

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LÍNGUISTICA APLICADA

**PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO DE  
NOVE ANOS: RELAÇÕES ENTRE LEITURA, ESCRITA E CONFIGURAÇÃO  
TEXTUAL**

**Cristina Pereira Fischer**

Pelotas

2012

**Cristina Pereira Fischer**

**PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO DE  
NOVE ANOS: RELAÇÕES ENTRE LEITURA, ESCRITA E CONFIGURAÇÃO  
TEXTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras área de concentração em Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.  
Linha de pesquisa - Texto, discurso e relações sociais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Adriana Fischer

Pelotas

2012

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fischer

Universidade Católica de Pelotas - UCPel

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Otilia Lizete de O. M. Heinig

Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Dedico a **Geferson**,  
meu amado esposo e companheiro,  
que sempre me motivou e inspirou  
a acreditar que os sonhos são possíveis  
de serem concretizados  
através de estudo e dedicação.

Dedico, também, a **Adriana Fischer**,  
orientadora que me deu suporte para construção  
de novos conhecimentos sempre que precisei.

## **AGRADECIMENTOS**

- à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, papel fundamental em minha formação, dando apoio e carinho nos momentos mais difíceis;
- à Escola, por me apoiar e organizar meus horários de modo a possibilitar minha frequência nas disciplinas de mestrado e na pesquisa realizada;
- à professora participante desta pesquisa, a qual gentilmente abriu as portas de sua sala de aula para que eu desenvolvesse meu trabalho de pesquisa;
- aos alunos queridos que, se dispuseram a interagir no processo de trabalho com a resenha crítica;
- aos queridos familiares e amigos, que tiveram comigo muita paciência e entenderam minha ausência;
- aos colegas e professores do curso de Mestrado do PPGL - UCPel, por terem tornado os momentos de estudos e reflexões significativos e inesquecíveis e, mais que tudo, um período de vida a recordar para sempre com muito carinho;
- ao meu pai, como amigo, presença constante e preciosa;
- em memória de minha mãe que me incentivou, apoiou e sempre dedicou palavras e gestos de muito amor. Além de mãe, era e sempre será minha eterna amiga;
- a Deus, razão de tudo.

## RESUMO

Um novo cenário educacional vem sendo proposto, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, e do Referencial Curricular do Rio Grande do SUL, em 2009, considerando práticas significativas do contexto sociocultural a que pertencem os alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Os diversos modos de uso da oralidade, da leitura, da escrita e de recursos linguísticos são as bases de um trabalho pedagógico focado na perspectiva do alfabetizar letrando. Nesse sentido, a presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2011, com alunos de um 2º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Pelotas – RS. O objetivo é caracterizar a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre leitura, escrita e configuração textual. Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação de cunho colaborativo, em que atividades com leitura e escrita pautam-se em propósitos de ação no interior de uma sequência didática com o gênero resenha crítica, envolvendo oralidade e escrita. Versões de resenha oral foram realizadas coletivamente, enquanto que as resenhas escritas e posteriores reescritas, de forma individual. Além desses procedimentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa foram motivados a manusear e a analisar exemplares contendo o gênero estudado, a fim de permitir, posteriormente, a construção das próprias produções escritas e a reflexão durante o processo das reescritas. Por fim, foi confeccionada, por esses sujeitos, uma capa para o DVD do filme assistido, com vistas à socialização do trabalho final. Assim, no intuito de responder aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, formularam-se critérios de análise, de modo a valorizar as manifestações orais, o processo de leitura, de escrita e de reescrita desse grupo de alunos. Dessa forma, os dados gerados através da aplicação de um questionário inicial revelaram que a maioria dos alunos lê tanto na escola como em casa. Os motivos de realizarem a leitura são por diversão, motivação e iniciativa própria e não somente por indicação da família e da escola. Esses dados iniciais possibilitaram a construção da sequência didática com o gênero resenha, de forma contextualizada com os interesses e práticas de leitura realizadas por este grupo de alunos. A pesquisa realizada com os alunos, sobre o gênero apresentado, possibilitou exploração e construção de conhecimento quanto à configuração textual, não como imposição de modelos, mas como possibilidades de encaminhamento para uma primeira organização textual. As produções de resenha críticas e as respectivas reescritas mostraram-se práticas significativas aos alunos, por propiciarem momentos de construção de conhecimentos sobre e com a escrita em fase de alfabetização, envolvendo, inclusive, posicionamento crítico e reflexão sobre o próprio dizer. Essas práticas, desenvolvidas por meio do processo de intervenção colaborativa, contribuíram para o melhoramento das escritas dos alunos e para a implementação de usos da argumentação pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: alfabetização; letramentos; leitura; escrita; resenha crítica; argumentação.

## ABSTRACT

A new educational scene has arrived since the publication of Brazil's National Curriculum Parameters, in 1998, and Rio Grande do Sul's Curriculum Guidelines, in 2009, considering significant practices pertaining to the social-cultural context pupils from Elementary School first grades. The several ways oral language is used, reading, the writing and linguistic resources are the basis of a pedagogical work centered in the perspective of alphabetizing while promoting literacy. In this sense, the present dissertation presents the results of a research carried through in the second semester of 2011, having as research subjects 2<sup>nd</sup> grade Elementary School pupils in a municipal school at Pelotas - RS. The aim is to characterize written production during alphabetization, in the context of the nine-year education program, focusing relations between reading, writing and text configuration. This research characterizes as a collaborative action research in which reading and writing activities serve action intentions in a didactic sequence using the genre critical film review, involving both oral language and writing. Versions of the critical review were produced collectively while written reviews, latter rewritten, were produced individually. In addition to these procedures for data collection, subjects were encouraged to pick up and examine samples of the studied genre in order to later be able to product their own texts and to reflect on them during the rewriting process. Finally, subjects created a cover for the DVD of the reviewed film, aiming at socialization of the final version. Thus, for attaining the general specific objectives of the research, criteria for analysis were established in order to evaluate verbal manifestations, the reading, writing and rewriting process of this group of pupils. This way, data generated by means of the application of an initial questionnaire showed that most pupils read both at school and at home. The reasons for reading are entertainment, motivation and pleasure and not only due to family and school injunctions. These first data allowed the construction of the said didactic sequence according to the interests and reading practices of this group of pupils. The research with the pupils on the presented genre made possible an exploration and construction of knowledge regarding text configuration, not as an imposition of ready-made models, but as possibilities for guiding a first step on text organization. Review productions and their respective rewriting stages showed to be significant practices for pupils, due to promoting moments for knowledge construction on and with writing practices during alphabetization, involving also a critical positioning and a reflection about the pupils own word. These practices developed by means of the process of collaborative intervention contributed to the improvement of writing abilities of the pupils and the implementation of uses of argumentation by research subjects.

Keywords: alphabetization; literacy practices; reading; writing; critical file review; argumentation

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Atividades com e sobre a resenha crítica, desenvolvidas em forma de oficinas.....	33
<b>TABELA 2:</b> Ocorrências de recursos linguísticos nas produções de resenha crítica .....	100



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Capa do DVD.....	43
<b>FIGURA 2:</b> Respostas de Edna (a), Alex (b) e Dora (c), todos com 8 anos, ao questionário.....	51
<b>FIGURA 3:</b> Produção coletiva da resenha crítica.....	62
<b>FIGURA 4:</b> Primeira escrita da resenha crítica da aluna Dora.....	75
<b>FIGURA 5:</b> Primeiro bilhete entregue a Dora.....	77
<b>FIGURA 6:</b> Primeira reescrita da resenha crítica da aluna Dora.....	78
<b>FIGURA 7:</b> Segundo bilhete entregue a Dora.....	80
<b>FIGURA 8:</b> Segunda reescrita da resenha crítica da aluna Dora.....	81
<b>FIGURA 9:</b> Primeira escrita da resenha crítica da aluna Adélia.....	84
<b>FIGURA 10:</b> Primeiro bilhete entregue a Adélia.....	86
<b>FIGURA 11:</b> Primeira reescrita da aluna Adélia.....	87
<b>FIGURA 12:</b> Segundo bilhete entregue a Adélia.....	89
<b>FIGURA 13:</b> Segunda reescrita da aluna Adélia.....	90
<b>FIGURA 14:</b> Primeira escrita do aluno Yuri.....	91
<b>FIGURA 15:</b> Primeiro bilhete entregue a Yuri.....	94
<b>FIGURA 16:</b> Primeira reescrita do aluno Yuri.....	95
<b>FIGURA 17:</b> Segundo bilhete entregue a Yuri.....	97
<b>FIGURA 18:</b> Segunda reescrita do aluno Yuri.....	98

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
2.1 LEITURA, ESCRITA E CONFIGURAÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO .....	16
2.2 ALFABETIZAR LETRANDO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM RESENHA CRÍTICA.....	19
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	28
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	28
3.1.1 Os sujeitos e o ambiente da pesquisa.....	29
3.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	29
3.1.3 Planejamento da sequência didática.....	30
3.1.4 Recordando práticas significativas do 1º ano.....	34
3.1.5 Resenha crítica oral.....	34
3.1.6 Produção coletiva da resenha crítica escrita.....	37
3.1.7 Pesquisando sobre resenha crítica.....	38
3.1.8 Assistir ao filme escolhido.....	40
3.1.9 Produção da resenha crítica oral e escrita.....	41
3.1.10 Reescrita da resenha escrita.....	42
3.1.11 Confecção da capa do DVD.....	42
3.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	44
3.2.1 Análise do questionário.....	45
3.2.2 Análise das atividades destinadas à leitura do gênero resenha crítica.....	45
3.2.3 Análise da produção escrita e reescrita da resenha crítica.....	47
3.2.4 Análise da capa do DVD.....	48
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	49
4.1 PARA ENTENDER AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS: UM DIAGNÓSTICO INICIAL ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO.....	49
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES DE RESENHAS CRÍTICAS EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO.....	52
4.3 CONSTRUINDO RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “BRINCANDO DE BONECA”.....	52
4.3.1 Resenha crítica oral do filme Brincando de Boneca: marcas de interação e	

posicionamento crítico dos alunos.....	57
4.4 PRODUÇÃO COLETIVA DA RESENHA CRÍTICA ESCRITA DO FILME “BRINCANDO DE BONECA”.....	61
4.5 CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE RESENHA CRÍTICA ATRAVÉS DA PESQUISA.....	65
4.6 CONSTRUINDO RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “OS SMURFS”: DIZERES INICIAIS.....	70
4.7 RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “OS SMURFS”: MARCAS DE INTERAÇÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS.....	71
4.8 PRODUÇÕES ESCRITAS DA RESENHA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 2º ANO, ENSINO FUNDAMENTAL.....	74
4.8.1 O caso Dora.....	74
4.8.2 O caso Adélia.....	83
4.8.3 O caso Yuri.....	91
4.8.4 Análise da capa e contracapa do DVD.....	98
4.8.5 Relações entre leitura, produção escrita e configuração textual: dados mais recorrentes e sentidos do processo.....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, a humanidade já manifestava interesse pela linguagem escrita que, inicialmente, deu-se por meio do desenho, evoluindo para formas mais elaboradas até chegar à escrita propriamente dita. Esse interesse pela escrita surgiu da necessidade de registrar fatos ocorridos, considerados importantes por um determinado grupo, tendo como objetivo preservar a história dos povos e assim passar para seus descendentes suas descobertas, seus feitos, suas conquistas (LOPES e DULAC, 2006). Em épocas remotas esses registros eram realizados pelos escribas, cuja especialidade era a cópia de manuscritos, textos escritos à mão. Somente os escribas eram considerados hábeis a utilizar a leitura e a escrita numa ação constituída de exercícios incômodos e cansativos (FERREIRO, 2002). Percebe-se, então, que a necessidade do sujeito de se constituir diante de suas vivências através da escrita vem de muito longe. Para Leite (2008), com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, o que levou a alfabetização, foco deste trabalho, a assumir gradualmente um papel social essencial.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb - em 1990, foram constatados problemas na eficiência do ensino oferecido pelas escolas no Brasil, a exemplo do baixo desempenho dos alunos em atividades leitoras e de escrita. Em 2007 foi criado, pelo INEP, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que representa um pioneirismo por reunir em apenas um indicador, dois conceitos visando qualidade da educação. São eles: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado sobre os seguintes dados: aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Com o Ideb, as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação são ampliadas, uma vez que o índice é comparável nacionalmente expressando os resultados da educação em valores (de zero a dez) no que se refere à qualidade da educação. O Ideb proporciona um acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE que tem como meta para o ano de 2022, que o Ideb do Brasil seja 6.0, média comparável aos dos países desenvolvidos, correspondente a um sistema educacional de qualidade. Nesta perspectiva, a meta para o Brasil é de que evolua da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual ou superior a

6,0, para a primeira fase do ensino fundamental. Essas metas são estabelecidas de forma diferente para cada rede e escola e são apresentadas a cada dois anos a contar de 2007 a 2021. Portanto, Estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices, a fim de que o Brasil atinja a meta. É importante ressaltar que, mesmo que já se possua um bom índice, deve-se continuar evoluindo. Em 2009, foi possível constatar uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino, inclusive na primeira etapa do ensino fundamental, onde as metas de progressão estabelecidas foram superadas. Nesta primeira etapa, o Ideb passou de 4,2 para 4,6, superando a meta para 2009 e 2011, que era de 3,9. Essa superação se justifica através do desempenho dos alunos na Prova Brasil (Brasil, 2011).

Visando avaliar e também melhorar a qualidade do sistema de alfabetização no país, o Governo Federal instituiu, para este nível/ciclo de ensino a “A Provinha Brasil”. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a iniciativa se constitui em um instrumento pedagógico sem caráter classificatório, mas que visa à obtenção de dados significativos sobre o processo de alfabetização à equipe docente e gestora da comunidade escolar. Além disso, para reverter o quadro identificado pelo INEP, o Governo Federal também definiu ampliar o ensino fundamental de oito anos para nove anos. Com a implementação do ensino de nove anos, espera-se, que toda criança, até no máximo oito anos de idade, seja alfabetizada.

Pela lei número 11.274, de seis de fevereiro de 2006, o MEC alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ampliando o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. A lei, sancionada pelo Presidente da República, tem como objetivo assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. (BRASIL, 2006)

Neste sentido, ainda que algumas crianças com idade de seis anos já frequentassem classe de Educação Infantil, a entrada desse segmento no Ensino Fundamental requer novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas deve consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2009, p.7).

Como professora de séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, a pesquisadora/autora desta pesquisa pôde observar e acompanhar alguns dos problemas

apontados pelo INEP/Saeb, dentre os quais se destacam a falta de fluência de diversos alunos de 3ª e 4ª séries em práticas de leitura e de elaboração de textos escritos. Uma das estratégias desenvolvidas com grupos de alunos dessas referidas séries escolares foi a realização de releituras e a reconstrução de suas produções no que se refere à organização textual e à ortografia (FISCHER, 2003). Dessa forma, esses textos tomavam uma nova dimensão, permitindo um aprendizado mais significativo, já que eram apontadas soluções aos alunos, visando melhorar suas formas de ler e escrever. Além disso, privilegiou-se a construção de textos que partiam do cotidiano, ou seja, que eram mais próximos da realidade desses grupos, o que permitia a cada um dos sujeitos trazer para a escrita suas próprias experiências, transparecendo as marcas da subjetividade ali envolvidas, de modo que o aprendizado fizesse sentido a eles. É pertinente ressaltar que a defesa a respeito das práticas descritas não era e não é por centrar atenção unicamente em práticas vernaculares (STREET, 2003) dos alunos, mas em delas partir para, assim, melhor dar suporte a eles no processo de construção de sentido das leituras e das escritas.

Considerando este cenário educacional, até então abordado, o **objetivo desta pesquisa** de mestrado é caracterizar a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre leitura, escrita e configuração textual. Para responder a este objetivo principal, os trabalhos desenvolvidos pautam-se em estudos relativos ao alfabetizar letrando, bem como em propostas com sequências didáticas no Ensino Fundamental, incluindo atividades de argumentação.

Soares (2004) vem contribuir com os trabalhos desta pesquisa. A autora enfatiza que a inserção das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito, implicarão a apropriação e desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, ou melhor, a fluência com a língua escrita.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o contato dos alunos do 1º Ano, Ensino Fundamental, em 2010, com diferentes tipos de materiais escritos, beneficiou uma maior fluência em práticas de leitura e de escrita através da prática pedagógica acima referida, conduzida por esta professora/pesquisadora. Práticas contextualizadas ao cotidiano dos alunos como assistir a um filme e o desenvolvimento de atividades que envolviam perspectivas argumentativas e crítica também beneficiaram maior fluência tanto na leitura como na escrita.

Em se tratando do cotidiano dos alunos, Leite (2008) traz a sua contribuição quando aborda que, em situações do cotidiano, especificamente no meio familiar, o sujeito entende a variação da escrita, tornando-se usuário desta: a relação do indivíduo com a escrita envolve o uso funcional que ele faz desse objeto. Nessa perspectiva, se o sujeito entende esta variação no ambiente familiar, também a entenderá em contexto escolar, desde que haja suporte e orientação situada por parte de professores – defesa esta que acompanha os trabalhos pedagógicos e a pesquisa de mestrado desta professora/pesquisadora.

Segundo Souza (2003), um discurso argumentativo possui finalidade comunicativa explícita, uma vez que o locutor, ao posicionar-se, se coloca a favor ou contra essa posição. Além disso, a construção dos argumentos se diferencia dos outros discursos por ter caráter subjetivo e, portanto, próximo da linguagem da criança. Neste sentido, por entender que a argumentação está inserida nas interações sociais familiares e escolares e que a todo instante se vivenciam experiências argumentativas, seja na forma oral ou escrita, sua abordagem em classe de alfabetização é defendida em razão de sua frequência nas interações sociais diárias (SOUZA, 2003). Sendo assim, acredita-se que as crianças também, antes mesmo de saber ler e escrever vivenciam, de forma oral, situações argumentativas em seu cotidiano. Dessa forma, por acreditar na capacidade argumentativa das crianças em processo de alfabetização, que se propôs um trabalho voltado à produção de textos de opinião através do gênero resenha crítica oportunizando aos alunos momentos em que pudessem construir posicionamento crítico e autônomo.

Retomando a Lei n° 11.274 (BRASIL, 2006), a qual amplia o ensino de nove anos no Brasil, em 2010, o município de Pelotas fez cumprir suas normativas, iniciando a implantação experimental das primeiras turmas nas escolas dentro desse sistema de ensino. Portanto, em razão de estar atuando em uma prática voltada para crianças em processo de alfabetização e por, em 2010, ter iniciado um trabalho pedagógico com práticas mais significativas em uma turma do 1º ano, anos iniciais, no contexto do ensino de nove anos, em Pelotas, esta professora/pesquisadora, por intermédio desta pesquisa, visa ao desenvolvimento de atividades com este grupo de alunos, hoje no 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, além do objetivo geral desta pesquisa de mestrado, já mencionado, **outros dois específicos** auxiliaram na condução dos trabalhos. O primeiro foi identificar quais as práticas de leitura e escrita dos alunos na e fora da escola. O

segundo foi analisar o processo de escrita dos alunos por meio de oficinas de leitura e produção textual. Para responder aos objetivos geral e específicos, foi desenvolvido estudo na forma de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), em que os trabalhos com leitura e escrita se pautaram em propósitos de ação no interior de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 apud LIMA, 2010). A proposta foi por dar continuidade a uma prática significativa com a linguagem, iniciada em 2010, que envolvia o assistir e o debater filmes infantis. Logo, com apoio desta proposta, os alunos foram orientados, sistematicamente, a ler e a produzir no interior de um gênero discursivo – neste caso, a resenha crítica - a fim de fazerem uso dos conhecimentos já construídos no ano anterior e avançar nos modos de ler e escrever. Esses procedimentos permitiram, então, que esta professora/pesquisadora caracterizasse a produção escrita na alfabetização, especificamente entre alunos de um 2º ano, de uma escola pública do município de Pelotas.

