGIO UM BLE</p> <p>Tradução:<br/>Uma bruxa<br/>Que estava<br/>Fazendo<br/>Magia<br/>Até que sumiu<br/>A galinha<br/>E surgiu um bule</p>                                                                         | <p><b>Produção Intermediária IV</b> - oficina 8, atividade 2</p> <p>E NE GOTE NÃO POQUE EU VI CO O CABELO MALUCO DE BALA.</p> <p>Tradução: Eu não gostei porque eu vim com o cabelo maluco de bala.</p>                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>Produção Intermediária V</b> - oficina 9, atividade 3</p> <p>FRASE 1: O THEO FOI DOIMI.<br/>FRASE 2: O PEDRO FOI O AJUDANTE.</p> <p>Tradução: doimi=dormir.</p>                                                                                                                                                                                  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira produção intermediária do Theo é possível perceber um grande avanço na escrita das palavras, quando comparadas à produção inicial, na qual ainda não conseguia utilizar

sílabas completas e nem escrever em forma de texto, apenas de palavras. Porém, ele ainda aglutina as palavras, faz algumas omissões e acrescenta letras. Na segunda e na terceira produção, também escreve com ideias contínuas, melhora a escrita das palavras, mas ainda faz omissão de letras. Na quarta produção, ele consegue fazer uso de conectivos, artigos e sinal de pontuação. Na quinta, consegue produzir as frases seguindo corretamente a estrutura, mostrando desenvolver a escrita das palavras e utiliza ponto final.

Quadro 7 - Desenvolvimento da produção de texto escrito de Lucas

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Produção Intermediária I</b> - oficina 5, atividade 2</p> <p>A BRUXA EFITISO EU PATINETE<br/>A BRUXA TAVA EDÉPO<br/>DARIA POCO COMEÇO A OULA E<br/>A BRU EFITISO O COELO</p> <p>Tradução:<br/>A bruxa enfeitiçou seu patinete<br/>A bruxa tava andando<br/>Daí a pouco começou a pular e<br/>A bruxa enfeitiçou o coelho</p> <p>Obs: ele lê “daria” pouco, por isso escreveu assim.</p>                             | <p><b>Produção Intermediária III</b> - oficina 7, atividade 2</p> <p>PEDRO ELI VEIS 9 VAI FAZE 10.<br/>PEDRO VOVO MAI EU LUCAS E ERA PETO DU<br/>MECADO DIPETO DU AODI VEDI ESPETO<br/>FAIS TEIPO<br/>TINHA PIRCEDO PULA PULA PTISA E COCA</p> <p>Tradução:<br/>O Pedro fez nove anos e vai fazer 10.<br/>Estava Pedro, vovó, mãe e eu Lucas e era perto do<br/>mercado de perto de onde vende espeto<br/>Já faz tempo<br/>Tinha brinquedo pula-pula, pizza e coca.</p>                                                |
| <p><b>Produção Intermediária II</b> - oficina 6, atividade 1</p> <p>A BRUXA TA SETADA<br/>FAGENO CORCE<br/>VEIO 1 HALINH E<br/>MAGICA DA HALING<br/>BULI BRUX CETADO<br/>A BRUX BULI PEHO E<br/>PEHO O BULI TIOVO</p> <p>Tradução:<br/>A bruxa estava sentada<br/>Fazendo crochê<br/>E veio uma galinha e<br/>Mágica, a galinha virou<br/>Bule e a bruxa estava sentada<br/>E a bruxa pegou o bule e<br/>Tinha um ovo</p> | <p><b>Produção Intermediária IV</b> - oficina 8, atividade 2</p> <p>EU GOSTEI DA ESCOLA PORQUE TINHA ALGUDÃO<br/>DOCE. TINHA MUSICA E TINHA CABELO MALUCO.<br/>EU GOSTEI DO CABELE DO MININO ASU.</p> <p>Tradução: Eu gostei da escola porque tinha algodão<br/>doce, tinha música e tinha cabelo maluco. Eu gostei do<br/>cabelo do menino azul.</p> <p><b>Produção Intermediária V</b> - oficina 9, atividade 3</p> <p>FRASE 1: O PEDRO FOI NO MERCADO COMPRA PÃO.<br/>FRASE 2: EU TAVA JOGADO BOLA COM O PEDRO.</p> |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira produção intermediária do Lucas, há um grande avanço em relação à produção inicial, cujas grafias das palavras comuns estavam corretas, embora havia palavras mais complexas que estavam escritas ora com troca de letras, ora com omissão de letras, mas ainda eram escritas de acordo com a pronúncia. Nessa primeira produção ele consegue ir além do nível da palavra,

produzindo um texto, porém ainda não faz as conexões entre as frases e tem dificuldade nas grafias de palavras mais complexas. O aluno lê “daria” pouco, por isso escreveu dessa forma a expressão “daí a pouco” bastante utilizada na fala. Na segunda e na terceira produção, ele também consegue ter fruição no texto e utiliza bastante o conectivo “e” para juntar as frases. Na quarta produção é nítido a melhora das grafias das palavras, mesmo algumas sendo escritas com marcas da oralidade, além disso, ele usa conectivos e ponto final. Na quinta, ele produz as frases seguindo a estrutura canônica sujeito-ação-complemento da ação, escrevendo quase todas as palavras corretamente e usa ponto final.

Quadro 8- Desenvolvimento da produção de texto escrito de Manuela

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Produção Intermediária I</b> - oficina 5, atividade 2</p> <p>UMA – BRUXA – FOI – NA<br/>CASA – DA – SUA – AMIGA<br/>CHAMADA – ZOOE – E – SEU<br/>NOME: - É – FLORA – E – O – PATINETE<br/>GANHOU – VIDA</p>                                                                                                                                                                     | <p><b>Produção Intermediária III</b> - oficina 7, atividade 2</p> <p>NA CASA DA PRIMA NO JAPÃO E ELA FOI EM 2019 E<br/>DE 8 ANOS AS 10:06 30/2/2019 FEVEREIRO<br/>NÃO TINHA DECORASÃO E O TEMA ERA DA<br/>MORANGUINHO<br/>TINHA COMIDA JAPONEGHA<br/>TINHA PISINA<br/>FOI MINHA MÃE A ANIVERSARIANTE MEU PAI<br/>O PAIS LEGAL</p> <p>Tradução:<br/>Foi na casa da minha prima no japão em 2019 as<br/>10:06 dia 30/2/2019 em fevereiro.<br/>Não tinha decoração e o tema era da moranguinho.<br/>Tinha comida japonesa.<br/>Tinha piscina. Foi minha mãe, a aniversariante e meu<br/>pai<br/>Achei legal o pais.</p> |
| <p><b>Produção Intermediária II</b> - oficina 6, atividade 1</p> <p>UMA BRUXA BOA GOSTAVA DE ANIMAIS E UM<br/>DIA ELA NAS VOGAIS – AEIOU E O BULE VIROU<br/>UM OVO E ELA FICOU AREPIADA.</p> <p>Tradução:<br/>Uma bruxa boa gostava de animais e um dia ela<br/>fez mágica “a, e, i, o, u” ( que significa “bibidi<br/>bobidi bu” e o bule virou um ovo e ela ficou<br/>arrepada.</p> | <p><b>Produção Intermediária IV</b> - oficina 8, atividade 2</p> <p>EU GOSTEI DO DIA DO CABELO MALUCO PORQUE FOI<br/>LEGAL EU VIN COM MOLA NO CABELO E A LIVIA COM<br/>LAPIS E FOI DIVERTIDO</p> <p><b>Produção Intermediária V</b> - oficina 9, atividade 3</p> <p>FRASE 1: A MANU FOI DORMIR.<br/>FRASE 2: A AMANDA ESTÁ DANÇANDO</p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na primeira produção intermediária da Manuela, é nítido um grande avanço em relação à produção inicial, na qual sua escrita transcendia o nível da palavra, mas ainda não havia alcançado o nível da frase completa. E, aqui, nessa primeira produção intermediária, ela já consegue alcançar o nível de texto, porém ainda utiliza hífen para sinalizar o espaço entre as palavras, esse vício foi criado na escola de educação infantil que a aluna frequentava. Na segunda e na terceira produção, ela já consegue identificar o espaço entre as palavras sem hífen e escreve um texto com ideias

contínuas. Na quarta, ela usa conectivos para ligar as palavras e coloca ponto final. Na quinta, a aluna estrutura corretamente as frases e pontua no final.

Quadro 9 - Desenvolvimento da produção de texto escrito de Livia

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Produção Intermediária I</b> - oficina 5, atividade 2</p> <p>ERA UMA VEZ SIMDERELAE SUA MADRASTA BRUXA E SUAS FILHAS MAS SIMDERELA DE INPREGADA UN DIA DEPOIS UN PRINCIPE CHEGOU COM UN COMVITE BRO PAILE SIMDERELA QUERIA MUINTO IR PARO PAILE MAIS A MADRASTA NÃO DEISOU ELA IR PARO BAILI ELA FICOU MUINTO TRISTE E FOI ATÉ A FLORESTA E APARECEU A BELA FADA EN UM VESTIDO MUINTO BONITO E SAPATINHOS DE QURISTAL ELA FICO MUINTO FELIZ ELA FES A ABOBURA E NUM CARUAGEN SIMDERELA FOI PARO BAILI O PRINCIPE CHEGOU A MATRASTA QUERIA QUE ELE SICASACE COM UMA DE SUAS FILHAS SIMDERELA CHECOU E DOI DANÇAR COM O BRINSIPE COANDO ELA OLHOU NO RELÓGIO EVIOQUE ERA MEIA NOITE E SAIU CORENTO DE PATINETE PELA ESCADA E PERDEU SEU SAPATINHO O BRINÇIPE PEGOU O SAPATO E ESPERIMENTOU OS SAPATO NO PÉ DE TODO MUNDO NA CASA DA MADRASTA ELE VIO UMA INPREGADA E VIO QUE DEU SERTINHO NO PÉ DELA E SICASARÃO E COMPRARÃO ON COELHO E VIVERÃO FELISES PARA SENPRE PULANDO COM ELE</p> | <p><b>Produção Intermediária III</b> - oficina 7, atividade 2</p> <p>NA MINHA CASA LA QUE FOI O ANIVERSARIO FAZ TEMPO – DIA 28 DE DEZEMBRO DINHA DECORAÇÃO DA ARIEL – E O OTRO FOI DAS PRINCESAS TINHA COCA E BRIGADEIRO CO MM E TINHA MUSICA NO ANIVERSARIO E BALÃO TAVA EU MINHA MÃE EU VÔ VOÓ MEU AMIGO MAIS ELE NAMORA DI LEGAL TINHA MUSICA PRESEMTE TINHA TANBEM BALÃO DOCE BOLO E COCA E MM.</p> |
| <p><b>Produção Intermediária II</b> - oficina 6, atividade 1</p> <p>A BRUXA FOI NO MERCA E COMPROU UMA GALINHA E UM BULI PARA TOMAR CHA E COMVIDOU SUA AMIGA COM PARA COMPARTILHAR O CHÁ COM SUA VARINHA FES APARECEU UM TELEFONE E CHA MOU PARA CASA DELA TOMAR UM CHA</p> <p>Tradução:<br/>A bruxa foi no mercado e comprou uma galinha e um para tomar chá e convidou sua amiga para compartilhar e com sua varinha mágica fez aparecer um telefone e chá para a casa dela mais uma amiga para tomar chá.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p><b>Produção Intermediária IV</b> - oficina 8, atividade 2</p> <p>EU NÃO GOSTEI DO DIA DO CABELO MALUCO PORQUE EU FUI COM LAPIS NA CABESA MAIS OS LAPIS FICAVA CAINDO DA MINHA CABESA AI EU TINHA QUE FICAR LEVANTANDO DO LUGAR PRA PODER PEGAR OS LAPIS DO CHÃO TODA ORA E TANBEN COSTEI TO CABELO DA MANUELA POQUE TINHA UMA MOLA NO CABELO DELA DOS DOIS LADOS.</p>                                |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>Produção Intermediária V</b> - oficina 9, atividade 3</p> <p>FRASE 1: A MENINA FOI PARA ESCOLA.<br/>FRASE 2: A MELISSA É MEDICA.</p>                                                                                                                                                                                                                                                              |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Livia, na sua produção inicial, já demonstrou ter domínio da escrita cultural, porém ainda não formava um texto contínuo e sim frases. Na sua primeira produção intermediária, ela se superou, visto que nunca havia feito um texto com frases articuladas para formar uma unidade de

sentido, pois, a professora ainda estava trabalhando apenas com frases com a turma, contemporâneo ao desenvolvimento da SD desta pesquisa. Não obstante, Lívia conseguiu produzir um texto com grande extensão e com sentido, que até a aluna ficou espantada e feliz com o resultado. A Lívia ama a história da Cinderela, por isso quis escrever como se a tirinha fizesse parte desse conto de fadas. Porém, mesmo contando a história da Cinderela, ela conseguiu incluir a tirinha sem perder o sentido tanto de uma história quando de outra. Mostrou um grande avanço na escrita, produzindo um texto e saindo do nível da frase. Nas demais produções, a aluna continuou fazendo textos e desenvolvendo cada vez mais sua escrita, fazendo o uso de conectivos e pontos finais, porém, ainda confunde algumas letras como **M** e **N**. Na quinta produção, ela estruturou bem as frases e pontuou corretamente.

