

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ISRAELLA MARIA DE PROENÇA E PROENÇA

**ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA**

**BAURU
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ISRAELLA MARIA DE PROENÇA E PROENÇA

**ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni.

**BAURU
2021**

P964a

Proença, Israella Maria de Proença e
Alfabetização mediada pelo gênero relato de experiência vivida /
Israella Maria de Proença e Proença. -- Bauru, 2022
133 p. : il., tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências,
Bauru

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

1. Alfabetização. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Psicologia
Histórico-Cultural. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Gênero relato de
experiência vivida. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISRAELLA MARIA DE PROENÇA E PROENÇA

**ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dr^a Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora

Prof^aDr^a Rosa Maria Manzoni - orientadora
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof^a. PhD. Marta Sueli de Faria Sforni
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Ms. Décio Dantas do Nascimento
Prefeitura Municipal de Iaras

Dedico aos meus pais –Jairo e Gláucia – pelo incentivo e carinho. Aos meus irmãos – Maria Cláudia e José João – pelo companheirismo e boas risadas! A todos os professores que já tive ao longo da minha vida e aos sujeitos desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus que me deu força e sabedoria.

À minha família, que sempre me incentivou e apoiou nos estudos.

À minha orientadora, Rosa Maria Manzoni, a quem serei eternamente grata por suas aulas, pois estas me apresentaram uma nova forma de compreender a linguagem, pelo incentivo à pesquisa e por acreditar em mim quando eu mesma já nem acreditava.

À Prof^a. PhD. Marta Sueli de Faria Sforzi e ao Prof. Ms. Décio Dantas do Nascimento por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho, bem como por suas profícuas contribuições para o mesmo.

À professora Luciana Apolônio Rodrigues por ter me acolhido em sua sala de aula com tanto carinho e atenção aos anseios que eu manifestava após os encontros com os alunos. O seu comprometimento e sabedoria ao trabalhar com os alunos são aprendizados ímpares

Às minhas amigas Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos e Aline Florêncio Plácido, por dividirem comigo momentos de alegria, aprendizagens, medos e angústias ao longo da graduação. Suas amizades foram presentes que a Unesp me proporcionou.

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, querida UNESP, pois as aulas, os eventos e outras atividades vivenciadas nessa instituição proporcionaram que aos poucos eu fosse desenvolvendo a imagem da realidade no meu psiquismo, conseqüentemente, me tornando mais humana durante o processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo fomento a Pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse concluída.

A todos vocês, minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida em turma do 1º ano, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, em contexto de ensino remoto, por motivos da pandemia da Covid-19, teve como objetivo geral analisar a escrita de crianças em processo de alfabetização, produzida em situações de comunicação criadas para a expressão de acontecimentos pessoais, no formato do gênero relato de experiência vivida. A análise da produção escrita das crianças considerou suas transformações, identificando marcas do discurso interno. Essa produção de texto contou com a mediação de um dispositivo didático (instrumento) para garantir especificidades do gênero em questão. Para isso, a pesquisa apoiou-se nos fundamentos psicológicos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991, 2020; LURIA, 2010 e LEONTIEV, 2010); na concepção de linguagem como forma de interação social (BAKHTIN, 2006); no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que se refere à compreensão do agir humano da atividade de linguagem e na proposta de Sequência Didática (SD) para o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); na tendência pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por SAVIANI (2011); na análise de escrita em processo de alfabetização proposta por SMOLKA (1988). O percurso metodológico da pesquisa é o do método experimental (VIGOTSKI, 1991). O ensino da produção de texto foi realizado por meio da elaboração de uma Sequência Didática (SD) fundamentada na didatização do gênero relato de experiência vivida, na qual conteve atividades que impulsionaram as crianças a desdobrarem a escrita condensada, inicialmente, nas etapas da produção de textos pertencente a esse gênero. As atividades desenvolvidas visavam promover o diálogo entre os alunos sobre as diversas experiências pelas quais tinham em momentos recentes, depois das discussões, os estudantes eram orientados a relatarem esses momentos. A sequência didática foi desenvolvida por meio de ambiente virtual, em cujo processo os estudantes contaram com a presença de um responsável para auxiliá-los, quando necessário, e contou também com a presença da professora da turma. A análise das produções escritas e orais das crianças demonstrou que estas possuem várias características do gênero textual relato de experiência vivida, confirmando o que alguns pesquisadores (SMOLKA, 1988) já afirmaram que os alunos do primeiro ano escolar conseguem produzir textos com sentido, desde que o processo da produção esteja integrado em um planejamento de ensino intencional e sistematizado.

Palavras-chave: Alfabetização. Gênero textual relato de experiência vivida. Psicologia Histórico-Cultural. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This research, developed in a 1st year class, from a public school in the interior of the state of São Paulo, in a remote teaching context, due to the Covid-19 pandemic, had the general objective of analyzing the writing of children in the alfabetization process, produced in communication situations created for the expression of personal events, in the format of the lived experience report genre. The analysis of the children's written production considered their transformations, identifying marks of the internal discourse. This text production relied on the mediation of a didactic device (instrument) to guarantee specificities of the genre in question. For this, the research was based on the psychological foundations of Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKI, 1991, 2020; LURIA, 2010 and LEONTIEV, 2010); in the conception of language as a form of social interaction (BAKHTIN, 2006); in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD), with regard to the understanding of the human action of language activity and in the proposal of Didactic Sequence (SD) for the teaching of languages through textual genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); in the pedagogical trend of Historical-Critical Pedagogy, developed by SAVIANI (2011); in the analysis of writing in the alfabetization process proposed by SMOLKA (1988). The methodological course of the research is the experimental method (VIGOTSKI, 1991). The teaching of text production was carried out through the elaboration of a Didactic Sequence (DS) based on the didacticization of the genre report of lived experience, in which it contained activities that stimulated the children to unfold the condensed writing, initially, in the stages of the production of texts. texts belonging to this genre. The activities developed aimed to promote dialogue between students about the different experiences they had in recent moments, after the discussions, students were instructed to report these moments. The didactic sequence was developed through a virtual environment, in which the students had the presence of a responsible person to help them, when necessary, and also had the presence of the class teacher. The analysis of the written and oral productions of the children showed that they have several characteristics of the textual genre report of lived experience, confirming what some researchers (SMOLKA, 1988) have already stated that students of the first school year can produce meaningful texts, as long as they the production process is integrated into an intentional and systematized teaching plan.

Keywords: Alfabetization. Textual genre report of lived experience. Historical-Cultural Psychology. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da Sequência Didática da escola de Genebra.....	34
Figura 2: Produção inicial de Benjamim.....	61
Figura 3: Produção inicial de Luiza.....	63
Figura 4: Produção escrita intermediária de Benjamim.....	68
Figura 5: Produção escrita intermediária de Luiza.....	70
Figura 6: Dispositivo didático.....	90
Figura 7: Produção final de Benjamim	93
Figura 8: Produção final de Luiza.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de análise dos textos empíricos.....	36
Quadro 2: Sinopse da sequência didática.....	38
Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas na SD.....	58
Quadro 4: Produção inicial de Benjamim.....	61
Quadro 5: Produção inicial de Luiza.....	63
Quadro 6: Produção escrita intermediária de Benjamim.....	68
Quadro 7: Produção escrita intermediária de Luiza.....	70
Quadro 8: Produção Oral Intermediária I de Benjamim.....	73
Quadro 9: Produção oral intermediária I de Luiza.....	73
Quadro 10: Análise da Produção Oral Intermediária I de Benjamim e de Luiza.....	74
Quadro 11: Produção das três versões do relato oral intermediário II de Benjamim.....	79
Quadro 12: Produção das duas versões do relato oral intermediário II de Luiza.....	79
Quadro 13: Análise da Produção Oral Intermediária II de Benjamim.....	80
Quadro 14: Análise da Produção Oral Intermediária II de Luiza.....	83
Quadro 15: Produção final de Benjamim.....	92
Quadro 16: Produção final de Luiza.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PI - Produção Inicial

PF – Produção Final

REV - Relato de Experiência vivida

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LINGUAGEM COMO PRODUTO DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL DO SER HUMANO.....	15
2.1	Processo de internalização da linguagem e o desenvolvimento sócio-cultural da escrita.....	15
2.2	A materialização da linguagem na interação verbal.....	20
2.3	Pedagogia Histórico-Crítica.....	23
2.4	Gêneros textuais como instrumento e objeto no ensino de linguagem.....	25
3	PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	29
3.1	Metodologia da pesquisa.....	29
3.2	Contexto da pesquisa	30
3.2.1	Sujeitos da pesquisa.....	30
3.2.2	Contexto histórico.....	31
3.3	Desenvolvimento didático-pedagógico das aulas.....	32
3.4	Formação do <i>corpus</i> de análise.....	35
3.5	Crêterios de análise das produções iniciais e finais.....	35
3.6	Seleção/produção do <i>corpus</i> de textos de referênci.....	37
3.7	Sinopse da Sequência Didática.....	37
3.7.1	Primeira etapa da SD: apresentação da situação inicial	43
3.7.2	Segunda etapa da SD: produção inicial	45
3.7.3	Terceira etapa da SD: elaboração e desenvolvimento de módulos de atividade de linguagem.....	46
3.7.4	Quarta etapa da SD: produção final.....	56
4	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL DOS ESTUDANTES.....	60
4.1	Análise da produção inicial.....	61

4.1.1 Produção inicial de Benjamim.....	61
4.1.1.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia	62
4.1.1.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da Produção Inicial de Benjamim.....	63
4.1.2 Análise da Produção Inicial de Luiza	64
4.1.2.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia	64
4.1.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da Produção Inicial de Luiza	65
4.2 Síntese da Análise da produção inicial.....	67
4.3 Análise da produção escrita intermediária.....	68
4.3.1 Produção escrita intermediária de Benjamim.....	69
4.3.1.1 Análise das marcas do discurso interior na produção escrita intermediária de Benjamim do ponto de vista da ortografia	69
4.3.1.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da produção escrita intermediária de Benjamim	70
4.3.2 Produção escrita intermediária de Luiza	71
4.3.2.1 Análise das marcas do discurso interior na produção escrita intermediária de Luiza do ponto de vista da ortografia.....	71
4.3.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da produção escrita intermediária de Luiza	72
4.3.3 Síntese da análise da produção escrita intermediária	73
4.4 Análise das produções intermediárias realizadas na modalidade oral	73
4.4.1 Análise das produções orais intermediárias I	74
4.4.1.1 Síntese da produção oral intermediária I.....	78
4.5.2 Análise das produções orais intermediárias II.....	78
4.5.2 Síntese da produção intermediária II realizada na modalidade oral	88

4.6 Dispositivo didático criado como instrumental para auxiliar a produção do relato de experiência vivida na produção final.....	89
4.7 Análise da produção final.....	93
4.7.1 Análise da Produção Final de Benjamim	93
4.7.1.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia	94
4.7.1.2 Análise das categorias do texto segundo ISD.....	94
4.7.2 Análise da Produção Final de Luiza	95
4.7.2.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia	97
4.7.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD.....	98
4.8 Síntese da Análise da produção Final.....	99
4.9 Algumas constatações com base nesta pesquisa.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	106
ANEXOS.....	133

1 INTRODUÇÃO

O ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, conseguiu desenvolver diferentes saberes que o ajudaram a compreender e também a transformar o mundo. Nesse sentido, esses conhecimentos são acumulados ao longo da história da humanidade e, para que as gerações futuras possam se apropriar desses saberes, o humano conseguiu desenvolver, graças ao seu processo evolutivo sócio-histórico, elementos que medeiam a internalização dos saberes. De acordo com Vigotski (2007), esses elementos mediadores são os instrumentos e os signos. O primeiro intervém entre o sujeito e a natureza, com eles o ser humano consegue transformar o meio natural. Já quanto ao uso de signos, o indivíduo consegue alcançar um salto extremamente importante no seu desenvolvimento, pois torna possível que ele se liberte do seu campo perceptual visual imediato, em outras palavras, consegue imaginar e aprender sem ver o objeto, pois já tem a sua imagem internalizada. Assim, o ser humano não precisa vivenciar todo o seu processo evolutivo para conseguir se apropriar dos conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores, pois os instrumentos e, principalmente, os signos ajudam nessa mediação.

Nessa perspectiva, com a invenção da escrita, um instrumento que opera por meio de signos, o homem conseguiu estabelecer comunicação entre a sua espécie em várias linhas temporais, ajudando na transmissão do conhecimento construído pela humanidade. Diante disso, sabendo que a escrita passa por um processo de desenvolvimento sócio-histórico e que ela é um dos instrumentos que medeia a relação do ser humano com o mundo, o seu aprendizado é essencial para a humanização do homem.

Partindo dessa ideia, para que o aprendizado da escrita aconteça, é necessário que o seu ensino seja planejado e sistematizado. Tendo em vista que, no processo de alfabetização, o professor vai ajudar a criança a conquistar a escrita cultural, em um curto espaço de tempo, comparado ao processo de evolução da escrita na história da humanidade.

Nesse sentido, depois que o indivíduo chega à escrita propriamente dita, o processo da sua aprendizagem não chegou ao fim, pois essa escrita ainda precisa ser desenvolvida. Assim sendo, para trabalhar com o desdobramento da escrita, existem os gêneros textuais, pois eles são fenômenos sócio-históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. De outra forma, foi e é por meio dos gêneros textuais que a humanidade consegue estabelecer a comunicação verbal. Nesse contexto, os gêneros textuais funcionam tanto como um objeto

de estudo quanto como um instrumento de ensino. Vale ressaltar que as formas verbais de ação social, que são os gêneros, são realizadas em textos.

Diante disso e tendo em vista que as escolas ficaram fechadas devido à pandemia do novo Coronavírus, os alunos ficaram em suas casas no ensino remoto, surge a inquietação para saber se esse novo meio de ensino consegue fazer com que as crianças avancem no desenvolvimento da escrita. Assim, partindo desse cenário, esta pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: É possível ensinar a produção de texto por meio do relato de experiência vivida para alunos do primeiro ano escolar? Não obstante a essa pergunta de pesquisa, torna-se necessário enfatizar que este estudo não defende o ensino remoto fora do contexto pandêmico. Na realidade, este procura encontrar formas de ajudar as crianças a objetivarem a sua linguagem interior, sob a forma da escrita, neste momento em que estão privadas do ensino presencial, pois, o desenvolvimento desse instrumento tão essencial para o desenvolvimento humano, que é a escrita, não pode ser negligenciado nesse momento.

Assim, para que esse processo avance, por meio da elaboração de uma sequência didática, serão desenvolvidas situações de ensino que levem às crianças a representarem a sua linguagem interior, que se encontra sincrética, por meio da escrita. Então, a partir dessas produções escritas, serão investigados os traços do discurso interior na escrita e também o processo de desenvolvimento longitudinal da escrita, verificando suas evoluções e involuções dentro da estrutura textual. Pois, segundo Vigotski (1991), o desenvolvimento da escrita da criança não acontece de forma linear, existem momentos que retrocede para, posteriormente, acontecer saltos qualitativos.

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a escrita de crianças em processo de alfabetização, produzida em situações de comunicação criadas para a expressão de acontecimentos pessoais, no formato do gênero relato de experiência vivida.

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

- a) Analisar a escrita (forma e conteúdo) de crianças em processo de alfabetização, tanto no aspecto das marcas do discurso interior do ponto de vista da ortografia,
- b) Analisar a produção escrita inicial (forma e conteúdo) do ponto de vista de especificidades do gênero relato de experiência vivida;

- c) Investigar o processo de formação da escrita inicial da criança longitudinalmente no texto;
- d) Produzir um dispositivo didático (instrumento) para mediar a produção de texto, exemplar do gênero relato de experiência vivida, na alfabetização.

Para atender a esses objetivos, esta pesquisa estrutura-se em 4 seções. A primeira trata-se desta introdução na qual são apresentadas as motivações pessoais da pesquisa, as perguntas norteadoras e seus objetivos. A segunda seção, intitulada **A linguagem como produto do desenvolvimento sócio-cultural do ser humano** apresenta brevemente os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural (2011); da Pedagogia Histórico-Crítica 2021; do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua Engenharia Didática (Ana Rachel Machado e Dolz, Schneuwly). A terceira seção, **Percorso da pesquisa: abordagem metodológica**, descreve o contexto da pesquisa, seus participantes e o seu percurso metodológico, a planificação da sequência didática, os módulos e as oficinas que a constituem e a descrição das atividades desenvolvidas. Já a quarta seção, intitulada **Análise das produções inicial e final dos estudantes**, apresenta a análise das produções, as sínteses geradas com base em cada análise e por último as generalizações decorrentes da pesquisa.

As outras três seções correspondem, respectivamente, às considerações finais, aos apêndices e aos anexos da pesquisa.

2 A LINGUAGEM COMO PRODUTO DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL DO SER HUMANO

Para fundamentar este estudo, buscaram-se apoios nos seguintes aportes teórico-metodológicos: na Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski (2020) e Luria (2010); na Teoria da Enunciação, de Bakhtin (2006); na Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011); no Interacionismo Sociodiscursivo (1999) e na sua Engenharia Didática (2004).

Para tanto, num primeiro momento, com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, cujo expoente maior é Vigotski (2020), será apresentado o processo de interiorização da linguagem na criança. Em seguida, partindo dos estudos de Vigotski (1991) e de Luria (2010), será abordado o desenvolvimento da pré-história da escrita na criança. Posteriormente, será apresentada a concepção de linguagem que esta pesquisa adota.

Assim, partindo desta, por meio do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2006), será apontado como a língua se materializa na constituição dos enunciados e como acontece o dialogismo na sua constituição. Além disso, fundamentados nesta teoria, serão apresentados os gêneros do discurso. Na sequência, será dissertado sobre a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2011), pois esta será adotada para a prática pedagógica com os sujeitos da pesquisa. Em seguida, partindo da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como seus principais representantes Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros do discurso serão apresentados como instrumento e objeto de ensino.

2.1 Processo de internalização da linguagem e o desenvolvimento sócio-cultural da escrita

O ser humano alcançou saltos qualitativos sem precedentes no seu processo evolutivo quando duas funções psíquicas extremamente importantes se entrecruzaram, a linguagem e o pensamento. Apesar de serem funções que se articulam entre si, como este estudo tem como foco a produção escrita no processo de alfabetização, optou-se por trabalhar mais detalhadamente o processo do desenvolvimento da linguagem social e da escrita, pois de acordo com Vigotski (2020), é por meio da internalização da linguagem social, que as demais funções psíquicas elementares são requalificadas.

Nesse sentido, a partir do momento que a linguagem é internalizada pela criança ocorre a requalificação do seu pensamento ela começa a operar por meio de signos internos, sendo que os processos intersíquicos (em relação com o outro) passa a ocorrer intrapsiquicamente (internamente). Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, a objetivação da linguagem exterior resulta na linguagem oral social para o outro e na linguagem escrita. Para Vigotski, a escrita é um instrumento que foi e é um divisor de águas no processo do desenvolvimento humano.

Segundo Martins (2015), para Vigotski o comportamento complexo do ser humano é resultado de dois processos de evolução que aconteceram ao mesmo tempo. O primeiro é referente ao processo biológico de evolução, que resultou na formação da espécie homo sapiens. Já o segundo processo diz respeito ao desenvolvimento histórico, quando o homem começa a utilizar instrumentos como forma de melhorar o seu desempenho nas atividades e exercer seu domínio sobre a natureza. Também nesse processo, Martins (2015, p.79) ressalta que “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura”. Ou seja, quando o homem consegue internalizar os signos culturais, estes o ajudam a requalificar suas operações mentais, fazendo com que o próprio ser humano consiga desenvolver mais controle sobre suas ações.

Entretanto, vale ressaltar que, em um primeiro momento, a criança faz uso de instrumentos para se relacionar com o mundo de forma muito parecida com alguns primatas, pois ela não consegue se desprender do campo perceptual visual, isto é, se ela não tiver o instrumento em sua visão, ela não consegue imaginar, planejar algo para conseguir resolver a situação-problema lhe imposta. Segundo Vigotski (1991), o processo de internalização do uso funcional do signo acontece ao longo do tempo. Assim, o psicólogo russo (1991, p.20) afirma que:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

É nessa esteira que Vigotski (2020), analisando o processo de internalização da linguagem na criança, viu que o seu desenvolvimento está estritamente relacionado com o processo de evolução de outras funções psíquicas que também são mediadas pelo uso de

signos, isto é, as funções psíquicas elementares são requalificadas graças ao processo de internalização de signos.

Para o autor (2020), esse processo de internalização de signos ocorre em quatro estágios. Sendo a primeira fase a da linguagem pré-intelectual e do pensamento pré-verbal, em cujo período é desenvolvida a inteligência prática na criança. Ou seja, a criança pensa na ação, pois, nessa fase, as linhas da linguagem e do pensamento ainda não se cruzaram; ainda não há mediação dos signos. Já a segunda etapa é denominada Psicologia Ingênua. Nesse período, ocorre a convergência entre linguagem e pensamento, fase em que há um enriquecimento muito grande do vocabulário da criança. No que se refere ao desenvolvimento psíquico, percebe-se que há uma defasagem do desenvolvimento do pensamento em relação ao da linguagem. Nessa fase do desenvolvimento, a criança consegue assimilar as estruturas e formas gramaticais das palavras muito antes de assimilar o significado/função de cada estrutura, nas palavras. De acordo com Vigotski (2020, p. 136), “A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento”. Assim, à medida que a criança vai interagindo com o mundo a sua volta, ela chega ao terceiro estágio, que representa o momento caracterizado pela fala egocêntrica. Nas palavras de Vigotski (2020, p. 136), “a Linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior”. De outra forma, é a fase em que a criança usa a fala social/externa com a função de planejar sua ação, ou seja, a fala egocêntrica com a estrutura da fala social e com a função da fala interna. Nessa fase, tem-se o social constituindo o individual. Nessa perspectiva, com o avançar do tempo, para Vigotski (2020) a fala egocêntrica se transforma na fala interna. O quarto estágio da internalização da linguagem, é denominado por ele de *Crescimento para Dentro*, momento em que, de fato a linguagem se internaliza, pois a criança começa a operar por meio de signos internos, isto é, a criança consegue imaginar, planejar suas ações sem precisar verbalizar. Segundo Vigotski (2020, p.138), “as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança”.

Esse processo de internalização dos signos é fundamental para a aprendizagem da escrita, pois é a partir desse momento que a criança começa a realizar generalizações para desenvolver os expedientes que a levam a escrever. Assim, depois que a linguagem se transforma de um processo intersíquico para um intrapsíquico, isto é, percorre caminho do social ao individual, essa mesma linguagem precisa ser externalizada, isto é, voltar para intersíquico, só que de forma requalificada. Esse processo ocorre por meio da fala social para o outro e pela escrita, que é o caso desta pesquisa. Assim, é possível verificar que o

discurso interior e o discurso escrito interagem e se constituem, ainda mais, e, por isso, a linguagem escrita trará marcas do discurso interior (SMOLKA, 1988).

Tratando da capacidade de relatar, que é o objeto de estudo desta pesquisa, segundo Vigotski (2010), para o aluno chegar à etapa de conseguir relatar oralmente vai precisar percorrer todo um processo de desenvolvimento da linguagem, o qual tem natureza dialética. Sobre esse percurso, o autor (2010, p. 265) afirma que a criança

Começa por pronunciar palavras isoladas; ao princípio do desenvolvimento essas palavras são nomes substantivos; logo aos substantivos se incorporam os verbos, surgindo as denominadas orações de dois termos. No terceiro período, aparecem os adjetivos e finalmente, quando a criança já adquiriu determinado acervo de frases, surge o relato [...]e essa sequência de fases não se refere a uma sucessão no desenvolvimento da percepção, mas sim, a uma sucessão de fases no desenvolvimento da linguagem.

No que se refere à escrita, Vigotski (1991) descreve como o simbolismo é desenvolvido na pré-história da escrita, e afirma que esse processo passa por diferentes etapas: iniciando nos gestos, passando pelo brincar e até o desenho. Vigotski (1991, p.71) analisa que nos gestos indicativos da criança encontra-se a futura escrita, pois o ato de apontar é um signo visual, isto é, quando a criança utiliza o gesto para apontar algo, ela está querendo comunicar algo, portanto esse gesto é um meio utilizado para representar determinada coisa.

Caminhando na explanação sobre o desenvolvimento do simbolismo, Vigotski fala que outra atividade desempenhada pela criança que junta gesto e representação simbólica é o brincar, pois a criança utiliza objetos para representar outros, sem que estes apresentem alguma semelhança. Na realidade, o que vai estabelecer esse vínculo será o gesto empregado no objeto.

Em seguida, o autor aborda o desenvolvimento do simbolismo no desenho, pois, em um primeiro momento, a criança fala o que desenhou apenas depois de ter terminado o desenho. Nessa fase, o desenho ainda não representa o objeto desenhado, mas sim se apresenta como uma extensão deste. Avançado ainda mais no desenvolvimento, ela começa a falar à medida em que desenha e, por fim, fala o que irá desenhar, para depois fazer o desenho, ou seja, o pensamento antecede a ação e a orienta. Nesse estágio de desenvolvimento, o desenho passa verdadeiramente a representar os objetos. Todavia, à medida que a criança avança no desenvolvimento do simbolismo, ela começa a perceber que,

além de desenhar coisas, ela também pode desenhar a fala, as palavras. Mas para que a criança percorra esse processo do desenvolvimento do simbolismo, é necessário que o professor conheça cada fase para planejar o seu ensino embasado nesse processo. Sobre isso Vigotski (2007, p. 77) afirma que:

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.

Um ponto importante a ressaltar é que, para Vigotski, o desenvolvimento da escrita não é algo linear; na realidade, é um processo onde existem evoluções e involuções que mais adiante culminaram em saltos qualitativos. Diante disso, quando a criança chega no processo de aquisição da escrita, as suas produções também terão características da pré-história da escrita.

Assim, de acordo com Luria (2010, p.143), “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”, isto é, antes de a criança começar a aprender a escrita propriamente dita, esse processo foi gestado antes, pois, do contrário, o professor não conseguiria ajudar que a criança chegasse à escrita cultural em um curto espaço de tempo, como acontece na escola.

Assim, Luria (2010) analisou o desenvolvimento da escrita em crianças que ainda não sabiam ler nem escrever e observou que esse desenvolvimento na pré-história da escrita se dividia em três momentos. O primeiro trata da escrita pré-instrumental (a criança não consegue estabelecer significado entre o que queria grafar e o traçado, isto é, a “escrita” não estabelece conexão com a grafia, por isso não ajuda a criança a lembrar o que ela quis representar). O segundo momento refere-se à escrita instrumental-indiferenciada, que é a escrita ainda homogênea, mas que dá pistas de significado. E, por último, a escrita instrumental diferenciada, que é quando a criança consegue, por meio do seu registro, lembrar o que registrou.

Luria (2010) afirma que, na etapa da escrita instrumental diferenciada, as crianças fazem uso de diversos expedientes/fatores que a ajudam a recuperar o que foi proposto para escrever. Alguns desses fatores são a imitação do adulto; posição, as mnemotécnicas, o ritmo

da fala, a quantidade, a forma, o tamanho, a cor, a parte pelo todo, o todo pela parte, dentre outros. Vale ressaltar que alguns desses expedientes já foram desenvolvidos previamente, pois antes de entrar na escola, a criança já tem um patrimônio cultural prévio (invenções subjetivas e primitivas) que foi acumulado ao longo da história. Nesta perspectiva, esses expedientes que ajudaram a criança a chegar à escrita cultural, no momento em que ela começa a desenvolver essa escrita, esses fatores podem vir a aparecer novamente em sua produção de texto. É nesse sentido que as produções de texto das crianças, além de possuírem as marcas do discurso interno, no qual as ideias estão difusas, o texto também pode trazer o uso desses expedientes. Então, a sua escrita não será linear, com frases sintaticamente estruturadas. Assim, a escola precisa fazer com que essas marcas subjetivas e primitivas sejam transformadas, por meio do ensino intencional e sistematizado, em marcas objetivas rumo à escrita cultural.

2.2 A materialização da linguagem na interação verbal

Em diferentes períodos da história da humanidade, três distintas concepções da linguagem foram desenvolvidas. A primeira vê a língua apenas como uma forma de expressão do pensamento, isto é, uma junção de signos que expressa a individualidade dos indivíduos. Essa perspectiva não considera o meio social onde foi produzida a comunicação e nem o outro para quem a fala se dirige. Nesse sentido, o ensino da língua é centralizado apenas no emissor e na transmissão de seu pensamento como espelho da realidade. É nesse sentido que Bakhtin (2006) chama a escola que defende a primeira concepção de linguagem de Subjetivismo Idealista. Nas palavras do autor (2006, p. 71),

A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem.

Já a segunda concepção de linguagem baseia-se na transmissão de informação, cuja centralidade sai do eu e foca no código. Assim, o emissor obriga-se a transformar a sua informação em código comum ao do receptor, o qual precisa compreendê-la. O que garante a

compreensão da mensagem são as formas estáveis do signo. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p.77) define essa segunda orientação da linguagem como Objetivismo Abstrato e ressalta que:

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores.

Nesse contexto, Bakhtin (2006) incorpora por superação as duas perspectivas anteriores de concepção de linguagem, pois ele não as nega e sim desenvolve um processo dialético para compreender como a linguagem se manifesta na realidade, desenvolvendo uma terceira concepção de linguagem. Assim, apresenta como tese a primeira concepção de linguagem, que se contrapõe às ideias da segunda perspectiva de linguagem (antítese). Nesse processo, segundo o filósofo, quando o objetivismo abstrato afirma que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, ele acaba negando o ato da fala como individual, já o subjetivismo individualista considera apenas a fala, mas a considera como individual também. Desta forma, partindo dessas contraposições, Bakhtin (2006) chega à terceira orientação filosófica: linguagem como forma de interação social, a qual se materializa por meio da enunciação, que é a mais completa forma de linguagem que se estabelece entre duas ou mais pessoas, inseridas em determinado contexto social. Esse contexto, por sua vez, exerce grande influência sobre as elaborações comunicativas. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 111) afirma que,

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social, cada esfera da atividade humana produz seu enunciado.