Para melhor organizar os estudos encaminhados nesta pesquisa de mestrado e responder aos objetivos, geral e específicos, os dados foram organizados em cinco seções. Na seção 1 – *Introdução* - faz-se um breve relato de justificativas que motivam a discussão da temática deste trabalho, na relação com os objetivos propostos nesta pesquisa, as escolhas teóricas e metodológicas. Na seção 2 – *Fundamentação teórica* - abordam-se alguns autores que serviram como referencial teórico na condução da pesquisa. Na seção 3 – *Metodologia da Pesquisa* - apresenta-se e fundamenta-se a metodologia, bem como se dispõem os critérios de seleção dos sujeitos, os instrumentos, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e os respectivos critérios de análise dos dados. Na seção 4 – *Descrição, análise e discussão dos dados* – apresentam-se a descrição, as análises e as discussões dos dados gerados por meio da aplicação de questionário, bem como do processo de trabalho, por meio de sequência didática, com o gênero resenha crítica. Na seção 5 – *Conclusões* – apresentam-se reflexões finais sobre os dados analisados, com enfoque ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos na introdução desta dissertação.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Serão apresentados, nesta seção, os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, tratar-se-á de considerações breves acerca da leitura, escrita e configuração textual na alfabetização, evidenciando particularidades no contexto escolar. Em seguida, apresentar-se-ão aspectos importantes, sobre o alfabetizar letrando, em que figuram dimensões relativas aos propósitos de ação no interior de uma sequência didática e também relativas a dados de trabalho já encaminhado com resenha crítica em séries iniciais, o que denota uma possibilidade de agir, por parte desta professora/pesquisadora, e de analisar práticas de leitura e escrita com crianças de um 2º ano do Ensino Fundamental.

### 2.1 LEITURA, ESCRITA E CONFIGURAÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

O referencial curricular para as escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul (BRASIL/SEDUC-RS, 2009, p.10) propõe um olhar sobre leitura e escrita a partir da seguinte perspectiva da linguagem: capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhadas e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentimentos. Dessa forma, traz uma ideia de que cada linguagem corresponde a códigos específicos, mas, sobretudo, atualiza-se na prática por ser historicamente construída.

Nesta direção, a leitura é compreendida como:

(re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação. (BRASIL/SEDUC-RS, 2009, p. 39)

Não se pode descartar que a leitura também é uma tarefa que depende de processamento individual, mas que se insere num contexto social e envolvem disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido. Essa concepção de leitura é também adotada pelo programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, intitulado Pró-letramento e inclui desde capacidades

necessárias ao processo de alfabetização até a motivação do aluno à participação em práticas sociais letradas (BATISTA, 2007). Inserir-se em práticas sociais letradas é perceber a real importância da leitura de um jornal, de uma revista, por exemplo. Ainda, é saber agir no interior de práticas sociais, como identificar o ônibus que vai utilizar, identificar e reconhecer a localização de uma rua a que se precisa chegar, opinar sobre um programa televisivo, por meio de um texto em específico, fazer um convite (in)formal a um familiar ou a um colega, ler uma caricatura em meio a um texto do jornal. Enfim, inserir-se em práticas sociais envolve leitura e escrita e requer a utilização contínua dos escritos urbanos (escolares e não-escolares) circulantes em diversos contextos.

Para Geraldi (2003, p. 171), a “leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas as minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.”

No que diz respeito à escrita, Geraldi (2003, p.137) posiciona-se enfaticamente:

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Portanto, como observa Fischer (2001), as escolhas dessas estratégias baseiam-se no que se tem a dizer, bem como nas razões para dizer a quem se diz. Esta autora, baseada em Geraldi, enfatiza a importância de o professor atuar como interlocutor, questionando, sugerindo, a fim de apontar caminhos para dizer ‘o que dizer’ na forma que preferiu. Para Geraldi (2003, p. 164), o texto, na sua dimensão estrutural, é apontado como uma “configuração textual” e não como “estrutura”, por simbolizar um conjunto de configurações não fixas, com regras a serem seguidas. Para justificar o termo “configuração textual”, o autor apresenta duas decisivas proposições: “a) conjunto de configurações [que] não é fixo, com regras a serem obrigatoriamente seguidas [...]; b) estas configurações não são impermeáveis entre si, de modo que um texto em que [...] se defende um ponto de vista [por exemplo], não possa ser cruzado por configurações outras que não a ‘estrutura’ de uma argumentação.”

Ainda, nesta perspectiva, encontra-se nos PCNs (BRASIL, 2000) a concepção de que produzir linguagem está intrinsecamente relacionado com o dizer alguma coisa a

alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico. Assim, um texto é o produto de atividades orais e/ou escritas que formam um todo significativo, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão, da coerência e dos respectivos e consequentes sentidos em construção (BRASIL, 2000).

Outra abordagem dos PCNs (BRASIL, 2000) diz respeito à concepção de que o texto se organiza dentro de determinado gênero. São vários os tipos de gêneros constituídos por formas relativamente estáveis de enunciados. A função das interações comunicativas como parte das condições de produção dos discursos vão gerando usos sociais que determinam os gêneros dando forma ao texto. Dessa forma, ao ler um texto é possível o reconhecimento de tais gêneros devido suas características constitutivas atribuídas a eles.

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000) cabe à escola promover o contato do aluno com os textos, ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los de forma que o aluno torne-se capaz de compreender conceitos, apresente informações novas, descreva um fato ocorrido, compare diferentes pontos de vista e possa se posicionar a favor ou contra a uma determinada hipótese. Nesta perspectiva, o aluno desenvolve capacidade do domínio do discurso no mundo da escrita, possibilitando interação social, pois são os textos que propiciam reflexão crítica e o exercício de formas mais elaboradas contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento letrado do aluno.

Dessa forma, os PCNs apontam para o domínio da expressão e comunicação por meio da produção de textos com o objetivo de levar os alunos a pensarem sobre a linguagem e assim, compreendê-la e a utilizarem adequadamente. Esse domínio os levaria a uma participação social mais efetiva e consciente, uma vez que, é por meio dela que se expressa e defende pontos de vista, constrói suas visões de mundo, produz conhecimentos. Os PCNs apontam também para o domínio da leitura, uma vez que ter esse domínio favorece o processo de produção textual por desenvolver a capacidade crítica em relação à sociedade e na sua forma de escrita.

## 2.2 ALFABETIZAR LETRANDO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM RESENHA CRÍTICA

O termo letramento entrou em contexto brasileiro, na metade da década de 1980, simultaneamente a outros processos socioculturais, não na mesma perspectiva, que ocorreram em diversos países como França, onde o termo em uso é *illettrisme*, e em Portugal, em que se nomeia a este fenômeno de *literacia* (SOARES, 2004). Para a estudiosa, o termo letramento surgiu traduzindo-se “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Portanto, pode-se dizer, segundo esta pesquisadora, que letramento é o estado ou condição que um indivíduo adquire quando se apropria da leitura e da escrita. Assim, letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, criadas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004). Esta dimensão social atribuída ao letramento caracteriza-a como modelo ideológico de letramento.

Para Street (2003) o modelo ideológico de letramento apresenta uma perspectiva cultural das práticas de letramento, variando de um contexto para outro. Esse modelo propõe que o letramento é uma prática baseada no social e no contexto onde as pessoas então inseridas, tendo como base as maneiras utilizadas pelos sujeitos quando consideram a leitura e a escrita, vindo, arraigadas em si mesmas, conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Assim, segundo o autor, pessoas de diferentes culturas terão também diferentes formas de se relacionar com a leitura e escrita, por estarem, justamente, inseridas em diferentes contextos e, portanto, envolvidas em diferentes práticas e eventos locais de letramento que lhes proporcionam um sentido.

No Brasil, os conceitos de letramento se mesclaram aos conceitos de alfabetização, uma vez que saber ler e escrever se refere ao indivíduo alfabetizado, enquanto que o que diz respeito ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita se refere ao termo letramento. A junção desses conceitos gerou a perda da especificidade do processo de alfabetização, contribuindo para os fracassos escolares ocorridos durante o processo de alfabetização. Nesta perspectiva, se faz necessário integrar o alfabetizar e o letramento, de forma a reconhecer e privilegiar as especificidades de cada um desses fenômenos sociais, bem como valorizar as características socioculturais dos alunos (SOARES, 2004).

Ainda, Soares (2004) posiciona-se a partir da seguinte concepção sobre alfabetização e letramento:

a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois caminhos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Considerando que alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, conforme afirma Soares (2004), deve-se então respeitar o conhecimento da criança, as hipóteses construídas sobre o que é escrita uma vez que está em constante contato. Esse contato se dá por diferentes formas, seja por cartazes dispostos nas ruas, placas de trânsito, encartes, livros, DVD contendo filmes infantis, rótulos, entre outros, que deve ser levado em consideração para não haver um descompasso entre a escola e o aluno em fase de alfabetização (CAGLIARI, 2010). A este respeito Nucci (2008) se posiciona sobre a importância de a escrita se dar de forma contextualizada com as práticas sociais dos alunos. A autora enfatiza que a escrita produzida em muitos contextos escolares, durante décadas e ainda nos anos 2000, não se dá de forma cotidiana, situada em práticas sociais, ou seja, é uma escrita descontextualizada. Portanto, neste contexto, caracteriza a leitura como sendo apenas uma decodificação do texto, nem sempre fazendo relações entre a linguagem oral e o texto escrito.

Intencionando tornar a prática de textos produzidos na sala de aula, contextualizada com o cotidiano dos alunos, Fischer (2001) apresenta, a uma turma de 4ª série do ensino fundamental, proposta de construção de uma resenha crítica mediante sistematização de sequência didática. A escrita da resenha parte da experiência dos alunos após uma seção de filme assistido na escola. Para melhor direcionar a produção da escrita da resenha crítica, foi ministrada uma sequência didática no sentido de, segundo a autora, ajudar os alunos na orientação quanto à organização e conteúdos das informações. Para isso foi desenvolvida pela pesquisadora a seguinte estratégia: primeiro parágrafo (escrita do que assistiram); segundo parágrafo (descrição a respeito do que acharam do filme). Esse trabalho oportunizou aos estudantes se posicionarem e opinarem a respeito de um determinado tema ao escreverem uma resenha crítica. Em

acrécimo, propiciou a construção de textos mais significativos. Para Dolz (1995 apud FISCHER, 2004), propiciar momentos de produção auxilia no desempenho dos alunos na escolha do que dizer, além de permitirem que tenham posicionamento diante de alguns argumentos. Dessa forma, tarefas por meio de uma sequência didática, promovem um melhor desempenho das capacidades argumentativas dos alunos, neste caso citado de pesquisa no ensino fundamental, promovendo o que Soares (2001) e Nucci (2008) denominam de alfabetizar letrando. Uma sequência didática é uma sequência de módulos de ensino organizados para melhorar uma prática de linguagem. As sequências didáticas proporcionam relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação (ROJO, 2004). Portanto, as sequências didáticas vêm contribuir para que os alunos tenham acesso a novas práticas de linguagem ou ajudá-los a dominá-las.

Ainda, na perspectiva de Fischer (2004), é de suma importância tornar a prática de textos produzidos na sala de aula contextualizada com o cotidiano dos alunos. Esta é também proposta de Stolf e Heinig (2011), as quais desenvolveram em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental, práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, durante um estudo que se intitulou de “Projeto Flores” foi proposta a produção de textos contextualizados, o que garantiu, por partes dos alunos, envolvimento tanto na elaboração, desenvolvimento e construção do resultado desse projeto. A partir das interações em sala de aula e do fazer pedagógico, alguns gêneros foram o instrumento de ensino durante o Projeto Flores, argumentam as pesquisadoras. O projeto consistia em algumas estratégias: primeiro, os alunos votavam sobre o tema a ser abordado; segundo, os alunos, juntamente com a professora, criavam um cartaz com sugestões de estudo; posteriormente, construíam um gráfico para representar o número de votos de cada uma das sugestões de estudo, depois realizavam a leitura desse gráfico. Na perspectiva dos gêneros discursivos foi possível classificar os gráficos como textos não contínuos. Além dos gráficos, também foram realizadas operações básicas de adição e subtração, formulavam as questões oralmente, e a professora as escrevia no quadro. Assim, foi possível demonstrar que os alunos são capazes de produzir textos, mesmo não possuindo uma escrita alfabética/ortográfica. Neste sentido, também, foi promovida a integração entre alfabetização e letramento conforme recomendam as autoras dessa proposta.

Soares (2001) ressalta a importância de se alfabetizar letrando, isto é, de se ler e escrever a partir do contexto das práticas sociais, tornando o sujeito alfabetizado e

letrado. Nesta perspectiva, faz-se necessário promover atividades variadas de leitura e escrita como: leitura de livros, jornais, revistas, visitas à bibliotecas, pesquisas buscando informações, escrita ou relato na forma oral de resumos de livros ou filmes de interesse dos alunos, elaboração de cartazes. Dessa forma, a criança vai se apoderando do processo de escrita de forma mais contextualizada, bem como torna esse processo mais significativo e prazeroso. Para Demo (2003) pesquisar habitua o aluno a ter iniciativa, no que diz respeito a procurar livros, textos, fontes, dados, informações, sem que recebam tudo pronto. Neste sentido, para este estudioso, propor uma pesquisa é promover a busca de informações no material de pesquisa oportunizando que o aluno construa conceitos e opiniões acerca do assunto pesquisado e não a mera reprodução de materiais existentes através da cópia.

Segundo Leite (2008), durante o processo de alfabetização é importante conhecer a história de letramento da criança, os aspectos culturais e políticos no qual estão inseridas, além de estabelecer vínculo entre família e escola, embora ambas tenham papéis diferentes. Para a família recai o papel afetivo, sem caráter sistematizado, para a escola o papel de contextualizar a escrita, promovendo oportunidades de contextualização com os usos sociais. Ainda Leite (2008) acredita que a ocorrência das práticas de letramento se dá no cotidiano da maioria das famílias através dos desenhos, da escrita de bilhetes, da leitura de revistas, jornais, entre outros, sendo este um processo natural no cotidiano da família. A criança, para aprender a ler e escrever, interage com os objetos, organiza o pensamento, situando-se no mundo no qual está inserindo e assim constrói conhecimento através das atividades que desempenha. Porém, para que se possa considerar alfabetizada, a criança deve ser capaz de ler, compreender o que lê e expressar-se por meio da escrita e da oralidade. Alfabetização é uma prática de letramento ocorrida no ambiente escolar.

Nucci (2008), ao pensar na alfabetização sob a perspectiva do letramento, traz a seguinte reflexão:

[...] significa desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano. (NUCCI, 2008, p.70)

É importante, ainda, destacar, mesmo que de forma breve, as propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud LIMA, 2010) para o ensino de língua utilizando sequências didáticas:

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual oral ou escrito, devendo ser um trabalho visando proporcionar uma comunicação real entre os interlocutores e não para interlocutores fictícios (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 apud LIMA, 2010).

Esses autores, conforme apresenta Lima (2010), destacam que para, a organização da sequência didática, alguns procedimentos são importantes: a) na primeira fase se faz uma apresentação da situação definindo, se será utilizada a forma escrita ou oral; b) escolha do gênero (para quem e para que será produzido). Neste momento, faz-se necessário oportunizar contato por meio de diferentes leituras e/ou debates orais com textos do gênero a ser abordado. Logo após, concluída a primeira fase, propõe-se a primeira produção, e, em momento posterior, passa-se à segunda fase, na qual será realizada a primeira reescrita, podendo ser tanto individual, como coletiva. Após a primeira reescrita, poderão ser realizadas novas reescritas até a produção final. Além disso, podem ser mobilizados outros conhecimentos sobre leitura, escrita e configuração textual incluindo conhecimentos epilinguísticos e metalinguísticos, conforme indica Geraldi (2003). O suporte, por parte do professor, faz-se necessário, a fim de oferecer aos alunos possibilidades para a realização de uma nova escrita, na busca da melhoria da produção do texto do aluno. Portanto, o desenvolvimento de uma sequência didática, envolvendo constantes leituras e escritas, abre possibilidades de posicionar os alunos como sujeitos ativos no processo de aprender, durante a alfabetização.

Para Citelli (2009, p. 173) a produção de textos deve estar ligada a uma sequência planejada de atividades, com objetivos definidos e que demandam escritas e reescritas, idas e vindas, leituras e releituras. Quando o aluno realiza leitura do que se escreve, a leitura assume um papel de controle, de regulação, por se saber o que queria dizer, se colocando no lugar de autor e dos futuros leitores. Dessa forma, simboliza leitura crítica, ajudando a aprender, a escrever, por envolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 2003).

Segundo Geraldi (2003), atividade linguística é o próprio ato de ler e escrever. Atividades epilinguísticas, por sua vez, são reflexões sobre a linguagem, sobre o texto, explorando-o sobre as diferentes formas de dizer. “Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão



sempre presentes nas atividades verbais” (GERALDI, 2003, p. 24). Atividades metalinguísticas, como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, permitem falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais, ou seja, os usos linguísticos propriamente ditos (GERALDI, 2003, p.191).

Geraldi, ainda argumenta em relação a atividades metalinguísticas:

num processo interativo, é possível detectar nos sujeitos a presença de certos conceitos gramaticais e, portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronuncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2003, p. 25)

Porém, para que as atividades metalinguísticas tenham significado no processo de reflexão da linguagem, as atividades epilinguísticas devem anteceder-las, uma vez que são elos importantes para a sistematização metalinguística, conclui o autor.

Para Antunes (2009) e Geraldi (2003), a produção de textos orais ou escritos deve possuir como base um tema contextualizado, por dizer respeito ao próprio autor, tornando a escrita mais prazerosa simplesmente por ter uma função significativa. Para estes pesquisadores, deve-se abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas, que não significam nada por não remeterem ao mundo do aluno. Na produção de textos, as vivências tornam-se inspiração para ter o que dizer. Nesta perspectiva, Geraldi (2003) faz distinção entre produzir textos e redação. Para o pesquisador, redação é o ato de produzir textos para a escola, enquanto que a produção de textos se refere à construção de textos na escola. Para isso, segundo o autor, é necessário desenvolver atividades mais direcionadas e que façam mais sentido para o aluno durante o processo de produção textual. Caso a atividade tenha um motivo e seja direcionada a alguém, ou seja, um destinatário, os resultados serão muito melhores, uma vez que o aluno terá o que dizer e para quem dizer. Além disso, dará oportunidade para que o aluno escolha o que dizer de forma adequada com o vocabulário, além de estimular e oportunizar ao aluno recorrer aos seus conhecimentos linguísticos e construir novos conhecimentos tanto epilinguísticos como metalinguísticos. Assim, o texto produzido na escola será o resultado de interação de linguagem e interlocução e não mais uma atividade cansativa como ocorre quando se redige uma redação. As

redações, em sua maioria, são propostas com temas repetidos, que não fazem parte da realidade e contexto do aluno e não possuem um destinatário (leitor).