As produções intermediárias dos alunos revelam um avanço significativo na escrita ao longo do processo do desenvolvimento da SD. Inicialmente, as crianças apresentavam dificuldades em representar corretamente os fonemas com grafemas, cujas palavras eram escritas com muitas aglutinações, omissões e trocas de letras. No entanto, à medida que progrediram, começaram a formar frases mais coesas, utilizando conectivos como "e" e "porque", além do ponto final na última frase dos textos. Houve uma transição gradual da escrita isolada de palavras para a construção de frases e, posteriormente, na produção de textos contínuos, com ideias mais bem organizadas. O nível da frase não foi normativo, ou seja, nem todas as crianças passaram por ele. Algumas já passou da palavra ao texto propriamente dito.

Os alunos passaram a escrever com maior clareza e coesão, demonstrando capacidade de estruturar frases completas e de organizar seus pensamentos de maneira mais fluida. Apesar de ainda haver erros de grafia e dificuldades em palavras mais complexas, as produções intermediárias indicam uma evolução clara e gradativa em direção a um domínio mais eficaz da escrita de textos.

### 4.3 Análise das produções finais

#### Quadro 10: Produção Final de Eloá

NO DIA DO BIRQUEDO EU BIRQUEI  
COM A REBECA I EU GOSTIE DO BIRQUEDO  
PORQUE ELA TROCE  
UMA BONECA  
I EU AMO BONECA  
I A JETE BIRCO UM MÕTE.

**Leitura do texto feita pela aluna-autora:**

No dia do brinquedo eu brinquei com a Rebeca e eu gostei do brinquedo dela porque ela trouxe uma boneca e eu amo boneca e a gente brincou um monte.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar a produção final de Eloá, é possível perceber que ela já tem domínio dos meios de expressão de escrita, pois não faz aglutinações, omissões de letras, segmentações indevidas e consegue escrever as palavras utilizando letras pertencentes a estas. Além disso, ela consegue escrever um pequeno texto contínuo, fazendo as conexões entre as ideias.

Do ponto de vista da língua, a aluna, apesar de conseguir parear o som das letras com sua respectiva grafia, escreve algumas palavras com a grafia errada, como as palavras BIRQUEDO, BIRQUEI, BIRQUEDO e BIRCO nas quais troca a posição da letra R com a letra I. O mesmo ocorre com a escrita da palavra GOSTEI, que ela escreve GOSTIE, errando a posição da letra I trocando de lugar com o E.

A palavra TROUXE foi escrita exatamente como faz a pronuncia (TROCE), não empregando a letra U na primeira sílaba e usando a letra C na segunda sílaba devido ao fato de o fonema [s] ser grafado com várias letras (S, SS, X, Z, C, Ç etc.), cujo som é facilmente confundido nesses casos que tratam de relação de concorrência entre as letras. A palavra GENTE foi grafada JETE, trocando o G pelo J, em razão da sílaba GE ter o mesmo som da sílaba JE, e omitindo a nasal N da primeira sílaba. A palavra BRINCOU foi escrita com a forma BIRCO, além do já observado sobre a inversão da posição de letras, não foi empregada a letra U na sílaba final, cuja omissão caracteriza mais uma marca da oralidade na escrita, pois escreveu da maneira falada no dia a dia. Outra marca da oralidade deixada no texto é a grafia do conectivo E por I, por ser assim falado habitualmente. Para a palavra MONTE escreve MÕTE, mostrando reconhecer o som nasal da

primeira sílaba ao assinalar a letra O com o diacrítico til, ao invés de utilizar a letra N. Porém, precisa dominar que a letra N não é só um fonema, mas também marca de nasalidade.

Do ponto de vista do texto exemplar do gênero relato de experiência vivida observamos que Eloá inicia seu texto com a expressão de valor temporal “no dia do brinquedo”, para remeter à experiência que teve e que vai expressar no relato, já situando o leitor sobre o assunto de seu texto: uma experiência vivida no dia do brinquedo, promovido pela escola. Essa expressão também tem a função de introduzir e delimitar o tema.

Sobre a textualização do texto, observamos que a conexão foi feita com uso de conectivos aditivos (E) e causais (PORQUE). O conectivo E foi usado para reforçar a relação de adição existente entre as orações. Já o uso do conectivo PORQUE criou uma relação de causa e efeito entre as orações. Não obstante a conclusão das atividades realizadas no dia do brinquedo com a expressão I A JETE BIRCO UM MÔTE faltou a conclusão do texto, que foi finalizado abruptamente com essa expressão.

Com essa produção de texto, a aluna mostra dominar a palavra, a passagem de uma palavra a outra e consegue expressar suas ideias. Eloá faz apresenta indícios de pontuação, quando emprega o ponto final na última frase do texto.

As frases do texto têm estrutura simples e não há uma variação de tipos de sentenças (como interrogativas ou exclamativas), mostrando que a criança está no começo da sua compreensão da organização textual. Porém, comparada à produção diagnóstica ressaltamos o avanço extraordinário conseguido. Além disso, Eloá tenta organizar um relato sobre uma experiência vivida, descrevendo a brincadeira com sua amiga Rebeca e sua boneca. A intenção de narrar o evento está clara, pois ela começa com "NO DIA DO BIRQUEDO", oferecendo um contexto temporal, ainda estavam trabalhando apenas com frases observado acima. No entanto, a organização das ideias ainda é confusa, com uma sequência de ações pouco clara e mudanças abruptas, como a transição de "EU GOSTIE DO BIRQUEDO" para "PORQUE ELA TROCE UMA BONECA". A narrativa está fragmentada, pois a falta de conectivos e a omissão de detalhes dificultem o fluxo das ideias, mas ainda assim expressa a interação com Rebeca e a importância da boneca. De modo geral, a criança tenta produzir uma narrativa lógica, expressando seus sentimentos pessoais, o que é típico de um relato de experiência, ao afirmar "EU AMO BONECA", trazendo emoção à história.

## Quadro 11: Produção Final de Theo

O DIA DO BINQUEDO NA ESCOLA FOI LEGAL POQUE EU TROUCE UM IVECO  
E O MIGUEL TROUCE UM BINQUEDO DE  
TATOR QUI COMIA PEDRA E BINQUEI MUITO COM ELE.

### **Leitura do texto feita pelo aluno-autor:**

O dia do brinquedo na escola foi legal porque eu trouxe um Iveco (marca do caminhão) e o Miguel trouxe um brinquedo de trator que comia pedra e brinquei muito com ele.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar a produção final de Theo, é possível perceber que ele tem domínio dos meios de expressão escrita, pois consegue escrever a maioria das palavras utilizando as letras corretas, porém ainda faz omissão da letra R na primeira sílaba das palavras BINQUEDO (duas ocorrências), BINQUEI, POQUE e TATOR.

Escreve a palavra TROUXE trocando o X pelo C, devido ao som dessas letras serem iguais nessa palavra, conforme explicitamos na análise do texto anterior. A palavra QUE é grafada QUI, cuja troca do E por I caracteriza marca da oralidade, devido as palavras terminadas com E em posição átona serem habitualmente pronunciadas com I.

Outro problema encontrado do ponto de vista da língua foi a ausência de pontuação, que provavelmente tenha sido a motivação de o texto ser escrito em apenas um parágrafo.

Analisando o texto de Theo do ponto de vista da dimensão textual, notamos que o sujeito é capaz de redigir um pequeno texto contínuo. O agente produtor começa seu texto já contando que se trata do dia do brinquedo vivido na escola e conta o motivo de ter gostado. A textualização do texto é feita estabelecendo conexões entre as ideias com os conectivos E e PORQUE, estabelecendo relações de adição e de causa entre as ideias expressadas.

Com essa produção de texto, ele demonstra domínio sobre as palavras, a transição entre elas e a capacidade de expressar suas ideias. Theo emprega o ponto final ao concluir o texto, mas não utiliza mais nenhum tipo de pontuação. As frases do texto são de estrutura simples, do tipo sujeito-verbo-objeto, mas a sequência de ideias está um pouco desconexa, e a falta de conectivos e de pontuação prejudica a fluidez e a clareza do texto. Mesmo com dificuldades em organização das ideias, pontuação e coesão sequencial, a escrita de Theo apresenta uma tentativa de relato de experiência. Dessa forma, o texto carece de uma organização estrutural mais linear, caso contrário

dificultará a compreensão de alguém que não vivenciou o acontecimento descrito, embora a intenção de relatar o evento esteja explícita no início do texto. De modo geral, é possível perceber que a criança está desenvolvendo sua capacidade de narrar uma experiência vivida e expressar sentimentos, como demonstra a expressão "FOI LEGAL".

#### **Quadro 12: Produção Final de Lucas**

NO DIA DO BRIQUEDO EU BRIQUEI COM O KAUÃ E  
O PEDRO E O KAUÃ LEVOU BEN 10 QUE EU AMEI E O  
ENZO QUERIA BRINCA PORQUE ESQUECEU O BRINQUEDO AI  
EU DEXEI TANBEN E O PEDRO LEVOU UM CARRINHO  
DE CONTROLE E EU LUCAS LEVEI UM HOME ARANHA LEGAL  
DAI A JENTE BRICAMO MUITO.

##### **Leitura do texto feita pelo aluno-autor:**

No dia do brinquedo eu brinquei como Kauã e o Pedro. O Kauã levou o Bem 10 que eu amei e o Enzo queria brincar porque esqueceu o brinquedo, aí eu deixei também e o Pedro levou um carrinho de controle e eu Lucas levei um homem aranha legal, daí a gente bricou muito.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A produção final de Lucas mostra que ele tem um domínio consciente dos meios de expressão escrita, pois escreve as palavras com letras pertencentes à palavra que desejou grafar; não faz omissões de letras, nem segmentações indevidas e nem aglutinações. Dessa forma, Lucas domina a escrita das palavras, já que, em grande maioria, grafas-as corretamente.

As palavras que Lucas escreve com a grafia errada são: BRINCA, DEXEI, TANBEN, HOME, JENTE e BRINCAMO.

A palavra BRINCAR foi grafada BRINCA, não empregando a letra R do infinitivo do verbo, cuja ausência marca a influência da oralidade na escrita, pois habitualmente pronuncia-se BRINCÁ, com o A tônico, excluindo o uso da letra R.

Escreve a palavra DEIXEI como DEXEI, não colocando a letra I na primeira sílaba, que também é uma marca de oralidade, pois, no dia a dia, a letra I na primeira sílaba dessa palavra, geralmente, não é pronunciada. Na palavra TANBEN o agente produtor faz a troca do M pelo N, cujas letras são facilmente confundíveis quando não são usadas como fonemas, mas quando marcam a nasalidade das vogais, como é o caso da palavra analisada. Lucas escreve HOME para

HOMEM, não colocando a letra M no final, também por ser falado dessa maneira no dia a dia. Escreve JENTE com J e não com G, pois as sílabas JE e GE possuem o mesmo som.

Por fim, escreve BRINCAMO em vez de BRINCOU. Mas esse erro não é atribuído à ortografia simplesmente. Nele há a marca da noção de plural, pois a palavra GENTE é um substantivo coletivo que pode ser interpretado tanto como significando *várias pessoas* quanto com o significado de *nós*. O coletivo na língua portuguesa é marcado com o singular e não com o plural, a menos que se queira usar o plural para uma questão de ênfase. Dessa forma, o agente produtor quis marcar o número plural utilizando a conjugação do verbo na primeira pessoa do plural (nós), porém sem a letra S no final, e não a forma do verbo no singular.