Conforme o excerto, a fala, para a terceira concepção de linguagem, não pode ser considerada como individual, pois, como nasce a partir do social, para que esta ocorra sempre demandará a existência de dois indivíduos ou mais. É na relação estabelecida por esses interlocutores que será desenvolvida a interação verbal. No caso da comunicação escrita, por

mais que esta não ocorra de forma instantânea, como acontece com a fala, essa interação vai requer a participação do outro, pois existe aquele que a produz e aquele a quem a produção será destinada. Nesse processo também será estabelecida a dialogia, já que, para que, de fato, a comunicação ocorra, o enunciador precisa ter em mente o outro a quem a sua produção escrita será destinada. Desta forma, ele precisa organizar o seu discurso interior de forma que o seu interlocutor o entenda. Assim, Bakhtin (2006, p. 114), ainda, disserta:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

Então, para o autor, as enunciações são construídas levando em consideração os sujeitos envolvidos na interação verbal, isto é, as posições sociais que ocupam e o lugar social onde o enunciado é produzido. Nesse sentido, para Bakhtin (2006), os sujeitos inseridos em determinada esfera da sociedade produzem enunciados de acordo com a atividade desempenhada nesse meio. O resultado desse processo é que essas regularidades produzem formas relativamente estáveis de enunciação, que o filósofo da linguagem chama de gêneros do discurso. Diante disso, Bakhtin (1997, p. 280) afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Por isso que, para a terceira concepção de linguagem, o ensino da língua não deve ocorrer como forma exclusiva de transmitir o pensamento, como também não pode se voltar apenas para o ensino do código. Para essa concepção, o ensino da língua precisa ocorrer por meio do enunciado, que é a forma mais completa de linguagem, pois é nela que acontece a interação verbal. Em outras palavras, onde a linguagem se materializa.

Para a terceira concepção de linguagem, os interlocutores inseridos em determinada esfera da sociedade, baseados na posição social que ocupam e no objetivo comunicativo que desejam transmitir, fazem escolhas linguísticas para conseguirem estabelecer comunicação. Nesse processo, o agente produtor faz a escolha do gênero discursivo que melhor serve ao seu propósito. Portanto, a interação é estabelecida por meio dos gêneros do discurso, pois eles representam a língua em sua forma mais completa e viva.

O próximo tópico abordará sobre a metodologia que foram estruturadas as suas as suas práticas pedagógicas realizadas para coleta de dados de campo nesta pesquisa.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica

Este estudo adotou para as práticas pedagógicas com os sujeitos a perspectiva metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani (2011), já que essa teoria, assim como a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, cujo expoente maior é Vigotski, entende que os saberes são construídos historicamente pelo ser humano e, a cada geração, os saberes são desenvolvidos e transformados.

A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época. (SAVIANI, 2011, p. 68)

É nesse sentido que Saviani (2011) entende que esses conhecimentos desenvolvidos pelas gerações passadas não são apropriados de forma espontânea pelas gerações do presente. Na realidade, para que ocorra a apreensão dos saberes historicamente desenvolvidos pela humanidade, o sujeito precisa passar por um processo de apropriação organizado

exclusivamente com essa finalidade, ou seja, como ele não ocorre naturalmente, essa etapa demanda ser desenvolvida com objetivos claros a serem cumpridos com essa finalidade. Então, esse processo demanda que seja intencional, planejado e sistematizado. Para Saviani (2011), essa apropriação dos conhecimentos ocorre por meio da educação escolar. Nas palavras do autor:

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13)

Nesse contexto, segundo Saviani (2011), o trabalho com os conteúdos precisa partir da prática social inicial, para que, à medida que os saberes são trabalhados, a compreensão sobre essa prática seja transformada no final, isto é, aquele conhecimento do início precisa ser aprimorado, sair da sua aparência para chegar em sua essência. No caso da produção de texto pelas crianças, o professor precisa criar situações de comunicação e elaborar atividades de linguagem para que a criança consiga, com o tempo, organizar, por meio da sua escrita, o seu discurso interior (que está sincrético), de forma que o seu interlocutor venha a compreendê-lo. Nas palavras de Saviani (2011, p.70), “Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato”. Nesse processo, com o saber sendo estudado de forma criteriosa, o próprio sujeito, ao final, é transformado. Assim, tem-se o seu desenvolvimento.

Tomando o princípio de não separar forma e conteúdo, Saviani (2011, p.121) assegura que, para percorrer do problema empírico até chegar ao concreto, é necessário que o processo pedagógico passe por três momentos, quais sejam: a *problematização*, a *instrumentalização* e a *catarse*. Para o autor, passando por esses três momentos, o saber empírico, que se encontra difuso, à medida que o processo educativo ocorre, vai deixando de ser sincrético e, nesse movimento, alcança a síntese, rumo à totalidade.

Dessa forma, é no sentido de trabalhar com o desenvolvimento da produção escrita com as crianças do primeiro ano escolar, que, por meio da metodologia inspirada na

Pedagogia Histórico-Crítica, pretende-se ajudar as crianças a começarem a organizar o seu discurso interior, que se apresenta sincrético, de forma a, gradativamente, conseguirem alcançar o deliberado fluir do significado.

A partir disso, o próximo tópico abordará como deve ocorrer o trabalho didático com os gêneros textuais, de forma que, na progressão dos anos escolares, os alunos consigam desenvolver as funções psíquicas superiores, linguagem e pensamento.

2.4 Gêneros textuais como instrumento e objeto no ensino de linguagem

Para o ensino da escrita inicial no processo de alfabetização, esta pesquisa se ancora nas asserções de Vigotski (1991) sobre os instrumentos e os signos serem elementos responsáveis por realizarem a mediação para internalização dos saberes acumulados pelos seres humanos ao longo do tempo e também nas afirmações de Bakhtin (1997) sobre os enunciados/gêneros do discurso serem a forma mais completa que a linguagem se realiza. Assim, optou-se por trabalhar com o gênero textual, de acordo com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), porque essa teoria considera-o como um “megainstrumento”, por esse objeto semiótico servir tanto para comunicar quanto para ensinar. Partindo desse pressuposto, por meio dos gêneros textuais é possível trabalhar com a língua em seu movimento, em suas contradições, ou seja, com os gêneros é possível trabalhar a língua em uso.

Nesse quadro, os homens produzem ferramentas que lhes permitem transformar a natureza e os objetos. A diferenciação dessas atividades, no decorrer da história, fez – e faz – surgirem novos instrumentos ou ferramentas próprias para cada uma delas. Do mesmo modo, produziram-se – e são produzidas – formas semióticas (os signos, as línguas, por exemplo) para a regulação dessas atividades. Para o agir humano e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é essa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade. (MACHADO, 2004, p.24)

Nesse cenário, para Schneuwly e Dolz (2004), três conceitos são muito importantes para entender os gêneros textuais como objeto e instrumento de ensino, sendo: prática de linguagem, atividade de linguagem e ação de linguagem. Práticas de linguagem refere-se ao

conjunto de experiências que o indivíduo precisa ter para conseguir produzir determinado gênero, como, aspectos sociais, cognitivos e linguísticos. Já a atividade de linguagem diz respeito às produções de textos advindas das práticas de linguagem. Para especificar mais, de acordo com Leontiev (2010, p.68), “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Assim, pode-se entender o próprio gênero textual como uma atividade de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004), na esteira de Leontiev (2010), também afirmam que as atividades podem ser decompostas em ações, sendo esta referente à capacidade de conseguir produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, que são os textos. Dessa forma, pode-se dizer que as ações de linguagem estão para alfabetização quanto as práticas de linguagem estão para o letramento. Pois, para o sujeito conseguir utilizar a linguagem como uma prática social, antes, ele necessita aprender e desenvolver capacidades para conseguir produzir um texto com coerência para fazer uso deste na sociedade.

Assim como a atividade se desdobra em ações, a ação se desdobra em operações. Portanto, para que as ações sejam realizadas pelos alunos, é necessário que estes realizem operações de linguagem que resultarão na produção do texto. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que essas operações constituem as capacidades verbais, as quais são de três tipos: **capacidade de ação** (integradas pelas operações de contexto físico e sociossubjetivo de produção e conteúdo temático); **capacidades discursivas** (formada pelas operações de plano global do texto, tipos de discurso e sequências textuais) e capacidades **linguístico-discursivas** (constituída por dois tipos de operações: 1) pelos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal e 2) pelos mecanismos enunciativos: gerenciamento das vozes do texto e modalizações). Para a produção de um texto oral ou escrito, é preciso que o agente produtor realize tais operações. Os autores afirmam que a aprendizagem das capacidades verbais tem como ponto de partida o ensino dessas operações para que se possa desenvolver nos alunos tais capacidades de linguagem, que, por meio destas, consigam realizar ação de linguagem, ou seja, consigam produzir o texto. No caso específico desta pesquisa, cujo objeto é o ensino da produção de texto na alfabetização, o foco é na capacidade de ação, ou seja, desenvolver a capacidade do agir comunicativo por meio de textos escritos a partir da linguagem interior da criança, para que esses textos sejam produzidos com sentido.

As outras operações serão ensinadas no decorrer da progressão do ensino ao longo do processo de escolarização.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a situação de comunicação que o agente produtor se encontra interfere diretamente em sua produção escrita ou oral. Por isso, é extremamente importante que a escola, assim como precisa fazer na pré-história da escrita para levar a criança à aquisição desta, crie situações de produção que levem os alunos a escreverem determinado gênero de texto, isto é, para que os alunos consigam fazer adaptações na sua escrita de forma a produzir o gênero solicitado.

Nesse contexto, para o ISD, para que seja possível trabalhar com os gêneros textuais na escola de forma que realmente ocorra o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, é necessário o seu planejamento, de forma que, à medida que os anos escolares progredam, o trabalho com gêneros textuais, comecem com os mais simples e gradativamente chegue a aqueles mais complexos. Pois, Schneuwly e Dolz (2004, p.67) afirmam que “os gêneros devem se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) àqueles ligados às mais complexas, mais particularmente, ao pensamento.”

A partir dos apontamentos sobre os gêneros textuais, encaminha-se para como deve realizar o trabalho didático com os gêneros escritos, que é o foco desta pesquisa. Para isto, este estudo desenvolveu uma sequência didática, por meio da qual foram criadas situações de ensino que levaram as crianças a produzirem o gênero textual relato de experiência vivida. Para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 82), “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (grifo dos autores). O desenvolvimento de uma sequência didática para trabalhar com o gênero textual relato de experiência vivida é necessário porque são as atividades nela contida que mediarão o controle das ações das crianças para que consigam produzir o texto.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é estruturada em quatro etapas: 1ª) a apresentação da situação: é o momento que o professor explica para os alunos sobre qual situação de comunicação eles produzirão o texto, isto é, é preciso mostrar exemplos do gênero que será produzido; abordar para quem será destinado às produções escritas; em qual suporte circulará as produções e quem participará da produção (será uma produção coletiva, individual, apenas algumas pessoas da classe); 2ª) a produção inicial: momento em que os estudantes realizam a primeira produção escrita do gênero, cujo processo serve para os alunos tomarem consciência dos aspectos que já sabem e dos que

precisam aprender acerca do gênero. Para o professor, essa etapa ajuda a planejar de forma mais direcionada os módulos da sequência, para que estas contemplem as dificuldades que mais se apresentaram na produção inicial; 3) os módulos de atividades: momento de o professor desenvolver as operações de linguagem nos alunos, que foram elaboradas previamente, tendo como parâmetro a avaliação da produção inicial; e 4ª) a produção final: momento em os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática tudo o que foi trabalhado no decorrer das oficinas/módulos. No caso desta pesquisa, por se tratar de produção no período da alfabetização, os módulos constituíram atividades de produções textuais intermediárias visando à objetivação da escrita inicial por partes para, posteriormente, estas serem integradas no todo (produção do relato de experiência vivida).

É importante mencionar que as etapas da sequência didática precisam ser planejadas levando em consideração o ano escolar a qual ela se destina. Então, levando esse critério em consideração, adequações podem ser realizadas para que as especificidades formativas dos estudantes sejam contempladas. Por exemplo, como os alunos ainda se encontram no processo de alfabetização, a produção inicial pode ser realizada na coletividade, dentre outras adaptações.

Assim, pretende-se trabalhar com o relato de experiência vivida, já que esse gênero tem maior potencial de ajudar as crianças a começarem a compreender a realidade e a se exporem verbalmente, por meio da escrita (mesmo que seja à sua maneira subjetiva de escrita), representando as suas experiências. Esse gênero contribui para que elas organizem por meio da sistematização de ideias o seu discurso interior, cuja atividade, por sua vez, levará ao estreitamento das relações entre linguagem e pensamento.

Assim, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.64), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”, isto é, sendo as práticas de linguagem resultado das interações verbais que os indivíduos realizam nos diversos campos da atividade humana, estas acabam materializando os diversos gêneros textuais que existem na sociedade. Por isso, o Interacionismo Sociodiscursivo considera que o trabalho com gêneros textuais, de forma planejada e sistematizada. É imprescindível para que o sujeito aprenda a língua em seu movimento e consiga estabelecer cada vez mais relação entre linguagem e pensamento, nessas relações à medida que aprende e conseqüentemente se desenvolve, o indivíduo conseguirá realizar atividades de linguagem na sociedade, assim sendo, ele será tanto transformado quanto produzirá transformações a sua volta. Pois, as atividades são executadas para suprir necessidades sociais ou pessoais.

3 PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta seção, apresentamos como foi realizado o caminho metodológico da pesquisa e o contexto pelo qual ela se desenvolveu. Neste último é pontuado a caracterização geográfica onde está situada a escola, o perfil pedagógico dos alunos que participaram da pesquisa e o momento histórico em que aconteceram as ações. Em seguida, é descrito o desenvolvimento didático-pedagógico da Sequência Didática, a composição do *corpus* de textos de referência, utilizados para o trabalho com o contexto de produção; a sinopse da sequência didática; os critérios e procedimentos para análise dos textos produzidos na demarcação do NDR, na Produção Inicial e na Produção Final.

3.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e uma de suas etapas aconteceu de forma experimental. Dessa forma, a etapa inicial consistiu em um levantamento bibliográfico dos principais teóricos utilizados como aporte para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, foram realizadas leituras de textos de Bakhtin (1997-2006); Vigotski (1991-2020); Luria (2010); Smolka (1988); Saviani (2011) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após esse momento, a outra etapa consistiu em procurar o que a literatura acadêmica apontava sobre o gênero textual relato de experiência vivida, que medeia todo o trabalho com a linguagem oral e escrita. Em seguida, iniciamos uma pesquisa por textos de referência para serem apresentados às crianças, e a próxima etapa consistiu em elaborar atividades para introduzir o trabalho com as crianças mediado pelo gênero textual relato de experiência vivida. Dessa forma, as aulas foram executadas por meio de práticas que levassem à interação entre os sujeitos da pesquisa e a graduanda-pesquisadora, de maneira que os alunos se expressassem oralmente sobre os diversos momentos de suas vidas, para que, depois, conseguissem se expressar também por meio da escrita. Assim, as aulas experimentais ministradas pela pesquisadora, em colaboração com a professora regente, contemplaram atividades para organizar a passagem do conteúdo temático do plano psicológico (nível das representações mentais), mediado pela fala, para o plano linguístico (texto escrito).

Desta forma, em cada aula, foi buscado trabalhar com temas que fizessem parte da rotina das crianças.

3.2 Contexto da pesquisa

Aqui, será descrita a caracterização da escola, dos sujeitos da pesquisa, o perfil pedagógico dos alunos e o momento histórico do desenvolvimento da pesquisa.

Como o objetivo da pesquisa era o trabalho com alunos do primeiro ano escolar, assim, com o propósito de solicitar a autorização para realizar a parte experimental em uma escola, foi enviado uma carta de anuência e o projeto de pesquisa para o Setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bauru. Em seguida, com a permissão dessa Secretaria, o próximo passo consistiu em, por meio da Plataforma Brasil, enviar documentos e o projeto para avaliação do Comitê de Ética da Unesp, *campus* de Bauru. Na sequência, após deliberação do comitê de ética, a instituição de ensino escolhida para a realização da pesquisa foi a escola municipal EMEI Claudete da Silva Vecchi, localizada no interior do estado de São Paulo, no bairro Parque Viaduto da cidade de Bauru, estado de São Paulo.

Para formar a turma de participantes da pesquisa, foi realizada uma reunião com a professora da turma, bem como com os pais/responsáveis pelas crianças. Nesse momento, foram explicados os objetivos da pesquisa e o passo a passo para a sua execução. Nessa ocasião, foi verificada a disponibilidade de horários e dias da semana que os envolvidos, professora da turma, alunos, pais/responsáveis e graduanda, tinham para participar da prática. A partir disso, chegamos à conclusão que a prática pedagógica precisava ocorrer no contraturno das aulas diárias, sendo que esses encontros, além da presença da graduanda-pesquisadora e dos alunos, também contariam com a presença da professora da turma e dos pais/responsáveis dos estudantes.

Após os acordos com os envolvidos, foi combinado que os encontros ocorreriam duas vezes por semana, no período da tarde, com duração de uma hora para cada encontro. Como os alunos ainda encontravam-se no ensino remoto, foi escolhida a ferramenta do Google Meet, já que os estudantes tinham familiaridade com essa ferramenta, pois usavam para as aulas regulares que ocorriam online. Além disso, para facilitar a comunicação entre os pais/responsáveis, a professora da turma e a pesquisadora, foi criado um grupo no aplicativo Whatsapp que foi carinhosamente nomeado de **Histórias e Memórias**.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do primeiro ano escolar, entre a faixa etária de 6 a 7 anos de idade. Ressaltamos que esses alunos fizeram o último ano da Educação Infantil e o primeiro semestre do primeiro ano de forma remota, isto é, não tinham até aquele momento, frequentando aulas de forma presencial, na escola.

Quanto ao perfil pedagógico dos sujeitos, devido os alunos estarem um ano sem aulas presenciais e por fazer parte da sua prática em todo início de ano letivo, a professora regente, desde o início do ano, em fevereiro de 2021, procurou desenvolver as capacidades básicas para alfabetização em seus alunos. Essas capacidades consistem no desenvolvimento do símbolo na criança (compreensão de que o som da fala -fonema- tem uma correspondência na escrita - grafema-; desenvolvimento da percepção visual, desenvolvimento da percepção auditiva; noção de palavra e noção de frase (LEMLE, 2010).

Para desenvolver essas capacidades nas crianças, a docente trabalhou de forma a incorporar em suas atividades as fases da pré-história da escrita como forma de desenvolver o simbolismo nas crianças. Assim, as atividades enviadas aos alunos continham o trabalho com o gesto, com o jogo de papéis, com o desenho e, com o avançar do processo pedagógico, a escrita foi se materializando. Então, após quatro meses de ensino intencional e sistematizado, seis crianças já estavam lendo e escrevendo na forma convencional. Enfatizamos que, nesse primeiro momento da aquisição da escrita, como já afirmamos, o processo pode apresentar evoluções e involuções na escrita, para, depois, vir os saltos qualitativos que transformam a escrita cada vez mais próxima da escrita convencional.

3.2.2 Contexto histórico

No final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo deparou-se com a pandemia do Coronavírus, cuja crise sanitária impactou diversos setores da sociedade, inclusive a educação. Assim escolas de educação básica, bem como diversas universidades ao redor do planeta precisaram ser fechadas e os alunos tiveram de aderir ao ensino remoto. Como ressalta Senhoras (2021, p. 128-129),

A emergência de um novo coronavírus, cientificamente identificado como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, acrônimo em inglês de CoronavirusDisease 2019 (SENHORAS, 2020; LUIGI; SENHORAS, 2020),

rapidamente se transformou em uma pandemia com ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades. Os impactos negativos da pandemia da COVID 19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 188 países atingidos, quase 4,5 milhões de pessoas contaminadas e mais de 300.000 mortos ¹(JHU, 2020), mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países. Durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19, os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) e demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem.

É nesse contexto pandêmico que esta pesquisa se desenvolveu, cujo cenário instável impactou diretamente nas condições de trabalho desta investigação. Nesse sentido, pode-se citar embates de precisar utilizar ferramentas tecnológicas para desenvolver as atividades e a falta do contato presencial com os alunos. Além disso, é importante ressaltar que devido às aulas presenciais terem retornado em meados de setembro, no final desse mesmo mês, foi necessário reestruturar os horários dos encontros de maneira a tornar viável a continuidade da pesquisa. Dessa forma, os encontros retornaram apenas na primeira semana de novembro de 2021, no período da noite. Tal realidade, além de afetar o tempo disponível para o desenvolvimento da SD, também impactou diretamente na frequência dos alunos nos encontros, que se tornou inconstante. Essa inconstância também atingiu o número de participantes, que reduziu de cinco para dois, haja vista que, como tinham aula de manhã, os estudantes estavam cansados, quando chegava o horário dos encontros.

3.3 Desenvolvimento didático-pedagógico das aulas

Em um primeiro momento, a pesquisa de campo foi executada em duas vezes na semana, no período da tarde, entretanto, com os contratempos apresentados na subseção anterior, os encontros passaram a ocorrer no período da noite. Assim, estes tiveram duração

¹Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), até o momento, março de 2022, o contingente de vítimas fatal da Covid-19 chega à triste marca de 6.011.482 de óbitos ao redor do mundo.

de uma hora cada e aconteceram ao longo de dois meses e duas semanas, totalizando 21 horas do trabalho pedagógico.

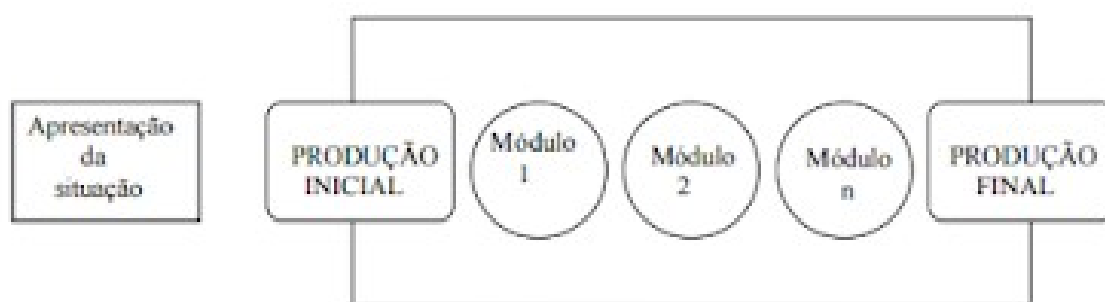
Nesse sentido, considerando que Vigotski (2010) disserta que o desenvolvimento da linguagem, em seu aspecto interno e externo, ocorre por duas vias distintas, sendo que no aspecto externo da linguagem ocorre da parte para o todo. Ou seja, primeiro, a criança pronuncia palavras isoladas, são palavras que nomeiam as coisas, como os substantivos, logo em seguida, incorpora ao substantivo os verbos, mais adiante aparecem os adjetivos e, por fim, quando a criança adquire um acervo de frases, surge o relato. Já em relação ao desenvolvimento do aspecto interno da linguagem, o processo ocorre de forma inversa, isto é, do todo para a parte, pois, no início do seu desenvolvimento, a criança pode pronunciar uma única palavra e esta representar toda uma estrutura linguística com sentido. Então, partindo desse pressuposto, para promovermos situações que levassem os sujeitos desta pesquisa a produzirem objetivações com sentido, por meio da fala e da escrita, daquilo que se encontrava sincrético em seu pensamento, escolhemos o trabalho com o gênero textual relato de experiência vivida para mediar o processo da aquisição da escrita. Ao relatar, a criança precisará buscar referências de experiências já vividas e desdobrar a sua linguagem para contar para o outro sobre os fatos vividos. Para isso, tendo como referência o modelo da Sequência Didática desenvolvida pelos expoentes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), desenvolvemos uma sequência de atividades para trabalhar com o Relato de Experiência vivida (REV).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82), "Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito". Ainda para os autores, a organização do processo de ensino por meio da SD permite ao professor desenvolver atividades que levam os estudantes a se apropriarem de determinado gênero textual para conseguir se expressar de acordo com a situação de comunicação. Então, como Vigotski (2010) pontua que o desenvolvimento da linguagem é um processo dialético, nada mais coerente que os dispositivos usados para mediar esse processo também sejam dialéticos. Nesse sentido, a SD desenvolvida pela escola de Genebra promove um processo dialético de ensino e aprendizagem, haja vista que, em sua primeira etapa, na produção inicial, os alunos, com seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual, têm a oportunidade de objetivar a síntese de seus conhecimentos sobre o referido gênero. Logo mais, quando inicia o trabalho com os módulos da SD, o aluno consegue desenvolver análise sobre a língua, pois as operações de linguagem se decompõem em cada módulo. Nesse

momento, o que era sincrético, na primeira etapa da SD, começa a ser organizado de forma consciente pelo aluno. Por fim, quando se chega à última etapa da SD, a Produção Final, o aluno terá desenvolvido novos conhecimentos e requalificados outros, tornando possível produzir a síntese do processo.

A figura 1 apresenta a estrutura de base da Sequência Didática proposta pela escola de Genebra.

Figura 1: Modelo da Sequência Didática da escola de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2011, p.83.

Nesse contexto, como forma de desenvolver um processo de sensibilização ao gênero e de apresentar o domínio social da comunicação que o gênero REV pertence, a primeira etapa da pesquisa consistiu em apresentar textos de referências do relato de experiência vivida para os alunos. Integram esses textos de referência um fragmento de um relato retirado de um clássico da literatura mundial, *Diário de Anne Frank*, que foi reproduzido em forma de vídeo para os alunos, e três relatos de experiência vivida produzidos em colaboração com a professora da turma. Em seguida, reservamos um momento para os estudantes falarem suas impressões sobre esses textos e comentarem situações parecidas que também já tinham vivenciado. Logo após, foram desenvolvidas atividades que lhes proporcionaram conhecer partes importantes do gênero relato de experiência vivida (quem são os agentes produtores do REV; os instrumentos que podem ser utilizados para mediar o relato de uma experiência pessoal; quem são os leitores do REV). Outras atividades foram realizadas para levantarmos quais assuntos podem ser relatados nesse gênero, bem como apresentar às crianças, nos próprios gêneros de referência, que, ao relatar para o outro sobre fatos vividos, precisamos estabelecer uma relação entre quando e onde esses fatos aconteceram, isto é, evidenciar a relação entre o tempo e o espaço. Logo após esse momento, propomos aos alunos que eles contassem sobre as experiências das aulas online, isso como forma de os estudantes

perceberem que suas experiências de vida podem ser relatadas para o outro e, por isso, também podem ser agentes produtores de textos.

3.4 Formação do *corpus* de análise

Para a formação do *corpus* de análise foram considerados dois textos elaborados da Produção Inicial e outros dois produzidos na Produção Final, totalizando quatro textos. O *corpus* tem essa formação reduzida da quantidade de textos, porque as condições materiais pelas quais a pesquisa ocorreu, acabou implicando a redução do número de participantes no decorrer do percurso pedagógico. Então, do total de cinco alunos que havia no início da pesquisa, apenas dois estudantes, Benjamim e Luiza, conseguiram participar da pesquisa ao longo do desenvolvimento das quatro etapas da Sequência Didática. Dessa forma, o *corpus* de análise será formado pelas produções iniciais e finais de Luíza e Benjamin.

3.5 Critérios de análise das produções iniciais e finais

Para analisar os textos produzidos pelos alunos, elaboramos uma grade de análise contendo as categorias tanto para analisar os textos da PI quanto da PF. Os critérios de análise que utilizamos foram as categorias de análise do texto proposto por Bronckart (2003), (as operações das três capacidades de linguagem) e as marcas do discurso interior (“repetições”, “aglutinações”, “omissões”, “truncamentos” e “não-correspondência”).

O quadro apresenta os critérios de análise dos textos empíricos.

Quadro 1: Critérios de análise dos textos empíricos

Critérios de análise dos textos empíricos
A) Plano da aquisição da forma escrita de linguagem:
<p>Indicadores de Vigotski sobre o discurso interior como atividade social sintetizados por Smolka (1998, p. 70)</p> <p>Verificar marcas do discurso interior (aparentemente desconexo e incompleto; condensado e predicativo; com sintaxe abreviada), na escrita da criança materializadas nos seguintes fenômenos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) aglutinação; b) repetição; c) contração/omissão; d) segmentação indevida; e) marcas da fala; f) não correspondência; g) identificar o discurso social (do outro) na escrita.
B) No plano Textual
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência.</p>
<p>2) Plano Geral do texto</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou.
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) se há implicação em relação ao contexto de produção; b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; c) se há frases declarativas.
<p>4) Sequência textual:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) script; b) fragmentos da sequência descritiva; c) fragmentos da sequência explicativa.
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Operadores espaciais; b) Operadores temporais; c) Operadores lógicos.
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Anáforas pronominais; b) Anáforas nominais; c) Apagamentos.
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Pretérito perfeito (uma ação concluída); b) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); c) Presente.

3.6 Seleção/produção do *corpus* de textos de referência

Desde o início da pesquisa, houve a dificuldade de encontrar textos de referência do gênero relato de experiência vivida para apresentarmos às crianças. A maioria dos textos da ordem do relatar encontrados era pertencente a gêneros como autobiografia, diário íntimo, relatos de viagem e memórias. Assim sendo, de forma colaborativa com a professora da turma e a orientadora desta pesquisa, elaboramos os textos de referência para serem utilizados nesse experimento. Ao produzirmos tais textos, cuidamos para que o conteúdo temático destes fosse constituído por ações que crianças de 6 anos de idade pudessem ter vivenciado em algum momento de sua vida. As ações relatadas nos textos de referência foram o relato do dia do aniversário, um tombo e uma situação inesperada. Além disso, buscamos produzir textos de referência com sequências textuais menos extensas, tendo em vista o ano escolar dos sujeitos da pesquisa.

Diante desse contexto de aprendizagem, logo na apresentação inicial, foram elaboradas atividades para trabalhar com o contexto de produção do mundo sociossubjetivo; o conteúdo temático; o plano geral do texto e alguns marcadores de lugar e tempo do REV. Assim, essas atividades procuraram apresentar aos estudantes o domínio social de comunicação no qual pertence o REV, que é o de documentação e memorização das ações humanas; o lugar histórico social da interação; o tempo da situação vivida; o plano geral do texto. Como mencionado, esta última categoria não foi possível trabalhar de forma separada, conforme planejamos (o meio e o fim do REV) devido o fim do ano letivo se aproximar.

Nesse contexto, antes de solicitar a produção inicial, na primeira etapa da SD, na apresentação da situação inicial, foram desenvolvidas algumas oficinas para formar alguns conhecimentos sobre o gênero relato de experiência vivida necessários para a primeira produção inicial.