Nesta perspectiva, Antunes (2009) ressalta a importância de se construir textos com os alunos desde os primeiros anos escolares de forma que eles possam escrever a primeira versão e depois possam revisar o que escreveram, durante seu processo de escrita. Dessa forma, os alunos aprendem que através da leitura/escrita e releitura/reescrita há sempre uma forma melhor de escrever o que está escrevendo, sendo a escrita uma forma de atuação social, posicionamento compartilhado pela professora/pesquisa.

Ruiz (2010) adverte que as correções realizadas pelos professores nos textos produzidos pelos alunos sejam através de bilhetes, a fim de resultar uma revisão reflexiva por parte do aluno. Essa intervenção por meio de bilhetes, a qual Ruiz (2010) com base em Serafini (1989), chama de correção textual-interativa, tem como característica trazer comentários mais longos daqueles que são realizados no próprio texto do aluno. Esses bilhetes possuem duas funções: promover que o aluno faça a revisão do texto sobre problemas demonstrados, ou dizem respeito sobre a tarefa de correção pelo professor.

É importante colocar que o aluno, ao realizar a reescrita, tem a oportunidade de rever: sua escrita quanto ao modo de dizer o que disse; a ordenação de parágrafo; ortografia, pontuação, hipo e hipersegmentações (CAGLIARI, 2010; CUNHA, 2004; DELECRODE; FREITAS e CHACON, 2004; MIRANDA, 2010) que possa ter realizado em sua escrita. Dessa forma, através da reescrita vai realizando escolhas e estabelecendo estratégias para tornar seu texto mais adequado, resultando na melhoria do texto. Outra importante colocação diz respeito à ênfase na ortografia, fato que se justifica por meio dos textos produzidos pelas crianças que muito pouco apresentaram problemas devido às condições de trabalho oportunizadas pela sequência didática, e certamente, pelas experiências escolares anteriores ao 2º ano – foco neste estudo.

É considerado como hipossegmentação o fenômeno linguístico em que palavras apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Já a hipersegmentação é o fenômeno em que as palavras apresentam espaçamento, resultando em duas palavras fonológicas<sup>1</sup>, que podem ou não ter significado lexical (CUNHA, 2004).

---

<sup>1</sup> Segundo Cunha (2004), palavra fonológica é constituída por todas as estruturas que possuem um acento primário e que, mesmo não havendo um significado conhecido, são candidatas a se tornarem uma, já “palavra gramatical” é a palavra que não possui significado lexical.

Estudos realizados por Nobre (2010) demonstraram que são dois os motivos que levam à ocorrência de hipersegmentação: primeiro pode ser pela preferência por palavras dissílabas e paroxítonas e segundo pode ter origem no reconhecimento de palavras integrantes do vocabulário da criança. As hipersegmentações utilizadas por crianças podem indicar sua percepção sobre a necessidade de espaçamento entre as palavras, já as hipossegmentações podem ser justificadas por terem entendido a palavra como uma frase fonológica (MIRANDA, 2010). Todavia, tanto a hipo quanto a hipersegmentação presentes na escrita infantil são consideradas como um fenômeno que faz parte do processo de escrita, em que a criança busca apoio em seu próprio conhecimento, que tem, a partir da oralidade, indicando a ação do sujeito sobre a linguagem (DELECRODE; FREITAS e CHACON, 2004).

Cagliari (2010) posiciona-se sobre a ocorrência de segmentações nos textos de crianças. Diz o autor que a juntura reflete os critérios que as crianças utilizam para analisar a fala, uma vez que na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcadas pela entonação do falante. Portanto, o critério utilizado pela criança para dividir a sua escrita é o conjunto de sons ditos em determinada altura.

Enfim, retomando aos bilhetes, Ruiz (2010) aponta a principal proposta dos bilhetes encaminhados pelo professor aos alunos:

o que os bilhetes mais fazem é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno (RUIZ, 2010, p.52).

Ainda, Antunes (2009) traz o seguinte posicionamento sobre o trabalho de reescrita de textos produzidos na escola:

entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esse cuidado de revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revisada (ANTUNES, 2009, p.116).

Portanto, a abordagem sobre alfabetizar letrando aqui referida aponta para um trabalho com leitura e escrita na alfabetização, tomando os letramentos locais como ponto de partida, por já dominarem os gêneros informais da vida cotidiana. Reconhecer

os letramentos locais, fundada na epistemologia multicultural e nos princípios da heterogeneidade e multiplicidade colabora para o conhecimento das práticas de leitura e escrita que são locais. Segundo Rojo (2009) os letramentos locais têm sua origem no cotidiano, ou seja, nas culturas locais, sendo elas, muitas vezes, discriminadas pela cultura dominante. Essa cultura dominante ocorre nos meios escolares, acadêmicos, entre outros, que prevêm agentes como os professores, escritores de livros didáticos, pesquisadores valorizados culturalmente. Assim, observar e conhecer as variações e as diferenças nos modos de fazer deste grupo de alunos resultará no reconhecimento dos múltiplos letramentos e possibilitará contemplar a perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja, de ensinar a ler e escrever a partir do contexto das práticas sociais, tornando o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado como indica Soares (2001). Dessa forma, o que se propõe é um trabalho voltado à produção de resenha crítica estabelecendo relações de interdependência, como opinar sobre um filme, produzir textos e promover reflexão sobre a escrita através de reescritas, mediante sequência didática. Promover situações envolvendo a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não em uma simples codificação e decodificação do código escrito é pensar em alfabetizar letrando. Assim o processo de alfabetizar na perspectiva do letramento envolvendo atividades do interesse das crianças tornará a produção de escrita mais significativa por estar contextualizada com as práticas sociais dos alunos (LEITE, 2008, p.70).

A seguir, na próxima seção, serão apresentadas as escolhas metodológicas, em coerência com o aporte teórico até o momento referenciado.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção serão caracterizadas a pesquisa que norteou este trabalho, os sujeitos e o ambiente da pesquisa. Além disso, serão apresentados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados em coerência com os objetivos propostos nesta dissertação, bem como o planejamento da sequência didática, seu desenvolvimento em sala de aula e os respectivos dados coletados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), em que atividades com leitura e escrita pautaram-se em propósitos de ação no interior de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 apud LIMA, 2010). Portanto, esta pesquisa é de cunho, primordialmente, qualitativo por apresentar certas características, tais como: a) ser descritiva, uma vez que os resultados escritos da investigação são abordados pelos pesquisadores, de forma a incluírem dados observados e recolhidos, visando à compreensão mais esclarecedora para o estudo; b) ser interpretativa; c) dar maior ênfase ao processo do que aos resultados; d) a direção da pesquisa só se estabelece após recolher todos os dados junto aos sujeitos; e) perceber o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Conforme será descrito adiante, este estudo qualitativo consistiu na elaboração e posterior realização de uma sequência didática com o gênero resenha crítica, de forma oral e escrita, após sessão de cinema com crianças de um 2º ano do Ensino Fundamental, bem como construção de uma resenha crítica coletiva. Além disso, os sujeitos da pesquisa foram motivados a manusear exemplares contendo o gênero resenha crítica permitindo a construção de suas próprias produções escritas com esse gênero. Por fim, foi confeccionada, por esses sujeitos, uma capa para o DVD do filme assistido, com socialização para os demais alunos da turma e para a professora titular. Para tanto, na sequência didática são descritas as atividades desenvolvidas, focadas na resenha crítica.

Vale reforçar que o objetivo geral desta pesquisa é caracterizar a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre leitura, escrita e configuração textual. Em complementação, os objetivos específicos propostos são: a) identificar quais as práticas de leitura e escrita dos alunos na e fora da

escola; b) analisar o processo de leitura e escrita dos alunos por meio de oficinas de leitura e produção textual.

### 3.1.1 Os sujeitos e o ambiente da pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2011 em uma turma de 24 alunos pertencentes ao 2º ano, do Ensino Fundamental, no contexto do ensino de nove anos, de uma escola municipal situada no bairro Santa Terezinha, Pelotas – RS, da qual a pesquisadora faz parte do quadro de professores. Dos 24 alunos, apenas nove crianças participaram efetivamente da pesquisa, quatro meninas e cinco meninos entre oito e nove anos de idade<sup>2</sup> na época da pesquisa. Os demais alunos não participaram por não terem seus termos de consentimento assinados pelos responsáveis, fato que será melhor esclarecido na próxima seção. Desses nove alunos alfabetizados, cinco haviam sido alunos da professora/pesquisadora quando cursaram o 1º ano em 2010 e, portanto, já estavam parcialmente familiarizados com a metodologia empregada neste estudo. As crianças não são identificadas pelo seu nome, sendo utilizados nomes fictícios, de forma a não expô-las. Devido à grande quantidade de material obtido durante as produções escritas, foram escolhidas três crianças, duas meninas e um menino, todos com oito anos de idade na época da pesquisa. Dos três alunos, apenas o menino não havia sido aluno da professora/pesquisadora em 2010. A escolha das três crianças baseou-se na forma singular com que interagiram nas práticas orais, leitoras e de escrita durante o processo de reflexão de escrita e reescrita do gênero resenha crítica.

Dessa forma, o foco desta pesquisa está no processo de geração dos dados fornecidos pelos alunos durante a realização da sequência didática, sendo mais relevante à pesquisa os dados recorrentes produzidos por esse grupo de alunos.

### 3.1.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Para que fosse possível a realização do estudo com crianças, conforme comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da Universidade Católica de Pelotas (UCPel)<sup>3</sup> (anexo A), foi enviado aos responsáveis pelos sujeitos da pesquisa, um termo de consentimento livre e

---

<sup>2</sup> Essa informação foi adquirida junto à secretaria da escola.

<sup>3</sup> O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), obtendo aprovação. Número de registro: 2011/48.

esclarecido (apêndice A), a fim de que tomassem ciência da metodologia a ser desenvolvida durante a pesquisa. O termo, que devia ser assinado pelos responsáveis, consentindo a participação de seus dependentes, esclarecia, por exemplo, que a participação dos alunos se daria de forma voluntária, podendo, a qualquer momento, desistirem de participar dos trabalhos. Porém, 15 alunos não trouxeram o termo de aceite assinado no tempo planejado, o que foi considerado pela professora/pesquisadora uma não permissão da participação na pesquisa. Portanto, esses alunos foram dispensados de participar da pesquisa, permanecendo em sala de aula com a professora regente da classe. Com os nove alunos que trouxeram suas cartas de aceite, foi estabelecido o cronograma de atividades e comunicado que seriam convidados a irem à sala de Artes e vídeo da escola, para que pudessem desenvolver atividades de leitura e produção textual (GERALDI, 2003).

Os instrumentos que deram suporte à coleta de dados foram: i) questionário contendo questões fechadas e abertas visando à obtenção de conhecimentos acerca das práticas de leitura e escrita na e fora da escola, bem como compreender, previamente, como se dá (ou não) a fluência dos alunos na escrita, neste caso, a resposta a um questionamento, além de captar títulos de filmes de seus interesses; ii) oficinas de leitura e produção textual durante aplicação da sequência didática, nas quais foram produzidos textos pelos alunos ao interagirem com conhecimentos sobre leitura, escrita e configuração textual; iii) falas dos alunos e da professora/pesquisadora gravadas em áudio durante aplicação da sequência didática, as quais foram transcritas<sup>4</sup>, posteriormente.

### 3.1.3 Planejamento da sequência didática

Para elaboração da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 apud LIMA, 2010), considerou-se o fato de que alguns alunos, durante o período de alfabetização, em 2010, participavam de sessões de cinema, com posterior relato oral a respeito do tema. Além disso, eram instigados a se posicionarem oralmente a respeito do filme. Este momento de construção de conhecimento se dava de forma espontânea. Eram os próprios sujeitos que sugeriam o filme de seu interesse. Quando havia mais de uma sugestão de possibilidade de filmes a serem assistidos, era realizada uma rápida

---

<sup>4</sup> Nas transcrições não foi utilizado nenhum teórico para definição de categorias de transcrição dos dados. A preocupação recaiu apenas em respeitar os dizeres dos alunos e da professora/pesquisadora.

votação. Esta forma de trabalho foi resgatada pela pesquisa proposta, mas na forma de trabalho com a resenha escrita, em que os sujeitos realizaram, além do relato do filme assistido, uma análise crítica escrita a respeito dele. Por estar ciente de que a turma era composta por alunos que estavam familiarizados com os procedimentos propostos e por considerar que alguns alunos talvez não tivessem vivenciado a prática da resenha oral de filmes, bem como para reavivar essa experiência já em ação em 2010, foram resgatados os procedimentos relatados como ponto de partida para dar início à resenha crítica escrita.

A forma com que o planejamento da sequência didática foi construído levou em consideração os dados fornecidos previamente durante a aplicação de um questionário (apêndice B) aos alunos/crianças, contendo questões abertas e fechadas para que fosse possível identificar as práticas de leitura e escrita desse grupo na e fora da escola. Essas questões visavam à obtenção de conhecimentos sobre: i) o que leem; ii) por que leem; iii) se o que leem (GERALDI, 2003) é por indicação unicamente da escola ou por estímulo de outros contextos. As questões abertas foram uma forma de compreender, previamente, como se dá (ou não) a fluência dos alunos na escrita, neste caso, na resposta a um questionamento sobre filmes que mais gostavam. Também neste questionário foi contemplada uma questão que captasse os interesses dos alunos no que se refere aos filmes que gostariam de assistir, uma vez que as resenhas críticas orais partiam de sessões de cinema, com destaque ao relato e ao posicionamento oral, avançando para a escrita da resenha crítica a respeito do filme assistido. A elaboração do questionário baseou-se nas práticas desenvolvidas ao longo do ano de 2010, quando esses alunos cursavam o 1º ano do Ensino fundamental, classe de alfabetização, e outras que os alunos manifestaram ter, que faziam parte dos letramentos locais. São alguns dos letramentos locais observados: leitura de livros de histórias, mensagens eletrônica através de e-mails, Orkut, leitura de jornais e revistas.

De posse desses conhecimentos, a professora/pesquisadora pôde proceder à elaboração da sequência didática, com ênfase na resenha crítica, respeitando as possibilidades de uso da linguagem pelos alunos e o contexto escolar no qual estavam inseridos, por se tratar de crianças em processo de alfabetização. Após elaboração/planejamento da sequência didática, a pesquisadora passou à fase de desenvolvimento, junto aos alunos, das propostas contidas nessa sequência didática. Dessa forma, as atividades de pesquisa foram realizadas na forma de “Oficinas de leitura e produção textual”, em que os alunos interagiram com conhecimentos sobre



leitura, escrita e configuração textual, focos já mencionados nos objetivos da presente pesquisa e na seção sobre o alfabetizar letrando. Essas oficinas previram atividades epilinguísticas e metalinguísticas conforme indica Geraldi (2003).

As atividades seguiram um cronograma previamente estabelecido, com realização de sete oficinas, desenvolvidas em 10 encontros de cerca de 1 hora e 30 minutos cada uma, no período de meados de setembro a início de novembro de 2011 (Tabela 1). Todas as oficinas foram registradas em áudio e fotografadas, mediante o consentimento dos responsáveis pelas crianças e pela escola.

Tabela 1: Atividades com e sobre a resenha crítica, desenvolvidas em forma de oficinas

ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO DE DURAÇÃO
Oficina 1 Recordando práticas significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da professora/pesquisadora.</li> <li>- Recordando práticas desenvolvidas no 1º ano (escolha do filme- episódios curtos da Turma da Mônica -, análise da capa e contracapa com auxílio de uma lupa para tornar o momento lúdico, assistir ao filme, realizar de forma oral “resenha crítica” do filme, ou seja, análise crítica/comentários – como já faziam no 1º ano).</li> <li>- Anúncio de que iriam assistir ao filme na próxima oficina promovendo, assim, maior expectativa. Posterior realização da resenha crítica oral.</li> </ul>	1 encontro de 1h30min
Oficina 2 Resenha crítica oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Assistir ao filme escolhido.</li> <li>-A <b>resenha crítica oral</b> partiu da <b>experiência</b> do assistir ao filme e dos <b>comentários</b> realizados pelo grupo após ter assistido ao filme.</li> <li>-Troca de opiniões: constatar que cada um pode ter gostado ou não da mesma parte do filme ou até mesmo não terem a mesma opinião dos colegas. Também constatar que o que foi dito pelo colega não havia sido percebido e talvez essa percepção os fizessem mudar de opinião. Cabe salientar que não há necessidade de que todos cheguem a uma única opinião.</li> <li>-Elaboração de <b>resenha crítica oral</b>, mediante sistematização previamente acordada (1º - <b>Relato</b> do filme; 2º - <b>Opinar</b> sobre o filme; 3º - Relatar se <b>recomenda</b> o filme). – <b>Resgate de prática significativa desenvolvida no 1º ano.</b></li> </ul>	1 encontro de 1h30min
Oficina 3 Produção coletiva da resenha crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Retomada de comentários</b> realizados na oficina 2 com o apoio de registros de áudio e de anotações realizadas pela professora/pesquisadora.</li> <li>- Produção de Resenha Coletiva.</li> <li>- A turma constrói o texto oralmente para que a professora/pesquisadora escreva o texto conforme indicação dos alunos. Esse momento se iniciou através da seguinte pergunta: Como vamos começar a escrever o texto?</li> <li>- Reescrita da produção textual coletiva, releitura do texto, reescrita do texto.</li> <li>- Confecção de desenhos ilustrativos para compor o painel a ser afixado no mural da escola.</li> <li>- Exposição do texto coletivo e ilustrações no mural da escola.</li> <li>- Convite, de forma oral, aos demais alunos da turma e da professora titular a visitarem o mural.</li> </ul>	1 encontro de 1h30min
Oficina 4 Disponibilização de materiais sobre resenha crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários para compartilhar experiências de terem realizado a produção escrita da resenha crítica coletiva a partir do assistir ao filme.</li> <li>- Dinâmica da <b>caixa surpresa</b> que consiste em descobrir o conteúdo da caixa (Quebra cabeça de palavras: resumo e resenha).</li> <li>- Disponibilização de exemplares de textos que pertençam ao gênero resenha crítica.</li> </ul>	1 encontro de 1h30min
Oficina 5 Assistir ao filme escolhido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica da caixa surpresa contendo vários filmes para escolha do qual será assistido.</li> <li>- Análise da capa e contracapa do DVD “Smurfs”.</li> <li>- <b>Assistir ao filme</b> escolhido, DVD “Smurfs”.</li> </ul>	1 encontro de 2h30min
Oficina 6 Resenha crítica oral e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>-1º encontro: <b>Resenha crítica</b> de forma <b>oral</b>.</li> <li>- Produção de <b>resenha crítica</b> de forma <b>escrita</b>.</li> <li>2º encontro: <b>Rescrita da resenha</b> escrita.</li> <li>3º encontro: <b>Reescrita da resenha</b> escrita</li> </ul>	3 encontros de 1h30min
Oficina 7 Confecção da capa do DVD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confecção da capa do DVD com ilustrações.</li> <li>-<b>Apresentação</b> para o próprio grupo que participou das oficinas, bem como <b>aos demais alunos e à professora titular</b>.</li> </ul>	2 encontros de 1h30min

Fonte: Sequência didática elaborada pela pesquisadora/professora, juntamente com a orientadora de mestrado Dra. Adriana Fischer, e conduzida pela professora/pesquisadora Cristina Fischer

### 3.1.4 Recordando práticas significativas do 1º ano

Por se tratar de uma turma heterogênea, com apenas parte dos integrantes com conhecimento a respeito da metodologia a ser adotada, optou-se por recordar as práticas já desenvolvidas no 1º ano, em 2010, que consistiu na escolha, pela própria turma, do filme a ser assistido, na análise da capa e contracapa realizada de forma oral com auxílio de uma lupa para destacar os mínimos detalhes, assim como tornar mais lúdico o momento. A análise consistiu na leitura do título do filme, comparação das ilustrações com o título do filme percebendo assim, sua adequação ou não à história. As informações contidas na contracapa, quanto a sua importância, o que as tornava importantes, se eram difíceis ou fáceis de serem compreendidas, se ajudavam na compreensão sobre o que tratava o filme, se as ilustrações eram uma continuação do desenho da capa ou não havia relação, ou trazia mais detalhes, também foram observadas. Também foram realizados comentários críticos de forma oral sobre o filme assistido. Esse primeiro momento referiu-se as Oficinas 1 e 2.