Do ponto de vista da dimensão textual, observamos que Lucas inicia seu texto com a expressão de valor temporal “O dia do brinquedo”, para remeter à experiência que viveu no dia do brinquedo, promovido pela escola, e relata o assunto do texto, conta também com quais amigos brincou.

Com relação à conexão, o agente produtor fez a articulação interna do texto com o uso dos conectores E, PORQUE, e outros recursos conectivos comumente usados na fala: AÍ e DAÍ.

Não há presença de pontuação, com exceção do ponto final somente na última frase do texto. Talvez o agente produtor tenha usado o conectivo E em excesso para, em alguns casos, exercer a função de ponto final, como o caso do E na primeira linha do texto (após o nome Kauã).

Com essa produção de texto, o agente produtor mostra domínio na escolha das palavras, na transição entre elas e na expressão de suas ideias. Seu texto é construído com frases curtas e, muitas vezes, sem a devida conexão e pontuação e, como consequência, apresenta uma estrutura textual ainda sincrética, o que dificulta o entendimento, embora este configura uma tentativa de relato de experiência. Com a ausência da conclusão, o relato é encerrado de maneira abrupta com a frase "DAI A JENTE BRICAMO MUITO", sem detalhar como a brincadeira se desenrolou e sem expressar os sentimentos do autor do texto em relação ao evento.

### Quadro 13: Produção Final de Manuela

NO DIA DO BRINQUEDO  
DO DIA 1 DE NOVEMBRO  
EU TROUCE O BRINQUEDO DE POPITI  
PARA BRINCAR COM A LARISSA E ELA TROUCE BONECA  
COM ROPINHAS E MAMADEIRA E A GENTE BRINCOU  
DE MAMÃE E FILINHA  
E FOI BEM LEGAL.

**Leitura do texto feita pelo aluno-autor:**

Leu tal qual como escreveu.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na produção final de Manuela notamos que ela tem o domínio dos meios de expressão escrita, pois escreve as palavras, em grande maioria, corretamente, pois não omite letras, nem faz segmentações indevidas e tampouco aglutinações. Manuela domina a palavra, a passagem de uma palavra a outra e expressa bem as ideias em seu texto produzido.

Manuela escreve algumas palavras com a grafia errada, como TROUCE, na qual utiliza a letra C no lugar do X, devido ao som dessas letras, nessa palavra, serem fáceis de confundir, conforme já explicitamos nas análises anteriormente feitas. Escreve o nome do brinquedo POPTEE da maneira que se fala (POPITI). A palavra ROUPINHAS é escrita sem usar a letra U na primeira sílaba, pois no dia a dia é comum que se pronuncie “ropa” e não “roupas”, sendo essa ausência uma marca da oralidade. Por fim, escreve FILINHA usando a sílaba LI em vez de LHI por ambas terem o som muito parecidos, já que os fonemas [l] e [ʎ] são laterais sonoros. O que difere é que o primeiro é dental e o segundo é palatal. A confusão é gerada pela assimilação da nasalidade da sílaba NHA em LI da palavra FILINHA.

Com relação à análise do ponto de vista da construção do texto, observamos que Manuela também inicia seu texto com a expressão de valor temporal “no dia do brinquedo”, para remeter à experiência vivida nesse dia. A autora do texto acrescenta, em seguida, outra expressão de marcação e tempo (NO DIA 1 DE NOVEMBRO), colocando uma data com dia e mês, mostrando o domínio do tempo, como forma de precisar ou enfatizar a data do evento a ser relatado, ao mesmo tempo em que apresenta o assunto do texto. Na sequência, segue com a operação, relatando que brincou com a amiga Larissa.

Quanto à textualização, o texto foi articulado somente com o conectivo E nas suas funções mais superficiais, como conectar dois elementos (COM ROUPINHAS E MAMADEIRA) e articular uma oração à outra.

Nesse texto também a pontuação só está presente na última frase. O texto da criança está no formato de um relato de experiência vivida, mas com algumas limitações na organização e fluidez das ideias. A estrutura das frases é simples, direta e objetiva, no entanto, a falta de pontuação e conectivos prejudica a clareza e a coesão sequencial do texto. O texto apresenta as ideias regularmente organizadas, pois a sequência de acontecimentos está clara, mas sua autora precisa experimentar práticas discursivas escritas para desenvolver uma narrativa mais coesa e fluída, com inserção de mais detalhes das ações realizadas para proporcionar uma compreensão mais viva da experiência.

#### **Quadro 14: Produção Final de Livia**

EU GOSTEI DO DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA PORQUE A TIA  
CONTINUAR... MELISSA DEU GIZ PARA  
DESENHAR NO XÃO E NA PAREDE  
E FOI BEN DIVERTIDO MESMO EU NÃO  
LEVANDO BRINQUEDO NESSE DIA  
PORQUE EU ESQUECI EN CASA E  
AFINAL EU NÃO BRINQUEI DE NADA SEM  
SER GIZ E DAÍ EU FIZ AMARELINHA E DESENHOS  
E JOGO DA VELHA PARA BRINCAR.

##### **Leitura do texto feita pelo aluno-autor:**

Leu tal qual escreveu.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise da produção final de Livia demonstra que ela domina os meios de expressão escrita, pois escreve a maioria das palavras corretamente, sem omissões de letras, nem segmentações indevidas e nem aglutinações. Não obstante, escreve CHÃO com X, devido ao fato de a letra X e o dígrafo CH serem representados pelo mesmo fonema na posição inicial: [ ʃ ]. Por

fim, escreve as palavras BEN e EN trocando as letras M por N, na qual são comumente confundíveis, pelas razões já explicitadas alhures.

De modo geral, Lívia tem controle sobre as palavras, realiza a transição entre elas de maneira adequada para formar os sintagmas e, depois, as frases, conseguindo expressar suas ideias com clareza em seu texto. O agente produtor inicia seu texto, isto é, sua ação de linguagem, dizendo que gostou do dia do brinquedo na escola e conta o motivo.

As marcas de textualização são visíveis quando o agente produtor de texto faz uso de conectivos como PORQUE (conectivo de causa); o uso do E (conectivo aditivo), além do uso conectivo DAÍ, muito comum na fala como elemento de conexão.

Lívia, ao trocar de linha da primeira para a segunda frase, para separar a expressão TIA MELISSA, utiliza a palavra CONTINUAR seguida de reticências. Não se sabe a razão desse comportamento, pois não apresentou nenhum indício dessa necessidade nas produções anteriores, mas acreditamos que seja para mostrar que está dando continuidade ao texto na linha de baixo.

A pontuação nesse texto também só é representada com o ponto final na última frase do texto.

Considerando o ano escolar atual de Lívia (1º ano), a aluna mostra ter um excelente domínio da escrita, cujo texto da produção final está no formato de um relato de experiência vivida, produzido com frases de estrutura simples, direta e objetiva, próprio do alcance psíquico de sua faixa etária. Em função do desenvolvimento do psiquismo, o texto apresenta algumas limitações na organização das ideias, pois a sequência destas poderia ser mais fluida, utilizando conectivos que ajudem na transição entre as ações realizadas e relatadas. Também não há pontuação, com exceção do ponto final da última frase, o que torna a narrativa um pouco confusa. Apesar disso, a criança expressa bem suas emoções e a satisfação com a brincadeira, conseguindo produzir seu relato de experiência vivida.

#### **4.3.1 Síntese da análise das produções finais**

Como expusemos nas análises feitas, os cinco textos das crianças refletem diferentes níveis de desenvolvimento da escrita, captados pela expressão de suas experiências relatadas e na organização estrutural das ideias. De maneira geral, as crianças tentam relatar uma vivência do dia do brinquedo na escola e o fazem de forma simples e direta, com frases predominantemente curtas, seguindo a estrutura sujeito-verbo-complemento, como esperado para esse nível de desenvolvimento. As dificuldades apontadas nas análises, como a desconexão das ideias ou a apresentação dos fatos sem transições adequadas; erros na grafia de algumas palavras, como

substituições fonéticas de palavras, confusões com letras e acentuação; erros na concordância verbal e nominal, são comuns dessa fase de aprendizagem da escrita.

A transição entre eventos é, muitas vezes, abrupta, pois a criança objetiva suas ideias a partir de sua linguagem interior e, sendo assim, não sente necessidade de detalhar já que os fatos são sempre conhecidos por parte de quem produz o texto. Mesmo assim, os sujeitos conseguem transmitir suas experiências, ainda que de forma fragmentada ou na linguagem interior. Elas conseguem descrever eventos, como o que aconteceu no "dia do brinquedo" ou ao brincar com brinquedos específicos, de forma simplificada e sem muitos detalhes.

#### **4.4 Análise comparativa entre Produção Inicial e Produção Final**

Nesta subseção, confrontamos os resultados atingidos na produção final com a produção inicial, em relação à construção de um texto em processo de alfabetização, mediada por uma sequência didática elaborada em torno do gênero relato de experiência vivida. Para tanto, reapresentaremos os textos produzidos no início e no final do processo. O quadro 10 apresenta a produção inicial do relato de experiência vivida e a produção final para dar visibilidade da transformação da escrita dos sujeitos.

Quadro 15 - Produção Inicial e Produção Final dos textos dos alunos

| <b>Produção Inicial</b>                                                                                                                                                                  | <b>Produção Final</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Eloá</b><br>MOLOLA-<br>POLAQU-<br>CATENE – CELANA –<br>AROLAN<br>NAMIQO – TOABT –<br>SAQO<br>ATBTRPD                                                                                  | NO DIA DO BIRQUEDO EU BIRQUEI<br>COM A REBECA I EU GOSTIE DO BIRQUEDO<br>PORQUE ELA TROCE<br>UMA BONECA<br>I EU AMO BONECA<br>I A JETE BIRCO UM MÔTE.                                                                                                                                                                                              |
| <b>Theo</b><br>PIUIBILA<br>VOBO<br>BIHA<br>2023<br>BOLO<br>VIGME<br>PRESENTE                                                                                                             | O DIA DO BINQUEDO NA ESCOLA FOI LEGAL<br>POQUE EU TROUCE UM IVECO<br>E O MIGUEL TROUCE UM BINQUEDO DE<br>TATOR QUI COMIA PEDRA E BINQUEI MUITO COM<br>ELE.                                                                                                                                                                                         |
| <b>Lucas</b><br>PULAPULA<br>BOLU<br>ESQOREHADON<br>DRINQEDO<br>VELADIFERETE<br>PITISA<br>QOQA                                                                                            | NO DIA DO BRIQUEDO EU BRIQUEI COM O KAUÃ E<br>O PEDRO E O KAUÃ LEVOU BEN 10 QUE EU AMEI E<br>O<br>ENZO QUERIA BRINCA PORQUE ESQUECEU O<br>BRINQUEDO AI<br>EU DEXEI TANBEN E O PEDRO LEVOU UM<br>CARRINHO<br>DE CONTROLE E EU LUCAS LEVEI UM HOME<br>ARANHA LEGAL<br>DAI A JENTE BRICAMO MUITO.                                                     |
| <b>Manuela</b><br>NA ESCOLA<br>COCA COLA SUCO<br>7/7/24 PESCARIA BOCA DO PALHAÇO<br>PROFESSORAS E PROFESSRES<br>AMIGOSEAMIGA<br>CHUROS PASTEIS<br>FEITA JUNINA<br>BENDERINHAS            | NO DIA DO BRINQUEDO<br>DO DIA 1 DE NOVEMBRO<br>EU TROUCE O BRINQUEDO DE POPITI<br>PARA BRINCAR COM A LARISSA E ELA TROUCE<br>BONECA<br>COM ROPINHAS E MAMADEIRA E A GENTE<br>BRINCOU<br>DE MAMÃE E FILINHA<br>E FOI BEM LEGAL.                                                                                                                     |
| <b>Lívia</b><br>NA MNHA CASA<br>DIA 28 DE ENBRO<br>AS PRINCESAS<br>BOLO MM BRIGADEIR COCACOLA<br>NADA<br>MINHA<br>EU A MINHA MINH VO VÔ E MEU VOVÓ<br>BOLO DOCES MM BALÃO MUSICA E FOTOS | EU GOSTEI DO DIA DO BRINQUEDO NA ESCOLA<br>PORQUE A TIA<br>COMTINUAR... MELISSA DEU GIZ PARA<br>DESENHAR NO XÃO E NA PAREDE<br>E FOI BEN DIVERTIDO MESMO EU NÃO<br>LEVANDO BRINQUEDO NESSE DIA<br>PORQUE EU ESQUECI EN CASA E<br>AFINAL EU NÃO BRINQUEI DE NADA SEM<br>SER GIZ E DAÍ EU FIZ AMARELINHA E DESENHOS<br>E JOGO DA VELHA PARA BRINCAR. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

NA PI, os alunos não tinham uma relação consciente com processo de produção de texto, já que não havia ainda submetidos a essa experiência formal, na sala de aula. Dos 18 alunos

participantes, 9 não conseguiram nem fazer a correlação fonema-grafema para constituir a palavra; 5 alunos escreviam palavras fazendo trocas de letras cujo fonema em determinada posição era o mesmo, como C/Q; 2 alunos escreviam frases na ortografia convencional, mas não as articulavam em uma unidade de texto e 1 aluno que escrevia no nível das frases, mas articulava as informações em seu interior (nível mais superficial de articulação).