3.7 Sinopse da Sequência Didática

Quadro 2: Sinopse da Sequência Didática

ETAPAS DA SD	OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS	DURAÇÃO
1ª etapa da SD: apresentação da situação inicial	1ª Oficina: Sensibilização ao gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar textos de referência; - Levantar os possíveis fatos que podem ser abordados em um relato de experiência vivida; - Levantar fatos para relatar; - Apresentar o plano global do gênero do relato de experiência vivida. - Apresentar alguns instrumentos que podem ser usados para mediar o relato de uma experiência pessoal; - Apresentar quem pode ser o leitor dos relatos de experiência. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apresentação e análise do vídeo com o relato do aniversário de Anne Frank, do <i>Diário de Anne Frank</i>, com ênfase nos seguintes elementos de um relato: quem relatou o fato; em quais espaços se passou o fato relatado; quem eram as personagens que participaram do fato e em que tempo este ocorreu; 2) Leitura de três textos de referência e suas imagens que representavam as cenas do relato em ordem cronológica dos acontecimentos; 3) Diálogo sobre quem já tinha vivenciado alguma situação parecida como aquelas descritas nos relatos de referência; 4) Identificação, por meio de imagens, como os fatos, o tempo e o lugar foram marcados nos três relatos de referência; 5) Ordenação, por meio de imagens, as ações relatadas nos textos de referência. 6) Relato oral dos estudantes sobre a experiência com as aulas online, à noite; 7) Relato oral da pesquisadora de seu último aniversário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook - Google Meet - Livro <i>Guilherme Augusto Fernandes</i> - Slides com imagens de alguns instrumentos que podem ser usados para mediar o relato. 	3h
	2ª Oficina: Domínio social da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar a relação intrínseca entre a memória e o relato de experiência vivida; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura do livro <i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>; 2) Levantamento de quem gostou ou não da história, com justificativa; 3) Diálogo sobre como usar a memória para contar experiências pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook - Google Meet - Imagens para representar os fatos, o lugar e o tempo dos textos de referência - Imagens para representar as cenas dos relatos de referência 	1h

2ª etapa da SD: Produção inicial	3ª Oficina: Produção Inicial	- Demarcar o NDR da aquisição da escrita na linguagem em uso (dentro do gênero relato de experiência vivida).	1) Preenchimento da ficha de cada participante, com foto de seu aniversário mais recente, elaborada previamente pela pesquisadora, na qual continha perguntas sobre esse acontecimento, de modo a mobilizar o conteúdo temático para a próxima atividade, que é a produção escrita do relato desse acontecimento. (A ficha foi preenchida pela pesquisadora); 2) Produção inicial escrita individual do relato sobre o último aniversário, mediada por imagens que representavam o tempo, o lugar e as pessoas especiais que estavam na festa, como uma espécie de roteiro para mobilizar o conteúdo temático e, assim, guiar o processo da escrita a ser diagnosticada.	3ª Oficina: Demarcação do nível de desenvolvimento real da linguagem oral e escrita	1 h
3ª etapa da SD: módulos	4ª Oficina: Introdução aos organizadores temporais e espaciais e Marcação da coordenada tempo e lugar no relato	- Reescrever o texto produzido na fase de demarcação do NDR da escrita inicial para superar os problemas apresentados; - Introduzir o uso dos organizadores temporais e espaciais , para marcar o tempo e o lugar; - Identificar a forma como são marcados o tempo e o lugar em textos pertencentes à ordem do relatar; - Produzir o início de um relato para empregar os organizadores lógicos, temporais e espaciais.	1) Apresentação da PI aos alunos e reescrita coletiva de cada texto produzido sobre o aniversário mais recente, tendo a professora da turma como escriba. 2) Identificação, em trechos de contos de fadas e de relatos pessoais, palavras que marcavam o tempo e o lugar; 3) Produção de frases mostrando diferentes formas de marcar o tempo e o lugar. 4) Produção escrita do início de um relato de experiência, marcando o tempo e o lugar, tendo como base duas sequências de imagens, das quais o aluno teria que escolher uma para produzir o início de seu relato: 1ª sequência de imagens apresentadas: um relógio, crianças comendo no refeitório de uma escola e um pote de açaí. 2ª sequência de imagens: céu ensolarado, família (pai com uma criança nas costas e mãe segurando a mão de outra criança) e um zoológico.	- Notebook - Google Meet - Aplicativo Worwall - Slides coma as frases dos relatos - Lápis - Borracha - Papel - Imagens para representar as cenas dos relatos de referência - Slides com as duas sequências de imagens.	4h

	<p>5ª Oficina: Produção Intermediária do relato de experiência vivida</p>	<p>- verificar se os estudantes marcaram o tempo e o lugar, e quais elementos usaram para fazer essa marcação, na produção oral;</p> <p>- investigar as capacidades adquiridas e diagnosticar quais necessitam ser ainda desenvolvidas por meio dos módulos de atividades a serem trabalhados nesta 3ª etapa da SD.</p>	<p>1) Produção intermediária do relato de experiência vivida, sobre a experiência de provar o alimento açaí na escola, como merenda escolar, realizada oralmente, como meio de transição para a produção escrita.</p>	<p>- Notebook - Google Meet</p>	<p>1 h</p>
	<p>6ª Oficina: Capacidade discursiva – Parte I (uso da tirinha como instrumento para demonstrar a marcação das partes do relato)</p>	<p>- Compreender que uma história está dividida em partes: início, meio e fim;</p> <p>- Desdobrar a fala para contar uma história;</p> <p>- Diferenciar modos de relatar com e sem riqueza de informações (descrição de elementos que caracterizam o fato relatado; presença de elementos que marcam a coordenado tempo-espaço);</p> <p>- Avaliar a progressão temática dos relatos dos alunos após as intervenções anteriores.</p>	<p>1) Leitura de uma história criada pela pesquisadora a partir de quadros da História e Quadrinhos de <i>Chico Bento</i>, sem texto;</p> <p>2) Colocação dos quadros do Chico Bento em ordem para reconstruir a história lida pela pesquisadora, conforme a ordem dos fatos narrados nessa história;</p> <p>3) Observação de imagens das duas páginas da HQ do <i>Papa Capim</i> para contar, na linguagem oral, o que estava acontecendo em cada uma;</p> <p>4) Produção de um relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, que trouxe à aula para esse fim, sem apresentar algumas informações importantes para o entendimento da história contada;</p> <p>5) Reprodução do relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, com todas as informações apresentadas para os aprendizes observarem a diferença entre os dois modos de relatar;</p> <p>6) Produção de um relato oral, pelos alunos, sobre o momento especial que o objeto afetivo trazido à aula fazia-lhes lembrar (tal objeto foi solicitado pela pesquisadora na aula anterior justamente para tê-lo como instrumento de mobilização da memória de um momento especial vivido com esse objeto).</p>	<p>- Notebook - Word - Imagens de Quadrinhos do <i>Chico Bento</i> - Duas páginas de HQ do <i>Papa Capim</i> - Objetos afetivos - Aplicativo gravador de voz</p>	<p>4h</p>

	7ª Oficina: capacidade discursiva – Parte II (no REV)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a ordem cronológica dos fatos do REV. - Analisar as partes do REV, início, meio e fim. - Apresentar a linha do tempo do REV. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Organização da linha do tempo do relato da pesquisadora; 2) Audição da gravação dos próprios relatos, produzidos pelos alunos no encontro anterior, para fins de verificação das informações que faltaram; 3) Organização do próprio relato em uma linha do tempo por meio de desenhos; 4) Refacção do relato oral do momento especial que o objeto afetivo trazido ao encontro fazia os alunos lembrarem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicativo gravador de voz - Imagens representando as cenas do relato da pesquisadora - Folha sulfite - Lápis de escrever - Borracha 	2h
	8ª Oficina: Capacidade linguístico- discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a repetição exaustiva de palavras compromete a progressão temática do texto; - Apresentar a função dos operadores temporais, espaciais e lógicos no interior do texto; - Compreender que a experiência vivenciada provoca emoções em quem relata e identificar os tipos de emoções; -Apresentar palavras que podem ser usadas para representar as emoções. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Reprodução do vídeo do relato de experiência da pesquisadora, produzido propositalmente com repetições exageradas; 2) Análise das repetições do relato da pesquisadora; 3) Substituição das palavras repetidas no texto; 4) Preenchimento das lacunas do texto com os operadores lógicos “e” e “mas”; 5) Identificação das emoções (medo, alegria e curiosidade) que aparecem no relato da pesquisadora, no momento da produção, mediada pelas cenas do relato e pelos emojis que poderiam representar tais emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo com o relato da pesquisadora. - Textos produzidos pelos alunos. - Aplicativo Jamboard - Linha do tempo do relato da pesquisadora 	2h
Módulo transver-sal à língua	9ª Oficina: Segmentação	<ul style="list-style-type: none"> - Demarcar a fronteira das palavras de forma a conseguir lê-las e, com isso, atribuir-lhes sentido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Segmentação de dois versos da parlenda <i>Corre cotia</i>; 2) Segmentação de trechos de textos produzidos pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Notebook - Google Meet - Aplicativo Jamboard - Versos da parlenda <i>Corre Cotia</i> - Textos produzidos pelos alunos. 	1h

4ª etapa da SD: produção final	10ª Oficina: Produção final	- Analisar as capacidades que foram adquiridas ao longo do trabalho com a SD e as que ainda precisam ser desenvolvidas para produzir um relato de experiência vivida.	1) Produção de um relato oral sobre a experiência de brincar de vender suco na escola; 2) Organização das informações do REV em uma ficha, com o tempo, o lugar, as pessoas que participaram da experiência, colocando os fatos em ordem cronológica de acontecimento; 3) Produção escrita de um relato sobre a experiência de brincar de vender suco na escola.	- Ficha do REV - Folha para escrever - Lápis para escrever - Borracha	2h
--	--------------------------------	---	--	--	----

A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas em cada uma das oficinas que constituem a SD.

3.7.1 Primeira etapa da SD: apresentação da situação inicial

Esta etapa foi desenvolvida por duas oficinas: a sensibilização ao gênero e o domínio social da comunicação. Na primeira oficina foram desenvolvidas sete atividades para familiarização dos alunos a esse gênero. A primeira atividade foi a apresentação de um fragmento de relato do *Diário de Anne Frank*, no qual a protagonista relata o seu aniversário. Para essa apresentação, produzimos um vídeo com fotos antigas de Anne Frank para ilustrar o relato. Após a exibição do vídeo, discutimos alguns pontos importantes marcados no relato de Anne Frank, tais como: quem relatou o fato; em quais espaços se passou o fato relatado; quem eram as personagens que participaram do fato e em que tempo este ocorreu. Na sequência do diálogo, apresentamos imagens, retiradas da internet, da família de Anne; do seu diário original; do livro que publicou o diário de Anne; de fotos do país da Holanda, onde viveu a protagonista. Em seguida, elaboramos duas perguntas que foram feitas às crianças, durante esse diálogo, quais sejam: 1) Sobre qual momento especial a Anne contou?; 2) Vocês acham que é uma história real ou inventada?

A segunda atividade consistiu na leitura de três textos de referência e suas imagens que representavam as cenas do relato em ordem cronológica dos acontecimentos da experiência relatada. Já a terceira atividade, realizada na sequência da leitura dos textos de referência, oportunizou um momento para os alunos falarem sobre suas impressões acerca dos textos e também para contarem sobre alguma situação parecida com aquelas que havia nos relatos. A quarta atividade buscou observar, nos textos de referência, as três marcas principais do relato: o fato, o lugar e o tempo, bem como observar como esses três elementos eram marcados no texto e quais outras palavras poderíamos utilizar para marcar a coordenada tempo-espço. A quinta atividade foi elaborada para as crianças perceberem a sequência de acontecimentos que havia nos textos de referência. Nessa atividade elas precisavam observar as imagens que representavam as cenas dos relatos de referência e colocá-las em ordem.

A sexta atividade consistiu na produção de um relato oral dos estudantes sobre a experiência com as aulas online, à noite, pois, nesse momento do ano, final do mês de setembro de 2021, eles estavam retornando para a escola de forma presencial, sendo, portanto,

algo recente para os alunos lembrarem. Com o objetivo de verificar se os alunos incorporaram novos elementos do gênero relato de experiência vivida, em seu relato, após ouvirem os colegas, perguntamos-lhes se queriam relatar mais uma vez a experiência que tiveram com as aulas noturnas. Então, os alunos contaram-na pela segunda vez. Depois de ouvir a segunda produção do relato dos alunos sobre essa experiência com as aulas à noite, a professora fez intervenções sobre como os alunos poderiam contar o início da experiência. Assim, eles tiveram a oportunidade de produzir, na modalidade oral, apenas o início do relato, após a intervenção da docente. Essa atividade teve como objetivo central o de levá-los à tomada de consciência de que podem ter a capacidade de agir comunicativamente por meio desse gênero textual.

Para encerrar essa oficina, foi realizada a sétima atividade, que consistiu na escuta de um relato produzido pela professora sobre seu último aniversário. Assim como Anne Frank, fizemos um relato oral de nosso último aniversário, antes, porém, apresentamos uma fotografia tirada nesse dia. Então, perguntamos às crianças sobre o que elas achavam que iríamos contar. Depois de levantarem suas hipóteses, demos início ao relato. Após o relato, conversamos com os alunos sobre suas impressões e verificamos, junto às crianças, se suas hipóteses tinham se concretizado.

A segunda oficina da etapa da apresentação da situação, composta por três atividades, privilegiou o domínio social da comunicação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), o gênero relato de experiência pertence ao domínio social de comunicação da documentação e memorização de ações humanas e a capacidade de linguagem dominante é a representação por meio do discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Nessa perspectiva, observamos a necessidade de trabalhar, nesta oficina, a questão da memória, ou seja, enfatizar para as crianças que deveriam relatar coisas que já aconteceram. Por esta razão, na primeira atividade foi realizada a leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox. Escolhemos essa obra por ter como tema várias definições de memória. Consideramos oportuno trazer, aqui, o enredo da história para melhor contextualizar a atividade.

O livro conta a história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, um garotinho que mora perto de um asilo de idosos. Lá, ele tem uma amiga muito especial, chamada Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro. Guilherme Augusto gostava muito dela, pois tinha um nome extenso como o dele e também com quem compartilhava seus segredos. Assim, a trama gira em torno do garoto descobrir o que é uma memória, pois, um dia, ele ouviu seus pais falando que Dona Antônia tinha perdido suas memórias. Então, o garotinho vai em busca de respostas

e, assim, conversa com o pai e com outros idosos do asilo para saber o que é uma memória. Na história, cada personagem dá uma resposta diferente para a questão do menino. Por exemplo, um personagem fala que memória é algo quente; já outros falam que vale ouro; que é algo antigo; que faz chorar. Enfim, depois de ouvir todas as respostas, Guilherme Augusto seleciona objetos, que, para ele, representavam cada uma das diferentes respostas que obteve, e leva-os a Dona Antônia. À medida que a idosa vai pegando os objetos em suas mãos, estes trazem à tona momentos especiais do seu passado que havia esquecido.

O livro foi reproduzido na tela do computador da pesquisadora para as crianças conseguirem acompanhar a história. Antes de iniciar a leitura, solicitamos-lhes para observarem a capa do livro e levantarem hipóteses sobre a história. Depois de os alunos apresentarem-nas, iniciamos a leitura que, ao seu término, foi seguida de um diálogo com os alunos sobre o que eles gostaram e não gostaram da história. Em seguida, apresentamos uma linha do tempo onde colocamos algumas imagens para representar as fases da vida humana (infância, adolescência, adulto e velhice). Comentamos que, em cada fase da vida, vivemos momentos que ficam registrados na nossa “cabeça” transformando-se em uma memória, e que as lembranças desses momentos podem ser contadas para outras pessoas. Na sequência, apresentamos imagens de vários objetos nos quais podemos registrar esses momentos, como diários, álbum de fotografias, blog da internet, museus etc.

Na segunda atividade, foi feito um levantamento de quem gostou ou não da história, devendo apresentar justificativa para a resposta. Nesse momento, um aluno falou que a história, para ele, era entediante, pois a coisa que o fazia lembrar de praia era “milkshake gelado” e não uma concha, como na história. Assim, a professora da turma comentou com os estudantes que cada pessoa pode lembrar de alguns momentos da vida ao olhar para algum objeto, mas nem sempre um mesmo objeto provoca as mesmas memórias para todas as pessoas. Por fim, na terceira atividade foi instaurado um diálogo com os alunos para ressaltar a importância do uso da memória para contar experiências pessoais, no decorrer da vida.

3.7.2 Segunda etapa da SD: produção inicial

A segunda etapa da SD (3ª oficina – produção inicial), é constituída de duas atividades: o preenchimento de uma ficha que elaboramos para cada aluno, na qual foi colocada uma foto do último aniversário da criança, enviada pelo *WhatsApp*, e a produção inicial do relato de experiência vivida. Para essa produção, como forma de mobilizar o

conteúdo temático, elaboramos uma ficha para cada aluno, na qual continha: 1) foto do último aniversário do aluno; 2) perguntas sobre esse dia especial: a) Qual foi o dia? b) Em qual lugar foi a festa? c) Quem participou da festa? d) O que aconteceu nesse dia? As perguntas também foram feitas oralmente. Assim, à medida que os alunos iam respondendo às perguntas oralmente, íamos escrevendo-as nas suas respectivas fichas.

A segunda atividade desta oficina é a produção inicial escrita do relato de experiência vivida. Para realizar essa atividade, perguntamos, para cada aluno, se havia alguém que não conseguiu participar da festa de seu último aniversário, que eles gostariam que tivesse comparecido. Todas as crianças responderam que sim e falaram o nome desses sujeitos. Dessa forma, foi proposto aos estudantes que escrevessem, de uma maneira que eles conseguissem ler depois, um relato sobre a festa de aniversário para entregar para essa pessoa querida que faltou no dia. A proposta era que, depois, a escrita das crianças seria disponibilizada em um mural da internet, construído para a postagem das produções. Depois, com o link, a pessoa para quem elas escrevessem poderia acessar o mural para realizar a leitura do relato.

Assim, como era de conhecimento que os alunos nunca haviam passado por um ensino sistematizado do gênero textual relato de experiência vivida e, portanto, não tinham desenvolvido capacidades de linguagem para a produção de tal gênero, de modo análogo à realização da atividade anterior, foi necessário elaborar um guia para ajudar as crianças no processo da escrita. Então, levantamos, por meio de imagens, alguns pontos que eram importantes registrar na produção escrita, os quais foram apresentados para as crianças de forma que elas pudessem marcar o tempo; o lugar da festa; quem estava presente; o que aconteceu no dia; e o que elas sentiram nessa ocasião. Para esta produção foi apresentada a seguinte consigna: *Conte sobre como foi a festa de seu último aniversário a uma pessoa que não pôde estar presente.*

3.7.3 Terceira etapa da SD: elaboração e desenvolvimento de módulos de atividade de linguagem

Esta etapa da SD é a mais longa; é constituída por seis oficinas (da 4ª a 9ª), sendo que, na quarta foram desenvolvidas atividades que auxiliaram os alunos a superarem os problemas mais emergente de escrita diagnosticado na PI: a conexão. Nessa oficina, foram desenvolvidas quatro atividades.

A primeira consistiu na apresentação da PI aos alunos para lerem seus textos e contarem aos colegas o que haviam relatado e escrito, pois como as crianças ainda estavam em processo de aquisição da escrita, uma forma de desdobrar essas ideias que estavam aglutinadas em apenas uma palavra seria por meio da fala. Assim, tal atividade foi realizada de forma coletiva com os alunos, durante a qual eles podiam dar sugestões de como a escrita poderia ser melhor aprimorada. Para a realização dessa atividade, primeiro, o aluno olhava para a fotografia da sua escrita, que foi compartilhada na tela do computador para que todos pudessem ver. Em seguida, era solicitado para o estudante contar para os demais alunos sobre o relato que havia escrito anteriormente. Na sequência, foi proposto que eles reescrevessem o texto para melhorar a forma de dizer o que eles escreveram. A reescrita de cada texto produzido na PI sobre o aniversário mais recente foi feita de forma coletiva, tendo a professora da turma como escriba. Na reescrita de cada texto, ressaltamos a importância do uso dos organizadores textuais de tempo, espaço e lógicos para articular as partes do texto e torná-lo uma totalidade com unidade de sentido. Após a reescrita, apresentamos aos alunos um mural online, *Padlet*, no qual continha a imagem do texto produzido na Produção Inicial, bem como a da reescrita dessa produção. Nesse momento, foi destacado sobre o avanço que os alunos tiveram entre o início do procedimento didático até esse momento da reescrita da produção inicial. Também foi esclarecido a eles que, assim como esses textos foram colocados no mural online, o último REV, que eles iriam produzir na Produção Final do procedimento didático, também seria publicado nesse mural, o qual eles e a família poderiam acessar para realizar a leitura.

A segunda atividade foi elaborada para os alunos identificarem, em outros gêneros, que tinha menos visibilidade na marcação precisa do tempo e do espaço, como contos de fadas (Era uma vez...), e mais evidências dessas marcas, como os relatos pessoais (Quando eu era criança...), por exemplo. Nessa atividade, lemos, para as crianças, pequenos trechos de contos de fadas e do relato de experiência para indicarem em trechos de qual desses gêneros havia frases cuja marcação do tempo e do lugar estava feita de forma mais precisa. A terceira atividade desta 4ª oficina tratou de produção de frases mostrando diferentes formas de marcar o tempo e o lugar. Para realização dessa atividade, selecionamos frases dos relatos de referência que marcavam tempo e espaço e pedimos para as crianças reescreverem essas frases de outra forma com o objetivo de elas transferirem para o próximo relato, tais formas de marcar o tempo e o espaço.

A quarta e última atividade consistiu na produção escrita do início de um relato de experiência, para marcar o tempo e o lugar, tendo como base duas sequências de imagens, das

quais o aluno teria que escolher uma para produzir o início de seu relato. A primeira sequência de imagens era constituída por um relógio, crianças lanchando no refeitório de uma escola e um pote de açaí. Já a segunda sequência de imagens, por um céu ensolarado, uma família (pai com uma criança nas costas e mãe segurando a mão de outra criança) e um zoológico. Assim, solicitamos aos alunos para produzirem a parte inicial do relato de experiência vivida, e, já nesta parte, organizar o tempo e o lugar da situação que eles iriam relatar. Para formar essas duas sequências de imagens, buscamos aquelas que representam situações que os estudantes tinham vivenciado recentemente, isto é, fatos vividos que estavam frescos em suas memórias. Após apresentar as duas sequências de imagens, perguntamos para os dois alunos que estavam presentes, quais das situações representadas eles haviam vivenciado recentemente. A participante Luiza escolheu produzir o início do relato sobre a experiência de provar açaí na escola. Já o aluno Benjamin lembrou-se de um dia que foi com sua família ao zoológico; assim, produziu o início do relato sobre esse momento.

A quinta oficina foi elaborada para realizar a produção intermediária do gênero relato de experiência vivida, na modalidade oral, sobre a experiência de provar o alimento açaí, na escola, como merenda escolar. No decorrer da SD, percebemos a necessidade e a importância de se trabalhar com a produção oral do relato de experiência, antes de produzi-lo na forma escrita, usando a linguagem oral como função organizadora. Assim, a produção oral do relato consistiu em uma oportunidade de as crianças conseguirem organizar o pensamento e, por conseguinte, seu relato. Então, decidimos realizar a produção inicial do relato de forma oral, pois essa modalidade de língua ainda aparece nesse estágio do desenvolvimento, como simbolismo de primeira ordem e a escrita, de segunda. A escolha de relatar a experiência de os alunos provarem açaí, na hora do intervalo, na escola, como merenda escolar foi em conjunto com a professora da turma, e a razão foi a de ser esta uma situação que as crianças tinham vivenciado recentemente. A consigna para esta atividade foi a seguinte: *Relate, por meio da fala, sua experiência de ter provado açaí, na escola, como merenda escolar.* Após dado esse comando, ressaltamos, para as duas crianças que estavam presentes, que nós não sabíamos como aconteceu essa experiência, porque não estávamos na escola, junto com eles. Assim, cada um teria de contar sua experiência. Nesse encontro, participaram duas crianças. Fato curioso é que uma delas (Luísa) tomou a iniciativa de fazer o seu primeiro relato por meio da escrita e, depois, também o fez por meio da fala. Já o participante Benjamin fez apenas o relato oral, como solicitado.

Nessa oficina, a professora da turma, após os dois alunos terem produzido seu primeiro relato oral, como produção intermediária, também produziu o seu sobre a

experiência de comer açaí na escola. Depois de ouvirem o relato da professora, solicitamos para os alunos relatarem novamente a mesma experiência. Logo após, a docente fez seu último relato e perguntou para as crianças se o texto permaneceu igual ao primeiro que ela tinha feito. Os estudantes apontaram as mudanças entre os dois relatos. Por fim, foi solicitado para que as crianças realizassem um último relato, com o objetivo de verificar se elas conseguiram incorporar, em seus relatos, informações do relato produzido pela professora.

A sexta oficina foi desenvolvida para trabalharmos com a Capacidade Discursiva. Assim, foi constituída por seis atividades que tinham o objetivo de ajudar os alunos a planejarem o conteúdo temático do relato, isto é, organizarem a experiência relatada em um início, meio e fim. Pois, até então, os estudantes não descreviam as ações, eles apenas marcavam o fato e pontuavam suas impressões de forma breve.

Então, para a primeira atividade dessa oficina consistiu na leitura de uma história criada pela pesquisadora a partir de quadros da Tirinha de Chico Bento, sem texto. Para tanto, retiramos da internet uma tirinha da personagem *Chico Bento* e, baseado nas sequências de cenas dessa tirinha, elaboramos um relato como se *Chico Bento* relatasse como aconteceu o seu dia. Dessa forma, para apresentar o relato às crianças, invertemos tanto a ordem do relato quanto às cenas da sequência de imagens: fim, meio e início. Ao terminarmos a leitura, indagamos aos alunos o que eles acharam do relato do *Chico Bento*, assim obtivemos como resposta “que era legal”. Então, após essa resposta demos início a segunda atividade desta sexta oficina.

Na segunda atividade, foi proposto a colocação dos quadros da Tirinha do Chico Bento em ordem para reconstruir a história lida pela pesquisadora, conforme a ordem dos fatos narrados nessa história. Após recebermos a resposta de que o relato do personagem estava satisfatório, a Professora da turma pediu para os estudantes prestarem atenção nas imagens que estavam representando as cenas do relato. Diante disso, como forma de chamar a atenção dos alunos para a inversão dos fatos contados, realizamos novamente a leitura do relato, só que, dessa vez, na ordem certa (início, meio e fim). Então, no exato momento que finalizamos a leitura do relato, o aluno Guilherme falou que a história estava invertida porque a cena que estava no início era o fim. Diante da resposta do aluno, solicitamos para os estudantes falarem qual era a ordem correta para realizarmos o rearranjo das cenas. Assim, eles falaram como deveríamos ordená-las. Na primeira tentativa, as crianças conseguiram colocar em ordem as imagens (início, meio e fim). Após essa atividade, realizamos novamente a leitura do relato na ordem correta e perguntamos para os estudantes se, agora, as

imagens representavam o que tínhamos lido. Logo em seguida, os estudantes responderam que daquele jeito estava certo. Nesse momento, aproveitamos para falar com eles que toda história precisa ter um começo, um meio e um fim, pois essa ordenação ajuda a organizar o nosso pensamento para conseguirmos relatar para o outro e este, por sua vez, conseguir compreender. Assim, falamos que, no início do relato, o personagem marcou o tempo e o lugar onde estava. Depois, no meio do relato, ele contou o que fez em cada momento do seu dia; já, no fim, Chico falou como se sentia após ter passado por todas aquelas experiências.

A terceira atividade dessa oficina foi a observação das imagens dos quadros da História em Quadrinhos (HQ) de página inteira (duas páginas), de *Papa Capim*, para contar, na linguagem oral, o que estava acontecendo em cada um dos quadros, a qual foi retirada, também, da internet. Nessas duas páginas, havia um total de dez cenas, nas quais as únicas palavras que havia era o nome da personagem, o título da história e palavras que representavam sons (onomatopeia). Assim, essas páginas foram apresentadas para as crianças e foi solicitado para que elas contassem, para quem estava na sala, o que se passava em cada cena. O nosso objetivo era que os alunos, por meio da linguagem oral, contassem o que ocorria em cada cena. Depois que os alunos contaram a história, aproveitamos para apontar as cenas que faziam parte do início, meio e fim da história: 1) Início: Papa Capim sentado em cima de um tronco de árvore vê outro personagem em um barco remando em um lago. Nesse momento, ele tem a ideia de transformar o tronco em que está sentado em um barco; 2) Meio da história: o personagem vai até um lugar para pegar algumas ferramentas e, ao usá-las, inicia o processo de produção do meio de transporte. Assim, com o barco já pronto, Papa Capim escuta sons de uma chuva se formando; 3) Fim da história: em meio a chuva, o personagem utiliza o barco para se proteger da tempestade.

A quarta atividade consistia em chamar a atenção dos alunos para perceberem que a falta de informações no relato de experiência pode comprometer o entendimento da pessoa que ouve ou realiza a leitura daquilo que produzimos. Então, foi solicitado aos alunos a produção de um relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, que trouxe à aula para esse fim, sem apresentar algumas informações importantes para o entendimento da história contada. Nesse sentido, para essa atividade, no encontro anterior, solicitamos para as crianças trazerem para a próxima aula um objeto que lhes fazia recordar de um momento especial, nesse instante, falamos que íamos fazer algo parecido ao que o menino Guilherme Augusto Araújo Fernandes fez ao levar objetos para Dona Antônia Diniz Cordeiro lembrar de momentos do seu passado. Assim, para iniciar a atividade, a pesquisadora mostrou o objeto

que trouxe para a aula: era um livro. Por meio da oralidade fez o relato do momento especial que o livro a fazia lembrar. Importante ressaltar que, ao relatar os fatos, omitiu a informação referente ao motivo porque o livro havia sido o último presente de aniversário que recebeu da sua avó. Então, logo ao finalizar o relato, uma aluna, Luiza, falou que não entendeu porque o livro era o último presente da avó. Assim, perguntamos para os alunos porque essa informação era importante, diante disso, eles responderam que era bom falar o motivo de ser o último presente.

A quinta atividade é um complemento da anterior, pois, nela, a pesquisadora fez novamente um relato oral sobre o momento especial que o objeto afetivo fazia lembrá-la. Essa atividade consistiu na reprodução do relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, com todas as informações apresentadas para os aprendizes observarem a diferença entre os dois modos de relatar. Então, nesse relato, adicionou as três informações que havia omitido no relato feito na quarta atividade. Ao finalizarmos esse segundo REV, perguntamos às crianças se elas haviam notado alguma diferença do primeiro para o segundo relato. Elas responderam que, no último, relato havia mais informações, pois, foi relatado o mês quando a pesquisadora ganhou o dinheiro para comprar o livro, que a avó entregou o dinheiro para a pesquisadora no quarto e que a avó morreu. Dessa forma, perguntamos o que as palavras *mês* e *quarto* representavam, e os estudantes responderam que era o *tempo* e o *lugar*. Nesse momento, ressaltamos a importância de colocarmos todas as informações que conseguirmos lembrar no relato, pois, só dessa forma, a outra pessoa que vai ouvir ou ler nosso REV vai compreender a experiência que queremos relatar.