Alguns questionamentos foram propostos por parte da professora/pesquisadora, tendo como propósito motivar os alunos para que ficassem atentos no momento em que estivessem assistindo ao filme escolhido por eles, assim como prepará-los para a produção da resenha crítica oral. São os questionamentos: i) gostou ou não do que foi visto?; ii) concordou ou não com o que foi assistido sobre a história do filme?; iii) quais as partes de que mais gostou e de que menos gostou do filme?; iv) concordou com a ideia/mensagem do autor?

O objetivo desses questionamentos foi fazer com que a turma percebesse que poderia opinar de forma crítica sobre o que assistiram em relação à história, que não necessariamente precisavam concordar com tudo que se passou no filme, que poderiam ter suas próprias opiniões. Além disso, objetivou demonstrar que, através do que foi visto, poderiam formular as próprias ideias (valorações/opiniões) ou até mesmo modificá-las diante do que foi visto. Para promover maior expectativa, foi anunciado que o filme seria assistido na próxima oficina.

### 3.1.5 Resenha crítica oral

Passou-se então, na Oficina 2, a assistir ao filme escolhido pela turma – “Turma da Mônica episódio – Brincando de Boneca”. Ao término do filme, foram realizados

comentários/resenha crítica de forma oral, seguindo a metodologia citada anteriormente. Inicialmente não foi utilizada e abordada a nomenclatura “resenha crítica”, a fim de evitar inseguranças e ansiedade por parte dos participantes. O uso da nomenclatura poderia deixá-los inibidos a participarem da oralidade a respeito do filme. Também foram lembrados os questionamentos lançados na oficina anterior através de cartazes confeccionados pela professora/pesquisadora, pois esses questionamentos tornaram-se pontos de partida para a construção da resenha crítica oral. Dessa forma, foi fundamental a seguinte sistematização, para que se pudesse realizar a resenha crítica oral: i) relato do que assistiram que consistiu em contar de forma resumida o filme; ii) relato do que acharam do filme, que consistiu em dar sua opinião sobre o filme, justificando o posicionamento; iii) comentar se recomendavam que outros assistissem ao filme ou não e por quê.

Portanto, através dos questionamentos lançados à turma e da sistematização, foi realizada a resenha crítica oral, de forma que os alunos se posicionassem, levantassem hipóteses e chegassem as suas próprias conclusões sobre o filme. Como já mencionado, para que fosse possível a retomada dos comentários realizados por eles, cartazes contendo anotações foram afixados na sala pela professora/pesquisadora lembrando a turma sobre seus comentários acerca do filme assistido. Dessa forma, para que tivessem “o que dizer” (GERALDI, 2003), a resenha crítica oral partiu da experiência do assistir ao filme e dos comentários realizados pelo grupo, mediante os questionamentos já relacionados acima para direcioná-la.

Neste momento também foi proporcionado espaço para que houvesse troca de opiniões entre os colegas que assistiram ao filme, para que pudessem constatar que cada um poderia ter gostado ou não da mesma parte do filme ou até mesmo não terem a mesma opinião que seus colegas. Poderiam, também, constatar que o que foi dito pelo colega não havia sido percebido e talvez essa percepção os fizesse mudar de opinião. Salientou-se que não havia a necessidade de que todos chegassem a uma única opinião. Pelo contrário, o importante seria perceber a diversidade de opiniões que surgiriam sobre o mesmo assunto, assim como a importância de aprender a respeitar os diferentes pontos de vista. Portanto, o ideal é que se saiba posicionar-se diante de determinado assunto e, sobretudo, que se saiba dizer o porquê desse posicionamento. Além disso, foi proposto que compartilhassem com os demais colegas e professora/pesquisadora suas opiniões. Por fim, foi lançado o seguinte questionamento: após terem ouvido seus colegas, quem mudou sua opinião sobre o filme? Por quê?

Diante desse questionamento, novamente abriu-se espaço para a troca de opiniões promovendo a reflexão sobre a questão e um posicionamento. Essa prática de questionamentos visou instigá-los a pensar e formular suas próprias hipóteses, podendo ou não ser modificadas a partir do diálogo, da vivência de novas experiências, seja através de novos conhecimentos adquiridos através de leituras, neste caso o filme assistido, como também da interação a partir do contexto de suas práticas sociais.

Visando despertar interesse, motivação e envolvimento por parte da turma para as novas atividades durante as oficinas, assim como tornar o momento mais lúdico, foi proposta a dinâmica da “caixa surpresa”. Essa dinâmica consistiu em passar uma caixa de mão e mão para que as crianças pudessem descobrir o seu conteúdo, sem abri-la. À medida que o(a) aluno(a) recebesse a caixa, opinava sobre seu conteúdo. Enquanto não era descoberto o conteúdo da caixa, a professora/pesquisadora dava pistas para que descobrissem o seu conteúdo. Algumas pistas foram: i) serve para se divertir; ii) ouvimos e olhamos ao mesmo tempo. Essas pistas se referiam à coletânea de DVDs construída a partir das sugestões dos alunos referente aos títulos dos filmes que gostariam de assistir. No caso da Oficina 4, as pistas foram as seguintes: i) quando organizado de forma correta, poderá descobri-lo; ii) enquanto organizamos, nos divertimos. Essas dicas referiam-se a um envelope contendo o quebra-cabeça da palavra resenha. Dessa forma, os materiais dispostos na caixa eram organizados de acordo com as oficinas a serem desenvolvidas em determinada data, previamente agendada com a turma e a professora titular. Portanto, eram conteúdos da “caixa surpresa”: DVDs, quebra-cabeça de palavras, exemplos de resenhas críticas da revista *Recreio* (revista destinada ao público infanto-juvenil) ou capturadas via internet, recorte de jornais da sessão de cinema do jornal *Diário Popular*.

A metodologia da “caixa surpresa” foi mantida em todas as oficinas em que se trazia uma nova atividade, a fim de se estabelecer, conforme descrito anteriormente, momento lúdico, mas também para manter uma rotina durante a apresentação da nova proposta. Tal estabelecimento de rotina durante a apresentação da proposta proporcionava um envolvimento de forma mais prazerosa sem gerar receios e, assim, estabelecendo um ambiente mais favorável para as práticas propostas.

### 3.1.6 Produção coletiva da resenha crítica escrita

Para que se pudesse realizar, na Oficina 3, **atividade de produção coletiva de resenha crítica escrita** foi fundamental rever a construção da resenha crítica oral citada no item anterior. Porém, neste momento, foram lembradas à turma questões referentes à configuração textual (GERALDI, 2003), no que se refere à utilização do parágrafo, bem como a organização de cada um. Primeiro parágrafo: escrita do relato do que assistiram que consistiu em contar de forma resumida o filme. Segundo parágrafo: escrita do que acharam do filme, que consistiu em dar a opinião do grupo sobre o filme e, por fim, o terceiro parágrafo, no qual o grupo deveria relatar se recomendava que outros assistam ao filme ou não e por quê? Também foi realizada referência sobre quando e como se deve elaborar o título da produção textual. Portanto, foram propostas atividades epilinguísticas, conforme indicado por Geraldi (2003).

Após a orientação dada, a turma passou a construir o texto para a professora/pesquisadora que foi escrevendo no quadro, conforme indicação dos alunos. De início a professora/pesquisadora assume função de escriba, porém não se limita apenas a esta função, uma vez que contribuía lançando questões a fim de que pudessem refletir sobre os modos de dizer, da forma que escolheram. Além disso, ajudava para que o texto se constituísse a partir da coerência e coesão e que se organizasse dentro do gênero estudado. Esse momento teve início através da seguinte pergunta realizada pela professora/pesquisadora aos alunos: **Como vamos começar a escrever o texto?**

Algumas questões foram lançadas no momento em que a turma estava ditando o texto, a fim de ajudá-la a refletir sobre a linguagem escrita durante a elaboração da produção coletiva resenha crítica escrita: i) será que todos que lerem este trecho compreenderão o que querem dizer?; ii) é possível entender do que trata a história?; iii) será que estamos contando muito ou pouco sobre a história?

Durante o momento em a turma construía o texto, foram realizadas algumas interrupções pela professora/pesquisadora, a fim de que se pudesse realizar releitura do que já havia sido escrito, questionando e sugerindo resolução de eventuais problemas que foram surgindo ao longo da escrita do texto. Esse momento serviu para que pudessem observar a importância de se ler o que estavam produzindo como uma forma de monitorar a própria escrita – produção textual – bem como perceber que a reescrita não é necessariamente um erro e sim uma nova oportunidade de melhorar o que foi escrito.

Após ter sido realizada a revisão coletiva e a turma ter dado por concluída a escrita do texto, por terem determinado que para o momento o texto estivesse adequado, foi realizada a próxima etapa: reescrita do texto. A reescrita (ANTUNES, 2009; RUIZ, 2010) do texto consistiu em pedir para que alguns alunos passassem um determinado trecho para uma folha, até que se tivesse o texto em sua íntegra, bem como também foi solicitado que a turma realizasse desenhos ilustrativos do texto para compor um painel. No momento em que alguns foram reescrevendo o texto, os demais foram produzindo as ilustrações. Nesse momento foi retomada a discussão da importância da imagem e do texto, para que se tornasse atrativo, com o intuito de despertar interesse pelas outras pessoas ao lerem o texto.

Para que a produção da resenha crítica adquirisse função interativa e, portanto, significativa por ter um motivo real, motivando os estudantes a realizar a escrita, conforme indicado por Geraldi (2003), foi sugerido que o painel confeccionado fosse exposto no mural da escola, local de circulação comum dos alunos das demais turmas. Desta forma, os alunos também foram motivados a elaborar frases, a fim de despertarem a atenção dos colegas das demais turmas no momento em que estivessem passando pelo mural escolhido para a divulgação da produção da resenha crítica.

### 3.1.7 Pesquisando sobre resenha crítica

A Oficina 4, intitulada “Pesquisando sobre Resenha Crítica” foi iniciada através de comentários realizados pelos alunos, propiciando momento em que compartilharam com os colegas e professora/pesquisadora a experiência de ter realizado a produção coletiva da resenha crítica a partir da seção de filme. Também foram lançados, pela professora/pesquisadora, alguns questionamentos para que organizassem seus pensamentos, ajudando-lhes a relatarem suas vivências com esta primeira produção. São eles: i) gostaram de realizar a produção textual de forma coletiva?; ii) foi difícil ou fácil essa produção? Por quê?; iii) o que ajudou a escrever o texto?; iv) gostariam de realizar essa produção textual mais uma vez?

Cabe ressaltar que a proposta de pesquisa aqui contemplada implica leitura do gênero resenha, de forma que os alunos pudessem perceber as características constitutivas do gênero estudado, bem como a configuração textual. Neste sentido, a professora/pesquisadora foi direcionando os alunos a fim de que pudessem construir

suas próprias hipóteses sobre este gênero, não havendo cópia em detrimento à construção de opiniões relativas ao que se pesquisou.

Após a realização do comentário sobre a experiência que vivenciaram, passou-se para o momento em que se propiciou pequena reflexão acerca do significado da palavra resenha. Visando motivá-los e despertar interesse, a tarefa foi encaminhada através da dinâmica da “caixa surpresa” mencionada anteriormente. Para que seu conteúdo fosse desvendado pelo grupo foram lançadas dicas até que fosse identificado o que nelas estavam contidas. Foram as dicas para a primeira caixa: i) há um envelope no interior da primeira caixa. Este envelope traz um jogo, que quando organizado de forma correta, se pode descobri-lo. O que é?; ii) enquanto organizamos, nos divertimos. Para que a dinâmica fosse possível, foram utilizadas duas “caixas surpresa”: uma contendo o quebra-cabeça de palavra e a outra contendo acervos exemplares de resenhas de histórias de filmes infantis para que pudessem manipular os exemplos de textos do gênero resenha crítica. Para essa segunda caixa, foram dadas as seguintes dicas: i) para que conheçamos seu conteúdo, temos que utilizar os olhos e manipular com as mãos; ii) não precisamos de aparelho eletrônico para visualizá-lo; iii) quem sabe ler pode conhecer o conteúdo sozinho, quem não sabe tem que escutar alguém ler. Os textos foram disponibilizados pela professora/pesquisadora, previamente coletados de revista destinada ao público infanto-juvenil (Revista Recreio n° 595, p. 9-11) sobre o filme “Os Smurfs” (anexo B), recorte do jornal Diário Popular (Jornal da cidade de Pelotas) “coluna de cinema” (anexo C) e selecionados da internet (anexo D e E). As resenhas selecionadas da internet e disponibilizadas aos alunos foram redigidas por diferentes autores e tratavam sobre o filme “Enrolados”. O objetivo foi permitir que percebessem as várias formas de se escrever uma resenha sobre o mesmo assunto. Nesse momento, em acréscimo, aproveitou-se para situar a resenha crítica de forma mais social e destacou-se a profissão dos críticos de cinema que escrevem resenhas críticas a respeito de um determinado filme. Também se destacou o Kikito, que é o símbolo e prêmio máximo concedido no Festival de Cinema de Gramado, que ocorre em nosso Estado.

Foram organizados dois grupos, um com quatro e o outro com cinco componentes, conforme interesse e afinidade. Tão logo se organizaram, foram disponibilizados exemplos de resenha crítica para manuseio e visualização pelos alunos, para que pudessem perceber suas particularidades, ampliando assim seus conhecimentos. Cada grupo foi orientado a ler o texto com atenção para posterior



realização de comentários sobre a forma de escrita contida neles. Para organizar melhor e facilitar esses comentários, foram lançadas as seguintes perguntas, com base nas características dos textos lidos pelo grupo: i) já ouviram falar em resenha?; ii) já ouviram essa palavra?; iii) quem saberia explicar o que é uma resenha? Mediante as hipóteses levantadas por alguns alunos, a professora/pesquisadora foi anotando suas hipóteses, as quais foram disponibilizadas ao grupo sob forma de tópicos em cartaz.

A conceituação sobre resenha crítica baseou-se na seguinte paráfrase de Costa (2009, p.179): “resenha é um pequeno comentário crítico, uma avaliação de um texto que deve conter o assunto, as ilustrações entre outros, ou seja, é um texto que possui opiniões. O tamanho da resenha depende do espaço onde é publicada”, que neste caso, é a contracapa do DVD assistido pelos alunos do 2º ano, anos iniciais.

Para a análise da resenha crítica do filme “Os Smurfs” (Revista Recreio nº 595, p. 9-11) foi desenvolvido o roteiro a seguir: i) leitura oral com os alunos; ii) observação da resenha (texto pequeno ou grande, quantidade de parágrafos, há ou não imagens, relação entre imagem (cores) e texto escrito: diferentes formas de escrever sobre o mesmo assunto); iii) destaque para cada parágrafo. Por fim foi construído, pelos próprios alunos, um conceito sobre resenha crítica.

### 3.1.8 Assistir ao filme escolhido

A Oficina 5, intitulada “Assistir ao Filme Escolhido” foi iniciada através da dinâmica da “caixa surpresa” que continha uma pequena coletânea de filmes em DVD. Essa coletânea foi construída a partir das sugestões fornecidas através da questão nº 11 no questionário (apêndice B) inicialmente aplicado à turma: Quais os filmes a que tu gostarias de assistir? A coletânea era composta pelos DVDs: “Enrolados”, “Carros”, “Carros 2”, “Shrek”, “Nárnia”, “Rio”, “Os Smurfs”, “Nanny Mc Phee: Lições Mágicas” e “Nanny Mc Phee: A Babá Encantada”. Para que fosse descoberto o conteúdo da caixa, conforme metodologia já conhecida e descrita anteriormente, dicas foram dadas. São elas: i) para não perder nenhum detalhe todos devem estar concentrados; ii) de preferência o ambiente deve estar escuro. Para esta oficina, foi necessário destinar uma hora a mais, a fim de que fosse possível desenvolver toda a proposta que envolvia a escolha do filme, a análise da capa e contracapa e o assistir ao filme. Dessa forma foi acordado com a professora titular da turma e alunos que seria necessário aumentar o tempo neste encontro, passando para 2h e 30.

Ao ser descoberto o conteúdo da “caixa surpresa”, partiu-se para escolha do DVD a ser assistido, recebendo maior número de votos o filme “Rio” e “Os Smurfs”. Houve nova votação, sendo eleito o filme “Os Smurfs”. Após a escolha do filme foi então realizada a análise da capa e contra capa, conforme metodologia desenvolvida no momento em que assistiram ao primeiro filme, “Turma da Mônica”, quando foram recordadas as práticas realizadas no 1º ano, Ensino Fundamental. Após esta primeira etapa, passou-se a assistir o filme escolhido “Os Smurfs”, sendo projetado em tela grande, utilizando datashow.

### 3.1.9 Produção da resenha crítica oral e escrita

Para encaminhar metodologicamente as atividades utilizadas na Oficina 6, “Produção da resenha crítica escrita”, foram destinados três encontros. No primeiro encontro foi proposta a construção da resenha crítica oral, conforme metodologia descrita, para depois dar-se início à escrita da resenha crítica de forma individual. O segundo e terceiro encontros foram destinados à realização da reescrita, com início da elaboração da capa do DVD do filme assistido. Na reescrita foram abordados os seguintes elementos: a temática, a coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, o respeito a aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003).

A metodologia da construção da resenha crítica de forma oral e da produção coletiva escrita do texto foi mantida como ponto de partida. Porém, novas propostas foram acrescentadas à metodologia já conhecida pelos alunos, visando avançar os conhecimentos e preparar esses alunos para desempenhar com mais consciência e autonomia a tarefa de construção da resenha crítica do filme “Os Smurfs”. Essa tarefa de produção escrita da resenha crítica do filme foi realizada mediante a sistematização conhecida que consistiu: i) primeiro parágrafo: relatar o filme assistido; ii) segundo parágrafo: opinar sobre o filme; iii) terceiro parágrafo: escrever se recomendava ou não que outros assistissem ao filme.