Isto posto, verificamos que as produções estão relacionadas ao estágio de desenvolvimento da escrita, com uma série de dificuldades progressivas que envolvem tanto a grafia quanto a organização textual. A principal dificuldade observada é a falta de correspondência entre fonemas e grafemas, a qual demonstra que as crianças ainda não conseguiam associar os sons das palavras com suas respectivas letras da palavra. Nesses casos, as grafias eram aleatórias ou incorretas que, na leitura, as palavras eram irreconhecíveis e com sua estrutura fragmentada em decorrência das omissões de letras, segmentações indevidas e aglutinações de palavras, fatos que comprometiam a organização do texto e que dificultavam a compreensão do todo.

Outro problema era a dificuldade em organizar as ideias e formar frases coerentes. Embora algumas crianças dominassem a construção de palavras, elas ainda enfrentavam problemas ao organizar essas palavras na estrutura de frases. Assim, as palavras ficavam desconexas, sem empregar nenhum conectivo e, por conseguinte, com pouca organização interna. A falta de transições claras entre as palavras e ideias comprometeu a coesão do texto, tornando-o difícil de entender. Em alguns casos, as ideias estavam presentes, mas mal estruturadas.

Em suma, ressaltamos que as crianças não haviam ainda sido confrontadas com a experiência de produzir textos até o momento do desenvolvimento da SD. O maior nível que elas escreviam era o da frase, sendo este o nível do desenvolvimento da escrita das crianças na etapa da PI. Foi nesse procedimento didático que elas tentaram, pela primeira vez, escrever um texto, com finalidade comunicativa, a qual requeria a organização das frases entre si para formar uma unidade de sentido, ou seja, um texto. A análise da PI demonstrou a necessidade de uma prática intensiva e sistematizada de produção de textos para que os alunos dominassem completamente a escrita convencional das palavras, a estruturação das palavras em frases e a seleção e organização de ideias, bem como a conexão dessas ideias para formar o todo significativo (texto).

Por isso, houve a necessidade de os estudantes realizarem inúmeras operações de linguagem elaboradas intencionalmente para que pudessem superar os problemas apresentados, as quais foram desenvolvidas por meio dos módulos de aprendizagem na SD. No interior da SD, além dessas atividades específicas, foram realizadas cinco produções de textos intermediárias com a finalidade de os alunos empregarem os conhecimentos mediados pelas atividades isoladas nos textos. Após o trabalho com a SD em torno do gênero relato de experiência vivida, os estudantes fizeram

novamente outra produção textual (PF), orientados por uma consigna para relatarem a experiência obtida no dia do brinquedo, realizado pela escola, a partir da qual pudemos verificar muitos avanços na qualidade dos textos.

De modo geral, as produções finais mostram que muitos problemas de escrita e do gênero relato de experiência vivida apresentados na PI foram superados. As escritas das crianças participantes passaram por muitas evoluções em um curto período de tempo, visto que algumas, de início, não conseguiam dominar as palavras e terminaram produzindo textos curtos, mesmo que ainda tenham desafios e problemas de outras ordens para superarem.

As dificuldades mais comuns encontradas na PF incluem a troca de letras, a influência da oralidade na escrita, e a falta de conexão entre as ideias e pontuação insuficiente. Embora as crianças tenham avançado a escrita alcançando um bom domínio das palavras e da expressão de ideias, há desafios relacionados a erros de grafia, à falta de pontuação e à organização das informações. As crianças vivenciaram um processo de desenvolvimento da capacidade de relatar experiências, mas ainda precisam aprimorar a organização de suas ideias e a fluidez da escrita para tornar os textos mais claros e coesos.

Para além dos textos analisados nesta pesquisa, há avanços também nos textos dos outros sujeitos representados nos grupos categoriais. A PF do **Grupo 1**, em relação a PI, apresentou um grande avanço acerca da consciência da formação da palavra. De uma notação gráfica que não chegava ao nível da palavra, cujas palavras só foram identificadas porque foi perguntado ao produtor da escrita o significado, as crianças, em sua grande maioria, conseguiram formar palavras mais próximas do que desejavam expressar, começaram a organizar frases simples e apresentaram uma narrativa com mais coesão, embora ainda com problemas de relação fonema-grafema e de estrutura da frase. A expressão das ideias começa a aparecer no texto, cuja escrita aproxima-se do formato de um relato de experiência vivida.

A PF do **Grupo 2**, em relação a PI, apresenta avanços consideráveis tanto no desenvolvimento da escrita de palavras quanto no da arquitetura textual, embora ainda existam desafios a serem superados. De uma escrita imprecisa e, muitas vezes, incompleta devido à falta de correspondência entre os sons e as letras, à segmentação e aglutinação das palavras, as crianças passaram a dominar palavras de estrutura simples, avançaram na utilização de letras que pertencem à palavra desejada e apresentaram um esforço maior para segmentar as palavras corretamente. Além disso, transitaram do nível da palavra para o nível da frase simples e desse, para o nível do texto, já que há indícios de organização de suas ideias em um relato de experiência vivida.

O avanço do **Grupo 3** obtido entre a produção inicial e final é notável no domínio da escrita. De uma escrita com falhas na relação fonema-grafema, na segmentação de palavras e na de

organização lógica das ideias, as crianças conseguiram dominar a estrutura de palavras simples, de uso cotidiano e estruturar frases também simples que, embora ainda contenham erros, expressam suas ideias, cujas operações uma vez dominadas constituem um passo importante para o desenvolvimento de habilidades para a escrita em sua forma superior. Esse avanço é evidente na estruturação embrionária do plano global do relato de experiência vivida, que já apresenta uma tentativa de expressão de ideias de maneira compreensível. Os erros de grafia e a ausência de coesão interna do texto são características típicas dessa fase de aprendizagem.

Na PF do **Grupo 4**, em relação a PI, observamos um avanço na forma como escrevem. De uma escrita com falhas na correspondência fonema-grafema; na segmentação das palavras; com problemas de grafia e dificuldades de organizar frases e ideias, os integrantes desse grupo conseguiram representar fonemas de maneira mais precisa, com algumas palavras já muito próximas da ortografia correta, além de começar a formar frases completas e a estruturar o relato mais próximo do plano global do relato de experiência vivida. Os estudantes demonstraram maior capacidade de organizar suas ideias em um texto contínuo, formando frases que se conectam de maneira mais lógica.

Comparando as produções inicial e final do **Grupo 5**, é evidente que, nesse grupo, também houve um progresso no domínio da escrita. De uma escrita consciente no nível da palavra, mas com problemas de coesão e de organização das ideias, a participante consolidou a relação fonema-grafema de palavras mais usuais, devendo refinar a grafia daquelas com estruturas mais complexas. Além disso, o texto apresenta uma organização mais clara das ideias, conseguindo construir frases completas e coesas, resultando num texto contínuo, aproximando-se da estrutura do relato de experiência vivida. Não obstante, há ainda a necessidade de ampliar o uso dos conectivos para conectar frases e empregar a pontuação. com uma mais clara

Em suma, do total de 18 participantes da pesquisa, apenas 4 não demonstraram progresso no processo de aprendizagem da escrita, na produção final do experimento didático. Em função do curto período de tempo que ficamos em contato com a turma, não foi possível identificar as causas desse resultado. Apenas sabemos que um desses 4 participantes é estrangeiro ainda em fase de adaptação ao idioma do português e, talvez, a língua tenha sido uma das causas. Os outros 14 participantes avançaram na escrita de palavras, pois conseguiram grafar as palavras com seus fonemas corretos; superaram o problema da segmentação indevida e de escritas aglutinadas e passaram a escrever frases e textos com um grau de consciência da organização das palavras em frases, e na construção de textos mais coesos. Os relatos de experiências, antes fragmentados e simples, tornaram-se mais completos, com maior fluidez e coesão. Embora ainda haja erros e desafios pela frente, o progresso observado em cada um dos alunos é notável e condiz com o

desenvolvimento típico da escrita nas primeiras fases de alfabetização. Eles passaram de tentativas mais aleatórias e fonéticas para produções mais estruturadas, com maior domínio das normas ortográficas e da organização textual, caminhando para a produção de relatos de experiência mais completos e articulados.

#### **4.5 Síntese da análise das produções e generalizações da pesquisa**

A análise das produções inicial, intermediárias e final demonstra que durante todo o processo da escrita as crianças realizaram as operações lógicas do raciocínio, pois o próprio pareamento do pensamento e da linguagem requer a execução de tais processos psíquicos. Em termos práticos, o movimento dessas operações foi captado na realização das atividades da SD e nas diversas produções realizadas nas diversas etapas desse procedimento didático.

Em relação aos exercícios para desenvolver a escrita dos alunos dos grupos 1 e 2, as atividades como decomposição de palavras em letras e sílabas e identificação de sílabas requereram a operação de análise, visto que, para sua realização, precisaram analisar a palavra como um todo para, a partir de então, fazer a decomposição ou identificação de tal sílaba. As atividades de recortar sílabas para formar a palavra, escrita da sílaba final e inicial e escrita de palavras a partir da sílaba inicial do nome de figuras, recorreram às operações de análise e síntese, pois, além de precisarem analisar cada sílaba, precisaram sintetizar essas ideias para formarem as palavras.

Na atividade de juntar uma determinada sílaba com outras três diferentes para formar palavras, precisaram recorrer a quatro operações, sendo primeiramente à análise, para identificar cada sílaba, à síntese para juntarem as sílabas e formarem a nova palavra, à comparação para diferenciarem as palavras formadas com a junção da sílaba comum com as outras três e entenderem que as palavras são diferentes e à generalização de que palavras diferentes podem ser iniciadas por uma mesma sílaba.

Nas atividades de relacionar o nome com a figura, escrita do nome de figuras e escrita de lista, foi a operação da abstração que entrou em ação como carro-chefe, pois foi o momento de abstrair todas as operações lógicas já realizadas para escrever a palavra toda sem nenhum estímulo visual.

De um modo geral, a respeito das atividades para a sala toda, na ação das produções textuais as crianças utilizam todas as operações lógicas do raciocínio, visto que, para produzir um texto, é preciso da análise, para selecionar do conjunto de informações o que vai escrever; da síntese para sintetizar ideias e atingir o objetivo da interação verbal no texto a ser escrito; da comparação para diferenciar as palavras e ideias semelhantes das divergentes e selecionar aquelas que vão traduzir a

intenção comunicativa; da generalização para entender que toda palavra é um conceito com significado a expressar e a entender, e da abstração para abstrair o traço essencial das palavras e para colocar todas as ideias por meio desses processos psíquicos materializadas em texto.

Na atividade da história em quadrinhos desordenadas, os alunos realizaram operações de análise para analisar cada quadrinho e da síntese para juntar tais quadrinhos e formarem uma história. Depois, quando os quadrinhos foram organizados (sintetizados), precisaram analisa-los e sintetizá-los novamente, como também recorreram à comparação, pois foi preciso comparar uma história a outra e transferir os conhecimentos de uma produção para a outra. Também operaram com a generalização para generalizarem as ideias das histórias, além de operar com a abstração para produzirem um texto.

Quando os alunos responderam às perguntas constitutivas das consignas das atividades, usaram a análise e quando articularam as respostas individuais em forma de texto, recorreram ao processo de síntese para formar um todo significativo.