Para a sexta e última atividade dessa oficina, foi a vez dos estudantes fazerem o relato de experiência vivida sobre o momento especial que o objeto afetivo fazia-os lembrar. Tratava-se da produção de um relato oral, pelos alunos, sobre o momento especial que o objeto afetivo trazido à aula fazia-lhes lembrar. Então, no início da atividade, pedimos para as crianças apresentarem os objetos para todos da sala e falar qual era o momento especial que eles recordavam. Assim, os alunos iniciaram a apresentação. O aluno Guilherme trouxe para o encontro um carrinho de brinquedo da *Hot wheels*. Ele falou que lembrava do dia que fez um vídeo para a plataforma de vídeos da internet *You Tube* para mostrar o carrinho. Já o aluno Benjamim levou um boneco da personagem *Thanos*, este fazia ele lembrar de um dia que brincou com o boneco. Quanto à aluna Luiza, falou que não levou um objeto porque o que a fazia lembrar do momento especial era uma carta, que a fazia lembrar do dia que, na escola, produziu uma carta para o *Papai Noel*.

Após esse momento, pedimos para os alunos produzirem um REV, por meio da fala sobre o momento especial que os objetos os faziam lembrar. Esses relatos foram gravados de forma separada, por meio de um gravador de voz, pois esse material seria utilizado para a próxima oficina.

A sétima oficina conta com três atividades, sendo referente a segunda parte do trabalho com a Capacidade Discursiva, pois após ouvirmos a gravação dos relatos feitos na sexta atividade da oficina anterior, percebemos que algumas crianças ainda apresentavam dificuldade para lembrar e organizar os fatos que deveriam ser relatados. Então, tomamos a iniciativa de criar uma estratégia para ajudar as crianças a colocarem em ordem cronológica os acontecimentos da experiência vivida de forma a montar uma linha do tempo das situações que seriam relatadas.

Diante das dificuldades dos alunos em produzir o REV (sexta atividade da sexta oficina), a primeira atividade da sétima oficina consistiu na organização de duas linhas do tempo do relato da pesquisadora: uma com os fatos invertidos e outra na ordem cronológica dos fatos. Assim, apresentamos para os alunos duas linhas do tempo do relato produzido pela pesquisadora, na quinta atividade, da sexta oficina. Na primeira linha do tempo, os fatos do relato apareceram na ordem inversa dos acontecimentos. Assim, esta continha o desenho de uma menina segurando um livro como se estivesse realizando a leitura. O outro desenho consistia em um quarto com uma idosa que entregava dinheiro para uma menina e o último desenho era uma flor roxa. Nesse último desenho nos precipitamos e explicamos que utilizamos o desenho da flor roxa para marcar o falecimento da avó da pesquisadora. Assim, ao apresentarmos essa linha do tempo, perguntamos se tinha algo de diferente. As crianças responderam que os desenhos estavam ao contrário. Diante disso, perguntamos para os estudantes se conseguiriam colocar em ordem os fatos ou se precisávamos fazer o relato novamente. Eles responderam que não, pois lembravam de tudo. Assim, eles foram falando qual era a ordem correta das imagens para organizarmos os fatos, por meio das imagens, na linha do tempo. Após finalizarmos essa tarefa, conversamos com os alunos sobre a importância de ordenar os fatos que queremos relatar no nosso relato e que a linha do tempo ajuda a pensar e organizar essa ordenação, de acordo com sua ordem cronológica.

A segunda atividade desta sétima oficina foi reservada para a audição da gravação dos relatos produzidos pelos alunos, na sexta atividade da oficina anterior, com o objetivo de as crianças ouvirem seus próprios relatos para perceberem se nestes estava faltando alguma informação importante. Assim, queríamos que, nessa etapa, fosse realizada a troca de papéis,

onde o agente produtor do VER, ao ouvir a gravação da sua produção, assumisse o papel de ouvinte (receptor?). Essa atividade foi inspirada nos trabalhos de Smolka(1988; 210) nos quais a autora sugere que, na produção escrita, o professor confronta o aluno como agente produtor do texto e, depois, solicita-lhe para que realize a leitura deste, para que pudesse encontrar as informações que ele deixou de abordar em seu texto oral. Nesse momento de escuta, o aluno vai encontrar suas próprias dificuldades para, depois, a vir contorná-las na próxima produção. Depois que os alunos ouviram seus relatos, apontaram os fatos que estavam faltando em seus relatos. Luiza afirmou que faltou colocar “quando aconteceu o fato” que ela relatou. Assim, perguntamos o que era “esse quando” e, prontamente respondeu que “era o tempo”. Então, perguntamos-lhe o que ela havia marcado ao relatar “em 2021”, cuja resposta foi que “era o ano”. Indagamos a aluna novamente se ela não havia marcado o tempo quando relatou “em 2021”. Por fim, Luiza respondeu que “faltou falar se era de manhã, tarde ou noite”. Ao compreendermos o raciocínio da aluna, explicamos-lhe que ela conseguiu marcar o tempo no seu relato. O que ela queria fazer era melhorar ainda mais o seu REV marcando um momento específico do seu dia, precisamente quando aconteceu o fato relatado. Já quanto ao aluno Benjamim, após ter ouvido seu próprio relato, disse que não marcou o lugar onde ele brincou com o boneco *Thanos*.

Assim, a terceira atividade da sétima oficina consistiu na organização do próprio relato sobre o momento especial que o objeto afetivo remeteu à lembrança, em uma linha do tempo por meio de desenhos. Essa atividade tinha o objetivo de ajudar os alunos a organizar e lembrar os fatos que haviam esquecido de relatar na sexta atividade da última oficina. Diante disso, propomos que os dois estudantes que estavam presentes, Benjamim e Luiza, organizassem os fatos que haviam relatado no REV desta sexta atividade. Nesse momento, falamos que se eles lembrassem de mais alguma informação que aconteceu durante a experiência do relato anterior, eles podiam registrar na linha do tempo. Assim, antes de os alunos iniciarem a produção da linha do tempo, apresentamos, na tela do notebook, a linha do tempo da pesquisadora, para eles terem como parâmetro. Aqui, é importante ressaltar que a Luiza não aceitou construir a linha do tempo, pois falou que estava cansada. Dessa forma, optamos por não impor a atividade a aluna, já que esses alunos precisavam acordar todos os dias pela manhã para ir à escola. Tínhamos consciência que o período noturno, momento em que os encontros ocorriam, as crianças, de fato, estavam bastante cansadas. Na sequência, Benjamin fez a linha do tempo de seu relato.

A quarta atividade reservada para fazer a refacção do relato oral do momento especial eu o objeto afetivo provocava uma lembrança encerra a sétima oficina. Para cumpri-la,

pedimos aos alunos para que, olhando para os desenhos que havia feito, relatassem novamente a experiência de brincar com o boneco *Thanos*. Nesse momento, a aluna Luiza pediu se também podia fazer um novo relato sobre a experiência de escrever a carta para o Papai Noel, na escola e a aluna fez o seu REV com o nosso consentimento.

A oitava oficina da terceira etapa da SD constitui-se de cinco atividades que consistem no trabalho com a capacidade linguístico-discursiva, que se refere às unidades da língua que podem ser utilizadas no texto para conectar as suas partes transformando-o em um todo, com unidade de sentido. Ressaltamos que essas atividades foram insuficientes para resolver o problema da falta de articulação interna do texto, apresentado na produção inicial, já que o ano letivo estava se encerrando. Desse modo, tivemos que realizar tais atividades em apenas dois dias.

A primeira atividade consistiu na reprodução do vídeo do relato de experiência da pesquisadora, produzido propositalmente com repetições exageradas, para atender determinados fins. Então, elaboramos um REV sobre algumas experiências que vivenciamos em um dia que fomos ao zoológico e, para apresentá-los aos alunos, transformamos o relato em um vídeo, com o áudio do REV e imagens representando as cenas desse relato. No relato, inserimos repetições exageradas de algumas palavras como as palavras “cobras” e “macacos”.

A segunda atividade foi dedicada para à análise das repetições do nosso relato. Para tanto, pedimos para os alunos assistirem atentamente ao vídeo para ver se percebiam alguma coisa de diferente. Assim, após a exibição do vídeo, o aluno Benjamim falou que “tinha bastante ‘cobras’”. Então, afirmamos ao aluno que ele estava correto, pois essa palavra aparecia mesmo muitas vezes no relato. Depois, indagamos aos alunos se observaram outra informação que se apresentava várias vezes, como responderam que não, tomamos a iniciativa de reproduzir o vídeo mais uma vez para eles assistirem e terem mais uma oportunidade de notar mais repetições. Assim, enquanto assistiam ao vídeo pela segunda vez, a aluna Luiza afirmou que a outra palavra que aparecia muitas vezes era “macacos”. Dessa forma, falamos para Luiza que ela estava certa, pois a palavra “macacos” também aparecia várias vezes ao longo do relato.

A terceira atividade, em continuidade à segunda, desta oficina, trata da substituição das palavras repetidas no texto. Para tanto, retiramos de nosso relato oral, reproduzido por meio do vídeo, as frases nas quais as repetições apareciam com mais intensidade. Ao transcrever tais frases, o fizemos separando as sílabas das palavras, porque, naquele momento, julgamos ser a forma que facilitasse a leitura para os alunos. Na reprodução dessas frases,

deixamos uma lacuna no lugar da palavra repetida para os alunos preencherem com outra palavra que substituísse a repetida. Do relato, retiramos quatro frases: 1) Tinha / muito/ medo/ de / _____; 2) Informações / sobre / as / _____; 3)Visita / aos / _____; 4) Os/ _____ / não / iam / entender. Assim, logo abaixo das duas primeiras frases, apresentamos as palavras serpentes/ cobras/ macacos que poderiam ser utilizadas para preencher as lacunas. E, para as últimas duas frases, apresentamos as palavras macacos/Prego /cobras/ macacos. Após preencherem as lacunas com as palavras substitutas, realizamos a leitura do relato incorporando essas frases para retirarmos as repetições que apareciam antes.

Já, para quarta atividade, que consistiu no preenchimento das lacunas do texto com os operadores lógicos **e** **mas**, estabelecemos como objetivo apresentar o uso do operador adversativo “mas” e do aditivo “e”. Para isso, separamos trechos dos textos produzidos na primeira atividade da oficina quatro, cuja produção foi referente à reescrita da produção inicial. Assim, retiramos os operadores “e” e “mas” dos trechos nos quais estes apareciam e deixamos, no lugar, uma lacuna. Logo acima desta, deixamos em evidencia os conectivos “e” e o “mas” para os alunos realizarem, dentre eles, a escolha do qual produzia o sentido correto no contexto daqueles trechos. Nessa atividade, percebemos a dificuldade dos alunos trabalharem com a ideia do operador lógico “mas”. Diante disso, tínhamos consciência de que precisaríamos de mais tempo para trabalhar o uso desse operador, pois ele representa uma ideia que contradiz a anterior e, isso foi complicado para os estudantes compreenderem apenas com uma atividade.

A quinta e última atividade da oitava oficina foi dedicada para a identificação das emoções (medo, alegria e curiosidade) que aparecem manifestadas em nosso relato, como pesquisadora, no momento da produção. Com essa atividade, queríamos demonstrar às crianças que determinados fatos do relato geravam algumas emoções. Assim, como forma de levar as crianças a compreenderem que uma experiência provoca alguns sentimentos nas pessoas e que podemos marcar essas emoções em nosso relato, apresentamos algumas imagens que representavam cenas no relato do passeio no zoológico. Depois, perguntamos se os alunos conseguiam identificar quais emoções as imagens representavam e, assim, eles conseguiram identificar o medo e a alegria. Já a curiosidade, não conseguiram perceber. Para ajudar os alunos a desenvolverem uma percepção mais fina dessas emoções, apresentamos alguns emojis que correspondessem à representação destas. Os alunos tinham que observar se havia alguma emoção presente em determinada parte do relato e identificar os emojis que a representava.

A nona e última oficina da terceira etapa da SD foi destinada ao trabalho com atividades de segmentação, porque os sujeitos da pesquisa são alunos em processo inicial de alfabetização, cujo conteúdo é da língua e não do gênero relato de experiência vivida. Essa oficina é constituída de duas atividades nas quais trabalhamos, então, a segmentação. Na primeira atividade privilegiamos a segmentação de dois versos da parlenda *Corre cotia*. Então, pedimos para os alunos realizarem a demarcação da fronteira das palavras de dois versos da referida parlenda, a qual já era conhecida pelas crianças. Para elas conseguirem realizar a demarcação, enviamos, no chat do Google Meet, o link de um aplicativo chamado *Jamboard*, pois, por meio deste os alunos conseguiam acessar o local onde as frases do verso estavam escritas para realizar a demarcação das fronteiras das palavras pintando esse espaço para dar visibilidade entre uma palavra e outra.

Já na segunda atividade desta oficina, reservada para segmentação de trechos de textos produzidos pelos alunos, estes também acessaram o aplicativo *Jamboard* para terem acesso a uma frase dos seus textos produzidos na primeira atividade da terceira oficina. Para essa atividade, assim como na quarta atividade da oitava oficina, mesclamos tipos de escrita (verbal e não verbal). Assim, as frases eram constituídas por trechos do texto reescrito na atividade de reescrita da produção inicial, do qual a retiramos e deixamos uma lacuna que foi preenchida com a imagem da palavra retirada. Por exemplo, se a frase era “eu ganhei um bolo”, esta era constituída verbalmente por “Eu ganhei um”, com a casa sintática do objeto direto preenchida com a imagem de um bolo. Essa multimodalidade de expressão foi mobilizada para proporcionar às crianças mais facilidade na decodificação. Então, ao acessar o aplicativo, as crianças conseguiram realizar a demarcação das fronteiras das palavras.

3.7.4 Quarta etapa da SD: produção final

Na quarta etapa da SD, espaço para a produção final do gênero Relato de Experiência Vivida, realizamos três atividades e, também apresentamos o instrumento mediador que desenvolvemos para desenvolver/proporcionar o uso da memória voluntária das informações que serão mobilizadas para a produção do REV. A produção final escrita foi mediada por dois instrumentos: um foi a produção do gênero na modalidade oral como ação transicional para a produção escrita; e o outro foi o uso do dispositivo didático criado para esse fim específico. No que se refere à escolha do tema da produção, conversamos com a professora da turma se os alunos haviam vivenciado alguma situação diferente na escola, nos últimos dias. A docente

comentou sobre o dia que realizou uma atividade na qual os estudantes brincaram de vender suco no parque da escola. Nesse dia, as crianças tiveram a oportunidade de usar o parque da escola, pela primeira vez no ano, tendo em vista que, anteriormente, os alunos não podiam brincar nesse ambiente para manter o distanciamento entre os indivíduos, por causa do novo Coronavírus. Ressaltamos que tal brincadeira foi planejada pela docente de forma que os alunos conseguissem desempenhar tanto as funções de vendedor quanto a de comprador de suco. Assim, diante desse jogo de papéis, foi possível trabalhar com questões da língua portuguesa e da matemática, pois, em um momento anterior à brincadeira, os estudantes fabricaram o cardápio e, durante a atividade, eles precisaram trabalhar com a leitura do cardápio e voltar o troco para quem estava comprando o “alimento”.

A primeira atividade desta oficina consistiu na produção de um relato oral sobre a experiência de brincar de vender suco na escola, com o objetivo de mediar o processo da produção final do REV. Assim, solicitamos aos alunos a produção do relato de experiência vivida por meio da fala, tendo como consigna: *Produzam um relato de experiência vivida, por meio da fala, sobre o dia que brincou de vender suco na escola.*

A segunda atividade consistiu na organização das informações do REV, produzido oralmente na atividade anterior, em uma ficha, elaborada para constar as informações sobre o tempo, o lugar, as pessoas que participaram da experiência, colocando os fatos em ordem cronológica de acontecimento.

Para organizar essas informações que os alunos deveriam inserir no relato, elaboramos uma ficha constituída por vários quadros: um para inserir a foto do estudante da situação de brincadeira vivida por ele; um para marcar o dia que ocorreu a brincadeira; outro para marcar o lugar e outro para marcar as pessoas que participaram desse momento com o estudante. Abaixo desses quadros, inserimos uma imagem de uma flecha extensa para representar a linha do tempo, na qual foi inserida uma sequência de imagens (do lugar onde ocorreu a brincadeira; do copo de suco; de cédulas de dinheiro; de tinta; de terra e a imagem do parque novamente) para representar os momentos da brincadeira.

Para executar essa atividade, fizemos uma série de perguntas aos alunos, quais seja: a) em qual período do dia eles foram brincar de vender suco; b) qual era o lugar onde eles foram brincar; c) quem eram as pessoas que eles lembravam que brincaram junto com eles; d) qual foi a primeira coisa que eles fizeram quando foram brincar; e) como eles produziam o suco e f) o que fizeram após brincarem de vender o suco. À medida que os alunos iam respondendo,

íamos preenchendo os campos da ficha e inserindo as imagens tanto nos campos da ficha quanto na flecha.

A produção dessa ficha, devidamente preenchida com as categorias de tempo, espaço e pessoas, foi pensada para que esta fosse utilizada como instrumento para ativar o uso da memória voluntária das informações que mobilizarão no relato de experiência vivida quando da produção final do REV.

A terceira e última atividade da décima oficina, sendo esta a última oficina da SD, foi o momento da produção final escrita do relato sobre a experiência de brincar de vender suco na escola. Assim, iniciamos esta produção final do REV com o objetivo de analisar quais capacidades de linguagem foram adquiridas pelos alunos ao longo do trabalho com a SD. Para essa produção, elaboramos a seguinte consigna: *Produza um relato de experiência vivida, por meio da escrita, sobre o dia que brincou de vender suco na escola.* Antes que os alunos começassem o processo de escrita, explicamos que, no momento da produção escrita, podiam utilizar a ficha do relato que estava sendo apresentada na tela computador, para que pudessem lembrar das informações que desejavam relatar.

O quadro 3, a seguir, apresenta a síntese das oficinas e atividades desenvolvidas nesta

Quadro 3: Síntese das atividades desenvolvidas na SD

Etapas da SD	Oficina	Nº da Oficina	Quantidade de atividades de linguagem realizadas na oficina
Capacidades de ação	Sensibilização ao gênero	1º Oficina	7
	Domínio social da comunicação	2º Oficina	3
	Subtotal		10
Capacidades discursivas	HQ como instrumento para demonstrar a marcação das partes do relato	6º Oficina	6
	Marcação das partes do REV	7º Oficina	4
	Subtotal		10
Capacidades linguísticas-discursivas	Introdução aos organizadores temporais e espaciais	4º Oficina	1
	Marcação da coordenada tempo e lugar no relato	4º Oficina	2
	Repetição	8º Oficina	3
	Uso dos operadores lógicos	8º Oficina	1
	Palavras que representam emoções e sentimentos	8º Oficina	1
Subtotal		8	
Transversal à língua	Segmentação	9º Oficina	2
	Subtotal		2
Total			30

Na seção seguinte apresentamos a análise da produção Inicial, Intermediária escrita, Intermediária produzida na modalidade oral I, Intermediária produzida na modalidade oral II e a Produção Final.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAL E FINAL DOS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentamos a análise das produções escritas e orais intermediárias realizadas ao longo da SD. A ordem em que essas produções ocorreram foi: 1) Produção inicial escrita (sobre o último aniversário); 2) Produção intermediária escrita (escolha entre duas sequências de imagens); 3) Produção Intermediária oral I sobre a experiência de provar açaí na escola; 4) Produção intermediária oral II (refação do relato oral feita na atividade 6 da 6ª oficina, sobre o momento especial que o objeto afetivo fez lembrar), a qual não foi planejada previamente, mas demandada durante o desenvolvimento da SD, após a realização de um conjunto de atividades - de 1 a 3 - da 7ª oficina; 5) Produção final escrita (brincadeira de vender suco na escola).

Durante a SD foram realizadas outras produções escrita e orais coletivamente, conforme conta na sinopse da SD e descritas logo a seguir. Porém, nesta seção, apresentamos apenas as produções que foram objeto de análise circunstanciada. Dessa forma, as produções (escritas e orais) são apresentadas e analisadas na ordem com que elas ocorreram.

Apresentamos também o dispositivo didático criado a partir da análise das produções de texto das crianças, fundamentado nos pressupostos da engenharia didática do ISD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para mediar a produção final; a síntese dessas análises e algumas generalizações da pesquisa.

As seções seguintes apresentam a análise das produções mencionadas. Nas produções escritas foram feitos dois tipos de análise: 1) análise das marcas do discurso interior no texto (SMOLKA,1988): 1) as marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia (“repetições”, “aglutinações/contrações”, “omissões/supressões”, “segmentação indevida” e marcas da oralidade; e 2) as categorias de análise do texto segundo o ISD (MACHADO,2004): as operações de linguagem das capacidade de ação; discursiva e linguístico-discursiva que caracterizam a constituição do gênero relato de experiência vivida. Das capacidades linguístico-discursivas foram analisados somente os mecanismos de textualização; os enunciativos não foram analisados porque não foram trabalhados na SD.

Primeiramente, apresentamos a análise das marcas do discurso interior para, em seguida, apresentar a análise do texto, segundo as características do gênero relato de experiência vivida. Para a análise tanto da PI quanto da PF, organizamos os textos empíricos produzidos pelos alunos (dados de análise da pesquisa) da seguinte forma: primeiramente,

apresentamos a figura do texto original do aluno; depois, a transcrição da leitura que o aluno fez de seu próprio texto e, por último, a escrita fiel do aluno. Em seguida, procedemos a análise do texto da produção inicial e da produção final, em suas respectivas subseções.

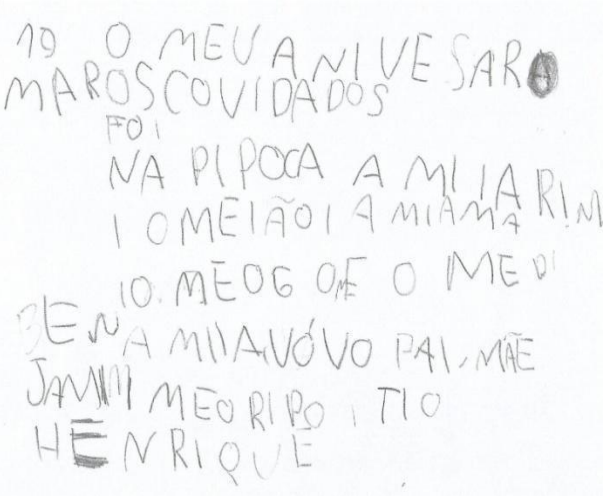
Quanto à análise das produções intermediárias orais, como estas têm caráter transicional para as produções escritas, a análise destas foi feita segundo os critérios do ISD em relação às características acionais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero relato de experiência vivida, sem, no entanto, considerar os meios paralinguísticos (prosódicos); os meios cinésicos (atitudes, gestos, mímicas etc.); posição dos locutores; aspecto exterior (vestimenta etc.) e disposição dos lugares (do expositor e do auditório).

4.1 Análise da produção inicial

Nesta subseção apresentamos a análise da Produção Inicial de Benjamin e de Luiza.

4.1.1 Produção inicial de Benjamim

Quadro 4: Produção inicial de Benjamim

<p>A figura 2: Produção inicial de Benjamim</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal</p>	<p>O que Escreveu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 19 O MEU ANIVESARO 2) MAROS COVIDADOS 3) FOI 4) NA PI POCA A MI IA RIM 5) I O MEIÃO I A MIAMA 6) IO ME OG OE O MEU 7) BEN A MIIA VÓVO PAI-MÃE 8) JAMIM MEO RIPO TIO 9) HENRIQUE <p>“Leitura” do texto feita pelo seu produtor:</p> <p>Dia 19. O meu aniversário março, em março. Convidados no Pipoca. Os convidados foram: minha irmã, meu irmão, minha irmã, meu sobrinho, minha tia e minha prima.</p>
---	---

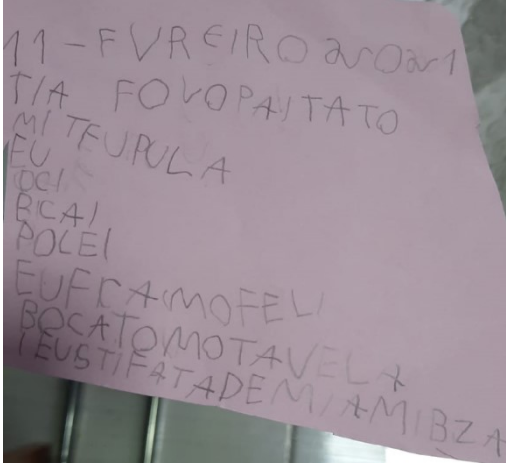
4.1.1.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia

Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	Aglutinou a palavra março com o artigo definido masculino plural os (Maros = março +os) (linha 2) Aglutinou o sintagma possessivo meu irmão (meião) (linha 5) Aglutinou o sintagma possessivo minha irmã (miama) (linha 5)
Omissão Supressão	Supressão da palavra dia ; do verbo é ; da preposição em (linha 1) Supressão da sílaba final de março (linha 2) Supressão das letras R e I da palavra aniversário (linha 1) Supressão da letra N da palavra convidados (linha 2) Supressão do sujeito de foi (linha 3) Supressão do dígrafo nh da palavra minha (linha 4 e 7) Supressão da vogal nasal ã da sílaba final de irmã (linha 4)
alongamento	alongou a vogal I da palavra minha (MI IA)(linha 4) alongou a vogal I da palavra minha (MIIA) (linha 7)
Inversão de letras/sílabas	Inversão da de letras da primeira sílaba da palavra irmã (linha 4)
segmentação indevida	Segmentou a primeira sílaba da palavra pipoca (linha 4) Segmentou a palavra MI IA Segmentou o próprio nome e a linha da escrita do nome: BEN (linha 7) e JAMIM (linha 8)
marcas da oralidade	Pronúncia do E átona na oralidade i = e (linha 5)
Uso inadequado da acentuação	Marcou acento indevidamente no primeiro O da palavra vovó (linha 7)

4.1.1.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da Produção Inicial de Benjamim

<p>B) No plano Textual</p>
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência. Marca o fato que será relatado, que é a data comemorativa do seu aniversário. Além disso, relaciona esse momento em um tempo “19 de março” e em um lugar “foi na Pipoca”. Depois, marca a presença das pessoas que estavam presentes em sua festa, e ressalta que essas pessoas são os “convidados” para a festa de seu aniversário.</p>
<p>2) Plano Geral do texto: a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; Marca o fato que será relatado “meu aniversário”, a data e o lugar onde aconteceu a festa. b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; Marca apenas a presença dos convidados, sem relatar nenhum fato que aconteceu durante o aniversário. c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou. Não marca as emoções que a experiência vivida gerou.</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo: a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Benjamim implica-se em seu texto quando utiliza os pronomes possessivos “meu” e “minha”, tanto para indicar que está escrevendo sobre o seu aniversário, quanto para indicar a relação de parentesco com os convidados. b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; Podemos ver a marca de disjunção quando o aluno registra “foi na pipoca”. O verbo “foi” está conjugado no tempo verbal pretérito perfeito, que indica que o fato relatado (festa do aniversário) ocorreu antes do momento da produção do relato, isto é, já era uma ação concluída. c) se há frases declarativas. Todo o texto é escrito com frases declarativas.</p>
<p>4) Sequência textual: Verificar se há presença de fragmentos das planificações abaixo: a) fragmentos de script; b) fragmentos da sequência descritiva; c) fragmentos da sequência explicativa. No texto há fragmentos de sequência descritiva (dia do aniversário, apresentação dos convidados que estavam presentes na festa); fragmentos de script (“foi na Pipoca”).</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto: a) Operadores espaciais: “na Pipoca” que indica o lugar onde a festa ocorreu (buffet de festas infantis que existe em sua cidade). b) Operadores temporais: utiliza a data do aniversário para marcar o tempo “19 de março” c) Operadores lógicos: conectivo aditivo “e” para adicionar as pessoas que estavam presentes em sua festa.</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais: a) Anáforas pronominais b) Anáforas nominais c) Apagamentos O aluno não utiliza a retomada de referentes em sua produção.</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais: a) Pretérito perfeito (uma ação concluída); b) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); c) Presente. O único verbo que aparece explicitamente no texto é “foi”, que está no pretérito perfeito, indicando que a ação já ocorreu.</p>

4.1.2 Análise da Produção Inicial de Luiza

Quadro 5: Produção inicial de Luiza	
<p>A figura 3: Produção inicial de Luiza</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal</p> <p>“Leitura” da criança: No dia 11 de fevereiro de dois mil e vinte e um. Os convidados foram: titio, titia, vovó, vovô e o Tato. Teve pula-pula</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) 11-FVREIRO 2021 2) TIA FOVO PAI TATO 3) MI TFU PULA 4) EU 5) DCI 6) BICAI 7) POLEI 8) EUFICA MOFELI 9) BOCATOMOTAVELA 10) I EUSTIFATADEMIAMIBZA <p>O que queria escrever:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 11 de fevereiro de dois mil e vinte e um. 2) Tia, vovó, pai e o Tato. 3) Teve pula-pula 4) Eu 5) Dancei 6) Brinquei, cantei 7) Pulei 8) Eu fiquei muito feliz! 9) Porque todo mundo tava nela 10) E eu senti falta da minha amiga e bisa

4.1.2.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia

Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	Aglutinou e contraiu os dois verbos brinquei e cantei (BICAI) (linha 6) Aglutinou e contraiu a expressão muito feliz por mofeli (linha 8) Aglutinou e contraiu a expressão todo mundo tava na favela por TOMOTAVELA (linha 9)
Omissão Supressão	Supressão da preposição de diante do mês e do ano. Supressão da letra E das duas sílabas iniciais da palavra fevereiro (linha 1) Supressão das letras ANE da palavra dancei (linha 5) (a supressão da letra E deve-se ao princípio acrofônico: a letra E já está pronunciada na soletração da letra C) Supressão da letra Z da palavra feliz (linha 8) Supressão da letra R da palavra porque , grafada boca (linha 9) Supressão da sílaba final da palavra todo (linha 9) Supressão das letras internas UND da palavra mundo (linha 9) Supressão da primeira sílaba da palavra estava (linha 9) Supressão da letra L da palavra falta (linha 10) Supressão do dígrafo nh da palavra minha (linha 10) Supressão das sílabas iniciais e finais da palavra amiga (linha 10) Supressão da vogal I da palavra Bza (linha 10)
hipercorreção	Uso da vogal O no lugar da vogal U (linha 7)
Troca de fonema	Troca de fonema sonoro pelo surdo na palavra vovó (fovo , linha 2) Troca de sílaba final da palavra ficar (fiquei por fica) (linha 8) Troca letras/sílabas porque por boca , em que por=bo e que=ca (linha 9) (há regularidades de a criança usar a sílaba que ou quei por ca , como ocorreu em brinquei por bica e fiquei por fica)
Troca de letra	Troca da letra S pela letra Z em Bza (linha 10)
marcas da oralidade	Presença da letra I no lugar do conectivo aditivo e (linha 10)
Não uso da acentuação	Fovo (para dizer vovó) (linha 2)