Portanto, essa proposta de construção da resenha crítica foi lançada para que fosse desenvolvida de forma individual, em uma folha devidamente identificada pelo aluno, que foi entregue para a professora/pesquisadora após ter sido concluída, para que fizesse as devidas sugestões, caso houvesse necessidade, a fim de sinalizar eventuais problemas que o texto apresentasse.

### 3.1.10 Reescrita da resenha escrita

Para facilitar a compreensão da reescrita, dando a oportunidade aos alunos de reverem o que e como escreveram suas resenhas, foram realizadas sugestões pela professora/pesquisadora. As sugestões foram entregues aos alunos sob forma de bilhetes anexados em seus textos, que foram lidos atentamente para realização das devidas alterações/reescritas (RUIZ, 2010), melhorando assim a qualidade de sua primeira escrita. Essas primeiras reescritas foram entregues novamente à professora/pesquisadora, que realizou novas sugestões em forma de bilhetes, tornando a entregá-los aos alunos, oportunizado, assim, novas alterações/reescritas, melhorando ainda mais a qualidade da segunda reescrita. Este processo foi repetido uma terceira vez. Após terem realizado a segunda reescrita, alguns alunos receberam novas sugestões em forma de bilhetes. A segunda ou terceira reescrita foi realizada em folha apropriada para a confecção da capa do DVD, tendo como propósito motivá-los para a Oficina 7. Portanto, tanto os alunos, como a professora/pesquisadora, deram por concluída a resenha crítica. Os textos que tiveram a necessidade de sugestões em forma de bilhete foram reescritos juntamente com as soluções propostas pela professora/pesquisadora no momento da terceira reescrita.

Durante a produção da resenha crítica, bem como da reescrita, a professora/pesquisadora circulava pela classe de forma a apoiar a turma a refletir sobre a escrita da resenha mediante solicitação do aluno ou mesmo fazendo interrupções para que pudessem reler o que já haviam escrito. Também foram propostas soluções nos casos em que foi constatada alguma fragilidade linguística, temática e/ou estrutural, mediante o momento em que realizavam a releitura, melhorando assim seus textos.

É importante destacar que na reescrita foram abordados os seguintes elementos: a temática, a coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, bem como capacidade argumentativa, o respeito aos aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2009).

### 3.1.11 Confecção da capa do DVD

Por fim, dois encontros foram destinados à Oficina 7, “Confecção da Capa do DVD”, do filme assistido pelo grupo, tendo como objetivo tornar pública a produção, ou seja, tornar os momentos de leitura, escrita e investimentos na configuração textual,

propostos durante as oficinas, ainda mais significativos. Dessa forma, a confecção da capa do DVD consistiu em: realizar, na capa, desenho ilustrativo sobre o filme “Os Smurfs” e a escrita do título do filme; e na contracapa, escrever a resenha crítica produzida pelos próprios alunos durante as oficinas. Para que fosse possível a realização dessa oficina, cada aluno recebeu uma caixa de DVD contendo o filme “Os Smurfs”, filme escolhido pelos alunos após rápida votação.

Mediante o término da confecção da capa do DVD, os alunos puderam socializar suas experiências e divulgar a produção escrita, primeiramente entre o grupo que participou das oficinas. Esse primeiro momento consistiu na leitura da resenha crítica e posterior leitura da ilustração, informando o motivo da escolha em realizar tal desenho, de modo que foram realizadas leituras da capa e contracapa confeccionadas por eles. Em um segundo momento foi oportunizada a apresentação de suas produções à professora titular e aos demais colegas de turma. Esse momento foi registrado com sessões de fotos do grupo com os colegas, professora da turma e professora/pesquisadora.



Figura 1: Capa do DVD

### 3.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Visando responder ao objetivo geral desta pesquisa que é caracterizar, por meio de intervenção colaborativa, a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre a leitura, escrita e a configuração textual, formularam-se critérios de modo a valorizar o processo de leitura e produção escrita desse grupo de crianças do 2º ano, do Ensino Fundamental. Esses critérios foram utilizados para nortear a análise do riquíssimo material coletado, mediante intervenção colaborativa, assim como responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Todos os dados desta pesquisa foram inicialmente separados de duas formas: uma voltada à leitura e a outra, à produção escrita. Para análise dos dados que envolvem a produção escrita são estabelecidas, também, abordagens referentes à configuração textual.

Cabe destacar que foram proporcionados momentos em que os alunos desenvolveram diferentes modos de realização das leituras, que não só do texto escrito, a fim de ajudá-los em suas escritas. Essas leituras foram manifestadas tanto nos dizeres referentes aos filmes assistidos por eles, quanto quando realizavam a resenha oral e a produção coletiva da resenha crítica, revelando, através de suas falas, a forma como traduziram suas leituras. Também as leituras das ilustrações trazidas nas capas e contra capas dos DVDs e a confecção do painel exposto no mural da escola, bem como a pesquisa sobre o gênero resenha, a elaboração da resenha crítica escrita com a finalidade da realização da reescrita, foram consideradas como atividades de leitura. Já para análise da produção escrita foram consideradas a elaboração da resenha crítica escrita e o papel dos bilhetes de orientação para o processo de reescrita.

Porém, para melhor organizar e categorizar os dados coletados foram então, realizados os seguintes procedimentos: i) análise dos dados advindos do questionário; ii) análise das atividades destinadas à leitura do gênero resenha crítica; iii) análise da produção escrita e reescrita da resenha crítica, incluindo a configuração textual. Os critérios utilizados para a seleção e análise dos dados coletados serão descritos nas seções subsequentes.

Para que se chegasse à leitura do gênero resenha crítica, foram realizados procedimentos, durante a sequência didática, envolvendo diferentes tipos de atividades como foi anteriormente mencionado. Porém, para se interpretar os dados obtidos acerca da leitura, de produção escrita e da configuração textual foram traçados critérios, com apoio em Fischer (2001), para cada etapa do trabalho com a resenha. É importante

destacar que em vista de tantos dados diferentes e da complexidade de cada um, a pesquisa de Fischer (2001) tornou-se um importante suporte para a construção dos critérios de análise.

### 3.2.1 Análise do questionário

- 1) Leitura e interpretação do questionário sobre as práticas de leitura e escrita do grupo
  - a) obtenção de conhecimentos sobre o que leem, por que leem, se o que leem é por indicação unicamente da escola ou por estímulo de outros contextos, ou seja, cultura local;
  - b) compreensão prévia de como se dá (ou não) a fluência dos alunos na escrita, mediante resposta a um questionamento;
  - c) conhecimento dos títulos dos filmes que assistiram e que gostariam de assistir.

### 3.2.2 Análise das atividades destinadas à leitura do gênero resenha crítica

#### **Resenha crítica**

#### **Atividades textuais/orais – prévias à produção escrita coletiva da resenha**

- 1) Condições de produção . As produções orais construídas antes e depois do assistir ao filme “Turma da Mônica - Brincando de Boneca”
  - a) realização da leitura e análise de forma oral da capa e contracapa;
  - b) formulação de opiniões/valorações;
  - c) interação e participação.
  
- 2) As produções orais construídas antes e depois do assistir ao filme “Turma da Mônica – Brincando de Boneca”
  - a) realização da leitura e análise, de forma oral, da capa e contracapa;
  - b) formulação de opiniões/valorações;
  - c) interação e participação.
  
- 3) Organização da produção de resenha crítica oral
  - a) relato do que assistiram de forma resumida;
  - b) opinião oral sobre o filme, justificando o posicionamento;

- c) recomendação do filme para que outras pessoas assistam ou não, justificando o posicionamento;
- d) comparações de opiniões com os demais colegas de classe.

### **Atividades textuais/escritas: 1ª produção coletiva da resenha – um diagnóstico**

- 1) Produção coletiva de resenha crítica escrita
  - a) relato escrito do que assistiram de forma resumida na ordem cronológica dos acontecimentos;
  - b) opinião sobre o filme, justificando o posicionamento;
  - c) comentário com recomendação ou não para que outras pessoas assistissem ao filme ou não, justificando o posicionamento;
  - d) relação entre argumentos orais e escritos;
  - e) capacidade argumentativa;
  - f) participação e envolvimento na atividade de produção coletiva.

### **Atividades textuais/orais**

- 1) Construindo conhecimento através da pesquisa prévia sobre resenha crítica
  - a) conhecimentos do grupo sobre resenha crítica, antes e depois da pesquisa realizada sobre esse gênero;
  - b) capacidade de compreensão do processo de produção de resenha crítica no que se refere às especificidades do gênero (resumo contendo informações sobre o contexto e opinião sobre a obra resenhada (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004)).
  - c) capacidade de formulação coletiva de um conceito sobre resenha crítica;
  - d) participação e envolvimento na atividade de pesquisa.

### 3.2.3 Análise da produção escrita e reescrita da resenha crítica

#### **Atividades textuais/orais - prévias à produção escrita da resenha individual**

1) Condições de produção . As produções orais construídas antes e depois do assistir ao filme “Os Smurfs”

- a) realização da leitura e análise de forma oral da capa e contracapa;
- b) formulação de opiniões/valorações;
- c) interação e participação.

2) Organização da produção de resenha crítica oral

- a) relato do que assistiram de forma resumida;
- b) opinião oral sobre o filme, justificando o posicionamento;
- c) recomendação do filme para que outras pessoas assistam ou não, justificando o posicionamento;
- d) comparações de opiniões com os demais colegas da sala.

#### **Atividades textuais/ escrita**

1) Condições de produção. Organização, conteúdo e configuração textual

a) o aluno seguiu as orientações propostas para a produção da resenha crítica nos três parágrafos sugeridos:

**1° - Parágrafo** - Resumo do que assistiram, que consiste em contar de **forma resumida o filme**.

**2° Parágrafo** - Opinião - o que acharam do filme, que consiste em mostrar o posicionamento sobre o filme.

**3° Parágrafo** - Recomendação para que outros assistam ao filme ou não e por quê.

- b) o aluno resumiu, com clareza, as principais partes do filme “Os Smurfs”;
- c) o aluno conseguiu expor seu ponto de vista (opinião crítica) através de argumentos relevantes no que se refere à opinião crítica sobre o filme assistido;
- d) o aluno conseguiu elaborar argumentos relevantes na recomendação ou não, para que outros assistissem ao filme;
- e) recursos linguísticos escolhidos e empregados nos textos (uso de marcadores de gíria, maior uso de frases curtas ou longas, entre outros).



### **Atividades textuais - reescrita do texto**

#### 1) Condições de produção

- a) orientações individuais para a realização da reescrita do texto de forma oral e por meio de bilhetes;
- b) compreensão, por parte dos alunos, acerca das orientações realizadas pela professora/pesquisadora;
- c) os alunos acataram ou não as orientações realizadas pela professora/pesquisadora.

#### 2) Organização e conteúdo

- a) reestruturação dos parágrafos, de acordo com a proposta de produção textual;
- b) reestruturação de parágrafos, a fim de tornar mais claro o entendimento do leitor;
- c) reorganização de períodos extensos;
- d) soluções para repetições de palavras, ortografia, pontuação que interfiram no sentido do texto.

#### 3.2.4 Análise da capa do DVD

- 1) Realização, na capa, de desenho ilustrativo sobre o filme “Os Smurfs” e a escrita do título do filme; e na contracapa, escrever a resenha crítica produzida pelos próprios alunos durante as oficinas;
  - a) percepção da relação entre o filme assistido e a ilustração;
  - b) utilização de cores como recursos gráficos de pequenos desenhos;
  - c) participação e envolvimento.

Portanto, os critérios adotados servem para demonstrar as várias etapas desenvolvidas durante a coleta de dados, incluindo a aplicação do questionário, a condução da sequência didática e o processo percorrido pelos alunos durante as etapas. Desta forma, todos os resultados obtidos serão analisados e discutidos, na próxima seção, mediante referencial teórico já apresentado.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 PARA ENTENDER AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS: UM DIAGNÓSTICO INICIAL ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO

A aplicação de um questionário (apêndice B) contendo questões acerca das práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos no ambiente escolar e familiar serviu como marco de partida deste estudo. Os dados iniciais coletados revelaram que a totalidade de alunos lê nesta faixa etária e que a maioria (17 dos 24 alunos) lê literatura infantil tanto na escola como em casa. Sete alunos indicam ler literatura infantil apenas em casa. Por outro lado, a leitura de gibis e revistas é realizada, em sua maioria, em casa. Em relação à leitura de jornais, embalagens, manuais, listas de compras e receitas a maioria lê, tanto em casa como na escola. Quando questionados sobre o motivo de ler, a maioria (17/24) respondeu que lê por iniciativa própria, enquanto sete alunos informaram ser por incentivo da escola. Portanto, os primeiros resultados demonstram, neste grupo de alunos, que as práticas de leitura e escrita ocorrem tanto no contexto escolar como no familiar, que os alunos leem por diversão, que entendem o uso funcional da leitura e da escrita, bem como leem por motivação própria e não somente por indicação da família e da escola.

Alguns exemplos de perguntas discursivas propostas no questionário são: i) Realizas outras leituras que não apareceram no questionário? Quais?; ii) Gostas de assistir filmes? Qual mais gosta?; iii) Quais os filmes que tu gostarias de assistir? As respostas dadas pelos alunos frente às perguntas discursivas, no que se referiu a outras leituras que não apareceram no questionário, foram as seguintes: cartas, MSN, e-mail, calendário, placas de trânsito, cartazes, Orkut. Para os questionamentos sobre os filmes que assistiram e suas preferências, as respostas foram: “Os Incríveis”, “Carros - Relâmpago Macqueen”, “Kung Fu Panda 2”, “Motoqueiro Fantasma”, “Veloze e Furiosos”, “Ben 10”, “Harry Potter”, “Enrolados”, “Shrek”, “Rio”, “Barbie”, “Nárnia”, “Coraline”, “Rotiuis”, “Homem Aranha”, “Rei Leão”, “Os Smurfs” e “Batman”. Já quando questionados a respeito dos filmes que gostariam de assistir, responderam: “Rei Leão”, “Carros 2”, “Rio”, “Os Smurfs”, “O Pinguim de Madagascar”, “Capitão América”, “Harry Potter”, “Nárnia”, “Coraline”, “Power Rangers”, “Batman”, “Nanny Mc Phee”. Logo, através das respostas aos questionamentos realizados foi possível conhecer diferentes leituras que não as indicadas no questionário. Também foi possível

conhecer outros meios de leitura como MSN, e-mail e calendários, utilizados pelo grupo para informar-se e comunicar-se. Neste sentido, o ato de informar-se e comunicar-se é uma demonstração de que estão buscando seus próprios objetivos de leitura. Neste sentido Solé (1998) enfatiza que existem diferentes finalidades para leitura e que todos devem ser consideradas nas situações de ensino. Algumas dessas finalidades são: ler para obter informações precisas, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para verificar o que se compreendeu.

Outro dado obtido através desse instrumento foi a possibilidade da obtenção do conhecimento acerca das preferências de títulos de filmes a que assistiram e que gostariam de assistir. A descoberta dos títulos dos filmes possibilitou a construção de uma coletânea de filmes de interesse do grupo. Assim, foi possível partir do contexto das práticas sociais do grupo para contemplar a leitura e escrita, uma vez que para Soares (2001), alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever a partir do contexto das práticas sociais, para tornar o indivíduo alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.

O questionário também permitiu conhecer a compreensão prévia de como se dá (ou não) a fluência dos alunos na escrita, mediante resposta a um questionamento, de forma a deixar transparecer a capacidade de compreensão do que leem e a capacidade de expressar-se por meio da escrita. Para melhor elucidar a análise de como se deu a fluência dos alunos, seguem abaixo, exemplos de respostas escritas (Figuras 1a, 1b e 1c).

Pela análise das Figuras 1a, 1b e 1c, pôde-se observar os conhecimentos e as experiências dos alunos em relação à fluência da língua escrita, ou seja, liam e escreviam bem. Esta fluência foi constatada pela adequação das respostas frente aos questionamentos que envolveram as capacidades de leitura e compreensão do que foi lido. Outra importante constatação realizada através da análise do questionário foi a possibilidade de identificar que o grupo possuía especificidades semelhantes, ou seja, todos sabiam ler e escrever. As especificidades aqui mencionadas também referiram-se à preocupação demonstrada pelos alunos quanto às convenções de escrita, pontuação e acentuação, ou seja, preocupavam-se em escrever de forma correta.


Dessa forma, os dados obtidos por meio desse instrumento possibilitaram responder ao objetivo específico dessa pesquisa que visou identificar quais as práticas de leitura e escrita eram realizadas pelos alunos no ambiente escolar e familiar, ou seja, no cotidiano desses alunos, bem como propiciou ter conhecimento dos interesses dos filmes que gostariam de assistir. Em se tratando do cotidiano dos alunos, Leite (2008)

traz a sua contribuição quando aborda que, nestas situações, especificamente no meio familiar, o sujeito entende a variação da escrita, tornando-se usuário desta: a relação do indivíduo com a escrita envolve o uso funcional que ele faz desse objeto. O uso funcional aqui referido diz respeito à capacidade de o aluno identificar as funções da escrita mediante as necessidades do cotidiano.

(a)

7 - Realizas outras leituras que não apareceram no questionário? Quais? cartas  
e-mail, placas, e-mail, calendário.

8 - Gostas de assistir filmes? Qual mais gosta?




shrek - barbie - xuxa -  
sonhos - rei - rei deão  
coraline.

11 - Quais os filmes que tu gostarias de assistir? rei, leão.  
coraline.

(b)

7 - Realizas outras leituras que não apareceram no questionário? Quais? imms - e-mail.

8 - Gostas de assistir filmes? Qual mais gosta?




duroc - DVD de inter - reflexos e  
finanças - corrida - magia de fantasia

11 - Quais os filmes que tu gostarias de assistir? do dmu q p.

(c)

7 - Realizas outras leituras que não apareceram no questionário? Quais? \_\_\_\_\_  
cartões - e-mail - placas de transmissão - calendário

8 - Gostas de assistir filmes? Qual mais gosta?



shrek  
barbie  
rei deão

11 - Quais os filmes que tu gostarias de assistir? rei - os smusejos - rei  
leão - Norunia - coralina.

Figura 2: respostas de Edna (a), Alex (b) e Dora (c), todos com 8 anos, ao questionário sobre leitura

Ainda, os dados do questionário auxiliaram na elaboração e no encaminhamento de uma sequência didática cujos dados serão, a partir da próxima seção, apresentados e discutidos.