Quanto às atividades de construção de frases, quando as crianças aprenderam que uma frase é composta por três partes (sujeito – verbo – complemento, se for o caso), realizaram a decomposição dessas partes (análise) para entender a função de cada uma. E, depois, quando entenderam que juntando as três partes básicas tem-se a frase completa, recorreram à síntese, juntando as informações. E, quando criaram novas frases sozinhos, usaram a generalização para generalizar as partes constitutivas das frases. Operaram com a abstração quando todos esses processos psíquicos estiveram como pano de fundo para, enfim, conseguirem criar uma nova frase. Já para realizarem a atividade de entender os verbos transitivos (precisam de complemento para entender a frase) e verbos intransitivos (não precisam de complemento), necessitaram operar com a comparação, para entender a diferença da predicação de um verbo e outro, compreendendo que, algumas frases, se não colocarem todas as informações necessárias, não é possível entender o que se pretende enunciar.

Nas atividades de desenvolver o pensamento lógico nas frases, por meio de estruturas silogísticas, as crianças operaram com a síntese ao unir as duas premissas do silogismo; com a comparação, ao entender que uma é maior e a outra é menor; e com a generalização ao completar o pensamento com uma conclusão a partir das duas premissas dadas.

Nas atividades de alfabetização e gramática, nas quais os alunos tiveram que escolher letras que têm o mesmo som, em posições átonas finais (O/U/L e C/QU); o mesmo som em determinadas posições: inicial e medial (R/RR), os alunos tiveram que fazer análise e comparação para procederem a escolha da letra correta e, depois generalizarem as situações linguísticas de uso de cada uma delas. Na atividade para completar a palavra ora com a sílaba GA ora com a letra H, elaborada porque os

alunos confundiam o som da sílaba GA com a soletração da letra H (agá), eles operaram com a análise e síntese para separar quando é som de sílaba e quando é nome da letra para juntar esses “pedaços” e formar a palavra lacunada. Nas atividades de acentuação e pontuação, os alunos tiveram que identificar os tipos de acentos e os tipos de pontos para pontuar as frases de acordo com o seu tipo (afirmativa, exclamativa e interrogativa), processos que exigem um intenso trabalho com a análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

Diante do arrazoadado das análises feitas, é possível perceber que os objetivos da pesquisa foram alcançados, visto que as crianças utilizaram as operações lógicas do raciocínio durante toda a SD, sendo necessário o uso simultâneo de todas elas para o progresso da escrita. Dessa forma, as produções escritas dos alunos apontam caminhos para o professor organizar o seu ensino de forma a contribuir para proporcionar a aquisição da linguagem, planejando as próximas etapas do ensino requerendo o uso intencional das operações lógicas do raciocínio.

As operações lógicas do raciocínio são análise, síntese, comparação, generalização e abstração desempenham um papel essencial no processo de alfabetização e na produção de textos mais complexos, ao longo da escolarização. Essas operações são fundamentais para o aprendiz formar a palavra, a frase e produzir o texto. Neste último, quando essas operações entram em ação, permite que o aluno organize suas ideias de maneira clara e sequencial, o que é essencial na escrita, e o pensamento é manifestado de forma coerente. Ao longo da escolarização, o aprimoramento gradativo das operações lógicas do raciocínio é fundamental para que o aluno escreva as palavras na forma convencional e as frases e seus textos com estruturas mais complexas, além de conquistar um certo domínio do conteúdo temático. Além disso, como já destacadas anteriormente, as operações lógicas do raciocínio ajudam na resolução de problemas linguísticos, como a escolha das palavras certas, o uso correto da gramática e a construção de frases claras e bem estruturadas. Assim, tais operações, que começam a ser executadas, principalmente na alfabetização, favorecem a produção de textos mais complexos, no contexto escolar, e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, permitindo-lhe escrever com maior domínio e fazendo as devidas adaptações em diferentes contextos e finalidades comunicativas.

O devir da produção de textos é o resultado de um processo dialético contínuo, no qual a criança, ao partir de um estado inicial de desconhecimento, passa por uma série de transformações e experiências que a levam a novos estágios de conhecimento. Esse processo não é linear nem imediato, mas sim uma trajetória dinâmica, em cuja dinâmica cada etapa representa a superação de um estágio anterior, incorporando nele novos saberes. A dialética, nesse contexto, reflete a interação entre contradições e oposições que, ao serem superadas, promovem a construção de algo mais complexo e

desenvolvido. Dessa forma, cada novo aprendizado, representa um momento de superação de um estado anterior, um passo em direção a uma nova qualidade de desenvolvimento. Assim, o devir dos textos da criança não é apenas um acúmulo de informações, mas uma transformação gradativa tanto em conteúdo a ser objetivo quanto em estruturas mais complexificadas, até atingir uma transformação profunda ao longo do seu desenvolvimento escolar e da vida, resultando em uma mudança qualitativa.

Após analisar os diversos textos, em diferentes momentos do procedimento da SD, entre a PI e a PF, e ao sintetizar o progresso gradativo na escrita dos participantes, chegamos a quatro generalizações da pesquisa a partir das transformações da escrita das crianças participantes. A primeira generalização é a que a produção escrita, seja em que nível for (palavra, frase ou texto), requer o uso das operações lógicas do raciocínio simultaneamente. Dependendo do que se quer escrever, uma assume o papel de figura e as outras, o de fundo para a escrita se materializar, isto é, ser objetivada.

A segunda generalização é o recorrente uso dos conectivos E (aditivo) e PORQUE (de causa), que são os mais utilizados pelas crianças, devido ao fato de ainda não terem um vocabulário amplo de conectivos, além de observarmos a presença dos conectivos DAÍ e AÍ, muito usados na linguagem oral.

Outro conteúdo generalizado é a palavra TROUXE que foi escrita TROUCE, na qual foi feita a troca da letra X pelo C, devido à explicação dada anteriormente sobre o C ter o mesmo som do X nessa palavra.

A quarta generalização feita é que as crianças só fazem uso do ponto final apenas quando concluem os textos, deixando de fazer uso desse ponto nas finalizações de uma frase a outra. Também não usam vírgulas, pontos de exclamação, interrogação e outros.

Na seção seguinte, apresentamos nossas considerações sobre os alcances da pesquisa, sobre seus limites e possíveis desdobramentos.

## 5 Considerações finais

Neste trabalho, buscamos compreender, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento da escrita em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, mediada pelas operações lógicas do raciocínio. Para o percurso metodológico da pesquisa, usamos como base a Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). A seguir, refletiremos sobre os achados deste trabalho.

A pergunta norteadora que conduziu a pesquisa foi: *Em que momento do processo de aquisição da escrita requer do alfabetizando a execução das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) e como estas podem mediar o processo de produção de textos na alfabetização?* Entendemos que essa pergunta foi respondida durante o processo das análises dos textos, por meio das quais constatamos que o alfabetizando executa operações lógicas do raciocínio, como análise, síntese, comparação, generalização e abstração, em todos os momentos que se propõe a escrever, já que a escrita requer o pareamento do pensamento e da linguagem para expressar juízos. No que se refere à aquisição da escrita, essas operações ocorrem simultaneamente, principalmente, quando a criança está aprendendo a associar fonemas e grafemas para escrever a palavra, no momento que decompõe os fonemas para essa correlação; quando decompõe a sílaba para dar conta da escrita desta; quando compara um fonema e outro para distinguir uma palavra da outra que tem grafias semelhantes; quando generaliza uma sílaba conhecida de uma palavra e transpõe para a escrita de outra palavra que também tem esta em sua constituição; quando junta as partes decompostas sintetizando-as para escrever a palavra, dentre outras operações psíquicas que realiza no esforço de fazer a escrita acontecer. Essas operações que ocorrem no nível da escrita da palavra ocorrem também em níveis superiores, da organização da língua quando a criança começa a compreender a estrutura das palavras mais complexas, frases e textos. No processo da escrita, o tempo todo o raciocínio da criança está sendo desafiado por essa prática. Afinal, a todo momento em que a criança está aprendendo algo, ela está analisando, sintetizando, comparando, generalizando e abstraindo o conteúdo novo. A execução das atividades elaboradas comprova a realização de todas essas operações lógicas do raciocínio.

Esse trabalho com as operações lógicas do raciocínio acontece de modo gradual. Tais operações contribuem no processo de alfabetização à medida em que estas medeiam tanto o ato da produção quanto o da compreensão dos textos escritos. Dessa forma, por meio desses processos psíquicos a criança consegue internalizar as palavras; internalizar a estrutura de frases e textos;

subjetivar conteúdos da realidade e objetivar o que foi internalizado concretamente nesses níveis linguísticos (palavras, frases e textos).

Quanto aos objetivos propostos, julgamos que foram atingidos, já que o objetivo geral consistia em *investigar as contribuições das operações lógicas para a produção de textos no processo de aquisição da escrita inicial*. Verificamos, por meio da análise das produções escritas (inicial, intermediárias e final), a transformação de uma forma de escrita em outra superior que ocorreu entre uma prática e outra da produção textual. O movimento de transformação projetou um estado qualitativo entre essas produções inicial, intermediárias e a final, mostrando que realmente que as operações lógicas do raciocínio são condição *sine qua non* para a práxis da escrita.

A respeito dos objetivos específicos, tanto o primeiro (*identificar as operações lógicas do raciocínio que são requeridas em situações particulares da aquisição da escrita*), quanto o segundo (*analisar e pontuar as contribuições das operações lógicas do raciocínio para o processo de alfabetização no devir da produção de textos escritos mais complexos ao longo da escolarização*), retomamos que, durante a SD, foram realizadas várias atividades, ou seja, diversas situações particulares de aquisição da escrita. Para tanto, cada uma dessas atividades exigiu dos alunos o uso das operações lógicas do raciocínio, conforme a síntese das análises dos textos elaborada na seção quatro deste trabalho e mencionado na consideração sobre a resposta da pergunta norteadora.

Sobre o desempenho das crianças durante o desenvolvimento da SD, não é demais informar que essa turma começou a escrever produções de texto nesse procedimento. Até o momento da produção inicial, que foi realizada no dia 30 de agosto/2024, para diagnosticar o nível atual de escrita dessas crianças, elas não haviam passado da escrita da frase com a professora da turma. Quando lhes foi proposto para que fizessem uma produção de texto, a professora ficou assustada e relatou que eles nunca haviam produzido textos antes. Considerando esse contexto de produção, notamos que, dentro de um curto intervalo de tempo, de setembro a outubro, totalizando aproximadamente dois meses, a escrita das crianças teve um grande salto qualitativo, conforme descrevemos anteriormente. Para aquelas que não conseguiam chegar no nível da palavra escrita, realizamos uma semana intensa de atividades de alfabetização a fim de propiciar a essas crianças a oportunidade de participar desta pesquisa. E, para as que já estavam no limiar da alfabetização, estas tiveram a oportunidade de, gradativamente, transformar sua escrita para formas superiores. Tendo por base esse nível, concluímos que se a professora tivesse iniciado a produção de textos na alfabetização, desde o começo do ano letivo, e intensificado as atividades de alfabetização, a escrita dessas crianças estaria num nível bem mais avançado de desenvolvimento.

Após o término da realização da SD, a maioria das crianças teve suas escritas transformadas. Nesta pesquisa, exemplificamos com uma criança por grupo, porém, analisando, de modo geral, quase todos tiveram avanços nítidos. Quatro crianças não conseguiram avançar na escrita, cujo resultado mostra que é necessário planejar o ensino para conceber possibilidades de diferenciação das intervenções para identificar o tipo de mediação de que necessita ser feita, em determinada situação. Mas, de modo geral, o resultado dos textos da PI e da PF, deixam claro que, se o professor alfabetizador que ensina produção de textos tiver uma formação teórica e pedagógica sólida e consistente, bem como o domínio das ferramentas didáticas necessárias do ISD, por meio das quais é possível considerar a diferenciação de aprendizagem (ensino individualizado, conforme a necessidade apresentada), a criança consegue transformar sua escrita para níveis superiores, em um curto período de tempo.

Em relação às dificuldades na realização desta pesquisa, destacamos dois aspectos principais, a restrição de tempo tanto da pesquisadora quanto para a aplicação da pesquisa em sala de aula. Para a pesquisadora, o fato de estar no último semestre da graduação, aliado à carga de trabalho, resultou em um período mais corrido e com dificuldades de conciliação das atividades. Já em relação à aplicação da pesquisa, o cronograma fixo das aulas e a interconexão com outras disciplinas dificultaram a execução do planejamento, limitando o tempo disponível para a aplicação. Dessa forma, concluímos que se tivéssemos um tempo maior da pesquisadora na escola, certamente teríamos um melhor desenvolvimento do processo de escrita das crianças.