4.1.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da Produção Inicial de Luiza

<p>B) No Plano Textual</p>
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência.</p> <p>Não marca o fato que será relatado (o aniversário), porém, mesmo sem escrever sobre qual momento vai relatar, consegue relacionar a experiência como acontecendo em um tempo (11 – FVREIRO 2021). Além disso, consegue escrever os fatos que fazem parte de seu aniversário, como a presença de convidados e de brinquedo. Consegue também escrever as ações que realizou na festa e registrar as emoções geradas que a experiência proporcionou.</p>
<p>2) Plano Geral do Texto</p> <p>a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; Não marca o fato e não o relaciona como acontecendo em determinado espaço, entretanto, realiza a marcação temporal do momento vivido (11 – FVREIRO 2021).</p> <p>b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; A aluna consegue relatar alguns fatos que ocorreram durante a festa, como ter pula-pula, ter dançado, cantado e brincado.</p> <p>c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou. Consegue marcar os sentimentos que a experiência provocou, como em: “eu fiquei muito feliz (EUFICA MOFELI), porque todo mundo tava nela (BOCATOMOTAVELA) e “eu senti falta da minha amiga e bisa (I EU STIFATADEMIAMIBZA).</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo:</p> <p>a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Há implicação quando a aluna utiliza o pronome pessoal “eu” para marcar as ações que fez durante o aniversário, bem como para informar as consequências emocionais que a experiência provocou (ficar feliz e sentir falta da amiga e da sua bisa).</p> <p>b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; Quando relata o que fez durante o aniversário, a aluna utiliza verbos no pretérito perfeito. Com isso ela indica que essas ações já se concretizaram, isto é, a experiência vivida está temporalmente distante do momento da produção do texto.</p> <p>c) se há frases declarativas. Há presença de frases declarativas em: “teve pula-pula”, “eu dancei, brinquei, cantei, pulei”, “Eu fiquei muito feliz” e em “eu senti falta da minha amiga e bisa”.</p>
<p>4) Sequência textual: Verificar se há presença de fragmentos das planificações abaixo:</p> <p>a) fragmentos de script; b) fragmentos da sequência descritiva; d) fragmentos da sequência explicativa.</p> <p>A sequência textual predominante é o Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão. Há também fragmentos da sequência textual descritiva (marcação da data, dos convidados e do brinquedo). Há um fragmento da sequência textual explicativa quando Luiza justifica o motivo de sua felicidade (Eu fiquei muito feliz porque todo mundo estava nela)</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto:</p> <p>a) Operadores espaciais: sem a presença</p> <p>b) Operadores temporais: marca a data do aniversário “11 de fevereiro 2021”</p> <p>c) Operadores lógicos: utiliza o conectivo explicativo “porque” para explicar o motivo por ter ficado feliz e conectivo aditivo “e” para adicionar outro sentimento que teve na festa, que foi o de sentir falta da sua amiga e bisa.</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais:</p> <p>a) Anáforas pronominais b) Anáforas nominais c) Apagamentos</p> <p>Há a presença de apagamentos quando a aluna sequencia as ações que realizou no dia do aniversário, depois da expressão “eu dancei”: “brinquei, cantei, pulei”, pois omite o pronome pessoal “eu” na frente dos verbos.</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais:</p> <p>a) Pretérito perfeito (uma ação concluída);</p> <p>b) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída);</p> <p>c) Presente.</p> <p>A maioria dos verbos está no pretérito perfeito, indicando que são ações que já foram concluídas: “teve”, “dancei”, “brinquei”, “pulei”, “fiquei” e “senti”. Há também a presença do imperfeito: “estava”</p>

4.2 Síntese da Análise da produção inicial

Quando verificamos a análise das marcas do discurso interno, do ponto de vista da ortografia (SMOLKA, 1988) no texto de Benjamim, verificamos quatro tipos de supressão: quatro casos de supressão de letras; uma supressão de palavra; uma supressão de sujeito e uma supressão de sílaba. Notamos também duas ocorrências de alongamento; uma situação em que o aluno inverte as letras; dois casos de segmentação indevida. Sobre a segmentação ressaltamos que não consideramos como segmentação indevida a separação que o aluno faz do seu nome (BENJAMIM → BEN-JAMIM), pois acreditamos que se trata de uma segmentação voluntária, muito provavelmente motivada pela falta de espaço na folha para escrever o seu nome. Além disso, verificamos em seu texto que há apenas uma marca de oralidade e um caso de acentuação inadequada. Considerando, então, a natureza de tais problemas de escrita, verificamos que as supressões são aqueles que mais prejudicam o sentido.

Já no texto de Luiza verificamos dois casos de aglutinação de expressões e um caso de aglutinação de verbo. Quanto às supressões, observamos oito casos de supressão de letras; um caso de supressão de palavra (uma preposição) e três casos de supressão de sílabas. Em relação à troca de fonema, encontramos quatro casos. Foram encontrados também outros problemas, tais como: um caso de hipercorreção; um de marcas da oralidade e um caso em que não faz uso da acentuação.

Essas marcas, se não analisadas de forma detalhada pelo professor, em um primeiro momento, podem ser entendidas como erros. Entretanto, ao procurar compreender como o processo de escrita se desenvolve na criança, veremos um intenso processo que a criança faz para representar aquilo que está em sua linguagem interna, pois verificamos o intenso trânsito do discurso interno da criança, que ao se propor a produzir um texto, tenta semiotizar a sua linguagem interna no papel. Dessa forma, essas marcas na escrita da criança revelam o seu discurso interno, conforme 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, processos de intervenção para levar as crianças a superarem esses problemas de escrita.

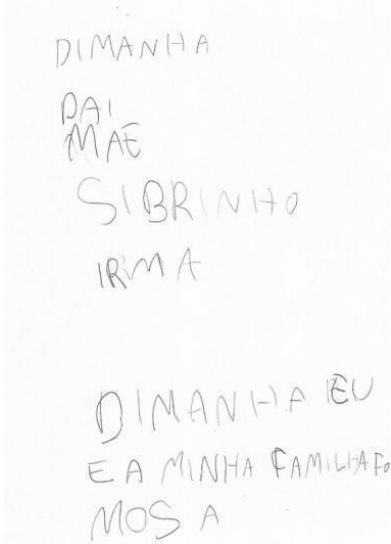

Quanto às características do gênero REV de Benjamim, verificamos que o aluno apresentou dificuldades para relatar os fatos que aconteceram durante o aniversário. Tal questão acabou comprometendo a infraestrutura do texto, que ficou apenas com a introdução do relato. Além disso, observamos a presença muito pequena de conectivos para articular as partes do texto, por isso sua produção tem um número reduzido de frases. Dessa forma, nesse processo de escrita observamos que o REV de Benjamim apresentou algumas características desse gênero, como a marcação do fato “meu aniversário”, o tempo “19 março”, o lugar “na Pipoca” e os convidados. Assim, por mais que essas unidades de sentido do REV (a experiência, o lugar, o tempo e as pessoas que participaram da experiência) não estejam inseridas de forma articuladas no texto, o aluno conseguiu semiotizar as informações sobre o seu aniversário.

Já quanto às características do REV de Luiza, verificamos que ela não marcou o fato que iria relatar no início do seu texto, bem como o lugar onde este aconteceu, marcando apenas a data. Entretanto, a aluna consegue descrever alguns fatos que ocorreram no dia e consegue objetivar sentimentos que a experiência vivida proporcionou para ela. Em relação ao relato de Luiza, verificamos que, por mais que lhe falte introduzir sobre qual fato vai relatar, entendemos que, nesse momento, quando marca a data de forma bem específica com o dia, mês e ano do seu último aniversário, a sua linguagem interior já representava, para ela, o seu aniversário, pois o assunto lhe era conhecido.

4.3 Análise da produção escrita intermediária

4.3.1 Produção escrita intermediária de Benjamim

Quadro 6: Produção escrita intermediária de Benjamim

<p>A figura 4: Produção escrita intermediária de Benjamim</p>  <p>No verso da folha:</p> 	<p>O que escreveu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) DI MANHA 2) PAI 3) MAE 4) SOBRINHO 5) IRMA 6) DIMANHA EU E A MINHA FAMILIA FO 7) MOS A 8) ZOOLÓGICO <p>Leitura do aluno:</p> <p>Leitura feita por Benjamim: Di manhã, eu e minha fomos ao zoológico.</p>
--	--

4.3.1.1 Análise das marcas do discurso interior na produção escrita intermediária de Benjamim do ponto de vista da ortografia

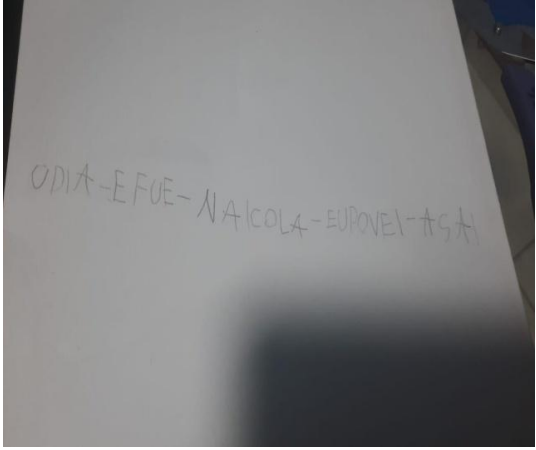
Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	Aglutinou a preposição de com a palavra manha (DIMANHA) (linha 1 e 6)
Segmentação indevida	Segmenta última sílaba em FAMILI-A (linha 6)
Troca de letra	Troca da letra O pela letra I na primeira sílaba da palavra Sibrinho (linha 4)
Marcas da oralidade	Presença da letra I no lugar da letra E e -mDI (linha 1 e 6)
Não uso da acentuação	Zoologico (para dizer zoológico) (linha 8) Irma (para dizer irmã) (linha 5) Mae (para dizer mãe) (linha 3) Familia (para dizer família) (linha 6) Manha (para dizer manhã) (linha 1 e 6)

4.3.1.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da produção escrita intermediária de Benjamim

<p>B) No plano Textual</p>
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência. Marca o fato que será relatado, que é o passeio ao zoológico com a família. Além disso, relaciona esse momento em um tempo (de manhã) e em um lugar (zoológico). Depois, marca a presença das pessoas que vivenciaram a experiência com o aluno.</p>
<p>2) Plano Geral do texto</p> <p>a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; Marca o fato que será relatado visita ao zoológico a data e o lugar onde aconteceu a festa</p> <p>b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; Não há</p> <p>c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou. Não há</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo:</p> <p>a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Benjamim se implica em seu texto quando utiliza o pronome pessoal (“eu”) e o possessivo “minha”.</p> <p>b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; Podemos ver a marca de disjunção quando o aluno registra o verbo “fomos”, no tempo verbal pretérito perfeito indicando que o fato relatado, o passeio ao zoológico, ocorreu antes do momento da produção do relato, isto é, é uma ação já concluída.</p> <p>c) se há frases declarativas. Somente presença de frases declarativas</p>
<p>4) Sequência textual:</p> <p>a) Script; b) fragmentos da sequência descritiva; d) fragmentos da sequência explicativa.</p> <p>Nas cinco primeiras linhas do texto, onde há uma tentativa de iniciar o relato, há o fragmento da sequência textual descritiva, pois elenca as pessoas que foram com ele no zoológico. Já, na parte que inicia novamente o relato, há a planificação textual script.</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto:</p> <p>a) Operadores espaciais: ZOOLÓGICO”) que indica o lugar onde a experiência ocorreu.</p> <p>b) Operadores temporais: período do dia para marcar o tempo “DI MANHA”</p> <p>c) Operadores lógicos:“E” para adicionar as pessoas que foram com ele para o zoológico.</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais:</p> <p>a) Anáforas pronominais b) Anáforas nominais c) Apagamentos Não há presença</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais:</p> <p>Pretérito perfeito (uma ação concluída); Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); Presente.</p> <p>O único verbo presente no texto do aluno é o (“fomos”) que está no pretérito perfeito, indicando que o fato relato já ocorreu.</p>

4.3.2 Produção escrita intermediária de Luiza

Quadro 7: Produção escrita intermediária de Luiza

<p>A figura 5: Produção escrita intermediária de Luiza</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal</p>	<p>O que escreveu:</p> <p>1) U DIA- E FUE- NAICOLA-EUPOVEI-ASAI</p> <p>Leitura feita pela aluna:</p> <p>Um dia, eu fui na escola. Eu provei açaí.</p>
--	---

4.3.2.1 Análise das marcas do discurso interior na produção escrita intermediária de Luiza do ponto de vista da ortografia

Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	Aglutinou NA com a palavra escola (NAICOLA) (linha 1) Aglutinou o pronome pessoal EU como o verbo provei (EUPOVEI) (linha 1)
Omissão Supressão	Supressão da letra M do artigo indefinido UM (linha 1) Supressão da letra U do pronome pessoal EU (linha 1) Supressão da letra R do verbo provei (POVEI) (linha 1) Supressão da sílaba ES de escola (ICOLA) (linha 1)
Troca de letras	Troca da letra I pela letra E em FUE (linha 1) Troca da letra Ç pela letra S em ASAI (linha 1)
marcas da oralidade	Pronúncia da sílaba ES átona na oralidade i = e (linha 1)
Não uso da acentuação	Asai (para dizer manhã açaí) (linha 1)

4.3.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD da produção escrita intermediária de Luiza

<p>B) No plano Textual</p>
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência. Marca o fato que será relatado (“EUPOVEI-ASAI”), isto é, provar açaí na escola. Para marcar o tempo</p>
<p>2) Plano Geral do texto a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; Marca o fato que será relatado, provar o açaí e situa a experiência em um tempo (“U DIA”) e em um espaço (“NAICOLA”) b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; Não há c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou. Não há</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo: a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Luiza se implica em seu texto quando utiliza o pronome pessoal (“eu”). b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; Podemos ver a marca de disjunção quando a aluno registra os verbos (“FUE”) e (“POVEI”). Os dois verbos estão no pretérito perfeito revelando que o fato relatado, provar açaí, ocorreu antes do momento da produção do relato, isto é, uma ação já concluída. c) se há frases declarativas. Somente presença de frases declarativas</p>
<p>4) Sequência textual: a) Script; b) fragmentos da sequência descritiva; d) fragmentos da sequência explicativa. Há apenas planificação textual script.</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto: a) Operadores espaciais: ”NAICOLA” que indica o lugar onde a experiência ocorreu. b) Operadores temporais: período do dia para marcar o tempo “(U DIA)” c) Operadores lógicos : sem presença .</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais: a) Anáforas pronominais b) Anáforas nominais c) Apagamentos Não há presença</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais: a) Pretérito perfeito (uma ação concluída); a) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); b) Presente. Os únicos verbos presentes no texto é (“FUE”) e (“POVEI”), ambos estão no pretérito perfeito, indicando que o fato relato já ocorreu.</p>

4.3.3 Síntese da análise da produção escrita intermediária

Na análise da primeira produção escrita intermediária, quando verificamos a produção de Benjamim, em relação às marcas do discurso interno quanto à ortografia (SMOLKA, 1988), encontramos uma aglutinação, um caso de troca de letras, uma marca de oralidade e cinco casos onde ele não utiliza a acentuação de forma correta. Já, quando voltamos o olhar para a produção de Luiza, percebemos a presença de duas aglutinações, três supressões de letras, dois casos de trocas de letras, um caso de marcas da oralidade e uma situação na qual a aluna não faz a acentuação.

Quanto à análise dessas produções segundo os critérios do ISD (MACHADO. 2004), verificamos que os dois alunos conseguem introduzir a experiência (Benjamim: passeio ao zoológico; Luiza: provar açaí na escola) e marcá-la em determinado tempo e espaço. Nesse sentido, observamos que os alunos conseguiram organizar melhor as informações no texto, pois os elementos que esperávamos que marcassem em suas produções, como o tempo, a experiência e o lugar onde esta iria ocorrer foram marcados.

Dessa forma, percebemos que os textos analisados possuem marcas do discurso interno que não comprometeram o entendimento das produções. Diante disso, pensamos que, ao pedir para as crianças desenvolverem apenas o início do REV, elas conseguiram organizar melhor sua escrita, dando conta de captar em suas palavras o fluxo intenso da sua linguagem interior, pois precisavam trabalhar com um número menor de informações, para aprenderem a organizá-las em um todo.

4.4 Análise das produções intermediárias realizadas na modalidade oral

Nesta subseção, apresentamos a análise da Produção Intermediária oral I, de Benjamin e de Luiza. Os dados foram organizados da seguinte forma. Primeiramente, apresentamos a transcrição do relato oral feito pelos alunos. Depois, a análise desses relatos transcritos, que será apresentada no quadro 10.

Depois de analisada a Produção Intermediária oral I, realizamos uma atividade para trabalhar com as partes do relato com ênfase na sequência cronológica dos fatos. O resultado dessa atividade gerou o que denominamos de *Produção Intermediária Oral II*, pois, durante

essa produção, identificamos que, mesmo após o trabalho de intervenção com o gênero relato de experiência vivida realizado, os alunos não conseguiam relatar fatos; apenas citava-os.

4.4.1 Análise das produções orais intermediárias I

Relato oral de Benjamim sobre a experiência de provar açaí na escola:

Quadro 8. Produção Oral Intermediária I de Benjamim

“Eu provei açaí no intervalo; tinha gosto de terra.”

Relato oral de Luiza sobre a experiência de provar açaí na escola:

Quadro 9. Produção oral intermediária I de Luiza

“Hoje, na escola, fiz igual todos os dias. Aí, na hora do recreio, teve açaí. Aí eu levei pra minha casa e a minha mãe comeu e o meu pai e meu irmão.”

Quadro 10. Análise da Produção Oral Intermediária I de Benjamim e de Luiza

DIMENSÕES LIGADAS AO GÊNERO			DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TEXTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS	
Parâmetros para avaliar a produção intermediária oral de transição para a escrita			Benjamim	Luiza
CAPACIDADE DE AÇÃO	Contexto de produção	Descrição da produção Intermediária oral I		
		<p>Mundo físico -Lugar de produção: lugar onde o relato é produzido -Momento de produção: o espaço de tempo para a produção -Emissor do texto: sujeito que produz o relato de experiência vivida -Receptor: indivíduos que se interessam pela leitura do relato de experiência vivida</p>	<p>- Sala de aula virtual – Google meet - Durante a duração do encontro: 1 hora - Crianças na faixa etária de 6 anos de idade - A pesquisadora – não estava presente no momento da experiência que seria relatada – outras crianças de 6 anos e a professora.</p>	- Mesmo contexto para todos
	<p>Mundo sociossubjetivo - Lugar histórico social da interação: espaço onde ocorre a experiência vivida -Posição social do emissor -Posição social do receptor: família, professora e amigos -Objetivo da interação: produzir uma memória de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas</p>	<p>- A escola dos participantes da pesquisa - Alunos do primeiro ano escolar - Pesquisadora (aluna do último ano do curso de pedagogia), alunos do primeiro ano escolar e a Professora da turma. - Produzir uma memória da experiência de provar açaí na escola, marcando as situações que ocorreram no momento.</p>	- Mesmo contexto para todos	- Mesmo contexto para todos

	Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências vividas recentemente pelas crianças -Relatar a experiência vivida situando em um determinado tempo e espaço -Apresentar as ações, seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período -Explicitar sensações, sentimentos e emoções provocadas pela experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu em uma manhã do mesmo dia PI - Relatar a experiência de provar açaí, marcando o espaço como sendo a escola ou um lugar específico de ambiente onde ocorreu a experiência. - Apresentar as ações que ocorreram nessa experiência, fazendo referência com o tempo e o espaço. -Marcar as sensações provocadas por provar o açaí 	<ul style="list-style-type: none"> - Não faz referência a escola e nem a um espaço específico desse espaço. - Situa a experiência apenas no tempo, marcando um período específico da rotina escolar: “<i>no intervalo</i>”. - Marca a experiência, contudo, não apresenta as ações que ocorreram durante o momento relatado: “<i>Eu provei açaí no intervalo</i>” - Marca a sensação do sabor do alimento: “<i>tinha gosto de terra</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - Situa a experiência em um espaço específico “<i>na escola</i>” e em um tempo “<i>Hoje</i>”, além de marcar um momento específico da rotina escolar que aconteceu a situação “<i>Na hora do recreio</i>” - Marca o fato “<i>teve açaí na escola</i>” e não apresenta as ações que ocorreram durante esse momento. Porém ,relata as ações que realizou após o recreio “<i>eu levei pra minha casa</i>”. - No final, não deixa explícitas as sensações que a experiência proporcionou.
CAPACIDADE DES DISCURSIVAS	Planificação do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização inicial do relato - Apresentar o fato abordado, o espaço onde ocorreu a experiência e o período. -Referência às ações e situações que serão relatadas -Para finalizar, escrever sobre os sentimentos gerados e as consequências da experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução: apresentar o fato, o espaço e o período que a experiência ocorreu. -Desenvolvimento: marcar as ações que aconteceram durante a experiência. -Desfecho: sintetizar o que a experiência vivida proporcionou aos envolvidos na situação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marca o fato (“eu provei açaí na escola”). Situa a experiência em um momento específico da rotina escolar (“no intervalo”). Contudo, não faz referência ao espaço. - Marca apenas o fato (“eu provei açaí”), sem apresentar as ações que ocorreram durante esse momento. - Aborda o sabor que o alimento tem para ele (“tinha gosto de terra”) 	<ul style="list-style-type: none"> -Marca o fato (“na hora do recreio teve açaí”), porém, não fala se provou ou não o alimento, mas, logo no início, situa o momento no espaço (“na escola”) e no tempo (“na hora do intervalo”). - Apenas marca a experiência, sem apresentar as ações que ocorreram durante o momento do recreio. Entretanto, relata que levou açaí para sua casa e sua família comeu o alimento. - Apresenta uma consequência, que foi levar o açaí para a família em sua casa.
	Tipo de discurso	Relato interativo	<ul style="list-style-type: none"> -Momento da produção ser disjunta da situação representada. - Autor se implicar no texto - Ser monologado - Experiência relatada precisa ser real - Presença maior de frases declarativas 	<ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo temático do texto é organizado de forma disjunta do momento da situação da experiência, como podemos observar pelo uso dos verbos no pretérito, indicando que o fato ocorreu antes do momento da produção do REV. “<i>teve açaí</i>”, “<i>tinha gosto de terra</i>”. - O agente produtor implica-se no texto. Observamos isso pelo uso do pronome da primeira pessoa do singular “eu”em“<i>Eu provei</i>”. Indicando que o agente produtor está relatando um fato vivido. - Produzido em uma situação real: experiência de provar açaí na escola. - Frases declarativas que indicam os fatos apresentados no REV: “<i>Eu provei</i>”, “<i>tinha gosto de terra</i>”. 	<ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo temático do texto é organizado de forma disjunta do momento da situação da experiência. Isso é possível perceber pelo uso dos verbos no pretérito, indicando que os fatos relatados aconteceram antes do momento da produção do REV: “<i>fiz igual</i>”, “<i>teve açaí</i>”; “<i>eu levei pra minha casa</i>”. - O agente produtor implica-se no texto. Observamos isso pelo uso do pronome pessoal “<i>Eu</i>” e dos possessivos, “<i>minha</i>”, “<i>meu</i>” - Produzido em uma situação real: experiência de provar açaí na escola - Frases declarativas “<i>fiz igual todos dias</i>”, “<i>eu levei pra minha casa</i>”.Essas frases relatam os fatos apresentado no REV.

	Seqüências textuais	Script, e fragmentos de seqüências descritivas e narrativas		- A planificação textual utilizada é o Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão: “ <i>Eu provei açaí no intervalo, tinha gosto de terra</i> ”.	A planificação textual utilizada é o Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão : “ <i>Hoje, na escola, fiz igual todos os dias.</i> ”
CAPACIDADE DE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	Mecanismo de textualização	Conexão Operadores lógicos, operadores temporais e operadores espaciais.	- Utilizar os mecanismos de conexão para conectar as frases, demarcando a ideia de tempo e lugar.	- Operadores lógicos: não há - Operadores temporais: “ <i>no intervalo</i> ”. - Operadores espaciais: não há	- Operadores lógicos: usa a palavra “ <i>ai</i> ” para conectar as frases e o conectivo aditivo “ <i>e</i> ”. Assim, há repetição de ambos ao longo do REV. - Operadores temporais: “ <i>hoje</i> ”, “ <i>na hora do recreio</i> ”. - Operadores espaciais: “ <i>na escola</i> ”
		Coesão Nominal -Anáforas pronominais, apagamentos e anáforas nominais.	- Utilizar pronomes, elipses, anáforas nominais de forma a evitar repetições e melhorar coerência textual.	- anáforas pronominais: usa o pronome da primeira pessoa do singular “ <i>eu</i> ” para se implicar no texto. Entretanto, não há retomada ao longo do REV. - anáforas nominais: não há - apagamento: em “ <i>tinha gosto de terra</i> ”, pois a palavra “ <i>açaí</i> ” está sendo omitida antes do verbo “ <i>tinha</i> ”.	- Anáforas pronominais: usa apenas uma vez o pronome pessoal “ <i>eu</i> ” para se implicar no texto. Depois, utiliza os pronomes possessivos “ <i>minha</i> ” para marcar o parentesco “ <i>minha mãe</i> ”, já o pronome possessivo “ <i>meu</i> ” se repete duas vezes: “ <i>meu irmão</i> ” e “ <i>meu pai</i> ”. - Anáforas nominais: não há - Apagamento: em “ <i>fiz igual –[eu] fiz igual</i> ”; “ <i>Eu levei para minha casa – eu levei [o açaí] pra minha casa</i> ” e “ <i>minha mãe comeu e o meu irmão – minha mãe comeu [o açaí]</i> ”. Dessa forma, observamos que referente à coesão nominal, o REV da aluna apresenta repetição do pronome possessivo “ <i>meu</i> ” ao se referir ao pai e ao irmão. Contudo, tal uso não prejudicou o sentido.
		Coesão Verbal -Par perfeito-imperfeito para relatar ações do passado e, presente para relatar situações que ainda ocorrem até o momento de produção	- Utilizar verbo do tempo passado e presente para ordenar as situações vivenciadas	- Apresenta o verbo “ <i>provei</i> ”, que está no modo indicativo e tempo verbal, pretérito perfeito. - Outro verbo apresentado é “ <i>tinha</i> ”, que está no modo indicativo e o tempo verbal no pretérito imperfeito.	- Apresenta os verbos: - “ <i>fiz</i> ”: está modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito. - “ <i>teve</i> ”: está modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito. - “ <i>leve</i> ”: este está modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito. - “ <i>comeu</i> ”: está no modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito.
Transversalida de ²	Concordância Verbal			- “ <i>comeu</i> ”: não está em concordância com o seu sujeito, pois teria que realizar concordância com a terceira pessoa do plural, que se refere à mãe, ao pai e ao irmão(comeram).	

² Este caso específico de concordância verbal não foi trabalhado na Sequência Didática.

4.4.1.1 Síntese da produção oral intermediária I

Depois da análise das produções na modalidade oral, de acordo com as categorias de análise do ISD, percebemos que os alunos estavam com dificuldade para relatar os fatos, pois apenas os citavam de forma breve em suas produções. Além disso, quando verificamos a produção oral de Benjamim, percebemos que os ganhos que havíamos conquistado na produção intermediária escrita retrocederam quanto à marcação do lugar no início do relato. Sobre esse retrocesso, destacamos que esse fenômeno não implica nenhum valor negativo. Pelo contrário, pois, segundo Vigostski (1991), o processo de desenvolvimento da escrita das crianças, que é constituído de evoluções e involuções, envolve uma série de transformações, nas quais terão momentos que a criança vai retroceder. Porém, nesse momento, cabe o trabalho do professor de planejar o seu ensino de forma a promover atividades que levem o aluno a superar essas dificuldades, as quais auxiliam o aluno a transformar a forma da escrita em um estágio ulterior de qualidade. Pois, do contrário, sem a mediação das atividades elaboradas de forma intencional, o aluno não irá conseguir avançar no processo de forma qualitativa.

Já no REV de Luiza, percebemos que as unidades de sentido do relato *tempo e espaço* permaneceram, cujas categorias são verificadas quando a aluna faz uso dos marcadores temporais “hoje” e “na hora do recreio”. No que se refere aos marcadores espaciais, Luiza utiliza a expressão “na escola” para situar a experiência no espaço. Quanto ao ponto de não relatar as ações que aconteceram durante a experiência de provar açaí na escola, podemos apontar como hipótese que essa experiência não foi atraente para os alunos naquele momento. Então, relatar sobre esse fato para o outro não fazia sentido, pois a experiência não se transformou em uma memória afetiva para os estudantes.

4.5.2 Análise das produções orais intermediárias II

Nesta subseção, apresentamos as três versões do relato oral produzidas por Benjamim e as duas versões produzidas por Luiza.

A primeira versão do relato dos alunos é referente à sexta atividade da sexta oficina da SD, circunstância em que os alunos fizeram um relato sobre um momento especial que o objeto afetivo trazido ao encontro fazia-lhes lembrarem. Já a segunda versão do relato

intermediário oral II (quarta atividade da sétima oficina da SD) aconteceu no dia seguinte à realização da primeira. Antes, porém, da produção da segunda versão, os alunos realizaram as seguintes ações: 1) Ouviram a gravação do áudio da primeira versão do relato; 2) organizaram os fatos do relato da pesquisadora em uma linha do tempo e 3) o aluno Benjamim produziu a linha do tempo para organizar os fatos do seu relato. Após a realização dessas atividades, os alunos produziram a segunda versão do relato para verificarmos se o gesto de organizar os fatos em uma linha do tempo ajudaria as crianças a organizarem os fatos que queriam relatar.

Porém, quando Benjamim produziu a segunda versão, Luiza percebeu que faltou a informação do lugar de uma determinada ação que o menino realizou. Abaixo segue o excerto do diálogo que mostra o apontamento de Luiza, como interlocutora dessa segunda versão do relato.

B: À noite, eu vim aqui no escritório do meu pai, peguei o Thanos e fui brincar.
(A aluna Luiza intervém com um questionamento.)

L: Onde?

B: No meu quarto

Pesquisadora: fazer o quê?

B: Brincar

Pesquisadora: Do que você brincou com o Thanos?

B: De jogar ele pra cima

Pesquisadora: No primeiro relato você colocou essa informação, né. O que acontecia?

B: Ele caiu em pé.