#### 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES DE RESENHAS CRÍTICAS EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Para análise dos textos produzidos pelos alunos durante a sequência didática já mencionada, fez-se necessário observar “as estratégias do dizer” (GERALDI, 2003) no que se refere às pistas encontradas nos textos dos alunos, como também foram considerados critérios mencionados na seção anterior. Essas estratégias vêm contemplar os critérios de análise de dados. Dessa forma, a atenção está voltada para os componentes discursivos e linguístico-estruturais dos textos, ou seja, as condições de produção (o entorno contextual das práticas de leitura e escrita), a organização temática, tais como os modos de indicar o que assistiram no filme, as formas de se posicionarem diante da temática do filme e a organização estruturante dos textos (configuração textual). Além disso, a atenção está voltada para os recursos linguísticos escolhidos e empregados nos textos pelos alunos (sujeitos da pesquisa), como: conectivos textuais, usos de marcadores conversacionais da fala, transcrição fonética, repetição de palavras, uso de plural, uso de letra maiúscula e minúscula, temporalidade de verbos, uso do “porquê”, pontuação, separação silábica, uso de hipo e hipersegmentação, pronome na terceira pessoa do plural, uso de diminutivo, frases curtas ou longas, ortografia, coerência (progressão temática). Esses elementos linguísticos passaram a ser foco de análise, à medida que foram surgindo nas produções escritas dos alunos. Logo, não estavam pré-estabelecidos os elementos linguísticos e possíveis efeitos de sentido para essa dimensão da análise.

#### 4.3 CONSTRUINDO RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “BRINCANDO DE BONECA”

Para análise da resenha crítica de forma oral aqui descrita, primeiramente será abordada a análise da capa e contracapa do DVD (anexo F) que consistiu em observar as imagens, as cores utilizadas e o texto contido. Num segundo momento, serão descritos os dados do momento em que assistiram ao filme, especialmente em relação à

mensagem do filme, opinião crítica e conteúdo temático, incluindo juízo de valor. E, por fim, será analisada a forma com que se posicionaram frente à construção da resenha crítica oral.

Para melhor elucidar o momento e evidenciar os conhecimentos construídos sobre o que a turma demonstrou, no que diz respeito à leitura realizada por eles frente ao desenvolvimento da oficina destinada à análise da capa e contracapa, do assistir ao filme e da realização da resenha crítica de forma oral, após assistirem ao filme intitulado “Turma da Mônica – episódio: Brincando de Boneca”, foram transcritas algumas falas realizadas pelos alunos.

A análise da capa e contracapa visou chamar a atenção para a importância das informações nelas contidas, assim como fazer com que percebessem que essas informações são fáceis de serem compreendidas e que podem ajudar no entendimento da mensagem contida no filme, que as ilustrações podem ter correlação com o filme e que esses desenhos também são uma forma de linguagem. É importante destacar que durante a sessão de cinema do primeiro filme escolhido, a turma se apresentou envolvida, mantendo-se atenta a todas as cenas, assim como participou com entusiasmo do momento destinado à construção da resenha crítica de forma oral, realizada após o término do filme. Porém, no momento em que se deu início à construção da resenha crítica oral, a turma ficou um tanto constrangida em participar das propostas. Dessa forma, a professora/pesquisadora interveio lançando a seguinte pergunta: *Estão com vergonha?* Ao escutar a pergunta, todos riram e responderam que não estavam com vergonha. A partir desse instante houve descontração e envolvimento com entusiasmo na realização da resenha crítica oral (dimensão da resenha: opinião sobre o filme). Pode-se constatar o entusiasmo e envolvimento no momento em que passaram a relatar o filme, citando algumas brincadeiras que costumavam realizar em casa com seus familiares, a fim de demonstrar que não faziam distinção entre brincadeiras de meninos e de meninas. São suas falas<sup>5</sup>:

*Professora, o meu primo brinca de boneca comigo. (Edna)*

*Eu pedi pro meu pai comprar bolinha de gude pra eu e meu primo brincar. (Adélia)*

---

<sup>5</sup> São respeitadas as formas de falar das crianças em todo este processo.

*Eu já joguei bolinha de gude na casa da minha amiga e agora eu gosto. Só que eu não tenho em casa. (Dora)*

*Eu brincava muito com meu tio de bolinha de gude, carrinho e meu primo brinca de boneca comigo. (Edna)*

As falas acima também evidenciam momentos em que a turma articulou um ponto de vista, produzindo novos sentidos, somando-se aos sentidos antigos. A forma como se articularam, posteriormente, ajudou-os na produção de um texto, tendo o que dizer, por realizarem sua leitura de mundo contextualizando com as próprias vivências a temática do filme assistido, para este caso (a). Uma razão para dizer, enquanto sujeito que diz o que diz, uma vez que, se possuiu um motivo real para se escrever (b). Se tenha para quem dizer [neste caso, professora e os próprios alunos], eram os destinatários, ou seja, havendo então a preocupação com a interação entre escritor e leitor, o que possibilita um aprendizado nas escolhas e utilização do vocabulário adequado para determinado gênero (c) e (d) o locutor se constitua como tal escolhendo suas próprias estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003). Desta forma, ao ser levado em conta cada aspecto acima, o discurso foi construído por meio de atividades dentro da produção textual mais direcionada e, principalmente, com sentido por estar claro o destinatário.

Outros exemplos foram trazidos para que fosse possível demonstrar suas opiniões e hipóteses construídas a partir dessa análise, a fim de evidenciar a compreensão do grupo no que diz respeito à mensagem do filme, opinião crítica e conteúdo temático. Os diálogos mantidos entre os alunos Edna, Dora e Yuri, abaixo, revelam que estão construindo suas hipóteses acerca do conteúdo temático do filme a ser assistido a partir das informações contidas na capa e contracapa do primeiro filme “Brincando de Boneca”:

*É por causa que o filme trata de coisa de menino e de menina. (Edna)*

*Fala de menino e de menina, porque a palavra menino está na cor verde e a palavra menina esta na cor rosa. Então, fala de coisas de meninos e de meninas que é diferente. (Dora)*

*Na capa mostra o Cebolinha brincando de carrinho e a Mônica brincando de boneca. Então, vai falar das brincadeiras de meninos e meninas. (Yuri)*

As falas sinalizam que, através da análise da capa e das informações nela contidas, evidenciou-se que a turma captou a temática do filme chegando à conclusão de que ele abordaria as brincadeiras de meninos e de meninas. Essas falas foram construídas logo após o momento em que foi pedido para que o grupo realizasse leitura do título do filme, a fim de instigá-los a pensar sobre este enfoque, formulando hipóteses sobre a temática do filme e, posteriormente, a opinar a respeito do que tratava o filme. Da mesma forma, uma das meninas se posicionou a respeito do uso das cores, para identificação de meninos e meninas, utilizadas na capa, sendo a cor verde para os meninos e o rosa para as meninas. Outras meninas também expressaram suas opiniões a respeito das cores, demonstrando não concordar com o pensamento de que rosa só deve ser usado por meninas: *que não importa se é menino ou menina. Eu uso verde.* (Edna) *Meu pai usa camisa rosa.* (Dora)

Em outro momento ao se abordar a importância da leitura do texto impresso na contracapa, novamente a menina Edna se posicionou, fazendo a seguinte colocação:

*Professora, se alguém já viu o filme emprestado não precisa.* (Edna)

O posicionamento da aluna Edna referiu-se ao fato de o filme ter sido recomendado por alguém e, por isso, em sua opinião não era necessária a leitura da sinopse para se informar sobre ele, uma vez que já havia sido recomendado pela pessoa que lhe emprestou o DVD, demonstrando desconhecer a função da leitura desse gênero. Aqui também revelou um letramento local, ou seja, prática social ligada à leitura desenvolvida por esta menina e sua família sobre a recomendação de algo, que neste caso, referiu-se ao DVD. Ficou clara a importância e confiança que atribuem ao fato de receberem a opinião de uma determinada pessoa da sua vida cotidiana. Diante desse posicionamento, a professora/pesquisadora aproveitou para abordar sobre a recomendação ou não do filme para que outras pessoas assistissem ao filme ou não. Esse momento serviu de introdução ao terceiro item da sistematização da resenha crítica, em que a proposta foi a de recomendar ou não o filme assistido. Também serviu para exemplificar a importância de se ler a sinopse e a função desse gênero, mesmo que se tenham informações (recomendações do filme) e, sobretudo, da importância em se formular as próprias opiniões. Após esse primeiro momento passou-se para a sessão de cinema do filme “Turma da Mônica – episódio: Brincando de Boneca”.



Questionamentos foram lançados à turma após assistirem ao filme, para que se fizesse uma abordagem a respeito da mensagem do filme, um enfoque do conteúdo temático e da opinião crítica (juízo de valor). Esse momento teve como objetivo fazer com que o grupo percebesse que podia opinar de forma crítica sobre o que assistiu em relação à temática do filme, não sendo necessário estar de acordo com tudo que se passou na história, motivando-os a formularem suas próprias ideias ou modificando-as mediante o que foi visto ou ouvido de seus colegas.

Portanto, a turma concluiu que todos gostaram do filme e concordaram com o que foi assistido, por ter tratado sobre as brincadeiras de meninos e de meninas, que brincar de boneca não era somente “coisa de menina”, assim como brincar de carrinho não era somente “coisa de menino”. Também foi possível observar o posicionamento das meninas a respeito da utilização das cores, que para elas era a seguinte: tanto meninos quanto as meninas podem usar qualquer cor. Dessa forma, a fala coletiva, abaixo transcrita, evidencia a opinião formada a partir do filme assistido e dos comentários realizados pelo grupo durante a construção de suas próprias opiniões.

*Não importa se uma menina brinca de carrinho e o menino brinca de boneca. A menina não deixa de ser menina e o menino não deixa de ser menino só porque brinca de boneca ou de carrinho ou usa a cor rosa ou verde. (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).*

No dizer acima há um ponto de vista, uma opinião a respeito do filme assistido, o que vem contemplar uma das características constitutivas do gênero resenha crítica, uma vez que, para que um texto oral ou escrito possa ser considerado uma resenha crítica, deve conter no seu interior opiniões do autor/autores. Neste caso, as falas acima indicaram também um discurso argumentativo em função do grupo se posicionar frente à temática do filme, o que demonstra que se sensibilizadas, podem produzir textos de opinião em classe de alfabetização.

Abaixo são transcritos mais alguns exemplos, objetivando analisar as diferentes partes do filme que foram citadas pelos alunos como sendo suas preferidas. Essas escolhas foram justificadas através da identificação dos alunos com determinado personagem ou por julgarem ser a parte mais engraçada. São seus posicionamentos, frente as suas preferências:

*Eu gostei mais da parte que o Cascão quis brincar de boneca e a Magali quis assistir o filme do Capitão Refugo. (Dora).*

*Qual a parte mais engraçada, todo mundo já sabe. Aquela que o Cascão se veste com uma cueca e faz a capa com papel higiênico. Faz a roupa do super herói. É a parte que mais gostei. E qual personagem que mais gostei? É a Mônica, porque sou braba que nem ela. (Edna).*

*Eu gosto mais do Cascão porque eu não gosto de tomar banho igual ao Cascão. A minha mãe manda eu tomar banho. (Celso).*

Segundo Geraldi (2003), para que tenham o que dizer é preciso voltar-se para sua própria experiência, buscando inspiração para o que dizer. Neste sentido, as falas acima evidenciaram, exatamente, um retorno por parte dessas crianças as suas próprias vivências, quando expuseram a opinião sobre a cor rosa, indicando que o pai usava. Também foi possível observar, por exemplo, no relato de Celso, que houve, novamente, esse retorno às experiências quando, comenta sua identificação com o personagem Cascão, por não gostar de tomar banho, inspirando-se no personagem para extrair dele o que dizer através das experiências semelhantes. E, ao dizer, mostrou que usou um sistema de referência para interpretar essa experiência de sua vida, de não gostar de tomar banho. Assim, Edna também o faz deixando transparecer a busca da sua própria experiência, extraíndo dela o que dizer em relação à personagem Mônica, por se identificar como sendo uma menina brava.

E, por fim, será descrita na próxima seção, a forma com que se posicionaram frente à construção da resenha crítica oral mediante sistematização já mencionada. Para tanto, passar-se-á a analisar as transcrições das falas gravadas que compuseram a resenha crítica construída de forma oral pelo grupo.

#### 4.3.1 Resenha crítica oral do filme Brincando de Boneca: marcas de interação e posicionamento crítico dos alunos

Nesta seção serão trazidas, as falas reveladas pelo grupo durante a produção da resenha<sup>6</sup> crítica oral do filme “Brincando de Boneca” para que se pudesse analisá-las. As falas indicaram, através da interação e participação dos alunos, que houve formulação de opinião/avaliação permitindo que chegassem às próprias conclusões

---

<sup>6</sup> O termo resenha aqui descrito é usado para melhor conduzir as análises. Neste momento da oralidade, não era mencionado o termo resenha para os alunos, apenas texto coletivo oral.

sobre o filme assistido. Para que fosse possível captar os dizeres do grupo, foram lançados questionamentos, a fim de ordenar melhor a produção da resenha crítica oral: i) relato do que assistiram de forma resumida; ii) opinião oral sobre o filme, com justificativa ao posicionamento; iii) recomendação do filme, para que outras pessoas o assistam ou não, com justificativa.

*Que o Cascão não queria brincar de boneca porque era brincadeira de menina a Magali não queria assistir o desenho de menino do super-herói Capitão Refugo. A Magali também não queria brincar de queda-de-braço porque era brincadeira de menino. Só que o Cascão brincou de brincadeira de menina e gostou. A Magali jogou bolinha de gude e assistiu ao filme do Capitão Refugo. No final as menina disseram que não era tão ruim.*

*Na minha opinião, tanto as brincadeiras de meninos quanto as brincadeira de meninas são boa. Eu gostei do filme. A parte que mais gostei é a parte que a Magali começa a brincar do jeito do Cascão porque do jeito dela era sem graça. Era sem graça porque ela falava sempre as mesmas coisas, não tinha muitas ideias. Só tinha uma ideia.*

*Eu concordei e gostei porque as crianças podem brincar de tudo, tanto as meninas como os meninos podem brincar juntos. Que menina pode jogar futebol, lutar box. Eu gostei da parte que o Cascão quis brincar de boneca e a Magali quis assistir ao filme do Capitão Refugo. Posso falar qual a parte mais engraçada? Todo mundo já sabe. – Aquela que o Cascão se veste com uma cueca e faz a capa com o papel higiênico fazendo uma roupa de super-herói.*

*Recomendamos o filme porque é bom. Porque mostra que os guris podem brincar de boneca e as meninas podem brincar de carrinho. Todo mundo pode brincar do que quiser, o filme mostra isso. As meninas podem jogar um joguinho de menino e se o menino tá sozinho, e precisa de dois, a menina pode jogar e não tá se importando porque não vai virar menino. E se o menino quer brincar de boneca, porque ela tá sozinha, não vai virar menina. Recomendo porque não importa se feminino ou masculino, se guri ou guria, cada um pode brincar do que gosta. (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).*

A ideia trazida pelo grupo de que não existem brincadeiras de meninos ou de meninas, mas que ambos os sexos podem brincar da forma que quiserem e gostarem,

foi demonstrada. Este posicionamento de que não existem brincadeiras específicas pode ser conferida em toda a oralidade em que houve a solicitação de posicionamento quanto à opinião e recomendação do filme. Neste caso, o segundo parágrafo da resenha crítica coletiva oral é trazido como exemplo da opinião formada pelo grupo: *Na minha opinião tanto menino quanto menina pode brincar de boneca, de carrinho, de bola, de arminha porque não vai virar menino ou menina.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex, e Diego).

A fala acima transcrita também evidenciou que através da linguagem, dos discursos, das práticas sociais e de influências de valores, a criança constrói sua visão de mundo, atribuindo significados para ser e agir neste meio no qual está inserida. Dessa forma, no dia a dia vai interagindo com as diferentes práticas, neste caso, o assistir ao filme “Brincando de Boneca”, mantendo ou criando novos significados e assim constituindo sua identidade de gênero uma vez que, segundo Hall (2000), da produção do significado, reflexo e criação da linguagem, a criança constrói sua visão de mundo (opinião), que faz com que veja, acredite, aja e interaja no mundo o qual participa.

Desta forma, as falas transcritas acima evidenciam que a oralidade realizada antes da escrita ajudou o grupo a organizar o assunto tratado no filme e planejar a construção de uma resenha, fornecendo subsídios para que tivessem “o que dizer” (GERALDI, 2003), no momento da solicitação da escrita da resenha crítica, em que teriam também que opinar sobre o filme. Porém, observou-se também, durante o relato, que a turma não demonstrou preocupação com a fala (oralidade) no que diz respeito aos aspectos de coerência relativa à progressão temática e morfema de plural. Como exemplo: *A Magali jogou bolinha de gude e assistiu ao filme do Capitão Refugo. No final as menina disseram que não era tão ruim.* Retomada do mesmo referente, mas com palavras diferentes também foram observadas podendo ser verificadas na fala de Diogo, a seguir, demonstrando que optou por usar outros termos, visando ao reforço do referente (masculino e feminino), comprovando que soube recorrer à diversidade lexical: *Recomendo porque não importa se feminino ou masculino, se guri ou guria, cada um pode brincar do que gosta.* (Diego)

Os pontos de vistas do grupo também podem ser observados no momento em que revelam que concordam, gostam e recomendam o filme, por mostrar que as crianças podem brincar da forma que quiserem e com quem quiserem. São exemplos que elucidam esses pontos de vistas:

*Tanto as brincadeiras de meninos quanto as brincadeira de meninas são boa.*  
(Dora)

*As crianças podem brincar de tudo, tanto as meninas como os meninos podem brincar juntos. Que menina pode jogar futebol, lutar Box. Eu gostei da parte que o Cascão quis brincar de boneca e a Magali quis assistir ao filme do Capitão Refugo.*  
(Edna)

*Recomendamos o filme porque é bom. Porque mostra que os guris podem brincar de boneca e as meninas podem brincar de carrinho. Todo mundo pode brincar do que quiser, o filme mostra isso.* (Dora)

*Recomendo porque não importa se feminino ou masculino, se guri ou guria, cada um pode brincar do que gosta.* (Diego)

A despreocupação com regras gramaticais (da escrita) também pode ser observada com o corte do “s” (morfema de plural) no final das palavras “menina(s), brincadeira(s), bem como a redução de certas palavras, visando à economia na forma de pronunciá-las. Essa economia ocorreu no momento em que pronunciavam as palavras “falar” e “está”, fazendo uso da redução “falá” e “tá”, formas muito utilizadas pelas pessoas durante seus diálogos e também por esse grupo, não havendo, no entanto, comprometimento da coerência nas falas. Conforme Cagliari (2010), esta diminuição de palavras, através da supressão, pode ocorrer pelo fato de querer realizar apenas uma economia ao pronunciar a palavra.

Assim, observou-se no decorrer do relato, que houve exposição de ideias, defesa de pontos de vistas, aparecendo marcas, de certa forma, de uma linguagem argumentativa. Houve também, por parte da turma, um engajamento em realizar a proposta oral, embora de início tenham apresentado certa timidez. As falas indicaram, através da interação e participação dos alunos, que houve formulação de opinião/valoração, permitindo aos alunos que chegassem às próprias conclusões sobre o filme assistido.

Encontram-se também menções de expressões da subjetividade (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004) dos autores da resenha oral nos momentos em que os alunos realizam comentários que parecem expressar suas opiniões de maneira direta ao utilizarem verbos ou expressões como “Eu acho”, “Eu concordei e gostei”. Quanto aos comentários elaborados, parece que o grupo demonstrou que teve o que dizer (GERALDI, 2003), uma vez que não houve manifestação de silêncio ou de queixa por

não conseguirem se expressar. Assim, é possível afirmar que o êxito na construção dos comentários se deu a partir de acontecimentos vividos pelos alunos através do filme assistido.