Este trabalho contribuiu muito no crescimento da pesquisadora, tanto para seu desenvolvimento pessoal, quanto para o profissional, sobretudo como professora alfabetizadora, além do crescimento como pesquisadora. A pesquisa possibilitou um grande conhecimento na área da alfabetização e com um aprofundamento no desenvolvimento da escrita, proporcionando fazer a relação entre a teoria com a prática, e, a partir da análise dos resultados obtidos, compreender como se dá a transformação da escrita com a mediação das operações lógicas do raciocínio. Certamente, o estudo ocasionou mudanças, não só nos participantes da pesquisa, mas também na pesquisadora, pois as experiências obtidas durante todos os passos deste trabalho proporcionaram um aprendizado que enriqueceu sua prática pedagógica e ampliou sua visão sobre os caminhos necessários à alfabetização dos alunos.

No que se refere à possibilidade deste estudo, destacamos que este tem potencialidade de ser aprimorado em uma pesquisa de mestrado, com condições de produção mais favoráveis em relação ao tempo de execução deste trabalho. Além disso, esta pesquisa pode inspirar outros pesquisadores a

estudar e ampliar mais sobre esse tema, tão relevante para a educação escolar e para a sociedade, visto que escrever é essencial para viver.

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: Gêneros Orais e Escritos na escola, 2011, p. 81 - 108., 2011.
- LURIA, A. R.. Desenvolvimento da escrita. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 2010.
- MARTINS, M. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas. Autores Associados. 2013.
- SMOLKA, A.L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas. Cortez. 1988.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. – 4ª ed. São Paulo/SP. Martins Fontes, 1991.

## ANEXOS

### ANEXO A: Atividades utilizadas na semana intensa de alfabetização com alunos dos Grupos 1 e 2

#### Oficina 1:

#### Atividade 1

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

## LETRAS E SÍLABAS

1 - SEPARE EM CADA QUADRO, AS LETRAS E AS SÍLABAS DAS PALAVRAS

|                                                                                     |                                                                                                           |                                                                                     |                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | <div>SAPO</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |   | <div>PIPA</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |
|  | <div>PATO</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |  | <div>GATO</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |
|  | <div>DADO</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |  | <div>MAÇÃ</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |
|  | <div>FOCA</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |  | <div>BOLA</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> <div><div></div><div></div></div> |

www.artedeensinareaprender.com

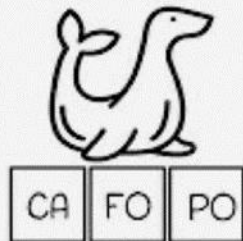
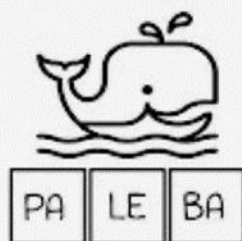
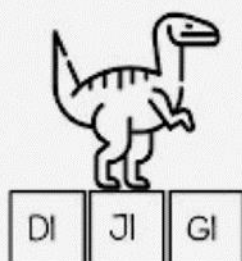
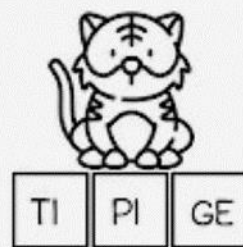
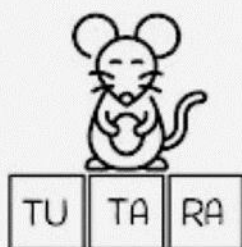
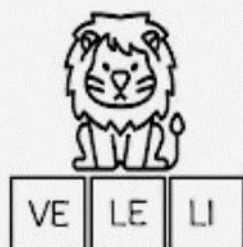
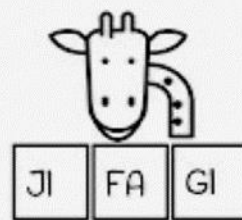
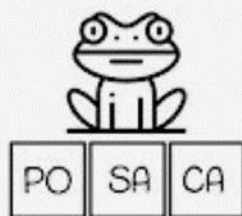
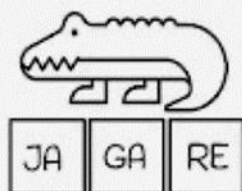
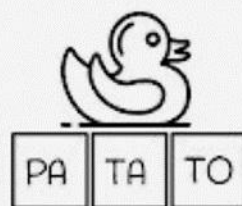
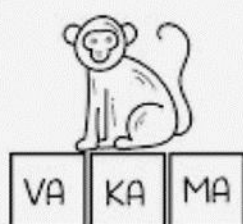
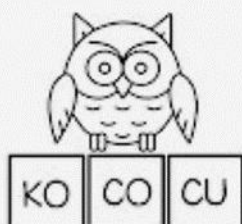
Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

# ATIVIDADE

EU SOU: \_\_\_\_\_

## SÍLABA INICIAL

1- PINTA A SÍLABA INICIAL DO NOME DE CADA DESENHO.



www.artedeensinareaprender.com

Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

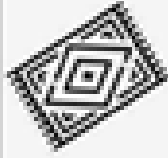
### Atividade 3



## SÍLABAS FUJONAS

Nome: \_\_\_\_\_ Data: / /

RECORTE AS SÍLABAS FUJONAS E COLE NO LUGAR CERTO!



|  |    |  |
|--|----|--|
|  | PE |  |
|--|----|--|

\_\_\_\_\_



|  |    |    |
|--|----|----|
|  | JO | LO |
|--|----|----|

\_\_\_\_\_



|    |  |    |
|----|--|----|
| PE |  | CA |
|----|--|----|

\_\_\_\_\_



|  |    |  |
|--|----|--|
|  | MA |  |
|--|----|--|

\_\_\_\_\_



|  |    |    |
|--|----|----|
|  | CA | NO |
|--|----|----|

\_\_\_\_\_



TA

TE

TE

TE

TI

TO

TU

Fonte: Disponível em (@prof.carinidelavald)

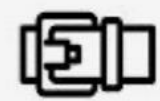
#### Atividade 4

# ATIVIDADE

EU SOU: \_\_\_\_\_

## QUAL É A SÍLABA

1- ESCREVA AS SÍLABAS, INICIAL E FINAL, DO NOME DE CADA DESENHO.

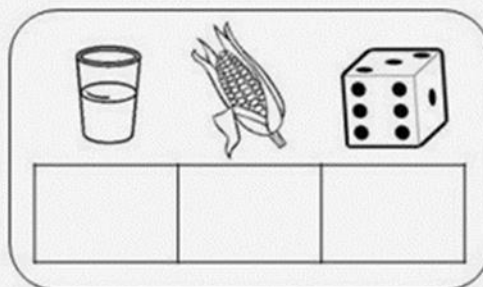
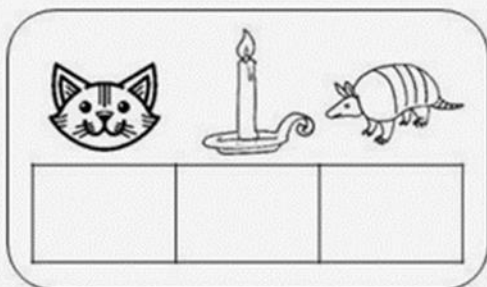
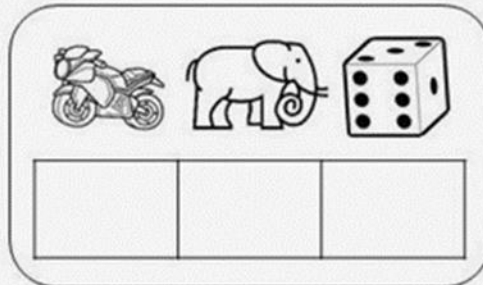
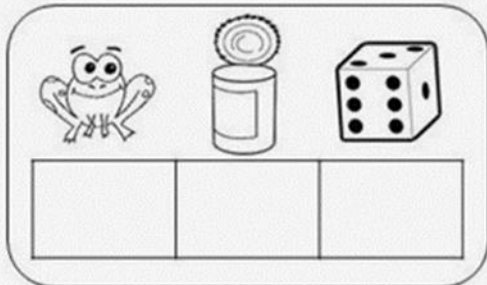
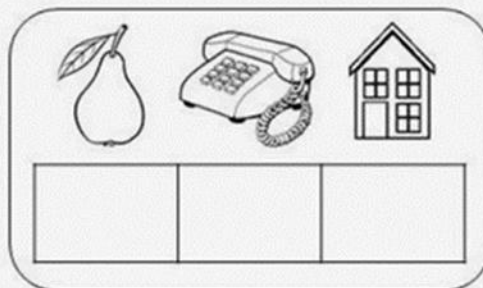
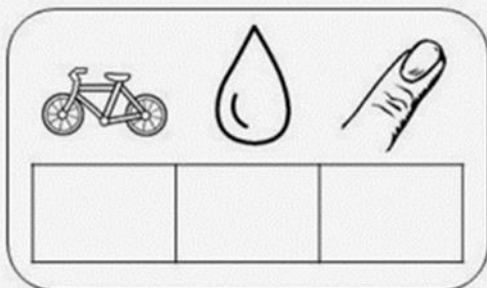
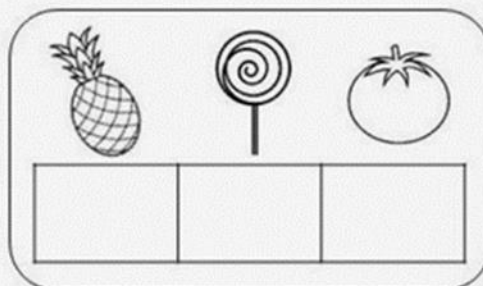
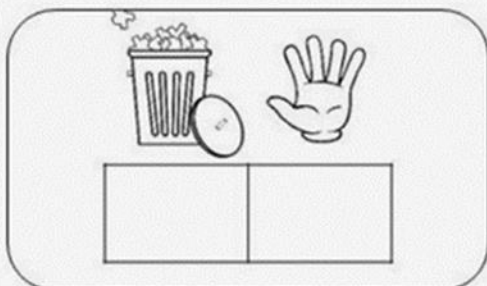
|                                                                                                                                        |                                                                                                                                       |                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><div><div></div><div>NE</div><div></div></div>    | <br><div><div></div><div>LE</div><div></div></div>   | <br><div><div></div><div>MA</div><div></div></div>   |
| <br><div><div></div><div>CO</div><div></div></div>   | <br><div><div></div><div>PO</div><div></div></div>  | <br><div><div></div><div>VI</div><div></div></div>  |
| <br><div><div></div><div>MA</div><div></div></div>  | <br><div><div></div><div>CO</div><div></div></div> | <br><div><div></div><div>PA</div><div></div></div> |
| <br><div><div></div><div>SOU</div><div></div></div> | <br><div><div></div><div>VI</div><div></div></div> | <br><div><div></div><div>VE</div><div></div></div> |

www.artedeensinareaprender.com

Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

Atividade 5

ESCREVA A SILABA INICIAL DE CADA FIGURA E DESCUBRA UMA NOVA PALAVRA:



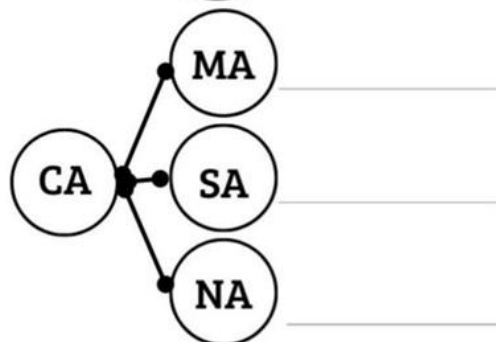
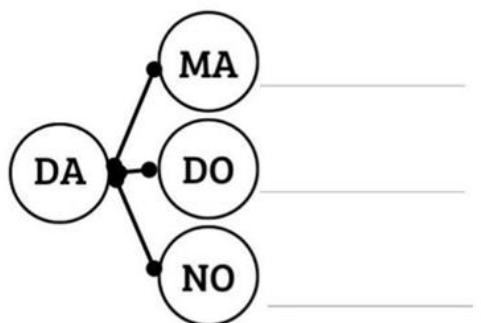
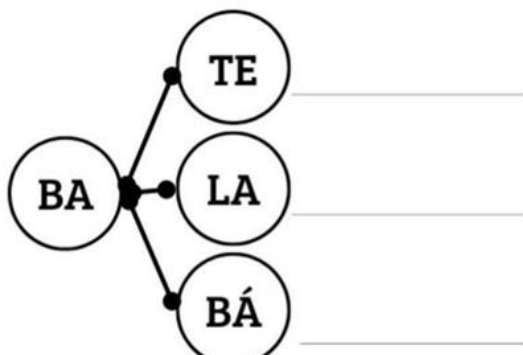
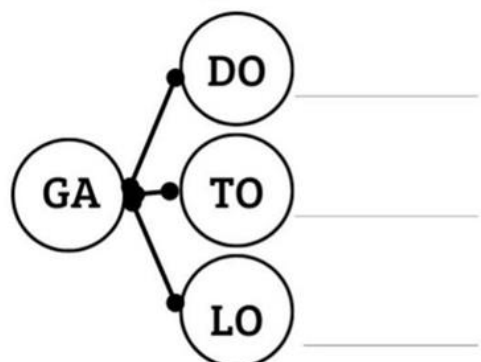
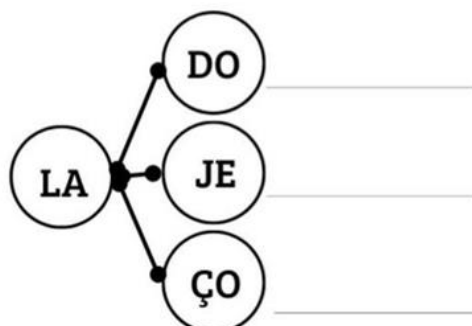
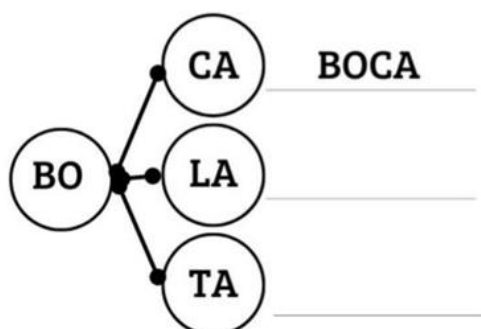
Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

Oficina 2  
Atividade 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

JUNTE AS SÍLABAS E FORME  
AS PALAVRAS



PONTODOCONHECIMENTO.COM

Fonte: Disponível em (pontodoconhecimento.com)

### Oficina 3

#### Atividade 1:

ESCOLA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_

**LEIA, RECORTE E COLE**

1- RECORTE E COLE O NOME DE CADA DESENHO:

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |    |    |
| <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                 |
|  |  |  |  |
| <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                 |
|  |  |  |  |
| <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                | <input type="text"/>                                                                 |

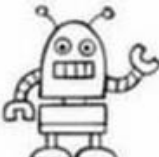
|      |      |      |      |
|------|------|------|------|
| GATO | BOLA | BALA | VELA |
| LATA | MOTO | PIPA | IOIÔ |
| FOGO | VACA | SOL  | BOCA |

www.artedeensinareaprender.com

Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

## Atividade 2

ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA:

|                                                                                     |       |                                                                                     |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|    | _____ |    | _____ |
|    | _____ |    | _____ |
|   | _____ |    | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |
|  | _____ |  | _____ |

Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

## Atividade 3

## ATIVIDADES

**ESCREVA O NOME DAS FIGURAS.**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

Fonte: Disponível em ([www.artedeensinareaprender.com](http://www.artedeensinareaprender.com))

## APÊNDICES

Apêndice A – TCLE

Apêndice B – TALE

Apêndice C – Carta de autorização para a realização da pesquisa

Apêndice D – Sequência didática em torno do gênero relato de experiência vivida

## APÊNDICE A - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

| IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Título da Pesquisa:</i><br><b>Contribuições das operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita</b>                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Pesquisador</i><br>(Trabalho de conclusão de curso - TCC):<br><b>Beatriz Bacam Panelli</b><br>Graduando do curso de<br>Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru<br>Telefone/WhatsApp: <b>(14) 99821 2769</b><br>E-mail: beatriz.bacam@unesp.br | <i>Orientadora:</i><br><b>Profª Drª Rosa Maria Manzoni</b><br>(Pesquisadora Responsável)<br>Departamento de Educação - Faculdade de<br>Ciências - Unesp Bauru<br>Telefone: <b>(14) 3103 6081</b><br>E-mail: rm.manzoni@unesp.br |

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Contribuições das operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita**”. Nesta pesquisa, investigaremos as contribuições das operações lógicas do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) no processo de aquisição da escrita. Para isso pretende-se elaborar atividades organizadas em uma sequência didática para gestar as operações lógicas do raciocínio em crianças em fase de alfabetização para que estas operem no processo da escrita.

A motivação para a realização desta pesquisa está na busca pela compreensão da linguagem inicial que a criança escreve, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar a evolução da escrita dos alunos. A pesquisa será realizada em sala de aula, duas vezes por semana, durante dois meses e será aplicada pela pesquisadora com o auxílio da professora responsável. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro iremos identificar as marcas da linguagem durante o processo inicial da escrita da criança. Depois vamos elaborar atividades de forma que estas permitam desenvolvimento da escrita dos alunos. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, para o menor, o qual você é responsável, será a possibilidade de seu desenvolvimento e, também, a possibilidade de divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa inspirar a prática docente de outros professores e, com isso, contribuir para uma melhora no ensino da linguagem escrita de outros alunos, em anos posteriores. Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor poderá retirar o consentimento ou

interromper sua participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: o manuseio dos materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, é seguro, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. A pesquisa também pode causar alguns desconfortos ao participante, como frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades. Todavia, em qualquer momento, os responsáveis ou alunos podem contatar o pesquisador, assim como a professora da turma durante as atividades de escrita, que ajudaremos no que for preciso. Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizado. Reforçamos que o nome do menor não será divulgado.

A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos a pesquisadora, Beatriz Bacam Panelli, ou à orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados no quadro no início deste documento. Bem como entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru, através do contato apresentado ao final do documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida ao responsável.

Jaú, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FC/Unesp Bauru**

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360.  
Bauru, São Paulo. Fone: (14) 3103-6075

E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)

Homepage: [www.fc.unesp.br](http://www.fc.unesp.br)

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de identidade (RG) \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão da participação do menor, sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jaú, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE B - TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS**

| IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Título da pesquisa:</i><br><b>Contribuições das operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita</b>                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Pesquisador (trabalho de conclusão de curso – TCC):</i><br><b>Beatriz Bacam Panelli</b><br><i>Graduando do curso de Pedagogia – Unesp Bauru</i><br><b>Email: beatriz.bacam@unesp.br</b>                                                                           | <i>Orientadora:</i><br><b>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni</b><br><i>(Pesquisadora Responsável)</i><br><i>Departamento de Educação – Faculdade de Ciências - Unesp Bauru</i><br><b>Email: rm.manzoni@unesp.br</b> |
| <b>CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da FC/ Unesp Bauru</b><br><i>Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360. Bauru, São Paulo.</i><br><i>Fone: (14) 3103-6075</i><br><i>Email: cepesquisafc@fc.unesp.br Homepage: www.fc.unesp.br</i> |                                                                                                                                                                                                                                       |

NOME: \_\_\_\_\_

Recebi o convite para participar da pesquisa “Contribuições das operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita”. Durante o momento de entrega do convite, explicaram-me a pesquisa, seus procedimentos e foi possível tirar dúvidas sobre sua realização. Entendo que a participação é voluntária, e não envolve custo ou ganho de dinheiro. Entendo também que minha participação não será identificada, e meu nome não constará em nenhuma publicação.

Estou ciente de que a pesquisa vai desenvolvida presencialmente, duas vezes por semana, num total de duas horas cada, durante dois meses. Estou ciente também de que posso sair da pesquisa quando eu ou meus responsáveis desejarem, não recebendo, por isso, nenhuma punição ou mudança na forma de tratamento na escola.

Entendo que entre os riscos da pesquisa estão: machucar-me com objetos como lápis, folha sulfite e tesoura, caso os use de forma errada, e sentir-me cansado(a) por conta das atividades. Também fui informado(a) que, caso me sinta mal ou constrangido(a) durante ou depois das oficinas, posso entrar em contato com a pesquisadora (Beatriz) ou com a professora da minha sala, que me ajudarão a lidar com quaisquer problemas ou dificuldades.

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, que é auxiliar o desenvolvimento da minha escrita, e que, caso meus responsáveis estejam de acordo, participarei como voluntário(a).

Nome completo: \_\_\_\_\_

Nome dos responsáveis pelo aluno: \_\_\_\_\_

Contato dos responsáveis: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do responsável pelo aluno

---

Assinatura da pesquisadora responsável

## APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Solicitamos anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado “Contribuições das operações lógicas do raciocínio no processo de aquisição da escrita” referente ao Trabalho de Conclusão de Curso da graduanda Beatriz Bacam Panelli, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru. Informações sobre a pesquisa:

O projeto de pesquisa apresenta uma proposta de investigação de como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita em seu processo inicial. Trata-se de uma pesquisa interventiva, cujos dados serão coletados de forma presencial, os participantes serão estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Os objetivos deste projeto são: 1) Identificar quais operações lógicas do raciocínio são requeridas em situações particulares da aquisição da escrita; 2) Elaborar atividades organizadas em uma sequência didática para gestar as operações lógicas do raciocínio em crianças em fase de alfabetização para que estas operem no processo da escrita; 3) Analisar e pontuar as contribuições das operações lógicas do raciocínio para o processo de alfabetização no devir na produção de textos escritos. Pretende-se alcançar esses objetivos através de aplicação de atividades que permitam desenvolver a escrita da criança.

Para tanto, solicitamos, autorização para desenvolver as atividades anteriormente mencionadas com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma presencial, em sala de aula, duas vezes por semana.

Informamos que a pesquisadora compromete-se a:

1. Cadastrar o projeto no Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética da FC/UNESP <https://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS e demais subsequentes.

Como benefício para a instituição, pretende-se, com as atividades de pesquisa contendo sequências didáticas que permitirão a evolução dos alunos no processo de escrita, contribuir com o ensino e aprendizagem dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ademais, a partir da análise dos dados produzidos, pretende-se buscar entender como ocorrem as etapas do desenvolvimento da escrita, o que possibilitará, que por meio da divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa, inspirar a prática docente de outros professores e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências de escrita e de outros alunos, em anos posteriores.

Jaú, \_\_\_ de agosto de 2024.

---

Assinatura da pesquisadoa  
Beatriz Bacam Panelli

---

Assinatura da pesquisadora responsável  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni

.....  
--

Eu, \_\_\_\_\_, **Diretora da escola** \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura e carimbo institucional: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE D - SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM TORNO DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA**

### **Oficina 4: Sensibilização ao gênero relato de experiência vivida**

A atividade 2 foi uma exposição do gênero relato de experiência vivida, com ênfase na sua finalidade comunicativa e no plano global do texto e a atividade 3 foi a exploração das características do relato de experiência vivida, com a finalidade de os aprendizes se familiarizarem com o gênero. Para isso, fizemos a leitura e a análise de dois textos criados pela pesquisadora.

#### **VIAGEM DE FÉRIAS**

NAS FÉRIAS PASSADA, FUI VIAJAR PARA GUARUJÁ DE CARRO COM MINHA MÃE, MEU PAI E MEU IRMÃO.

FICAMOS NA PRAIA DE PITANGUEIRAS E FEZ MUITO SOL. PUDE IR MUITO NO MAR COM A MINHA PRANCHA, FAZER VÁRIOS CASTELOS NA AREIA COM MEU IRMÃO E TOMAR BASTANTE SORVETE.

FOI MUITO LEGAL, QUERO VOLTAR PARA LÁ LOGO.

#### **UM DIA NO CINEMA**

DOMINGO RETRASADO FUI COM A MAMÃE E A MINHA AMIGA JÚLIA ASSISTIR AO FILME DA BARBIE NO CINEMA DO SHOPPING.

FOMOS DE ROUPA ROSA PARA COMBINAR COM O FILME, COMEMOS PIPOCA E A PARTE QUE EU MAIS GOSTEI FOI QUANDO COMEÇOU A MOSTRAR A BARBIELÂNDIA.

ADOREI O FILME E QUANDO ACABOU FOMOS BRINCAR E JANTAR NO MC DONALD'S.