Pesquisadora: Então, agora você colocou mais informações. Vamos juntar todas essas informações que você acabou de falar para mim? Pode começar de novo o seu relato, por favor?

B: À noite, eu vim, peguei o Thanos no escritório do meu pai e fui brincar de jogar ele pra cima.

Desse diálogo, surgiu a necessidade de a segunda versão ser refeita para introduzir a informação faltante, que culminou na terceira versão do relato.

Quadro 11. Produção das três versões do relato oral intermediário II de Benjamim

1ª versão do relato: **produzido na 6ª oficina**

“Eu peguei ele, joguei para trás e caiu de pé. Foi ontem.”

2ª versão do relato: **produzido após ouvir a gravação da 1ª versão de seu relato, e de observar e auxiliar a pesquisadora a ordenar os fatos de seu do relato de experiência em uma linha do tempo e depois de ter construído a própria linha do tempo da 1ª versão de seu relato.**

“À noite, eu vim aqui no escritório do meu pai, peguei o Thanos e fui brincar.”

3º relato: **produzido após a intervenção da colega Luiza como ouvinte do 2ª versão**

“À noite, eu vim peguei o Thanos no escritório do meu pai e fui brincar de jogar ele pra cima.”

Quadro 12. Produção das duas versões do relato oral intermediário II de Luiza

1ª versão do relato: **produzido na 6ª oficina**

“Em 2021, eu me arrumei, fui pra escola. E aí a gente fez as atividades, quase igual, sempre. Aí a gente tava escrevendo uma carta pro papai noel do Correio. Aí a gente escreveu tudo. Aí depois, eu escrevi que eu não queria nenhum presente, porque eu já tinha bastante e, eu queria ver a felicidade das crianças. E eu já tenho todos os brinquedo, então, qual brinquedo ele iria saber que eu ia querer? Como já tenho todos, eu não preciso. E acabou.”

2ª versão do relato: **produzido após ouvir a gravação da 1ª versão de seu relato, e de observar e auxiliar a pesquisadora a ordenar os fatos de seu do relato de experiência em uma linha do tempo e depois de ter construído a própria linha do tempo da 1ª versão de seu relato.**

“Em 2012, no período da manhã, eu acordei, me arrumei, fui pra escola, entrei na sala, fiz todas as atividades, como sempre. Aí, logo depois, eu fiz, a gente escreveu uma carta para o Papai Noel. A Pro escreveu na lousa como era para escrever. Aí, eu e meus amigos, a gente escreveu como ela escreveu na lousa. Aí, na última linha, que era a linha pra fazer o pedido, eu falei para o Papai Noel que não precisava de brinquedo; eu já tinha todos os brinquedos. Como o Papai Noel ia saber o que eu queria?”

Quadro 13: Análise da Produção Oral Intermediária II de Benjamim

DIMENSÕES LIGADAS AO GÊNERO		BENJAMIM			
		1ª versão do relato	2ª versão do relato	3ª versão do relato	
CAPACIDADE DE AÇÃO	Contexto de produção	Mundo físico -Lugar de produção: lugar onde o relato é produzido -Momento de produção: o espaço de tempo para a produção -Emissor do texto: sujeito que produz o relato de experiência vivida -Receptor: indivíduos que se interessam pela leitura do relato de experiência vivida	- Sala de aula virtual – Google meet - Durante o encontro – 1 hora - Crianças na faixa etária de 6 anos de idade - A pesquisadora, crianças de 6 anos e a professora da turma.	Idem	Idem
		Mundo Sociossubjetivo -Lugar histórico social da interação: espaço onde ocorre a experiência vivida -Posição social do emissor -Posição social do receptor: família, professora e amigos -Objetivo da interação: produzir uma memória de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas	- Casa do aluno - Alunos do primeiro ano escolar - Pesquisadora (aluna do último ano do curso de Pedagogia), alunos do primeiro ano escolar e a professora da turma. - A partir de um objeto afetivo, mobilizar uma memória sobre um momento especial para relatá-la, marcando fatos e ações.	- Casa do aluno - Alunos do primeiro ano escolar - Pesquisadora (aluna do último ano do curso de Pedagogia), alunos do primeiro ano escolar e a professora da turma. - A partir da audição da gravação da 1ª versão de seu relato, e de observar e auxiliar a pesquisadora a ordenar os fatos de seu do relato de experiência em uma linha do tempo e depois de ter construído a própria linha do tempo da 1ª versão de seu relato.	- Casa do aluno - Alunos do primeiro ano escolar - Pesquisadora (aluna do último ano do curso de Pedagogia), alunos do primeiro ano escolar e a professora da turma. - A partir da intervenção da colega Luiza como ouvinte do 2ª versão.

	Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> -Experiências vividas recentemente pelas crianças -Relatar a experiência vivida situando em um determinado tempo e espaço -Apresentar as ações, seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período -Explicitar sensações, sentimentos e emoções provocadas pela experiência 	<ul style="list-style-type: none"> -Dia que brincou com o boneco <i>Thanos</i>. -Não introduz o boneco como um referente textual; apenas usa a anáfora pronominal “ele”. Também não cita a experiência que é brincar, marca apenas de forma breve algumas ações que fez no momento da experiência: “<i>peguei ele, joguei para trás</i>”. Consegue situar a ação no tempo: “<i>foi ontem</i>” -Não marca sensações proporcionadas pela experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia que brincou com o boneco <i>Thanos</i>. - Introduz o boneco como referente textual. Marca a experiência que é brincar. Consegue situar a ação em um período (“<i>À noite</i>”)e em um espaço específico da sua casa (“no escritório do meu pai”). - Não marca sensações proporcionadas pela experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia que brincou com o boneco <i>Thanos</i>. - Introduz o boneco como referente textual e o retoma por meio da anáfora pronominal “ele”. Marca a experiência que é brincar. Consegue situar a ação no tempo (“<i>À noite</i>”)e em um espaço específico da sua casa (“no escritório do meu pai”). Em seguida, menciona a forma como brincou com o boneco (“<i>jogar ele pra cima</i>”). -Não marca sensações proporcionadas pela experiência.
CAPACIDADE DISCURSIVA	Planificação do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir: apresentar o tema abordado, o espaço onde ocorreu a experiência e o período. -Desenvolvimento: referência às ações e situações que serão relatadas -Desfecho: escrever sobre os sentimentos gerados e as consequências da experiência 	<ul style="list-style-type: none"> -Introdução: marca o fato (“brincar com o boneco”) de forma implícita (“<i>peguei ele, joguei para trás e caiu de pé. Foi ontem</i>”). Não situa a experiência em espaço, apenas no tempo. - Desenvolvimento: não ocorre -Desfecho: não pontua as consequências da experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução: inicia marcando o período quando o fato aconteceu (“<i>À noite</i>”), depois descreve uma ação que fez em um local específico da sua casa (“<i>eu vim aqui no escritório do meu pai, peguei o Thanos e fui brincar</i>”). - Desenvolvimento: menciona que foi brincar, porém não relata algum fato que aconteceu durante esse momento da brincadeira. Desfecho: não pontua as consequências da experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução: inicia marcando o período quando o fato aconteceu (“<i>À noite</i>”), depois descreve uma ação que fez em um local específico da sua casa (“<i>eu vim peguei o Thanos no escritório do meu pai</i>”). - Desenvolvimento: menciona como brincou com o boneco (“<i>de jogar ele pra cima</i>”). Desfecho: não pontua as consequências da experiência.
	Tipo de discurso	<p>Relato interativo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Momento da produção ser disjunta da experiência relatada. - Autor se implicar no texto - Ser monologado -Experiência relatada precisa ser real -Presença maior de frases declarativas 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu disjunta do momento de produção do texto (“<i>foi ontem</i>”). - O agente produtor se implica no texto (“<i>Eu peguei</i>”). - É monologado - Produzido em uma situação real – experiência de brincar com o boneco <i>Thanos</i>. - Frases declarativas (“<i>Eu peguei</i>”, “<i>joguei para trás</i>”; “<i>caiu de pé</i>”). 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu disjunta do momento de produção do texto (“<i>fui brincar</i>”). - O agente produtor se implica no texto (“<i>Eu vim</i>”). - É monologado - Produzido em uma situação real – experiência de brincar com o boneco <i>Thanos</i> - Frases declarativas (“<i>peguei o Thanos e fui brincar</i>” e “<i>eu vim aqui no escritório do meu pai</i>”). 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu disjunta do momento de produção do texto (“<i>fui brincar</i>”). - O agente produtor se implica no texto (“<i>Eu vim</i>”). - É monologado - Produzido em uma situação real – experiência de brincar com o boneco <i>Thanos</i>. - Frases declarativas (“<i>peguei o Thanos no escritório do meu pai</i>” e “<i>fui brincar de jogar ele para cima</i>”).

	Sequência textual	Script, e fragmentos de sequências descritivas e narrativas	Apenas Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão: “ <i>Eu peguei ele, joguei para trás e caiu de pé</i> ”	Apenas Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão: “ <i>eu vim aqui no escritório do meu pai, peguei o Thanos e fui brincar</i> ”	Apenas Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão: “ <i>eu vim peguei o Thanos no escritório do meu pai e fui brincar de jogar ele pra cima</i> ”.
CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	Mecanismos de textualização	Conexão Utilizar os mecanismos de conexão para articular as ideias trabalhadas no texto, as sequências textuais e os discursos. Operadores lógicos, operadores temporais e operadores espaciais.	- operadores lógicos: “e” - operadores temporais: <i>ontem</i> . - operadores espaciais: não há	- operadores lógicos: “e” - operadores temporais: “ <i>À noite</i> ”. - operadores espaciais: “ <i>aqui</i> ”, “no escritório do meu pai”.	- operadores lógicos: “e” - operadores temporais: “ <i>À noite</i> ”. - operadores espaciais: “no escritório do meu pai”
		Coesão nominal - Utilizar pronomes, elipses e anáforas nominais para realizar retomadas de conteúdo, como forma de evitar repetições e dar cadência ao texto Anáforas pronominais, apagamentos e anáforas nominais.	- Anáforas pronominais: Não utiliza os pronomes pessoais “eu” e “ele” para realizar a retomada dos referentes, mais sim para introduzi-los pela primeira vez na produção escrita - Anáforas nominais: Introduz um referente “ <i>Thanos</i> ”, porém não é retomado ao longo da produção. - Apagamento: Elipse - “joguei para trás e caiu de pé”, está omitindo os pronomes “eu” antes do “joguei” e “ele” antes do “caiu”. Ausência de anáfora pronominal antes de “joguei”.	- Anáforas pronominais: Utiliza o pronomeusa o pronome possessivo “ <i>meu</i> ” para retomar o sujeito pessoal “eu”; - Anáforas nominais: Introduz dois referentes “ <i>escritório de meu Pai</i> ” e “ <i>Thanos</i> ”, os quais não são retomados novamente na produção oral. - Apagamento: Elipse - “ <i>peguei o Thanos e fui brincar</i> ”, está omitindo o pronome “eu” antes do “peguei” e antes do “fui”	- Anáforas pronominais: Elipse do pronome “eu” diante de “peguei”; Retomada de pronome “eu” pelo Sintagma Nominal possessivo “ <i>meu pai</i> ”; Também faz a retomada do referente “ <i>Thanos</i> ” com o pronome “ele”. - Anáforas nominais: Introduz o referente “o escritório de meu pai”, entretanto, não é retomado ao longo da produção oral - Apagamento: Elipse do pronome “eu” diante de “peguei” e “fui”
		Coesão verbal - Utilizar verbo do tempo passado e presente para ordenar as situações vivenciadas - Par perfeito-imperfeito para relatar ações do passado e, presente para relatar situações que ainda ocorrem até o momento de produção	Os quatro verbos utilizados “peguei”, “joguei”, “caiu” e “foi” estão no modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito.	- Os três verbos utilizados “ <i>vim</i> ”, “ <i>peguei</i> ” e “ <i>fui brincar</i> ” estão no modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito.	Os três verbos utilizados “ <i>vim</i> ”, “ <i>peguei</i> ” e “ <i>fui brincar</i> ” estão no modo indicativo e no tempo verbal pretérito perfeito.

Quadro 14: Análise da Produção Oral Intermediária II de Luiza

DIMENSÕES LIGADAS AO GÊNERO		LUIZA		
		1ª Versão do Relato	2ª versão do Relato	
CAPACIDADE DE AÇÃO	Contexto de produção	<p>Mundo físico</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lugar de produção: lugar onde o relato é produzido -Momento de produção: o espaço de tempo para a produção -Emissor do texto: sujeito que produz o relato de experiência vivida -Receptor: indivíduos que se interessam pela leitura do relato de experiência vivida <p>Mundo Sociosubjetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lugar histórico social da interação: espaço onde ocorre a experiência vivida -Posição social do emissor -Posição social do receptor: família, professora e amigos -Objetivo da interação: produzir uma memória de situações vivenciadas, compartilhando experiências vividas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula virtual – Google meet - Durante a duração do encontro – 1 hora - Crianças na faixa etária de 6 anos de idade - A pesquisadora, crianças de 6 anos e a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula virtual – Google meet - Durante a duração do encontro – 1 hora - Crianças na faixa etária de 6 anos de idade - A pesquisadora, crianças de 6 anos e a professora.
	Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> -Experiências vividas recentemente pelas crianças -Relatar a experiência vivida situando em um determinado tempo e espaço -Apresentar as ações, seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período -Explicitar sensações, sentimentos e emoções provocadas pela experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia que produziu uma carta para o Papai Noel do Correio na escola - Situa a experiência em um tempo (“em 2021”) e em um espaço (“na escola”). Consegue mobilizar o conteúdo temático, pois lembra dos fatos vividos em uma ordem cronológica, conseguindo relatar a experiência em uma relação constante entre a ordem tempo/espacial. Consegue também relatar uma reflexão que o processo de produzir a carta fez vir a sua consciência (“eu escrevi que eu não queria nenhum presente, porque eu já tinha bastante e, eu queria ver a felicidade das crianças.”). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dia que produziu uma carta para o Papai Noel do Correio na escola - Consegue mobilizar o conteúdo temático, pois se lembra, de forma ainda mais precisa, dos fatos que aconteceram durante a experiência, além de relatá-los em uma ordem cronológica, conseguindo relatar a experiência em uma relação constante entre a ordem tempo/espacial. Consegue também relatar uma reflexão que o processo de produzir a carta fez vir a sua consciência (“Aí na última linha, que era a linha pra fazer o pedido, eu falei para o Papai Noel que não precisava de brinquedo, eu já tinha todos os brinquedos, como o Papai Noel ia saber o que eu queria.”).

CAPACIDADE DISCURSIVA	Planificação do texto	<p>-Introduzir: apresentar o fato abordado, o espaço onde ocorreu a experiência e o período.</p> <p>-Desenvolvimento: referência às ações e situações que serão relatadas</p> <p>-Desfecho: escrever sobre os sentimentos gerados e as consequências da experiência</p>	<p>-Introdução: inicia com a marcação do tempo e do lugar (“Em 2021, eu me arrumei, fui pra escola”). e pontua o fato que será relatado (“a gente tava escrevendo uma carta pro <i>Papai Noel do Correio</i>”).</p> <p>Desenvolvimento: relata as ações que ocorreram durante a experiência de escrever a carta (“Aí a gente escreveu tudo. Aí depois, eu escrevi que eu não queria nenhum presente, porque eu já tinha bastante e, eu queria ver a felicidade das crianças.”).</p> <p>-Desfecho: finaliza o REV com uma reflexão que a experiência da produção escrita gerou nela (“E eu já tenho todos os brinquedos. Então, qual brinquedo ele iria saber que eu ia querer? Como já tenho todos, eu não preciso. E acabou.”).</p>	<p>- Introdução: Situa a experiência em um tempo (“em 2021”) e torna essa marcação ainda mais precisa quando acrescenta o período que o fato ocorreu (“no período da manhã”). Além disso, situa que a experiência ocorreu em um ambiente (“na escola”) e em um lugar específico dessa instituição (“na sala.”): “Em 2012, no período da manhã, eu acordei, me arrumei, fui pra escola, entrei na sala, fiz todas as atividades, como sempre.”</p> <p>Percebemos que antes de relatar a experiência, a aluna, em comparação com o relato anterior, se preocupou em relatar em ordem cronológica as ações realizadas antes.</p> <p>- Desenvolvimento: há a descrição das ações que ocorreram no momento da experiência, como a seguir: “Aí logo depois, eu fiz, a gente escreveu uma carta para o Papai Noel. A Pro escreveu na lousa como era para escrever, aí eu e meus amigos, a gente escreveu como ela escreveu na lousa”</p> <p>- Desfecho: relata sua reflexão sobre não precisar de mais brinquedo: (“Aí na última linha, que era a linha pra fazer o pedido, eu falei para o Papai Noel que não precisava de brinquedo, eu já tinha todos os brinquedos, como o Papai Noel ia saber o que eu queria.”).</p>

	Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> -Relato interativo -Momento da produção ser disjunto da experiência relatada. - Autor se implicar no texto - Ser monologado -Experiência relatada precisa ser real -Presença maior de frases declarativas 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu disjunta do momento de produção do texto, pois há a presença de verbos no pretérito, indicando que experiência ocorreu anteriormente ao momento da produção do REV (“arrumei”) e (“fui”) - O agente produtor implica-se no texto, pois há a presença do emprego da primeira pessoa do singular (“eu me arrumei”), bem como da primeira pessoa do plural, pois a aluna implica a presença dos colegas da turma (“a gente”). - É monologado - Produzido em uma situação real: a aluna produziu uma carta para o <i>Papai Noel do Correio</i> na escola. - Grande presença de frases declarativas que indicam o relato dos fatos, como em: (“fui pra escola”), (“a gente fez as atividades”), (“<i>a gente escreveu tudo</i>”)e(“E eu já tenho todos os brinquedo”). 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência ocorreu disjunta do momento de produção do texto, pois há a presença de verbos no pretérito, indicando que experiência ocorreu anteriormente ao momento da produção do REV(“falei”, “escreveu”, “eu acordei”) - O agente produtor implica-se no texto, pois há a presença do emprego da primeira pessoa do singular (“me arrumei”), bem como da primeira pessoa do plural, pois no relato, a aluna implica a presença dos colegas da turma (“a gente”). - É monologado - Produzido em uma situação real: a alunaproduziu uma carta para o <i>Papai Noel do Correio</i> na escola. - Frases declarativas: (“eu acordei, me arrumei, fui pra escola, entrei na sala, fiz todas as atividades, como sempre”).
	Sequência textual	Script, e fragmentos de seqüências descritivas e narrativas	<ul style="list-style-type: none"> -Predomínio do Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão, como em: (“Em 2021, eu me arrumei, fui pra escola”), (“E aí a gente fez as atividades, quase igual, sempre.”),(“Aí a gente escreveu tudo.”). -Há também a presença de uma seqüência textual explicativa, como em: (“Aí depois, eu escrevi que eu não queria nenhum presente, porque eu já tinha bastante e eu queria ver a felicidade das crianças.”). 	Apenas Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão: (“eu acordei, me arrumei, fui pra escola, entrei na sala, fiz todas as atividades como sempre”).
CAPACIDADE LINGÜÍSTICO- DISCURSIVA	Mecanismos de textualização	Conexão Utilizar os mecanismos de conexão para articular as ideias trabalhadas no texto, as seqüências textuais e os discursos. Operadores lógicos, operadores temporais e operadores espaciais.	<ul style="list-style-type: none"> -Operadores lógicos: “e”, “que”, “porque”, “então”, “como” - Operadores temporais: “em 2021” e “depois” - Operadores espaciais: “escola” 	<ul style="list-style-type: none"> - Operadores lógicos: “<i>que</i>” - Operadores temporais: “<i>em 2021</i>”. “no período da manhã”, “logo depois” - Operadores espaciais: “escola”
		Coesão nominal - Utilizar pronomes, elipses e anáforas nominais para realizar retomadas de conteúdo, como forma de evitar repetições e dar cadência ao texto Anáforas pronominais, apagamentos e anáforas nominais.	<ul style="list-style-type: none"> - Anáforas pronominais: - Oito repetições do pronome pessoal “eu”, eamarca de implicação da aluna no texto, - Pronome pessoal “ele” utilizado para retomar o referente <i>Papai Noel do Correio</i>. - Anáforas nominais: - Três repetições de “a gente” - Duas repetições de “brinquedo” - Apagamento: 	<ul style="list-style-type: none"> - Anáforas pronominais: - Repetição do pronome pessoal “<i>eu</i>”, uso do pronome “<i>ela</i>” para retomar o referente textual “<i>a professora</i>”. - Anáforas nominais: - “<i>Meus amigos</i>”: para retomar “a gente” - Repetição de “<i>Papai Noel</i>” - Apagamento: há apagamento do pronome de 1ª pessoa singular “eu”: - “<i>Fui pra escola</i>”: (eu fui pra escola)

		- “fui pra escola”: omissão do pronome “eu” - “Como já tenhotenhotos”: omissão do pronome “eu”	- “Entrei na sala”: (eu entrei na sala) - “Não precisava de brinquedo”: (eu não precisava de brinquedo)
	<p>Coesão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar verbo do tempo passado e presente para ordenar as situações vivenciadas - Par perfeito-imperfeito para relatar ações do passado e, presente para relatar situações que ainda ocorrem até o momento de produção 	<p>- Uso do par perfeito-imperfeito predominantemente: Arrumei, Fui, Fez, Tava escrevendo, Escreveu, Escrevi, Queria, Tinha, Queria ver, Ia querer, Tenho, Acabou.</p> <p>Futuro do pretérito: Iria; saber.</p> <p>Presente: Tenho;Preciso.</p>	<p>- Uso do par perfeito-imperfeito predominantemente: Acordei, Arrumei, Fui, Entrei, Fiz (2 ocorrências), Escreveu (4 ocorrências), Era, Falei, Precisava, Tinha, Queria.</p> <p>Infinitivo: Escrever, Fazer; Saber.</p>

4.5.2 Síntese da produção intermediária II realizada na modalidade oral

As versões dos relatos de Benjamim e Luiza surgiram de uma necessidade que se apresentou em um momento da SD, pois, ao final da sexta oficina, queríamos verificar se os alunos tinham superado as dificuldades apresentadas na produção intermediária I, realizada na modalidade oral. Assim, quando solicitamos a produção da primeira versão do relato, verificamos que um dos alunos ainda apresentava dificuldade para relatar os fatos que aconteciam no momento da experiência. Concluímos, então, que essa situação demandava elaborarmos atividades que auxiliassem o aluno a relatar os fatos em ordem cronológica dos acontecimentos, e também lembrar das informações que desejava inserir no relato. Dessa forma, planejamos algumas atividades, as quais retomamos aqui: 1) audição da primeira versão do relato; 2) organização dos fatos do relato da pesquisadora em uma linha do tempo; 3) produção da própria linha do tempo do relato produzido na primeira versão.

Após a realização dessas atividades, ocorreu a produção da segunda versão do relato (caso da Luiza) e a segunda e terceira versões (caso do Benjamim). Assim, ao voltarmos o nosso olhar para a análise da primeira versão do relato de Benjamim, percebemos que a dificuldade de relatar os fatos que aconteciam durante a experiência, permaneciam. Na primeira versão do seu relato, o aluno o inicia já relatando algumas ações que fez durante a experiência, contudo, não introduziu qual é a experiência que relatou e nem situou este momento em um lugar.

Já, na segunda e terceira versões do relato de Benjamim, verificamos que apresentam ganhos muito importantes, pois ele consegue organizar melhor o conteúdo temático do seu texto. Nesse sentido, verificamos que, nessas duas últimas versões, o aluno incorpora os operadores espaciais “no escritório do meu pai” para situar que, antes de ir brincar, passou em um espaço da sua casa. Além do mais, introduz o boneco como referente, ação que não havia realizado no primeiro relato e, para retomar esse referente no decorrer do texto, utiliza o pronome pessoal de terceira pessoa “ele” como uma anáfora pronominal.

Sintetizando, então, a análise da primeira versão do relato de Luiza, verificamos, ao comparar o seu relato oral da produção intermediária I com a primeira versão da produção intermediária II, que o seu processo de relatar teve bastante ganhos, pois conseguiu relatar os fatos que aconteceram durante a experiência de escrever a carta para o Papai Noel do Correio. Além disso, percebemos que a aluna utilizou dois operadores textuais importantes para o relato de experiência vivida: *depois* e *porque*. Ao usar o operador temporal “depois”, Luiza,

em seguida, apresenta uma sequenciação de fatos em uma relação com o tempo e também faz uso do operador lógico “porque” para introduzir uma explicação de sua ação anterior.

Já na segunda versão do relato de Luiza, verificamos que ela organiza seu relato de forma ainda mais criteriosa do que a primeira versão. Observamos que, desde o início do relato, a aluna preocupa-se em estabelecer uma relação temporal entre os fatos relatados. Conseguimos perceber isso, pelos acréscimos de organizadores temporais, como em “em 2021”, “no período da manhã” e “logo depois”. Ainda, conseguimos observar algumas reflexões que a aluna fez ao escrever a carta para o Papai Noel.

Nesse processo, verificamos o quanto tanto Bejamim quanto Luiza conseguiram avançar no processo de relatar. Assim, acreditamos que as atividades ajudaram os alunos a organizar as informações que desejavam inserir em seus relatos, já que os dois alunos requalificam a sua forma de se expressar. Nesse momento, corroboramos a importância do trabalho do professor para desenvolver atividades que realizem o processo de mediação.

4.6 Dispositivo didático criado como instrumental para auxiliar a produção do relato de experiência vivida na produção final

Nesta subseção, apresentamos o dispositivo didático criado para mediar a produção final do texto, exemplar do relato de experiência vivida, na alfabetização.

Depois de analisar a PI, verificamos a dificuldade de os alunos de relatar os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos e elaboramos um dispositivo didático que pudesse auxiliá-los no desdobramento da linguagem. Assim, nosso objetivo foi o de construir um instrumento didático que sintetizasse os principais fatos e circunstâncias que se constituem como conteúdo do gênero textual relato de experiência vivida, quais sejam: a situação que será relatada; o momento quando ela ocorreu; o lugar onde aconteceu; as pessoas que vivenciaram junto com o relator o momento relatado e a organização dos fatos que aconteceram na experiência relatada. Tudo isso, com o propósito de os alunos utilizarem o instrumento para organizarem as informações que desejam inserir em seu texto.

Considerando que um instrumento é aquele capaz de mediar o processo de trabalho, o dispositivo que desenvolvemos permite ao aluno organizar os quatro itens sobre fatos e circunstâncias que constituem o REV, os quais foram sintetizados nas seguintes designações: 1) o fato vivido; 2) o tempo quando esse fato ocorreu; 3) o lugar onde aconteceu esse fato; 3)

as pessoas que vivenciaram o fato com quem está relatando a experiência; e 4) a organização dos fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos.

Consideramos que essa organização dos fatos e circunstâncias do REV em uma ficha é importante, porque as crianças que estão no processo de alfabetização, estão se apropriando da escrita, processo esse que envolve um intenso labor mental que implica realizar a transformação daquilo que está em sua linguagem interna para a linguagem externa (intrapsíquico sendo transformado em interpsíquico). Em sua linguagem interna, o estudante já tem as informações que deseja relatar (já tem o todo formado), entretanto, na hora de passar essa linguagem para o social, ele precisará transformar essas informações em partes (palavras). Ao fazer essa transformação é recorrente que o aluno omita partes desse todo, isto é, no caso do REV esse todo são os fatos que aconteceram durante a experiência vivida. Então, o dispositivo que desenvolvemos permite que, antes de escrever o relato, o aluno separe os fatos que deseja relatar. De outra forma, ele vai conseguir dividir em partes, simulando o processo da escrita, a experiência vivida que está com o sentido completo em sua linguagem interior. Dessa maneira, ao organizar no dispositivo as informações que precisa colocar REV, esse instrumento vai mediar o processo de escrita da criança.

A seguir apresentamos o dispositivo didático que desenvolvemos para ajudar os alunos no processo de escrita na PF do REV. Abaixo desse instrumento descrevemos cada campo que o constitui.

A figura 6: abaixo apresenta o dispositivo criado.

**INSTRUMENTO PARA MOBILIZAR A MEMÓRIA
VOLUNTÁRIA NA PRODUÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA**

<p>FOTO QUE REPRESENTA O FATO ESPECIAL QUE SERÁ RELATADO</p> 	
<p>QUANDO ACONTECEU O FATO ESPECIAL (TEMPO)</p> 	
<p>ONDE ESSE FATO ACONTECEU (LUGAR)</p> 	
 <p><small>© CanStockPhoto.com - csp13947014</small></p>	<p>PESSOAS QUE PARTICIPARAM DO FATO A SER RELATADO</p> <p>Turma do 1º A</p>
<p>LINHA DO TEMPO (para organizar os fatos em ordem cronológica)</p> 	
	

O instrumento elaborado para organizar os fatos e circunstâncias do relato de experiência vivida por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental é constituído por cinco campos, que pretendem servir como signos auxiliares para a mobilização da memória voluntária da criança. A seguir, descrevemos cada um desses campos.

1) **Fato que será relatado:** considerando que o domínio social de comunicação do REV é a documentação de experiências humana, situadas em um tempo e espaço preciso, verificamos que uma forma de ativar essa memória sobre a experiência era apresentar uma foto do momento da brincadeira de vender suco. Como retirada em uma situação real, ela ajudaria a evocar as lembranças dos fatos que deveriam ser relatados. Diante disso, no dia da Produção Inicial inserimos uma fotografia retirada pela professora da turma do momento que os alunos brincaram de vender suco. Assim, queríamos que as crianças, ao olharem para a foto, ativassem a memória do dia que brincaram na escola.

2) **Quando aconteceu o fato (tempo):** nesse campo, é possível registrar em qual momento aconteceu a experiência (fato) que será relatada, este não necessita ser marcado especificamente por uma data, pois existem outras formas de marcar o tempo e as crianças podem fazer uso dessas marcações. Então, como os alunos falaram que a experiência de brincar de vender suco havia ocorrido no período da manhã, escolhemos a imagem de um sol para representar esse período do dia.

3) **Onde o fato aconteceu (lugar):** nesse campo podemos inserir uma imagem para representar o lugar onde a experiência ocorreu. Então, no dia da Produção Final, inserimos um desenho representando um parque infantil, pois as crianças falaram que brincaram de vender suco no parque da escola. Além disso, comentaram que, logo após esse momento, eles podiam ir ao parque brincar em seus brinquedos.

4) **Pessoas que participaram da experiência com o relator:** nesse campo, é possível inserir o nome de cada pessoa ou grupo que vivenciou a experiência com o agente produtor do REV. No caso específico dessa produção (PF), como na experiência que seria relatada pelos alunos na PF, era toda a turma do 1º ano A, nesse campo consta “A turma do 1º ano A”.