Na próxima seção será apresentada a análise da produção coletiva de texto/resenha crítica escrita, estabelecendo comparação entre a oralidade e a escrita através dos dados mais recorrentes, a fim de demonstrar que a sistematização com a linguagem oral pôde contribuir para melhorar o desempenho na produção da resenha crítica escrita desse grupo de alunos.

#### 4.4 PRODUÇÃO COLETIVA DA RESENHA CRÍTICA ESCRITA DO FILME “BRINCANDO DE BONECA”

Nesta seção será realizada análise da produção coletiva da resenha crítica escrita (Figura 2). Para que seja possível a realização dessa análise, o texto é apresentado pela professora/pesquisadora logo no início desta subseção. Vale ressaltar que a professora/pesquisadora não foi a autora do texto, como também não foi apenas uma escriba, uma vez que não se limitou a transcrever as falas ditadas pelos alunos<sup>7</sup>, mas contribuiu, lançou perguntas, a fim de orientá-los. As intervenções no conteúdo do texto, no entanto, foram mínimas enquanto escrevia no quadro no momento em que a turma construía e ditava o texto.

---

<sup>7</sup> A turma foi ditando o texto para a professora/pesquisadora que foi escrevendo no quadro. Após ter sido realizada a reescrita coletiva no quadro e a turma ter dado por concluída a escrita, foi realizada a cópia do texto escrito do quadro para uma folha. Assim, foi solicitado para que alguns alunos passassem um determinado trecho para uma folha, até que se obtivesse o texto em sua íntegra.

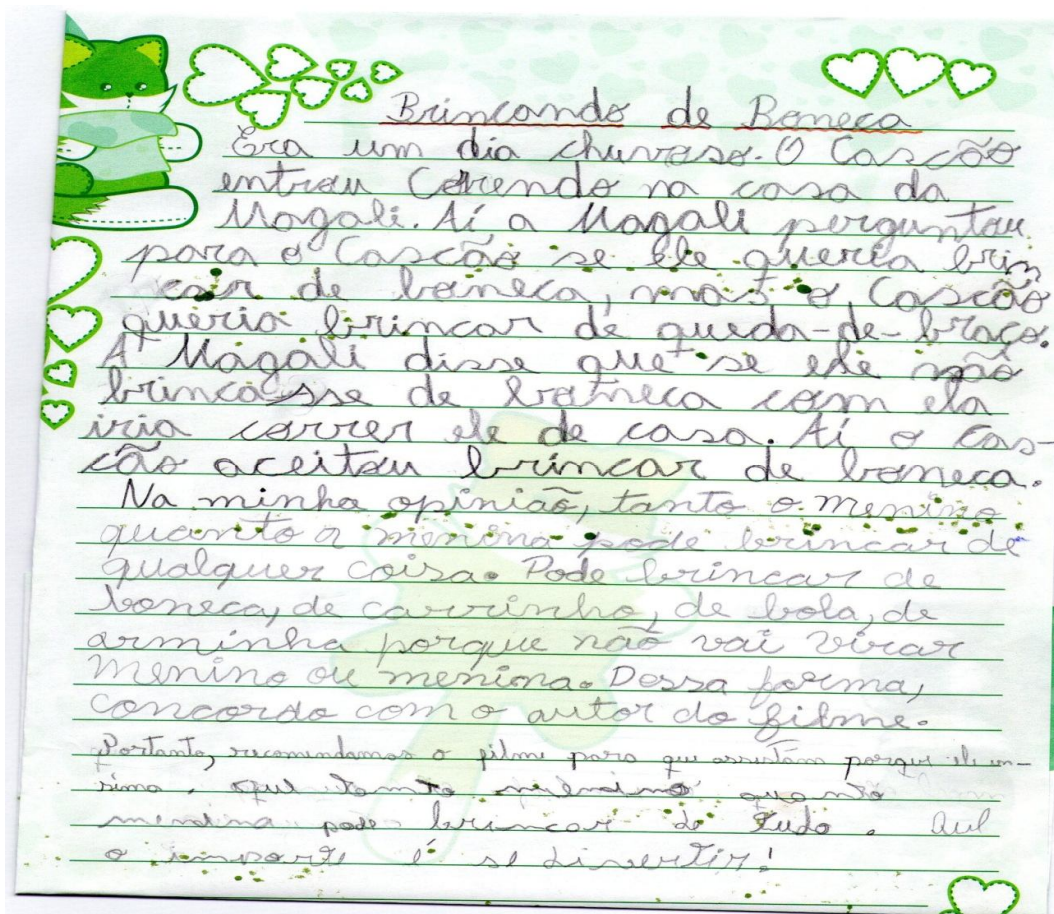


Figura 3: Produção coletiva da resenha crítica

Procurou-se, antes de iniciar a escrita coletiva de texto/resenha crítica, interrogar os alunos a respeito do que sabiam sobre produção coletiva de texto, como também recapitular aspectos próprios do gênero, além de incentivá-los, por meio de perguntas, a participarem da produção. Dessa forma, durante a produção coletiva de texto/resenha crítica, privilegiou-se o momento em que alunos e professora/pesquisadora puderam negociar a melhor forma de escrever o assunto abordado. Também foi realizada conversa sobre o tema que estava sendo escrito, qual a melhor forma de iniciar o texto, a importância de se ler o que está sendo escrito – releitura, a fim de realizar as alterações necessárias no que se refere à organização da sequência de parágrafos, evitando a ocorrência de problemas de coesão, coerência incluindo o uso incorreto da pontuação e ortográficos. Cabe destacar que durante a escrita coletiva foi necessário que o grupo se articulasse para ouvir seus colegas e contribuir com novas ideias, para a construção coletiva da resenha crítica escrita. Porém, duas meninas do grupo fizeram comentários a

respeito da participação dos meninos, a fim de que contribuíssem para a realização da produção coletiva. São seus comentários:

Edna, Dora e Adélia: *Professora, a Dora, Adélia e eu já fizemo muito. Tem que ser os outros. [...] Eles não fizeram nada do texto.*

Esse diálogo realizado pelas meninas diz respeito ao fato de que elas julgavam que a contribuição delas era bem maior que a dos meninos para a produção coletiva da resenha crítica. Mediante as falas delas e a pedido da professora/pesquisadora, os meninos, então, passaram a colaborar mais com a produção do texto, havendo articulação e engajamento na construção desse texto por ambos os sexos. Outro fato que chamou atenção, ocorrido no momento em que a professora/pesquisadora solicitou aos alunos que realizassem a releitura do que estavam produzindo, a fim de detectarem eventuais problemas, foi que a menina Dora destacou um erro ortográfico propositalmente realizado pela professora/pesquisadora. Diante do comentário realizado, a menina se demonstrou muito feliz em ter percebido o erro, fato que pode ser observado no diálogo transcrito abaixo:

Dora: *Profª queria é com “i”/ evidenciando a palavra escrita “quiria”.*

Profa./pesquisadora: *Não, “queria” se escreve com “e” e não com “i”, embora muitas vezes falamos “quiria”.*

Dora: *É, eu já tinha visto de cara. [referindo-se ao problema de ortografia].*

Este momento objetivou destacar a importância de se ler o que está sendo escrito, uma vez que para que se tenha o que dizer, é importante que o autor seja um bom leitor por ser a leitura uma importante forma de construir conhecimento. Além disso, deve ativar seus conhecimentos de forma seletiva e crítica. Assim, ao realizar uma releitura se observam aspectos como restrições ortográficas e aspectos relacionados à transcrição fonética quando houve a troca do “i” em vez do “e”, porque fala-se [i] e não [e]. Erro muito comum caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala (CAGLIARI, 2010). Outros aspectos foram levantados no momento da releitura, como a escolha da turma para o uso de elos conectivos no texto e da sua importância na produção do texto. São eles: escolha do uso de elementos conectivos, como “então”, “portanto” e “dessa forma”. O uso da pontuação, no caso, a falta de uma vírgula, entre as palavras “boneca” e “carrinho”, foi observada também, assim como a repetição da



palavra “filme” utilizada no último parágrafo: *Portanto, recomendamos o filme para que o assistam ao filme.* (Diego)

Neste caso, o menino Diego faz a seguinte intervenção após a professora/pesquisadora chamar a atenção para a frase “*recomendamos o filme para que assistam ao filme*”. Ele assim se manifesta: *Tem que trocar, fica ruim. Pode tirar.* (Diego)

Com a alteração, a construção frasal passou a ser: *recomendamos o filme para que assistam*. Assim, foi solucionando o problema detectado pelo grupo.

Outro importante fato destacado na produção coletiva de texto/resenha crítica foi a forma com a qual a turma se posicionou, evidenciando uma singularidade, embora tivessem compartilhado hipóteses, valores, construindo informações, tornando-se, dessa maneira, autores das suas produções. Este fato pode ser constatado no segundo parágrafo, onde a turma dita sua opinião utilizando a forma singular “eu” e não a forma coletiva “nós” como deveria ter sido realizada, mediante proposta da produção coletiva do texto/resenha crítica. Este fato não se repetiu no terceiro parágrafo, devido à orientação da professora/pesquisadora. Porém, talvez tenha faltado a apropriação da coletividade, aprendizagem necessária para compartilharem ideias, sentimentos e valores de forma crítica e ativa. Talvez, neste grupo de alunos, a escola deva oportunizar mais momentos que privilegiem a aprendizagem que desenvolva aspectos de coletividade, propiciando espaço de interação e trabalho cooperativo e colaborativo. Por outro lado, a forma singular demonstrou que a turma assumiu uma responsabilidade enunciativa<sup>8</sup>, construindo um posicionamento autônomo em relação à temática do filme assistido (SOUZA, 2003). Isso se deve pelas orientações dadas pela professora/pesquisadora, no sentido de defenderem suas opiniões, o que justifica o fato de terem construído esse discurso mais autônomo centrado no “eu”, apresentado na resenha crítica coletiva.

Outro fato observado foi a forma com que o grupo iniciou a produção coletiva utilizando a expressão “Era” de “Era uma vez”, recurso utilizado em narrativas de histórias infantis, muito presentes nos livros de literatura infantil e no universo dessas crianças que participam duas vezes por semana do projeto “Hora do Conto”, momento em que é realizada leitura de livros infantis e é conduzida contação de histórias pela professora responsável por este projeto. Assim, ficou evidente que ao produzirem o

---

<sup>8</sup> Responsabilidade enunciativa: deixar transparecer o seu ponto de vista em relação ao assunto abordado (KOCH, I.V. et al., 2005 p. 264-291)

texto coletivo as crianças manifestaram sintonia com as relações de sentido com a realidade em que vivem, havendo diálogo com o texto e o contexto em que o mesmo é produzido, ou seja, a escola. Outro importante aspecto foi o fato de que os alunos tiveram o que dizer por relacionarem e utilizarem sua leitura de mundo, suas próprias experiências vividas durante a “Hora do Conto”, realizada duas vezes por semana, para construir o texto coletivo na escola e não para a escola. Neste sentido o texto foi construído em um processo de interação da linguagem como indica Geraldi (2003). Também se pôde observar, no texto, a utilização da palavra “af” demonstrando marcas da oralidade, bem como se observou no trecho “correr ele de casa”, marca de uso do cotidiano dessas crianças. Neste sentido, foi observado que estes alunos demonstram realizar constantes interações com diferentes práticas de leitura de diferentes gêneros, tais como histórias infantis e resenha crítica. Nesta perspectiva, desenvolvem práticas distintas de leitura e escrita contextualizadas a partir das práticas cotidianas condizentes com a realidade da escrita dos alunos (LEITE, 2008). Portanto, ao apoiarem-se em suas experiências geraram sentido que foram construídos através de negociações entre o texto, o contexto sociocultural e os conhecimentos prévios.

#### 4.5 CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE RESENHA CRÍTICA ATRAVÉS DA PESQUISA

Para Geraldi (2003), são necessárias atitudes produtivas na leitura para que a leitura promova sentido ao leitor. Assim, segundo esse autor, entre outros motivos, pode-se ir ao texto na busca de uma resposta a uma pergunta, realizando-se uma leitura-busca-de-informações, como também, pode-se ir ao texto para aprender no e com os textos escritos por outros, permitindo, assim, através da leitura, a exploração das configurações textuais e a reflexão de como as outras pessoas se organizam na forma com que tinham para dizer. Sendo assim, baseando-se nesta concepção de ir ao texto para buscar informações e verificar as características constitutivas<sup>9</sup> do gênero resenha crítica, é que foi proposta a prática da leitura de resenhas na oficina intitulada “Pesquisando sobre Resenha Crítica”, possibilitando, assim, verificar as características do gênero, incluindo a forma composicional. Dessa forma, foram disponibilizados

---

<sup>9</sup> Características constitutivas da resenha crítica: informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, comentários e avaliações (MACHADO, A.R. et al., 2004).

exemplos de resenhas críticas, promovendo a leitura e análise do gênero, que visaram ao fornecimento de dados para tornar mais fácil a escrita da resenha crítica realizada por este grupo de crianças posteriormente.

Após a leitura e a verificação acerca das características constitutivas do gênero, foi construído o seguinte posicionamento, que pode ser visualizado através das falas e dos questionamentos lançados pela professora/pesquisadora:

Professora/pesquisadora: *O que é uma resenha?*

Diego: *É resenhar.*

Professora/pesquisadora: *E o que é resenhar?*

Diego: *Resenhar é escrever?*

Professora/pesquisadora: *Escrever o quê?*

Diego: *Escrever palavras.*

Edna: *Escrever histórias infantis.*

Dora: *É uma escrita de um texto.*

Professora/pesquisadora: *E o que é uma crítica?*

Diego: *Crítica é quando falamos mal de alguém.*

Neste momento, a turma é instigada através do seguinte questionamento: “Crítica é somente falar mal de alguém?”. Assim, os alunos passaram a refletir sobre o que o colega havia exposto, ou seja, pensar se uma crítica era somente falar mal de alguma coisa ou pessoa. Também foram questionados se nas resenhas lidas pelo grupo havia alguma informação que demonstrasse a colocação do colega a respeito do falar mal dos filmes, dos personagens ou da pessoa responsável pela construção e produção desses filmes. Neste sentido foi possível perceber que Diego faz inferência aos seus conhecimentos prévios de mundo (contexto) sobre a palavra “crítica” atribuindo sentido negativo. Porém, por meio do debate e proposto, de seus conhecimentos linguísticos e de mundo, compreende e reconstrói outros sentidos para o significado da palavra em questão. Neste momento aproveitou-se para citar exemplos de pessoas que trabalham realizando críticas, como os críticos de cinema. Diante dessa reflexão e do retorno às resenhas, para obter tais informações, foi possível chegar ao seguinte posicionamento.

Diego: *Crítica é quando se fala mal ou bem de alguma coisa.*

Adélia: *De alguma pessoa.*

Dora: *De algum texto escrito.*

Assim, o grupo, após reflexões, debates e retorno aos textos para obtenção de informações, construiu junto um posicionamento, que foi registrado em forma de cartaz pela professora/pesquisadora. Desta forma, tornou-se um material de consulta a ser utilizado nas demais oficinas, toda vez que se achava necessária a retomada desse conhecimento construído. Foi o conhecimento construído pelo grupo a respeito do termo “crítica”:

*Crítica é quando se fala mal ou bem de alguma coisa, pessoa, filme ou texto.*  
(Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

Outras construções a respeito das características constitutivas da resenha crítica são apresentadas através das falas transcritas dos alunos a partir da leitura dos textos/resenha crítica em anexo (anexos D e E). Após leitura das resenhas, a turma passou a refletir e comentar a respeito de características como: i) organização da resenha (texto pequeno ou grande, quantidade de parágrafos, presença ou não de imagens, cores, diferentes formas de escrever sobre o mesmo assunto); ii) ideia central de cada parágrafo; iii) identificação de opiniões do autor no interior do texto. Neste sentido, os alunos começaram a expor suas descobertas e os sentidos construídos a partir da estrutura linguística do texto e da organização textual, conforme diálogo abaixo:

Dora: *Oh, prô, o texto aqui é pequeno. Tem só quatro parágrafos.*

Adélia: *Tem também desenhos. A cor que mais tem é azul.*

Edna: *É mais a roupa da Smurfette é branca a do Papai Smurf é vermelha. Os outros também usam branco, menos o Arrojado.*

Professora/pesquisadora: *O que diz cada parágrafo?*

Cesar: *Eu sei, o primeiro parágrafo fala de um feiticeiro malvado chamado Gargamel.*

Dora: *É, e o segundo fala que o Gargamel vai pegar os Smurfs na aldeia. E depois no outro fala que os Smurfs entram num portal e fogem para um parque.*

Professora/pesquisadora: *E onde fica este parque?*

Talia: *Fica numa cidade chamada. Ah, não sei o nome.*

Professora/pesquisadora: *Pode ler no texto. Podem procurar a informação no texto.*

Dora: *Já sei, ta li no final, bem em cima da folha. É Nova York, achei.*

Professora/pesquisadora: *E o último parágrafo, o que diz nele? O parágrafo traz uma pergunta: “Será que eles vão conseguir retornar a seu mundo e despistar o malvado? Nós achamos que sim, e você? Neste caso o autor está falando sobre o que pensa sobre a história?”*

Yuri: *É, ele está dando a resposta. O que ele acha.*

Professora/pesquisadora: *E quando dizemos o que “achamos” sobre determinado assunto, nós estamos fazendo o quê? Estamos dando nossa....?”*

Todos: *Opinião.*

Percebe-se que o grupo de crianças, ao ler o texto, entende que o autor tem algo a dizer e, portanto, se esforça para compreendê-lo e, assim, constrói sentidos a partir do contexto, de suas vivências, dos recursos linguísticos e da estrutura do texto. Atuam com comprometimento e entusiasmo no momento da leitura por encontrar sentido e motivação na realização da leitura que envolvia a busca de informações específicas a respeito das características de uma resenha.

Assim, os alunos chegaram a seguinte construção a respeito das características de uma resenha crítica:

*O texto é pequeno, tem quatro parágrafos, primeiro tem um pouco da história “Os Smurfs”, da cidade onde eles foram, dos amigos que fizeram, no final fala também que o filme tem confusões e aventuras e também tem a opinião do autor que quer saber a nossa. (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).*

Para que se pudesse demonstrar que existem diferentes formas de escrever sobre o mesmo assunto foram, distribuídas resenhas sobre o filme “Enrolados” (anexos D e E). Após a apresentação e leitura das resenhas a turma pôde constatar as diferentes formas de escrever e ilustrar sobre o mesmo assunto. Porém, observou que as características do texto foram mantidas por apresentarem informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, neste caso, do filme “Enrolados” (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI 2004).