### Oficina 5: Criação de história com base em uma tirinha

Atividade 1 com produção oral e coletiva do relato de experiência vivida a partir da tirinha da Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari, entregue aos estudantes em ordem embaralhada. Depois, atividade 2 com a produção individual da mesma tirinha, com a indicação da ordem correta pela pesquisadora.



Figura 1 – A bruxinha, famosa personagem de quadrinhos nos anos 80.  
Fonte: FURNARI, Eva. "Bruxinha Zuzu", pgs. 4 e 5. São Paulo: Moderna, 2010

Oficina 6: Desenvolvimento da operação de generalização.

Atividade 1: produza um texto individual a partir da tirinha “A bruxinha encantadora e seu secreto admirador”, de Eva Furnari, na sequência correta.



## Oficina 7: Análise-síntese em nível do texto

Atividade 1: responda as perguntas elaboradas na consigna da produção inicial.

- Lembre-se de uma festa de aniversário que você foi e que gostou muito. A seguir, enumeramos algumas perguntas que vão te ajudar na lembrança, tais como:
- Onde foi?
  - Quando aconteceu?
  - Como a festa estava decorada?
  - O que tinha para comer e beber?
  - Havia brinquedos? Quais?
  - A festa de aniversário era de um amigo, de um familiar ou sua?
  - Quem estava na festa?
  - O que tinha nessa festa que você achou que foi a mais incrível?
  - O que você achou mais incrível ou divertido nessa festa? Por que você destacou esse fato como o mais incrível?
  - O que aconteceu que mais te marcou e como tudo terminou?
  - Já foi em outras festas que se pareciam com esta?

Agora que você recuperou na lembrança os fatos da festa de aniversário mais incrível que você já foi, escreva o que aconteceu desde o momento em que você chegou à festa até o final desse dia inesquecível. Não se esqueça de relatar o que você lembrou por meio das perguntas acima.

Atividade 2: articule as respostas produzidas na atividade anterior em um único texto.

Oficina 8: Análise-síntese em nível do texto.

- 1) preenchimento de lacunas com conectivos adequados para estabelecer relação de sentido coerente às frases

COMPLETE AS LACUNAS PARA DAR SENTIDO À FRASE:

- 1) COMI MORANGO \_\_\_\_\_ MAÇÃ.
- 2) GANHEI DE PRESENTE ROUPA \_\_\_\_\_ SAPATO.
- 3) ESTÁ SOL, \_\_\_\_\_ VOU À PRAIA.
- 4) ESQUECI A CHAVE, \_\_\_\_\_ VOLTEI BUSCAR.
- 5) FUI NA ESCOLA \_\_\_\_\_ NO PARQUE.
- 6) ALMOCEI COM A MAMÃE \_\_\_\_\_ A VOVÓ.
- 7) MORO COM MINHA MÃE \_\_\_\_\_ MEU PAI.
- 8) NÃO GOSTO DE ALFACE \_\_\_\_\_ DE TOMATE.
- 9) NÃO COMO BETERRABA \_\_\_\_\_ CENOURA.
- 10) FOI LEGAL \_\_\_\_\_ TINHA BRINQUEDOS.
- 11) GOSTEI DA AULA \_\_\_\_\_ TEVE BRINCADEIRAS.

## Oficina 9: Construção de frases

Atividade dois de formação de frases em três partes (análise) e junção (síntese) e atividade 3 para criarem frases individuais (generalização/abstração).

### EXERCÍCIOS DE CONSTRUÇÃO DE FRASES:

- 1) VAMOS PENSAR JUNTOS EM UMA FRASE COMPLETA E PREENCHER CADA RETÂNGULO COM UMA PARTE DA FRASE. DEPOIS, ESCREVA A FRASE COMPLETA NA LINHA ABAIXO:

A) 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

\_\_\_\_\_

B) 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

\_\_\_\_\_

C) 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

\_\_\_\_\_

D) 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

\_\_\_\_\_

E) 

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

\_\_\_\_\_

- 2) CRIE DUAS FRASES COMPLETAS:

A) \_\_\_\_\_

B) \_\_\_\_\_

Oficina 10: Comparação.

- 1) comparar frases com verbos transitivos (precisam de complemento) e com verbos intransitivos (não precisam).

COMPARE AS FRASES ABAIXO:

HOJE CHOVEU.

A FLOR MURCHOU.

A AULA ACABOU.

LARA NASCEU.

ONTEM ELA CASOU.

VOVÓ JÁ DORMIU.

O BEBÊ CHORA.

A CRIANÇA CAIU.

ELA COMPROU \_\_\_\_\_.

EU GOSTO \_\_\_\_\_.

ENTREGUEI \_\_\_\_\_.

ELE AMA \_\_\_\_\_.

EU GANHEI \_\_\_\_\_.

VOVÔ FEZ| \_\_\_\_\_.

ELA COMEU \_\_\_\_\_.

ASSISTI \_\_\_\_\_.

## Oficina 11: Generalização e abstração.

Atividade 1: Leia as duas frases que se conectam entre si, reflitam e cheguem a uma conclusão (após conectivo LOGO), ou seja, faça generalizações.

ABAIXO HÁ DUAS FRASES QUE SE CONECTAM ENTRE SI. A PRIMEIRA É MAIS GERAL E A SEGUNDA É MAIS ESPECÍFICA. LEIA AS DUAS FRASES E TIRE UMA CONCLUSÃO COMO RESULTADO DA REFLEXÃO. ESSA CONCLUSÃO É A TERCEIRA FRASE, COM A QUAL VOCÊ DEVERÁ PREENCHER AS LACUNAS, DEPOIS DO CONECTIVO CONCLUSIVO “LOGO”.

1) TODOS OS PÁSSAROS TÊM ASAS. O CANÁRIO TEM ASAS.

LOGO, \_\_\_\_\_

2) TODOS OS PEIXES VIVEM NA ÁGUA. O NEMO VIVE NA ÁGUA.

LOGO, \_\_\_\_\_

3) TODOS OS TRIÂNGULOS TÊM TRÊS LADOS. ESTA FIGURA TEM TRÊS LADOS.

LOGO, \_\_\_\_\_

4) TODA FLOR TEM PÉTALAS. A ROSA TEM PÉTALAS.

LOGO, \_\_\_\_\_

5) TODA ÁRVORE TEM RAÍZES. O PÉ DE MANGA TEM RAÍZES.

LOGO, \_\_\_\_\_

6) TODOS OS SERES HUMANOS PRECISAM DE AR PARA VIVER.

JOÃO É UM SER HUMANO.

LOGO, \_\_\_\_\_

7) TODO CACHORRO TEM QUATRO PATAS. BOB TEM QUATRO PATAS.

LOGO, \_\_\_\_\_

8) TODAS AS PESSOAS TÊM CORAÇÃO. MARIA TEM CORAÇÃO.

LOGO, \_\_\_\_\_

9) TODO GATO SABE MIAR. NINA SABE MIAR.

LOGO, \_\_\_\_\_

10) TODO ELEFANTE TEM TROMBA. DUMBO TEM TROMBA.

LOGO, \_\_\_\_\_

11) TODO LEÃO TEM JUBA. SIMBA TEM JUBA.

LOGO, \_\_\_\_\_

## Oficina 12: Atividades de alfabetização

### 1) COMPLETE COM O/U/L:

FAL\_\_\_\_

MAT\_\_\_\_

BRINQUED\_\_\_\_

URUB\_\_\_\_

JA\_\_\_\_

FARO\_\_\_\_

MACAC\_\_\_\_

BOL\_\_\_\_

BRIGADEIR\_\_\_\_

MENIN\_\_\_\_

CARACO\_\_\_\_

PAT\_\_\_\_

### 2) COMPLETE COM C/QU

\_\_\_\_O\_\_\_\_A

\_\_\_\_ATRO

\_\_\_\_EIJO

\_\_\_\_OMPROU

\_\_\_\_ORUJA

\_\_\_\_URATIVO

ES\_\_\_\_ELETO

TAN\_\_\_\_E

### 3) USE R OU RR

\_\_\_\_ATO

BO\_\_\_\_ACHA

CADEI\_\_\_\_A

BA\_\_\_\_IGA

VE\_\_\_\_UGA

FA\_\_\_\_INHA

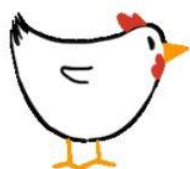
BA\_\_\_\_ATA

GI\_\_\_\_AFA

FE\_\_\_\_O

CACHO\_\_\_\_O

## COMPLETE COM GA OU H



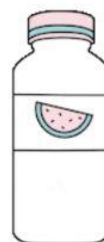
\_\_LINHA



\_\_TO



\_\_ARPA



\_\_RRAFA



\_\_ELICÓPTERO

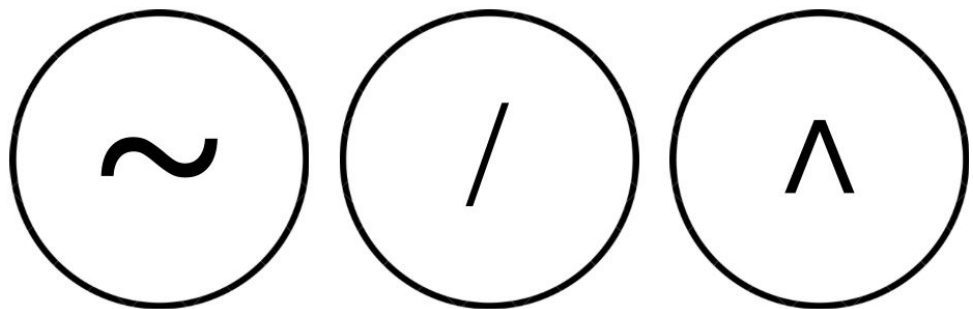


\_\_OSPITAL

## Oficina 13: Regras da Gramática

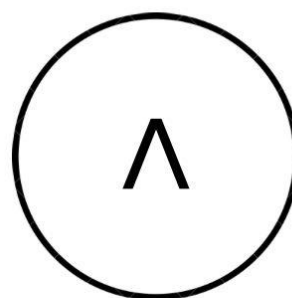
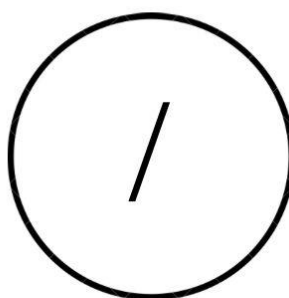
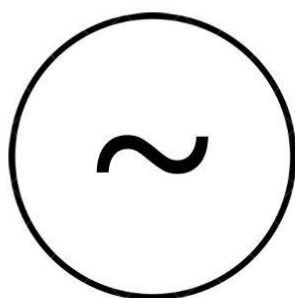
### 1) atividades de acentuação:

#### ACENTUE CORRETAMENTE AS PALAVRAS



|        |          |         |
|--------|----------|---------|
| MAÇA   | CAFE     | LIMAO   |
| CHAPEU | LAMPADA  | CORAÇÃO |
| ANCORA | ESTOMAGO | ALBUM   |
| TENIS  | SOTAO    | VOCE    |

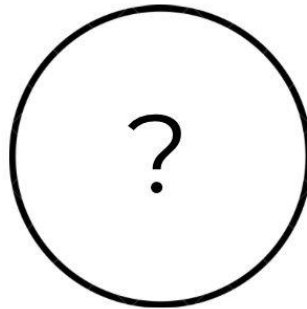
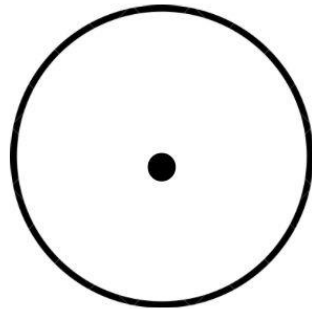
## ACENTUE CORRETAMENTE AS PALAVRAS



|          |        |           |
|----------|--------|-----------|
| TRANSITO | ONIBUS | TRIANGULO |
| PICOLE   | DOMINO | MUSICA    |
| RELOGIO  | VOVO   | VOVO      |
| MAMAE    | ROUPAO | PARABENS  |

2) atividade de pontuação:

PONTUE CORRETAMENTE AS FRASES



QUE DIA AGRADÁVEL

COMO FOI SEU DIA

EU NÃO GOSTEI DAQUELE LUGAR

VOCÊ GOSTA DE VIAJAR

UAU ESSA PRAIA É INCRÍVEL

EU VOU NO SHOPPING