5) **Linha do tempo:** nesse campo, organizamos os fatos que aconteceram durante a experiência vivida: brincadeira de vender suco na escola, que ocorreu no parque. Dessa forma, inserimos a imagem de um parque infantil para representar que os alunos foram até o parque para começar a brincadeira de vender suco. As outras três imagens seguintes representam o processo de produção do suco que as crianças fizeram. Então, para fabricar o alimento, elas juntaram primeiro água, depois a tinta e, por fim, a terra. Na sequência dessas três imagens, há a imagem do copo com o suco feito pela mistura anterior. Por fim, na última

imagem há cédulas de dinheiro, representando que, após fazer o suco, as crianças precisavam vendê-lo.

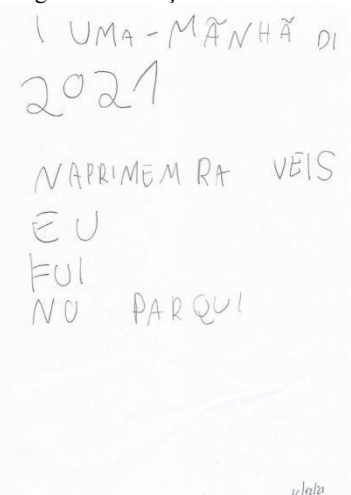
As imagens constitutivas do instrumento apresentado são as que foram usadas para lembrar o fato específico da brincadeira de vender suco na escola. Porém, esse instrumento apresentado serve para mediar a produção de outros relatos de experiência vivida, de qualquer outro fato. Para tanto, basta substituir as imagens constantes na linha do tempo com aquelas que organizam a sequência das ações realizadas durante o fato a ser relatado.

4.7 Análise da produção final

A esta altura do trabalho, vale a pena reiterar que os textos empíricos produzidos pelos alunos (dados de análise da pesquisa) foram organizados da seguinte forma. Primeiramente, apresentamos a figura do texto original do aluno; depois, a transcrição da leitura que o aluno fez de seu próprio texto e, por último, a escrita fiel do aluno.

4.7.1 Análise da Produção Final de Benjamim

Quadro 15. Produção final de Benjamim

<p>A figura 6: Produção escrita final de Benjamim</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal</p>	<p>O que escreveu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) I UMA- MÃNHÃ DI 2) 2021 3) NAPRIMEMRA VEIS 4)EU 5) FUI 6) NU PARQUI <p>Leitura por Benjamim:</p> <p>Em uma manhã de dois mil e vinte, pela primeira vez, eu fui no parque.</p>
---	---

4.7.1.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia

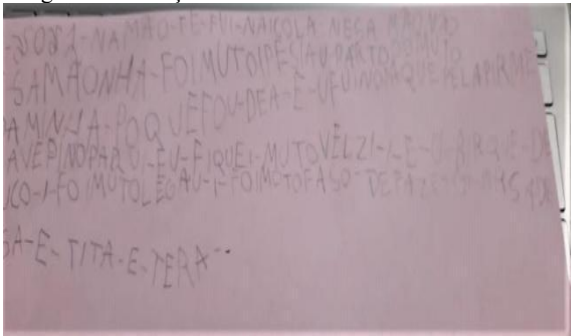
Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	Aglutinou a expressão Naprimemra
segmentação indevida	Segmentou a última sílaba da palavra primemra (linha 3)
marcas da oralidade	Influência da pronúncia da preposição EM por I = e (linha 1) Influência da pronúncia Ve por veis (linha 3) Influência da pronúncia Nu em vez de No (linha 6) Influência da pronúncia parqui em vez deparque (linha 6)
Uso inadequado da acentuação	Acentuou indevidamente a nasalidade da primeira sílaba da palavra manhã (linha 1)
Troca de letra	Trocou a letra I por M na palavra primeira (linha 3)

4.7.1.2 Análise das categorias do texto segundo ISD

B) No plano Textual
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência. O aluno apenas marca o fato que para ele, a experiência de brincar de fazer suco na escola, foi a mais significativa. Sendo a oportunidade de ir pela primeira no parque da escola.</p>
<p>2) Plano Geral do texto</p> <p>a) Introduz o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; O aluno não introduz o fato que foi proposto de ser relato na consigna, na realidade marca outro fato que foi mais relevante para ele, o dia que foi pela primeira vez no parque da escola. Então, ele realiza a marcação do tempo “em uma manhã de 2021” e o fato de que nesse dia foi pela primeira vez no parque da escola.</p> <p>b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; Não apresenta</p> <p>c) Finaliza o relato marcando as emoções como consequências que a experiência vivida gerou. Não apresenta</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo:</p> <p>a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Há implicação quando o aluno utiliza o pronome pessoal “eu” para marcar a ação de que ele foi ao parque.</p> <p>b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; Há disjunção pois o aluno utiliza o verbo “fui” no pretérito perfeito indicando que a ação ocorreu antes do momento da produção do texto.</p> <p>c) se há frases declarativas. Há presença de frases declarativas em: “eu fui no parque”</p>
<p>4) Sequência textual:</p> <p>a)Script; b) fragmentos da sequência descritiva; d)fragmentos da sequência explicativa. A sequência textual que aparece é o Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão.</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto:</p> <p>a)Operadores espaciais: “parque”</p> <p>b)Operadores temporais:“MÃNHÃ DI 2021” (manhã de 2021)</p> <p>c) Operadores lógicos: sem a presença</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais:</p> <p>a)Anáforas pronominais b)Anáforas nominais c) Apagamentos Sem a presença</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais:</p> <p>a) Pretérito perfeito (uma ação concluída); b) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); c) Presente.</p> <p>Tem a presença do verbo fui, que está no pretérito perfeito, indicando que são ações que já foram concluídas.</p>

4.7.2 Análise da Produção Final de Luiza

Quadro 16. Produção final de Luiza

<p>A figura 7: Produção final de Luiza</p>  <p>Fonte: Arquivo pessoal</p>	<p>O que escreveu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2021 – MAO O – TE – FUI – NAICOLA NESSA MÃO NÃO 2) SAMÃONHA – FOI MUTOIPSAU – PARTODOMUDO 3) A MINHA-POQUEFOU-DEA-E-UFUINOPAQUE PELAPIRME 4) AVEPINOPAQ UI-EU-FIQUEI-MUTOVELZI-I-E-U-BIRQUE-DE 5) UCO-I-FO IMUTOLEGAU-I-FOIMOTOFASO-DEFAZE-SU-ISADE 6) GA-E-TITA-E-TERA <p>O que quis dizer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 2021, manhã, de, fui na escola, nessa manhã, manhã 2) Nessa manhã, foi muito especial! Parque, todo mundo. 3) A minha professora que levou ___ e eu fui no parque pela primeira 4) vez no parque. E eu fiquei muito feliz! E eu brinquei de 5) fazer suco. E foi muito legal! E foi muito fácil de fazer o suco! E eu usei de 6) água e tinta e terra.
--	--

4.7.2.1 Análise das marcas do discurso interior no texto do ponto de vista da ortografia

Recursos	Análise
Aglutinação e contração de palavras	<p>Aglutinação em naicola (na escola) (linha 1)</p> <p>Aglutinação em samãonha (linha 2):</p> <p>- sa = nessa</p> <p>- mãonha = manhã (alteração da grafia damanhã, antes grafada só por mão e, agora, acrescentando a essa grafia contraída a sílaba nha, transformando a escrita da palavra manhã de mão pormãonha)</p> <p>Aglutinação e contração: mutoopsiau (linha 2)</p> <p>Aglutinação e contração: partodomudo (parque, todo mundo)</p> <p>Aglutinação e contração em poquefou (professora que levou) (linha 3)</p> <p>Aglutinação: fuinopaque (fui no parque) (linha 3)</p> <p>Aglutinação pelapirm (pela primeira) (linha 3)</p> <p>Aglutinação da sílaba final da palavra primeira na palavra avez (linhas 3 e 4)</p> <p>Aglutinação e contração em avepinopaq (primeira vez no parque) (linhas 3 e 4)</p> <p>Aglutinação e contração em: mutovelizi (muito feliz) (linha 4)</p> <p>Aglutinação da letra I segmentado da palavra foi na expressão imutolegau (muito legal) (linha 5)</p> <p>Aglutinação de foimotofaso (foi muito fácil) (linha 5)</p> <p>Aglutinação e contração em isade = eu usei de (linha 5)</p>
Contração	Água por ga (linha 6)
Omissão Supressão	<p>Supressão do dígrafo nh da palavra manhã (linha 1)</p> <p>Supressão da letra S da palavra escola (linha 1)</p> <p>Supressão da sílaba que da palavra parque (partodomudo)</p> <p>Supressão da letra N da palavra mundo (partodomudo)</p> <p>Supressão da letra R na palavra parque (linha 3)</p> <p>Supressão da letra I da sílaba medial mei da palavra primeira (linha 3)</p> <p>Supressão da letra R da sílaba final da palavra primeira (linhas 3 e 4)</p> <p>Supressão da letra I da sílaba final da palavra brinquei (que) (linha 4)</p> <p>Supressão da letra N da palavra brinquei (birque, linha 4)</p> <p>Supressão da palavra fazer (linha 5)</p> <p>Supressão da letra S da palavra suco (linha 5)</p> <p>Supressão da letra I da palavra muito (linha 5, duas ocorrências)</p> <p>Supressão da letra R na palavra fazer (linha 5)</p> <p>Supressão da última sílaba da palavra suco (linha 5)</p> <p>Supressão da letra N da palavra tinta (linha 6)</p> <p>Supressão de um R do encontro consonantal RR da palavra terra (linha 6)</p>
Segmentação	<p>Segmentação a sílaba final da palavra primeira (linha 3)</p> <p>Segmentação de parte da sílaba final da palavra parque em AVEPINOPAQ UI- (linha 4)</p> <p>Segmentação da palavra EU (E-U, linha 4)</p> <p>Segmentação da letra I da palavra foi (linha 5)</p>
Hipercorreção	Uso do O no lugar do U na palavra moto (linha 5)
Troca de fonema	<p>Troca do fonema do fonema[ã] pelo [o] da sílaba nhã da palavra manhã (linha 1, 2 ocorrências da escrita da palavra manhã por mão)</p> <p>Troca do fonema sonoro [d] pelo surdo [t] na preposição de por te (linha 1)</p> <p>Troca de fonema sonoro [v] pelo surdo [f] na palavra levou, grafada lefou (linha 3)</p> <p>Troca do fonema surdo [f] pelo sonoro [v] em feliz por veliz (linha 4)</p>
Troca de letra	<p>Troca da letra C por S na palavra ipsiau (especial) (linha 2) por serem letras concorrentes na mesma posição</p> <p>Troca da letra C por S na palavra faso (fácil) (linha 5) por serem letras concorrentes na mesma posição</p>
Repetição	Repetição da palavra manhã (que grafa mão) por não , com trocada letra M pelo N) (linha 1)
marcas da oralidade	<p>Uso do EeL por I e U na palavra ipsiau (especial) (linha 2)</p> <p>Uso do E por I na palavra parque(paq ui, linha 4)</p> <p>Uso do E por I no conectivo E (I, linha 4)</p> <p>Uso do E por I no conectivo E (I, linha 5, duas ocorrências: ambas ocorrências antes da palavra foi)</p> <p>Uso do L por U na palavra legal (legau, linha 5)</p>
Inversão de letras em sílabas complexas	<p>Inversão das letras I e R na sílaba pir da palavra primeira (linha 3)</p> <p>Inversão das letras I e R na sílaba bir da palavra brinquei (linha 4)</p>
Acréscimo de letras em sílaba travada	Acréscimo da letra i na sílaba travada liz da palavra feliz (lizi) (linha 4)
Economia de letras motivada por elisão	<p>Economia da letra E: marcou o E somente no conectivo; faltou a letra E na palavra EU (linha 3)</p> <p>Economia da letra E: marcou o E somente na palavra EU; faltou a letra E para marcar o conectivo (linha 3)</p>
Grafia ilegível	dea (linha 3)

4.7.2.2 Análise das categorias do texto segundo o ISD

<p>B) No plano Textual</p>
<p>1) Conteúdo temático: Verificar se apresenta diversas experiências vivenciadas em determinado tempo e espaço, como datas comemorativas, momentos vividos junto com a família, e em ambientes como a escola e a residência. A aluna marca a experiência proposta na consigna no fim do seu relato (brincar de vender suco na escola) . Assim, no início marca a experiência que foi mais relevante para ela, que foi o fato de ir ao parque pela primeira vez. Nesse momento, situa a experiência em um tempo (2021-manhã) e em um espaço como sendo a escola, nesse momento também marca um lugar específico desse ambiente, este sendo o parque. Após isso, relata que foi a professora que levou a turma toda para o parque e nele brincou de vender suco. Luiza, ainda relata o passo a passo que realizou para produzir a bebida. No decorrer de todo seu relato a aluna marca as emoções que sentiu ao longo da experiência.</p>
<p>2) Plano Geral do texto</p> <p>a) Introduce o fato que será relatado relacionando-o em um tempo e espaço; Marca a experiência de ir ao parque da escola pela primeira vez e situa esse momento em um tempo como sendo “em 2021, em uma manhã” e em um lugar como sendo o parque.</p> <p>b) Relata os fatos em uma ordem cronológica dos acontecimentos; Relata os fatos em ordem cronológica. Porque, primeiro deixa implícito que todo mundo, isto é, toda as crianças que estudam junto com ela também foram ao parque (Parque, todo mundo), em seguida relata que quem levou a turma para o parque foi a sua professora.</p> <p>c) Finaliza o relato marcando as emoções como conseqüências que a experiência vivida gerou. Luiza, no final do seu texto, fala que brincou de fazer suco e descreve o passo a passo que realizou ao fazer o suco.</p>
<p>3) Verificar a presença das seguintes marcas do discurso Relato Interativo:</p> <p>a) se há implicação em relação ao contexto de produção; Há implicação no relato quando a aluna marca (EU-FIQUEI), pois o pronome pessoal “eu” indica a aluna como sujeito tanto da experiência vivida quanto como agente produtor do relato.</p> <p>b) se há disjunção: o conteúdo temático distante temporalmente em relação ao momento de produção; O uso dos verbos “fui”, “levou”, “fiquei”, “brinquei”, “usei” no pretérito perfeito indicam que essas ações já foram feitas pela aluna antes do momento dela relatar.</p> <p>c) se há frases declarativas. Há a presença de frases declarativas em “Fui na escola”, “a minha professora que levou”, “eu fiquei muito feliz”</p>
<p>4) Sequência textual:</p> <p>a) Script; b) fragmentos da sequência descritiva; d) fragmentos da sequência explicativa. -Predomínio do Script, pois os fatos são organizados em ordem cronológica, sem a produção de tensão</p>
<p>5) Conexão: Verificar se há uso de organizadores textuais para articular as partes do texto:</p> <p>a) Operadores espaciais:“NAICOLA” (na escola) e “PAR” (parque) b) Operadores temporais:“2021-MAO O” (2021 de manhã) c) Operadores lógicos:“que” e “e”</p>
<p>6) Coesão Nominal: Verificar se há a presença de unidades da língua utilizadas para realizar as retomadas dos referentes textuais:</p> <p>a) Anáforas pronominais: b) Anáforas nominais: c) Apagamentos: Sem a presença</p>
<p>7) Coesão Verbal: Verificar se há a predominância dos seguintes tempos verbais:</p> <p>a) Pretérito perfeito (uma ação concluída); b) Pretérito imperfeito (ação anterior ao presente, mas ainda não concluída); c) Presente. A maioria dos verbos estão no pretérito perfeito</p>

4.8 Síntese da Análise da produção Final

Ao analisar a produção final de Benjamim, quanto às marcas do discurso interior, do ponto de vista da ortografia (SMOLKA,1988), verificamos um caso de aglutinação de expressão; um caso de segmentação de sílaba; quatro marcas de oralidade; um caso de acentuação inadequada e uma situação onde o aluno faz troca de letras.

Quanto à análise da PF de Benjamim no plano textual, de acordo com os critérios de análise do ISD (MACHADO,2004), verificamos que o aluno não marca como a experiência vivida o momento de brincar de vender suco na escola, mas sim a experiência de poder ir ao parque da escola, pela primeira vez. Assim, nesse momento, o aluno registra o tempo, usando dois operadores temporais, sendo um período específico do dia (“em uma manhã”) e o ano quando a experiência ocorreu (“em 2021”). Já referente à marcação do lugar, Benjamim situa a experiência como ocorrendo no parque. Assim, verificamos que o aluno conseguiu produzir a introdução do seu REV.

Quanto ao uso do dispositivo didático que utilizamos para mediar o processo de escrita das crianças na PF, verificamos que Benjamim teve como referência as informações do tempo e do espaço que estavam representados no instrumento. Contudo, a foto das crianças brincando de vender suco na escola não mobilizou a memória da venda da “bebida” e sim que, nesse dia, ele teve a oportunidade de ir, pela primeira vez, no parque.

Com relação à produção de Luiza, observando as marcas do discurso interior na produção final de Luiza, identificamos a presença de cinco casos de aglutinação de expressões; três casos de aglutinação e contração; um caso de aglutinação de letra e um caso de aglutinação da sílaba final. No que se refere aos casos de supressão, encontramos 12 supressões de letras; uma supressão de dígrafo; uma de supressão de palavra e uma supressão de sílabas. Quanto à segmentação, verificamos uma segmentação de sílaba; um caso de segmentação de palavras; um de segmentação de letra; quatro trocas de fonemas; dois casos de troca de letras; cinco casos de marca de oralidade; dois casos de inversão de letras em sílabas complexas; um caso de acréscimo de letras em sílaba travada; dois casos de economia de letras; um caso de grafia ilegível; um caso de contração; um caso de hipercorreção; e, por fim, um caso de repetição.

Quanto à análise da PF de Luiza, do ponto de vista plano textual, de acordo com os critérios de análise do ISD (MACHADO,2004), percebemos que, logo no início do seu relato,

a aluna não marca a experiência de vender suco na escola. Na verdade, registra como a experiência principal “ir ao parque pela primeira vez”. Em seguida, consegue situar esse fato como acontecendo em um tempo (“manhã de 2021”) e em um lugar (“parque da escola”). Também expressa as emoções que a experiência proporcionou para ela como (“muito especial”)e (“fiquei muito feliz”). Além disso, relata sobre a experiência de vender suco e explica como preparou a “bebida”.

Quanto ao uso do dispositivo didático, notamos que esse instrumento auxiliou Luiza quanto à marcação do tempo e do espaço, bem como a ajudou a sequenciar os fatos que aconteceram durante a experiência, como ir ao parque e lá brincar de vender suco. Nesse momento, a aluna descreve a mistura que fez para produzir o suco, como representado na linha do tempo, isto é, relatou os fatos obedecendo a ordem de misturar a água, a tinta, e a terra para formar o suco.

4.9 Algumas constatações com base nesta pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou-nos consolidar algumas constatações das quais vamos descrever as cinco mais importantes que poderão servir como norte para o trabalho docente com produções de textos escritos, e também orais, com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

A primeira constatação refere-se à capacidade do agir comunicativo dos alunos do primeiro ano escolar por meio de textos escritos: alunos do primeiro ano escolar conseguem produzir textos com sentido e com características específicas dos gêneros que lhes são propostos para produzirem, mesmo em situação de ensino remoto. Entretanto, esse processo não será natural para a criança. Nesse momento é que entra a figura do professor como aquele que teve contato com os conhecimentos culturalmente elaborados pela humanidade e, com esse conhecimento, consegue desenvolver ações no seu ensino capazes de mediar o processo de aquisição da escrita e de seu desenvolvimento.

A segunda constatação está relacionada à forma peculiar da escrita da criança em processo de alfabetização: a escrita do aluno que está em processo de aquisição da língua escrita apresenta irregularidades. Cabe ao professor alfabetizador o esforço de procurar entender a escrita do aluno e desenvolver atividades que o leve a superar o estágio no qual se encontra.

A terceira constatação refere-se ao motivo da produção: os alunos necessitam de um motivo que demande a sua escrita dentro de um projeto de dizer, cuja motivação tenha um significado afetivo para o agente produtor iniciante na escrita.

A quarta constatação está relacionada à importância da fala para si e a fala do outro: a fala para si foi importante para organizar a produção escrita e a fala do outro serviu como orientação para o outro tomar decisões para reelaborar a produção, inserindo informações que faltaram em versões anteriores à fala do outro.

A quinta constatação refere-se ao instrumento semiótico criado para mediar a produção do relato de experiência vivido: o uso do dispositivo didático auxiliou as crianças desdobrarem a linguagem no texto. Além disso, para a produção do relato de experiência vivida os momentos que as crianças vão relatar precisam estar registrados em sua memória afetiva para terem condições de recordar do momento com mais detalhes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que apresentamos na introdução desta pesquisa, pretendemos responder aos questionamentos feitos e se os objetivos foram alcançados. Pelo trabalho realizado, constatamos que a pergunta da pesquisa (*É possível ensinar a produção de texto por meio do relato de experiência vivida para alunos do primeiro ano escolar?*). Por meio da análise dos resultados obtidos, foi possível perceber que, ao analisarmos as produções escritas dos alunos, de acordo com os critérios de análise do ISD (MACHADO, 2004), verificamos que essas produções possuem várias características do gênero textual relato de experiência vivida. Assim, os alunos do primeiro ano escolar conseguem produzir textos com sentido, desde que o processo da produção esteja integrado em um planejamento de ensino intencional e sistematizado.

Quanto aos objetivos propostos julgamos que foram atingidos, já que o objetivo geral consistia em *analisar a escrita de crianças em processo de alfabetização, produzida em situações de comunicação criadas para a expressão de acontecimentos pessoais, no formato do gênero relato de experiência vivida*. Verificamos, por meio da análise das duas produções escritas (inicial e final), a transformação que ocorreu entre uma e outra, projetando um estado qualitativo entre a inicial e a final. A respeito dos objetivos específicos, considerando o primeiro (*Analisar a escrita (forma e conteúdo) de crianças em processo de alfabetização, no aspecto das marcas do discurso interior do ponto de vista da ortografia*). Verificamos que no processo de transformar o que está em seu intrapsíquico para o interpsíquico, a criança em processo de alfabetização trabalha com as regularidades e irregularidades da língua portuguesa, esse processo é materializado em suas escritas como vimos nas análises. 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.

Quanto ao segundo objetivo (*Analisar a produção escrita inicial (forma e conteúdo) do ponto de vista de especificidades do gênero relato de experiência vivida*). Identificamos que a escrita das crianças possui avanços e retrocessos dentro da estrutura textual. Contudo, esse retroceder não pode ser compreendido como algo negativo, mas como parte do desenvolvimento da escrita da criança, a qual pode voltar a algum estágio antigo. Porém, nesse processo, com um ensino sistematizado, o retroceder é potencializado e a criança avança de forma qualitativamente a outro patamar mais elevado. (*Investigar o processo de formação da escrita inicial da criança longitudinalmente no texto*). Verificamos o quanto a escrita das crianças pode apontar caminhos para o professor conseguir organizar o seu ensino

de forma a contribuir para proporcionar a aquisição da linguagem. Por fim, o quarto objetivo específico (*Produzir um dispositivo didático para mediar a produção de texto, exemplar do gênero relato de experiência vivida, na alfabetização.*) foi atingido motivado pelo processo de desenvolvimento da sequência didática. Por meio desse procedimento, identificamos o nível de desenvolvimento real da capacidade do ato de relatar, em diferentes estágios do processo. Essas informações sobre o desempenho dos alunos levaram-nos a elaborar tal dispositivo didático, no qual procuramos sintetizar as informações (fatos e circunstâncias) que constituem o gênero textual relato de experiência vivida. Este, assim constituído serviu como instrumento para mediar o processo de escrita do relato.

No que se refere às contribuições da pesquisa, destacamos que esta demonstrou, ao analisarmos as produções escritas dos alunos, o fluxo intenso da sua linguagem interior ao escrever, evidenciando que o traçado da folha, muitas vezes, não dá conta de acompanhar o intenso processo de labor mental que o estudante, em processo de alfabetização, consegue realizar ao escrever suas próprias produções. Assim, nesse processo, verificamos que elas não utilizam de estratégias simples na hora de marcar suas objetivações. Pelo contrário, ao tentar objetivar, no papel, o trânsito intenso da sua linguagem interior, acabam omitindo letras, palavras e aglutinando palavras etc. Tal realidade necessita ser um imperativo que leve o professor alfabetizador estudar sobre o processo desenvolvimento da linguagem para poder desvendar as escritas iniciais de seus alunos. Para que depois do processo analítico, organize o seu ensino de forma a desenvolver atividades e instrumentos que levem os alunos a superar as dificuldades apresentadas em um momento anterior.

Quanto às contribuições da pesquisa, revelou a necessidade de ampliar e aprofundar ainda mais os conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico na sala de aula. Em outras palavras, aprimorar minha formação como professora, para conseguir compreender, de maneira mais aguçada, o processo de desenvolvimento da linguagem, do pensamento das crianças, bem como a própria Língua Portuguesa de forma a vir desenvolver um ensino que garanta a apropriação dos conhecimentos que foram elaborados pela humanidade, ao longo da história. Além disso, no decorrer da pesquisa evidenciou-se, como vários autores já apontaram, limitações do ensino à distância, fato esse que ressaltou ainda mais a importância do ensino presencial na escola.

Já em relação às dificuldades que apareceram ao longo do processo da pesquisa, vão ao encontro do ponto levantado anteriormente quanto às limitações que o ensino remoto causa, assim, as barreiras vivenciadas envolvem as seguintes situações: a falta dos encontros

presenciais em uma sala de aula, a necessidade das atividades precisarem ocorrer em um ambiente virtual, a volta dos alunos para as escolas presenciais e o tempo da pesquisa coincidir com o último semestre da graduação da pesquisadora. Tais fatos implicaram em uma série de dificuldades, como a insegurança no momento de elaborar as atividades que comporiam a SD, pois havia a limitação do ambiente virtual onde essas precisavam ocorrer. Outra questão é, com a volta dos alunos à escola de forma presencial, no final de setembro, a frequência dos alunos nos encontros ficou reduzida, com isso alguns estudantes não conseguiram participar do desenvolvimento completo da sequência didática, tal fato acabou reduzindo a quantidade dos nossos dados de análise. Ressaltamos que ao chegarmos na oficina módulo da SD, que trava de aspectos que são transversais a língua, não conseguimos aplicar atividades para trabalhar com a ortografia das palavras, assim, desenvolvemos somente atividades de segmentação.

Por fim, destacamos que este estudo tem potencialidades de ser aprofundado em pesquisa em nível de mestrado, com condições de produção mais favoráveis, tanto em relação ao tempo de execução do trabalho quanto ao sistema de ensino das crianças, de outras formas, com um tempo maior para execução da pesquisa e com as condições de um ensino presencial que favoreça as interações tanto da pesquisadora com os alunos quanto dos alunos entre si.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes. 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. _____. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004
- MACHADO, A. R. Para (re) pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**. V. 2. 2004. p. 17-28
- MARTINS, M. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas. Autores Associados. 2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas. Autores Associados. 2011.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Revista UFRR**. V. 2. 2020. p.128-136.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. _____. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004
- SMOLKA, A.L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas. Cortez. 1988.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes.1991.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2020.
- VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone. 2010.

APÊNDICE

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1º OFICINA:

Sensibilização ao gênero

- 1) Apresentação e análise do vídeo com o relato do aniversário de Anne Frank, do *Diário de Anne Frank*, com ênfase nos seguintes elementos de um relato: quem relatou o fato; em quais espaços se passou o fato relatado; quem eram as personagens que participaram do fato e em que tempo este ocorreu;

Material elaborado para a atividade:

- Link para acesso ao vídeo:

<<https://drive.google.com/file/d/19liK080DkiXTb1qzu7I2tvWb0vzABGI2/view?usp=sharing>

>

- 2) Leitura de três textos de referência e suas imagens que representavam as cenas do relato em ordem cronológica dos acontecimentos;

Textos de referência:

1º RELATO DE REFERÊNCIA PRODUZIDO PELA PESQUISADORA

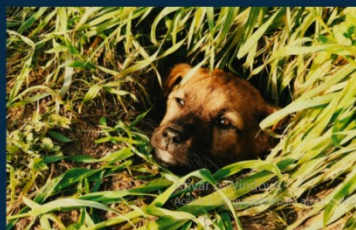
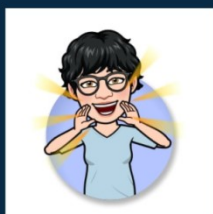
UM PRESENTE INESPERADO

NO MEU ANIVERSÁRIO DE 2020, QUE FOI DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, EU ESTAVA TRISTE, PORQUE NÃO DAVA PARA COMEMORAR A DATA COM TODA A MINHA FAMÍLIA E A MINHA CACHORRINHA TINHA FUGIDO DE CASA.

Ai ai...

1

NESSE MESMO DIA, A MINHA MÃE ENCONTROU A BIBI ESCONDIDA DENTRO DE UM BURACO NA MATA. E PARA A SUPRESA DE TODOS, ELA HAVIA CRIADO DOIS CACHORRINHOS. DESSA FORMA, AJUDEI A RESGATAR OS CACHORRINHOS DO BURACO.

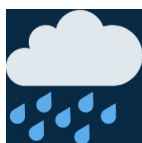


DEPOIS, O DIA FOI SÓ FELICIDADE CUIDANDO DOS FILHOTINHOS E AINDA GANHEI O MELHOR PRESENTE DE TODOS, QUE FOI O MEU CACHORRINHO CHAMADO BENTO.



Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

2º RELATO DE REFERÊNCIA PRODUZIDO PELA PESQUISADORA



CIRURGIA

QUANDO EU TINHA SETE ANOS PRECISEI FAZER UMA CIRURGIA NOS MEUS OLHOS. LEMBRO QUE FOI NO MÊS DE MARÇO E ESTAVA CHOVENDO BASTANTE.



Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

QUANDO CHEGUEI NO HOSPITAL OS MÉDICOS E ENFERMEIROS VIERAM ME RECEBER. DEPOIS, FUI PARA A SALA DE CIRURGIA.



3º RELATO DE REFERÊNCIA PRODUZIDO PELA PESQUISADORA



O TOMBO

ERA UMA TARDE DE VERÃO BEM QUENTE. EU E MEU PRIMO RAFAEL ESTÁVAMOS NO QUINTAL DA MINHA CASA EM CIMA DO GALHO DE UMA ÁRVORE CHAMADA SIBIPIRUNA, A ÁRVORE PREFERIDA DA NOSSA AVÓ.



LOGO QUE NOS ACOMODAMOS NO GALHO, OUVIMOS UM ESTRALO E, NESSE MOMENTO, CAÍMOS EM CIMA DE UMA ROSEIRA CHEIA DE ESPINHOS. PRIMEIRO RAFAEL, DEPOIS EU.



ASSIM, DECIDIMOS ESCONDER O GALHO PARA A NOSSA AVÓ NÃO DESCOBRIR NOSSA AVENTURA. MAS O ESFORÇO FOI EM VÃO. O CHORO DO MEU PRIMO ATRAIU NOSSA AVÓ ATÉ NÓS.

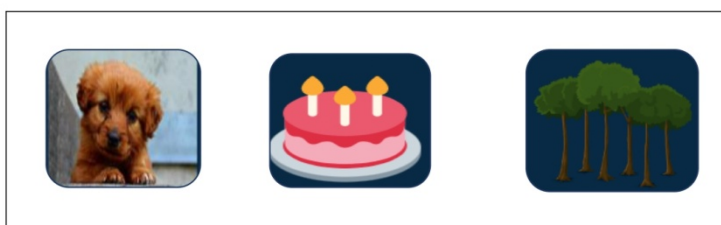


- 3) Diálogo sobre quem já tinha vivenciado alguma situação como aquelas descritas nos relatos de referência

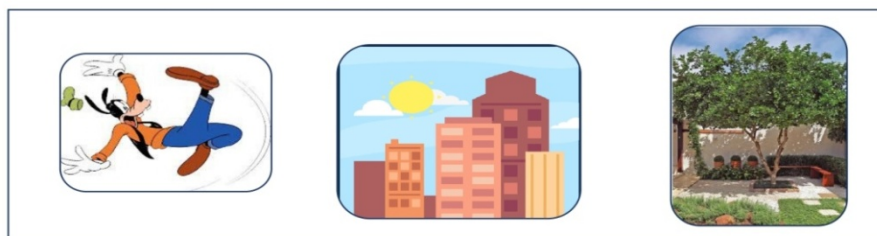
- 4) Identificação, por meio de imagens, como os fatos, o tempo e o lugar foram marcados nos três relatos de referência;
Material elaborado para a atividade:

4º ATIVIDADE DA 1º OFICINA
ENCONTRAR O FATO, A FORMA COMO É
MARCADO O TEMPO E O LUGAR EM CADA
RELATO DE REFERÊNCIA

PRESENTE INESPERADO		
1) FATO	2) TEMPO	3) LUGAR



O TOMBO		
1) FATO	2) TEMPO	3) LUGAR





- 5) Ordenação, por meio de imagens, as ações relatadas nos textos de referência.
Material elaborado para a atividade:
Link: <<https://wordwall.net/pt/resource/25231591>>
- 6) Relato oral dos estudantes sobre a experiência com as aulas online à noite
- 7) Relato oral da pesquisadora sobre seu último aniversário

2º oficina: Domínio social da comunicação

- 1) Leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*;
Material elaborado para a atividade:
Link para acesso ao Pdf do livro:
<<https://drive.google.com/file/d/1iCc7XVATraDcNOp-GTxJnsMHVChcyMe/view?usp=sharing>>
- 2) Levantamento de quem gostou ou não da história, com justificativa;
- 3) Diálogo sobre como usar a memória para constar experiências pessoais

3º OFICINA:

Produção inicial

1º ATIVIDADE DA 3º OFICINA

PERGUNTAS PARA ORGANIZAR INFORMAÇÕES SOBRE O ÚLTIMO ANIVERSÁRIO DOS ALUNOS

FOTO DO ÚLTIMO ANIVERSÁRIO

1) QUAL FOI O DIA DO SEU ANIVERSÁRIO?

2) EM QUAL LUGAR FOI A FESTA?

3) QUEM FOI NA FESTA?

4) O QUE ACONTECEU NESSE DIA?

2) Produção inicial

4º OFICINA:

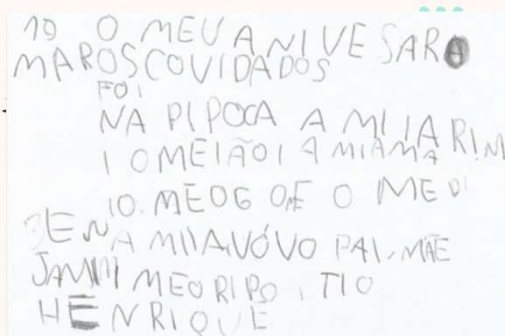
Introdução aos organizadores temporais e espaciais

Marcação da coordenada tempo e lugar no relato

1) Reescrita coletiva de cada texto produzido sobre o aniversário mais recente, tendo a professora como escriba:

Cartaz: imagem da Produção inicial e reescrita desta.

PRIMEIRO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA: ANIVERSÁRIO DE 4 ANOS
BENJAMIM



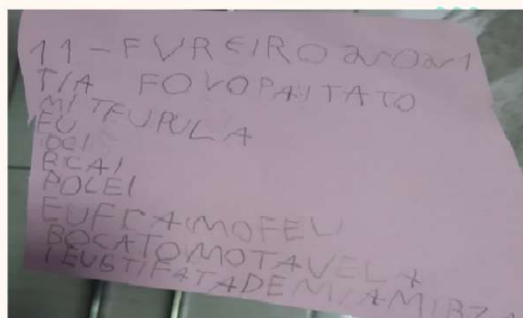
NO DIA 19 DE MARÇO É O MEU ANIVERSÁRIO!
 MAROSCOVIDADOS
 FOI NA PIPOCA A MIAMI
 I O MEIÃO I A MIAMI
 IO. MEOS OF O MEU
 ENA MI AVÓ VO PAI. MÃE
 JAMMI MEORIPOTIO
 HENRIQUE

NO DIA 19 DE MARÇO É O MEU ANIVERSÁRIO!
 OS CONVIDADOS PARA A FESTA, NO BUFFET PIPOCA,
 FORAM: PRIMOS, TIOS, PAI, MÃE, IRMÃ, IRMÃO E
 SOBRINHO.

O TEMA DA FESTA FOI TRANSFORMERS QUE
 APARECEU EM UM BONECÃO E ELE BRINCOU DE
 PEGA- PEGA CONGELA COM A GENTE.

SENTI FALTA DA MINHA AVÔ E DO MEU AVÔ,
 PORQUE ELAS MORAM EM CIDADES DIFERENTES QUE
 É LONGE DE BAURURU.

PRIMEIRO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA: ANIVERSÁRIO DE SEIS ANOS
LUIZA



11 - FEVEREIRO 2021
 TIA FOI VOVÓ TATO
 MITURULA
 EU
 BOCAI
 POCEI
 EUFC+MOFEU
 BOCATOMOTAVEL+
 LEUSTIF+T+DEMI+MIBZ

NO DIA 11 DE FEVEREIRO DE 2021 OS
 CONVIDADOS PARA A MINHA FESTA DE
 ANIVERSÁRIO, QUE ACONTECEU A NOITE, NA MINHA
 CASA, FORAM: TITIA, VOVÔ, VOVÓ, TIO, FÁTIMA, LINA,
 PRIMA E TATO.

TEVE PULA-PULA, DOCINHO, BOLO E O TEMA FOI
 LOL.

FIQUEI MUITO FELIZ, MAS, AO MESMO TEMPO,
 FIQUEI TRISTE, PORQUE SENTI FALTA DA MINHA BISA
 E TAMBÉM DAS MINHAS DUAS AMIGUINHAS.

- 4) Identificação, em trechos de contos de fadas e de relatos pessoais, palavras que marcavam o tempo e o lugar;

Material elaborado para a atividade: Link da atividade:

<<https://wordwall.net/pt/resource/24925713>>

- 5) Produção de frases mostrando diferentes formas de marcar o tempo e o lugar.

Material elaborado para a atividade:

Frases dos relatos de referência usadas como parâmetro para as crianças produzirem novas frases com o mesmo sentido:

4º ATIVIDADE (4º OFICINA)
PRODUZA FRASES COM OUTRAS FORMAS DE
MARCAR O TEMPO

- QUANDO EU TINHA SETE ANOS



- EM UMA TARDE DE VERÃO BEM QUENTE



**PRODUZA FRASES COM OUTRAS FORMAS DE
MARCAR O LUGAR**

- NO QUINTAL DA MINHA CASA



- DENTRO DA FLORESTA



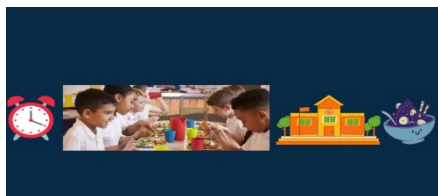
- NO ALTO DE UMA ÁRVORE



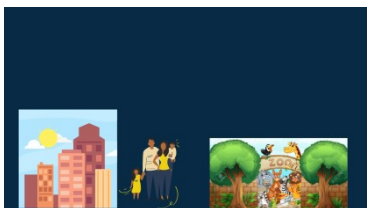
4) Produção escrita do início de um relato de experiência, marcando o tempo e o lugar, tendo como base duas seqüências de imagens, das quais o aluno teria que escolher uma para produzir o início de seu relato:

Material elaborado para a atividade:

1ª seqüência de imagens apresentadas:



2ª seqüência de imagens:



5º OFICINA:

- 1) Produção do relato oral sobre a experiência de provar açaí na escola

6º OFICINA:

Capacidade discursiva – Parte I

- 1) Leitura de uma história criada pela pesquisadora a partir de quadros da Tirinha de Chico Bento, sem texto;
- 2) Colocação dos quadros da Tirinha do Chico Bento em ordem para reconstruir a história lida pela pesquisadora, conforme a ordem dos fatos narrados nessa história

Material elaborado para a atividade:

1º, 2º ATIVIDADES DA 6º OFICINA

1º ATIVIDADE: LEITURA DA HISTÓRIA EM ORDEM INVERSA: FIM, MEIO E INÍCIO.
AS IMAGENS TAMBÉM APRESENTADAS NA ORDEM INVERSA

3) ASSIM, FUI EMBORA PARA MINHA CASA. CHEGUEI LÁ JÁ ESTAVA DE NOITE. ESTAVA SUPER CANSADO DEPOIS DO LONGO DIA DE TRABALHO.

2) EU RESOLVI ME JUNTAR NA PESCARIA. MAS COMO ESTAVA CASADO, ACABEI DOMINANDO PERTO DO RIO. QUANDO ACORDEI JÁ ESTAVA QUASE DE NOITE.

1) EM UMA TARDE, ENCONTREI MEU AMIGO ZÉ E FUI PESCAR COM ELE E A SUA PRIMA ROSINHA



- 3) Observação das imagens das seis tirinhas “Papa Capim” para contar, na linguagem oral, o que estava acontecendo em cada uma;

Material elaborado para a atividade:

- Sequência de imagens utilizadas:



- 4) Produção de um relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, que trouxe à aula para esse fim, sem apresentar algumas informações importantes para o entendimento da história contada;

Material elaborado para a atividade:

1º relato da pesquisadora: <https://drive.google.com/file/d/1z-GLyat690Jfek_CIjuX3HDXSSh3G1j4/view?usp=sharing>

- 5) Reprodução do relato de experiência pela pesquisadora sobre um objeto afetivo, com todas as informações apresentadas para os aprendizes observarem a diferença entre os dois modos de relatar;

Material elaborado para a atividade:

2º relato:

<<https://drive.google.com/file/d/10uGfLR9EdK0dm1j4rUVJg9GJx2sJgDzO/view?usp=sharing>>

- 6) Produção de um relato oral, pelos alunos, sobre o momento especial que o objeto afetivo trazido à aula fazia-lhes lembrar (tal objeto foi solicitado pela pesquisadora na aula anterior justamente para tê-lo como instrumento de mobilização da memória de um momento especial vivido com esse objeto).

7ª OFICINA:
capacidade discursiva – Parte II

(no REV)

- 1) Organização da linha do tempo do relato da pesquisadora;

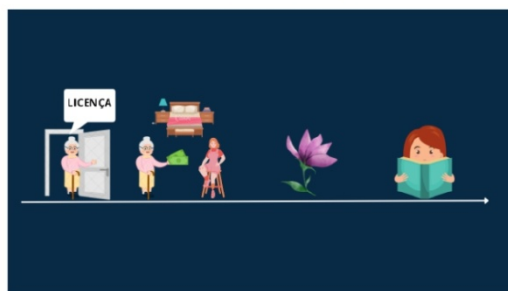
1ª ATIVIDADE DA 7ª OFICINA: ORGNIZAÇÃO DOS FATOS DO RELATO

LINHA DO TEMPO: FATOS EM ORDEM INVERTIDA



Ativar o Windc
Acesse Configuraçõ

LINHA DO TEMPO: COM OS FATOS NA ORDEM CERTA



Ativar o Windc
Acesse Configuraçõ

2) Audição da gravação dos próprios relatos, produzidos pelos alunos no encontro anterior, para fins de verificação das informações que faltaram;

Link com o áudio dos relatos dos alunos:

Benjamim:

<<https://drive.google.com/file/d/1zYGSEN2BtdMjyHSIqDsJ3CMw8FASQCeu/view?usp=sharing>>

Luiza:

<https://drive.google.com/file/d/1zyYE8u2d3b_mzXSK13smNzKC2FlIJSd/view?usp=sharing>

3) Organização do próprio relato em uma linha do tempo por meio de desenhos.

4) Produção Intermediária II produzida na modalidade oral

8ª OFICINA:

Capacidade linguístico-discursiva

1) Reprodução do vídeo do relato de experiência da pesquisadora, produzido propositalmente com repetições exageradas;

Material elaborado para a atividade:

Link do

vídeo: <<https://drive.google.com/file/d/1HKJvNOqZfVWoH3VueKME0BUJqYTEh9SA/view?usp=sharing>>

2) Análise das repetições do relato da pesquisadora

3) Substituição das palavras repetidas no texto;

Material elaborado para a atividade:

3ª ATIVIDADE DA 8ª OFICINA: SUBSTITUIÇÃO DAS PALAVRAS REPETIDAS

COBRAS



1) TINHA / MUITO / MEDO/ DE / _____;
(SERPENTES/ COBRAS/ MACACOS)

2) INFORMAÇÕES/ SOBRE / AS/ _____;
(SERPENTES/ COBRAS/ MACACOS)

Ativar o Windows
Acesse Configurações

MACACO/PREGO



3) VISITA / AOS / _____.
(MACACOS/PREGO /COBRAS/ MACACOS).

4) OS/ _____ / NÃO / IMA / ENTENDER.
(MACACOS/PREGO /COBRAS/ MACACO)

Ativar o Windows
Acesse Configurações

- 2) Preenchimento das lacunas do texto com os operadores lógicos **eemas**;
Material elaborado para a atividade:

4º ATIVIDADE DA 8º OFICINA: PREENCHER A LACUNA PINTADA EM AZUL POR UM DOS CONECTIVOS “E/MAS”

Activity card for connecting words "E/MAS". The card contains three sentences with blue gaps to be filled with "E" or "MAS".

TEVE /  / COM / TEMA / SURPRESA / DO /  E / MAS /  / UM /

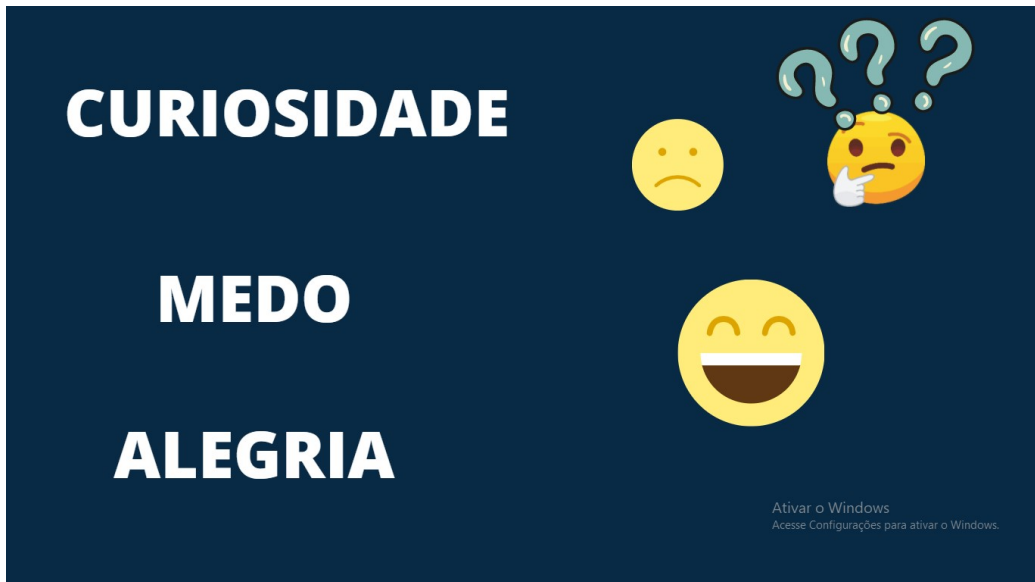
 / DE /  / JOGUEI /  / COM / MEU / TIO /

E / MAS

TODO / FELIZ /  SENTI / SAUDADE / DO / TALE / MEU / AMIGO .

Ativar o Windows
Acesse Configurações

- 3) Identificação das emoções (medo, alegria e curiosidade) que aparecem no relato da pesquisadora, no momento da produção;
Material elaborado para a atividade:



9ª OFICINA:

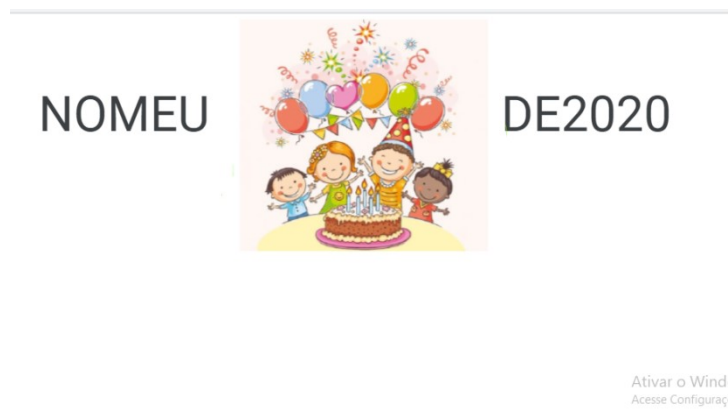
Segmentação

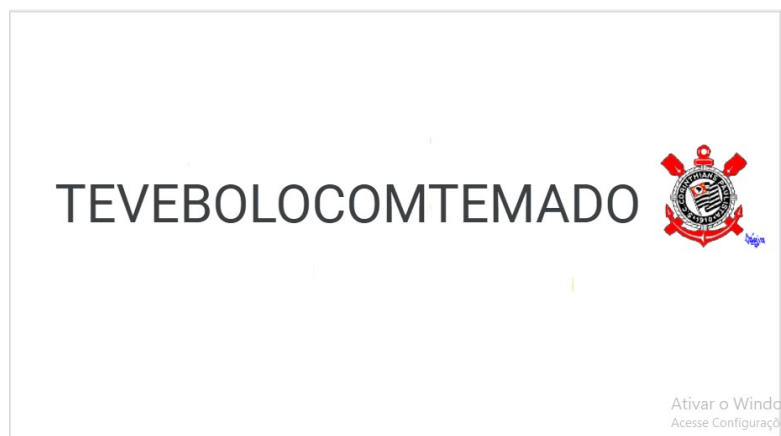
1º ATIVIDADE DE SEGMENTAÇÃO



2º ATIVIDADE DE SEGMENTAÇÃO: TRECHOS RETIRADOS DOS TEXTOS QUE FORAM REESCRITOS DE FORMA COLETIVA (1º ATIVIDADE DA 4ª OFICINA)

Obs: essa atividade foi realizada por meio do aplicativo Jamboard (as crianças acessaram o aplicativo para fazer a atividade)





10ª OFICINA:

Produção final

- 1) Produção de um relato oral sobre a experiência de brincar de vender suco na escola
- 2) Organização das informações do REV no dispositivo , com o tempo, o lugar, as pessoas que participaram da experiência, colocando os fatos em ordem cronológica de acontecimento;

Instrumento elaborado

**INSTRUMENTO PARA MOBILIZAR A MEMÓRIA
VOLUNTÁRIA NA PRODUÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA
VIVIDA**

**FOTO QUE REPRESENTA O FATO ESPECIAL QUE SERÁ
RELATADO**



QUANDO ACONTECEU O FATO ESPECIAL (TEMPO)



ONDE ESSE FATO ACONTECEU (LUGAR)

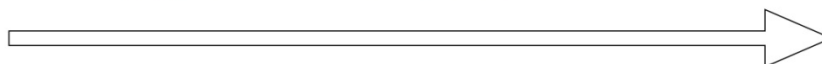


© CanStockPhoto.com - csp13047014

**PESSOAS QUE PARTICIPARAM DO
FATO A SER RELATADO**

Turma do 1º A

LINHA DO TEMPO (para organizar os fatos em ordem cronológica)



Produção Final

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

Querido Aluno,

Eu, Israella Maria de Proença Proença, convido você a participar de uma pesquisa em Alfabetização. A pesquisa busca entender se é possível ensinar a produção de texto para alunos do primeiro ano escolar. Essa pesquisa é importante para que os professores e os alunos da faculdade, que estão estudando para serem professores, possam ajudar as crianças a desenvolverem a sua escrita. Seus pais/responsáveis permitiram a sua participação, mas precisamos que você entenda e concorde em participar dessa pesquisa, caso seja da sua vontade, assinando esse documento (que pode ser feito pintando o desenho do joinha ao final da folha). Serão respeitados os seus direitos, como o de estar informado sobre como acontecerá a pesquisa e de só participar se concordar, sendo possível deixar de participar a qualquer momento. Pode ser que este documento chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda, portanto se tiver dúvidas, não deixe de perguntar.

A pesquisa será realizada em encontros que acontecerão de forma online pelo Google Meet, com a professora da turma e os alunos. Eu, como pesquisadora, participarei desses encontros, onde serão feitas observações e anotações de como ocorrem as atividades de escrita. Esses encontros são gravados para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não serão divulgadas.

Durante a divulgação dos resultados da pesquisa, será respeitado o direito de privacidade, isto quer dizer que, em nenhum momento, falaremos o seu nome quando apresentarmos os resultados desta pesquisa a outras pessoas.

Como benefício da participação voluntária nesta pesquisa, será o desenvolvimento da sua escrita, também, o de outros alunos em anos posteriores a finalização deste trabalho.

Riscos e desconfortos

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: o manuseio dos aparelhos eletrônicos utilizados para acesso a aula que requerem cuidados; os materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite, no qual o mal uso do lápis, objeto com ponta, pode fazer com que você se machuque se não tiver cuidado.

Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, fale com a pesquisadora para maiores esclarecimentos e auxílios necessários.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo e direitos do participante você pode contatar a pesquisadora do estudo, Israella Maria de Proença e Proença ou a professora da faculdade, responsável por essa pesquisa, Rosa Maria Manzoní. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos:



Rubrica do menor

Rubrica da pesquisadora

Rubrica da pesquisadora responsável

<i>Título da Pesquisa:</i> Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida	
<i>Pesquisadora (Iniciação científica):</i> Israella Maria de Proença e Proença <i>Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru</i> <i>Telefone/whatsapp: (15) 99835 3308</i> <i>E-mail: Israella.proenca@unesp.br</i>	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni <i>Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru</i> <i>Telefone: (14) 3103 6081</i> <i>E-mail: rm.manzoni@unesp.br</i>

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 Homepage: www.fc.unesp.br	
--	--

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante: _____

Nome do responsável: _____

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

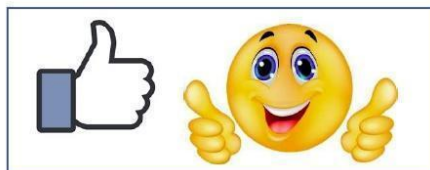
Eu aceito participar da pesquisa “**Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida**”, bem como das atividades envolvidas.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém ficará zangado.

A pesquisadora respondeu as minhas perguntas e conversou com os meus pais e/ou responsáveis. Recebi uma cópia deste.

Bauru, ____ de _____ de 2021.



Pinte o joinha (like) para confirmar sua participação (podendo substituir a assinatura).

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i> Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida	
<i>Pesquisadora (Iniciação científica):</i> Israella Maria de Proença e Proença Graduanda do curso de <i>Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru</i> Telefone/whatsapp: (15) 99835 3308 E-mail: israella.proenca@unesp.br	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni (Pesquisadora Responsável) <i>Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru</i> Telefone: (14) 3103 6081 E-mail: rm.manzoni@unesp.br

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida”. Nesta pesquisa, buscamos investigar se é possível ensinar a produção de texto por meio do relato de experiência vivida para alunos do primeiro ano escolar. Para isso, iremos elaborar uma sequência de atividades, onde serão desenvolvidas situações de ensino que levem às crianças a representarem a sua linguagem interior, que se encontra sincrética, por meio da escrita.

A motivação para a realização dessa pesquisa é proporcionar situações para que as crianças consigam avançar no desenvolvimento da escrita, o que permitirá um maior entendimento desse processo, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar a evolução da escrita dos alunos. A pesquisa será realizada de forma online pelo Google Meet, com a professora e os alunos. A pesquisadora participará desses encontros, aplicando as atividades junto à professora da turma, onde serão feitas observações e anotações de como ocorrem as produções tanto orais quanto escritas das crianças. Esses encontros extraclasse serão gravados para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não sendo em hipótese nenhuma divulgados. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro iremos elaborar situações que levem as crianças a contarem por meio da fala sobre momentos especiais vividos, para depois, pedir que escrevam sobre essas situações. Então, feitas as observações dessas produções iniciais, iremos desenvolver atividades que levem os alunos a desenvolverem a escrita. Ainda, logo após, iremos elaborar um dispositivo didático que irá contribuir com o trabalho de professores que desejarem trabalhar, no primeiro ano escolar, a produção de texto mediada pelo gênero relato de experiência vivida. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa para o menor, o qual você é responsável, será a possibilidade de desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade e, também, a possibilidade de divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa inspirar a prática docente de outros professores alfabetizadores e, com isso, contribuir para melhorar o ensino da escrita na alfabetização de outros alunos, em anos posteriores.



Rubrica do responsável pelo menor

Rubrica da pesquisadora



Rubrica da pesquisadora responsável

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 essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele 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 aparelhos eletrônicos utilizados para acesso a aula que requerem cuidados; os 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 a pesquisadora, assim como a professora da turma durante as atividades, que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Reforçamos que o nome que indique a participação do menor não será divulgado.

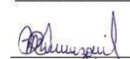
A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos à pesquisadora, Israella Maria de Proença e Proença, ou à orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento. Bem como, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP 242 da Faculdade de Ciências da UNESP, campus 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 pela pesquisadora e a outra será fornecida ao responsável.

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.

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i>	
Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida	
<i>Pesquisadora</i> <i>(Iniciação Científica):</i> Israella Maria de Proença e Proença <i>Graduanda do curso de</i> <i>Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru</i> <i>Telefone/whatsapp: (15) 99835 3308</i> <i>E-mail: Israella.proenca@unesp.br</i>	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni <i>(Pesquisadora Responsável)</i> <i>Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru</i> <i>Telefone: (14) 3103 6081</i> <i>E-mail: rm.manzoni@unesp.br</i>

Prezada Professora,

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Alfabetização e letramento mediados pelo gênero relato de experiência vivida**”, orientado pela Profª Drª Rosa Maria Manzoni. Nesta pesquisa, buscamos investigar se é possível ensinar a produção de texto por meio do relato de experiência vivida para alunos do primeiro ano escolar. Para isso, iremos elaborar uma sequência de atividades, onde serão desenvolvidas situações de ensino que levem às crianças a representarem a sua linguagem interior, que se encontra sincrética, por meio da escrita.

Assim, para a aplicação dessa sequência de atividades, solicitaremos a você, na condição de professora da turma, que auxilie a pesquisadora na aplicação das atividades e, quando achar necessário, que realize intervenções. Será garantido o sigilo e privacidade, para isso, todo o material proveniente desta pesquisa que for publicado, independente da forma ou meio de publicação, apresentará nomes fictícios e não conterà nenhuma imagem que permita a identificação do participante.

Pretende-se realizar a pesquisa no horário, que acontece de forma online pelo Google Meet. A pesquisadora participará dos encontros, aplicando a sequência de atividades, bem como fará observações e anotações de como ocorrem as atividades de escrita e de oralidade. Esses encontros extraclasse online serão gravados para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não sendo, em hipótese nenhuma, divulgados. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro iremos elaborar situações que levem as crianças a contarem por meio da fala sobre momentos especiais vividos, para, depois, pedir que escrevam sobre essas situações. Então, feitas as observações dessas produções iniciais, iremos desenvolver atividades que levem os alunos a escrever. Logo após, iremos elaborar um dispositivo didático que irá contribuir com o trabalho de professores que desejarem trabalhar, no primeiro ano escolar, a produção de texto mediada pelo gênero relato de experiência vivida. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa, será a possibilidade de desenvolvimento da escrita de seus alunos e, também, a possibilidade de que a divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa possa inspirar a prática docente de outros professores alfabetizadores e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências da alfabetização e de letramento de outros alunos, em anos posteriores.

Devido à natureza da pesquisa, os riscos são considerados mínimos. Os riscos envolvem questões como: A pesquisa pode causar um desconforto ao participante devido ao tempo a ser gasto em reuniões com a pesquisadora, tanto para troca de ideias sobre atividades como aprovação ou sugestão de alteração das atividades a serem produzidas pela pesquisadora.

Caso aceite participar, estará contribuindo para o estudo e compreensão de aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento, possibilitando uma melhoria na educação do nosso país. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Mesmo após consentir em participar da pesquisa, poderá desistir da participação, em qualquer momento da pesquisa, independente do motivo e sem qualquer prejuízo à sua pessoa. A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos a pesquisadora, Israella Maria de Proença e Proença, ou à orientadora, Profª Drª Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento.

Caso haja alguma dúvida, reclamação ou denúncia em relação aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, através do contato apresentado ao final do documento.

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, fui informado(a) sobre quais atividades e como serão desenvolvidas durante a pesquisa e as razões da solicitação para a minha participação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não obterei qualquer lucro financeiro e que poderei desistir a qualquer momento, dependendo da minha vontade. Esse documento é emitido em duas vias que serão ambas rubricadas em cada página e assinadas por mim pelo pesquisador, ficando uma via com cada uma das partes interessadas.

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante

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, SP.
Fone: (14) 3103-6075
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Homepage: www.fc.unesp.br

ANEXOS

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.915

Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	20/10/2021 19:01:09	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia.pdf	20/10/2021 18:47:38	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	20/10/2021 18:46:44	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_.pdf	20/10/2021 18:40:18	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	20/10/2021 18:24:37	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Prof.pdf	20/10/2021 15:57:36	ISRAELLA MARIA DE PROENCA E PROENCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br