As conclusões dos alunos a respeito das características dos textos podem ser visualizadas no diálogo abaixo:

Professora/pesquisadora: *Qual o assunto/tema tratado nos textos?*

Dora: *Eu sei, prô. Do filme “Enrolados”. Eu já assisti esse filme.*

Professora/pesquisadora: *Embora os dois textos sejam sobre o filme “Enrolados”, eles são iguais?*

Dora: *Não, eles falam de jeito diferente, mas falam do mesmo filme.*

Professora/pesquisadora: *Então, podemos dizer que há diferentes formas de escrever sobre o mesmo assunto?*

Todos: *Sim.*

Professora/pesquisadora: *Mas quanto às características dos textos, foram mantidas? Quais são as características dos textos?*

Edna: *Fala do filme, tem resumo.*

Celso: *Tem a opinião da gente.*

Dora: *Opinião do autor.*

Professora/pesquisadora: *Também tem uma avaliação do autor sobre o assunto tratado.*

Diante das falas e do conhecimento construído, pode-se observar que foi realizado, também, um trabalho promovendo atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 2003). Atividades epilinguísticas, uma vez que foi proposto ao grupo que refletissem sobre as características constitutivas do gênero com que estavam tendo contato. Atividades linguísticas, por ter-se oportunizado momento de leitura de textos do gênero resenha crítica e, assim, promovida a análise da fluência desses alunos de anos iniciais, durante trabalhos de sequência didática, considerando relações na leitura desenvolvida por eles. Através dessa atividade foi constatada boa fluência durante momento de leitura individual, uma vez que foi possível observar cada aluno na leitura de um pequeno trecho. Como atividades metalinguísticas foram nomeadas e discutidas as características constitutivas do gênero resenha crítica, como as configurações textuais (GERALDI, 2003).

Outro fator importante constatado nas falas transcritas na página 66, diz respeito à forma com que foram aproveitados os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. A professora/pesquisadora, ao lançar o primeiro questionamento, foi ouvindo as respostas deles e a partir delas foram lançados outros desafios, ajudando-os a construir novos conhecimentos sobre o filme e sobre o uso dos elementos linguísticos. Dessa forma, os

alunos foram desafiados a aprofundar o conhecimento metalinguístico e epilinguístico aqui propostos.

#### 4.6 CONSTRUINDO RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “OS SMURFS”: DIZERES INICIAIS

Para análise da resenha crítica de forma oral aqui descrita, primeiramente, será abordada a análise da capa e contracapa do DVD (anexo F) que consistiu em observar as imagens, as cores utilizadas e o texto contido. Neste sentido, os conhecimentos construídos frente às análises foram transcritos e trazidos para evidenciar as hipóteses e opiniões construídas. Assim, a análise da capa e contracapa consistiu em refletir sobre a importância das informações e das ilustrações nelas contidas.

Edna: *Na capa mostra os Smurfs, é tudo azul porque é a cor deles.*

Dora: *A Smurfette é a única mulher. Os outros são menino. O Papai Smurf é que é o chefe por isso que ele tá de vermelho os outros estão de branco.*

Celso: *Conta a história deles. E diz na capa que é uma aventura.*

Natália: *Na contracapa aparece desenho junto com um texto. Eu sei porque. É porque trás um pouco da história.*

Yuri: *É eu acho que é divertido, porque eles estão tocando guitarra.*

Alexandre: *É, mas o Gargamel vai judiar dos Smurfs.*

Dora: *É, vai mesmo.*

As falas revelam que os alunos construíram hipóteses sobre o filme a ser assistido através das informações contidas na capa e contracapa, analisando cores, ilustrações e escrita. Ao serem questionados sobre a hipótese da temática do filme, a turma logo se posicionou: *Trata da aventura dos Smurfs na cidade. Eles estão fugindo do Gargamel.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

Dessa forma, foi possível constatar que tanto a capa quanto a contracapa serviu de inspiração para ter o que dizer (GERALDI, 2003). Também, foi possível observar que houve interação e participação na proposta de análise.

#### 4.7 RESENHA CRÍTICA ORAL DO FILME “OS SMURFS”: MARCAS DE INTERAÇÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS

Nesta seção seguem falas transcritas que compõem a resenha crítica oral do filme “Os Smurfs”. A mesma metodologia utilizada para a primeira resenha oral do filme “Brincando de Boneca” foi mantida. Para que fosse possível captar os dizeres do grupo e ordenar melhor a produção da resenha foi encaminhada a seguinte orientação: i) relato do que assistiram de forma resumida; ii) opinião oral sobre o filme, com justificativa ao posicionamento; iii) recomendação do filme para que outras pessoas o assistam ou não, com justificativa.

##### *O filme que assistimo é “Os Smurfs”*

*Eles estavam na floresta, aí abriu um portal que eles entraram e foram pará na cidade. É em Nova York, num parque chamado Central Park. Aí a mulher e aquele cara ajudaram os Smurf. Aí depois o casal estava lá, mas não viu o Desastrado. Aí o Desastrado entrou, ele entrou dentro da caixa e depois ele foi lá pra casa deles e depois os outros subiram em árvore e entraram em um táxi aí depois chegaram na casa onde estava o Desastrado. Eles estavam fugindo do Gargamel porque ele queria transformar os Smurf em ouro. Aí a Sumrfette salvo o Papai Smurf que tinha sido preso pelo Gargamel. E o Gargamel tava tirando a barba e botou numa máquina e saiu um líquido azul pra soltar no mundo. Aí depois o casal ajudou o Desastrado a salvar todo mundo que se transformou em herói. Ele era todo atrapalhado e salvou todo mundo. Sempre fazia tudo errado.*

*O filme era bom, ótimo, incrível por causa que era bom e era engraçado, era divertido. Era muito legal, os Smurfs eram bonitos. Eu gostei da última parte, a última parte é sempre melhor, é sempre muito emocionante. Que a gente tem que ser amigo uns dos outros e confiar nos amigos mostra a amizade. Também mostra, na parte mais pro final, que um pouco dos Smurfs não iam salvar o Papai Smurf. Só que o casal e o Desastrado não prometeram e foram salvar o Papai Smurf e os outros que prometeram que não tinham ido foram porque se promete ou não tem que cumprir, tem que ajuda os outro.*

*Recomendamos porque é legal, divertido, mostra que temos que confiar nos amigos. Que se promete ou não tem que ajudar, ajudar sempre os amigos. Também,*



*porque tem muita imagem bonita, o filme é bonito, os Smurfs são bonitos, a Smurfette é bonita.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

As falas transcritas indicaram através da interação e participação dos alunos, que foram capazes de realizar o relato de forma resumida sobre o que assistiram, respeitando ordem cronológica dos fatos com riqueza de detalhe por terem o que dizer (GERALDI, 2003). Houve participação e contribuições na fala dos colegas, principalmente nos momentos em que eram constatadas inadequações nos relatos. É o diálogo que ilustra este momento.

*Celso: Aí a mulher e aquele cara ajudaram os Smurfs. Aí depois, esqueci.*

*Dora/Edna: Aí depois o casal estava lá.*

*Celso: É, mas não viu aí o Desastrado entrou.*

Além disso, através do diálogo acima, é possível perceber que o grupo estava bem descontraído, não demonstrando preocupação em se equivocar. Também apresentavam-se bem entrosados e participativos em realizar o relato do filme, comportamento que se manteve em todas as oficinas. Quanto à formulação de opinião/valoração, foi possível constatar que após assistirem ao filme os alunos chegaram às próprias conclusões, fato constatado nas seguintes falas, transcritas do segundo parágrafo da resenha oral: *Que a gente tem que ser amigo uns dos outros e confiar nos amigos, mostra a amizade. tem que ajudá os outro.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

A opinião/valoração do grupo frente ao filme assistido consistiu na amizade, confiança nos amigos e em ajudar os outros. Essa valoração do grupo se aproximou, neste caso, das fábulas, assim a opinião sobre gostar ou não do filme, justificando seu posicionamento, pode ser constatada através das falas a seguir: *O filme era bom, ótimo, incrível por causa que era bom e era engraçado, era divertido. Era muito legal, os Smurfs eram bonitos.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego). *Que a gente tem que ser amigo uns dos outros e confiar nos amigos mostra a amizade. Também mostra, na parte mais pro final, que um pouco dos Smurfs não iam salvar o Papai Smurf.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

Neste sentido, foi possível demonstrar que os alunos foram capazes de opinar e justificar suas escolhas ao refletir sobre o motivo de ter gostado do filme. O mesmo

ocorre quando recomendam o filme para que outras pessoas o assistam ou não, com justificativa. É o posicionamento do grupo: *Recomendamos porque é legal, divertido, mostra que temos que confiar nos amigos. Que se promete ou não, tem que ajudar, ajudar sempre os amigos. Também porque tem muita imagem bonita, o filme é bonito, os Smurfs são bonito, a Smurfette é bonita.* (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego).

Observa-se nas falas acima que houve contextualização com os interesses e práticas cotidianas reais dos alunos, no caso, assistir a um filme. Através da oralidade, foi possível captar que todos gostaram e recomendaram o filme, por evidenciar práticas, consideradas pelo grupo, positivas. Assim, provavelmente, a realização da atitude através da oralidade, tornou-se mais prazerosa e significativa (LEITE, 2008). Nessa perspectiva, foram construídos momentos de interação com usos reais da linguagem, uma vez que, buscou-se estabelecer relações entre a linguagem oral e o filme assistido.

A despreocupação com a fala também pode ser observada com o corte do “s” (morfema de plural) no final das palavras “Ele(s), Smurf(s), outro(s) bem como a redução de certas palavras visando à economia na forma de pronunciá-las. Essa economia ocorreu no momento em que pronunciavam as palavras “estava”, “salvou” e “para”, fazendo uso da redução “tava”, “salvo e “pra”, formas muito utilizadas pelas pessoas durante seus diálogos e também por esse grupo não havendo, no entanto, comprometimento da coerência nas falas. Conforme Cagliari (2010), esta diminuição de palavras através da supressão pode ocorrer pelo fato de querer realizar apenas uma economia ao pronunciar a palavra, como mencionado anteriormente.

Assim, observou-se, no decorrer do relato, que houve exposição de ideias, defesa de pontos de vista, aparecendo marcas, de certa forma, de uma linguagem argumentativa. Também observou-se menções de expressões da subjetividade (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004), nos momentos em que utilizam o pronome “eu” durante suas falas. Houve também, por parte da turma, descontração e envolvimento em realizar a proposta oral. Gírias como “legal” e “cara” foram constatadas na oralidade do grupo (CAGLIARI, 2010).

#### 4.8 PRODUÇÕES ESCRITAS DA RESENHA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 2º ANO, ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta etapa da sequência didática passou-se, primeiramente, à análise da primeira escrita da resenha crítica, elaborada pelos alunos, sobre o filme assistido “Os Smurfs” com base nos critérios de análise descritos no início da seção 4. Posteriormente, serão feitas análises da reescrita de cada resenha crítica elaborada por Dora, Adélia e Yuri, tendo em vista que este é um procedimento importante no processo de produção textual, no caso, produção de resenha crítica. Para auxiliar na análise das reescritas, também são abordados os bilhetes, elaborados pela professora/pesquisadora e entregues aos alunos. Esses bilhetes oportunizaram momentos de reflexão sobre os dizeres na primeira escrita da resenha, e simbolizaram uma intervenção colaborativa da professora/pesquisadora com indicativos acerca de possíveis reconstruções do texto escrito.

A escolha das produções da resenha crítica de três alunos, e não das nove que foram os sujeitos da pesquisa, baseou-se, especialmente, nas formas particulares de interação nas práticas orais, leitoras e de escrita. No caso de Dora, a participação intensa e diálogo mantido com a professora/pesquisadora durante todo processo de reflexão de sua escrita e reescrita. No caso de Adélia e de Yuri, a opção se deveu à participação deles, de forma mais comedida, sem o desenvolvimento de grande diálogo com a professora/pesquisadora, mas realizando as propostas da sequência didática. Também chamou a atenção o fato de Adélia ter deixado uma linha em branco após a escrita do primeiro parágrafo em sua resenha. E, no caso de Yuri, foi o fato de inserir em sua escrita, desenhos ilustrativos.

##### 4.8.1 O caso Dora

A primeira escrita da resenha crítica de Dora pode ser visualizada na Figura 4.

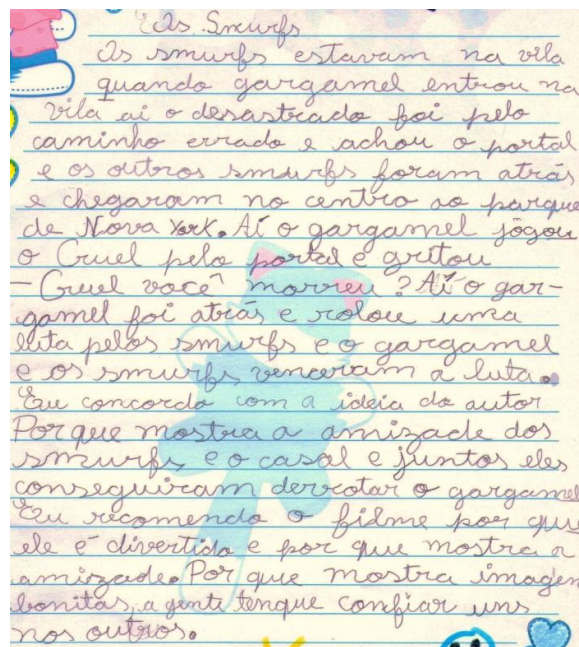


Figura 4: Primeira escrita da resenha crítica da aluna Dora.

Essa primeira escrita de Dora demonstrou que seguiu as orientações sugeridas para a produção da resenha crítica. Quanto ao resumo, conseguiu construir os três parágrafos de acordo com a proposta de produção escrita. Como os alunos haviam sido orientados a contar o filme de forma resumida, esta atividade se manifestou no texto escrito e pode ser visualizada no primeiro parágrafo da produção de Dora (Figura 4). O resumo do filme foi realizado com clareza, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos e as principais partes do filme “Os Smurfs”. Contudo, embora Dora tenha realizado um bom resumo do filme, a escrita, neste primeiro parágrafo, revelou a necessidade de algumas melhorias, as quais foram pontuadas no bilhete entregue a ela, juntamente com a primeira escrita da resenha crítica. Essas melhorias referiram-se ao uso de letra maiúscula, em se tratando de nome próprio e após o ponto, período longo e pontuação.

No segundo parágrafo, que consistiu em dar sua opinião sobre o filme, concordando ou não com a ideia do autor, Dora elaborou seu posicionamento iniciando o argumento com o pronome “eu”, o que indica a expressão da subjetividade (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004) ao demonstrar sua presença no texto. Também foi utilizado por Dora o organizador textual “porque”, que desempenha o papel de articulador entre a tomada de posição e seu argumento, o qual foi embasado na amizade, fornecendo sustentação à ideia defendida. Porém, assim como o primeiro, o

segundo parágrafo precisou de melhorias que foram pontuadas no bilhete. Essas melhorias referiram-se à reestruturação do parágrafo longo e à coesão nominal quando da utilização do pronome “eles”, desnecessariamente presente na terceira linha do segundo parágrafo: “juntos eles conseguiram derrotar o Gargamel.” Outras melhorias se fizeram necessárias: pontuação, uso de letra maiúscula em nome próprio e uso do “porquê”.

Dora se utilizou, novamente, no início do terceiro parágrafo, do pronome “eu”, indicando autonomia (SOUZA, 2003), assumindo responsabilidade enunciativa. Contudo, usa o pronome “ele” sem necessidade, tornando redundante: “Eu recomendo o filme por que ele é divertido”. Porém, se utiliza de forma coerente das unidades linguísticas “e”, “porque”, para ligar os argumentos, justificando a tomada de posição e o motivo de recomendar o filme para que outras pessoas o assistam. Ainda pode ser evidenciada a junção das palavras “tem que” utilizada por Dora na forma de “tenque”, encontrada na última frase desse parágrafo, havendo, portanto, uma hipossegmentação (CUNHA, 2004). É considerado como hipossegmentação o fenômeno linguístico em que palavras apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares (CUNHA, 2004). Ao realizar a hipossegmentação, pode-se observar que Dora utiliza a regra do “p” e “b” antes de “m” com correção.

Sendo assim, pode-se considerar que Dora escreve com legibilidade, e justifica seu posicionamento desde a primeira escrita da resenha crítica. No entanto, outras especificidades foram evidenciadas nas reescritas de sua resenha. Para que fosse possível dar continuidade à análise de sua reescrita, foi entregue o bilhete a Dora, no sentido de ela refletir sobre a própria escrita, realizando adequações no conteúdo e nas escolhas linguísticas, objetivando melhorá-la.

Na próxima seção será analisado o primeiro bilhete (Figura 5) entregue pela professora/pesquisadora a Dora, com sugestões para melhorar ainda mais a resenha crítica elaborada.

\$.

1º Reescrita

Releia a tua resenha crítica e  
faça a reescrita observando:

1º Parágrafo: Gargamel, depois  
da palavra "vila" colocar (.) Come-  
çar com letra maiúscula depois desse  
ponto.  
Desastrosado → nome próprio  
Depois de "gritou" colocar (:)

2º Parágrafo: porque, sem o casal  
que juntos (ele) conseguiram der-  
rotar o Gargamel (.) / Cuidar pon-  
tuação!

3º Parágrafo: porque, (ele) é diverti-  
do e porque mostra a amizade. Tam-  
bém mostra imagens bonitas e que  
a gente tem que ...

Figura 5: Primeiro bilhete entregue a Dora

Considerando-se que Dora se encontra em processo de alfabetização, optou-se de início, por pontuar, no primeiro bilhete, algumas melhorias em relação à pontuação, ao uso de letra maiúscula, ao uso do “porquê”, à hipossegmentação e à utilização de pronomes. No final do bilhete, foram pontuadas intervenções para evitar a ocorrência de ambiguidade de formas pronominais, estrutura frasal e aspectos textuais (resumo, opinião e recomendação ou não do filme assistido), dando sempre ênfase ao processo de escrita da resenha como um todo, privilegiando o sentido da linguagem utilizada na resenha crítica em sua íntegra. Em resposta ao bilhete, como havia sido proposta a reescrita, a aluna Dora assim procedeu, conforme se apresenta na Figura 6.

**Os Smurfs**

Os smurfs estavam na vila quando Gargamel entrou na vila. ~~Aí o De-~~  
~~partado~~ foi pelo caminho errado e achou o por-  
 tal e os outros smurfs foram atrás e chegaram  
 no centro do parque de Nova York. ~~Aí o~~  
 Gargamel jogou o Cruel pelo portal e  
 gritou

- Cruel você morreu? ~~Aí o Gargamel foi~~  
 atrás e rolou uma luta entre os smurfs contra  
 o Gargamel e os smurfs saíram vitoriosos.

Eu concordo com a ideia do autor porque  
 mostra a amizade dos smurfs e o casal. ~~Jun-~~  
 tos eles conseguiram derrotar o Gargamel.

Eu recomendo o filme porque ele é di-  
 vertido e porque mostra a amizade.

Porque mostra imagens bonitas, a gente  
 tem que confiar uns nos outros.

Figura 6: Primeira reescrita da resenha crítica da aluna Dora

Na leitura realizada após análise do bilhete e da reescrita da resenha crítica de Dora, é possível observar que a aluna fez algumas alterações sugeridas no bilhete, no que se referiu ao uso de letra maiúscula, pontuação, uso do “porquê”, deixando de alterar outras, como a hipossegmentação da palavra “tem que/tenque” e o uso de letra maiúscula em nome próprio. Contudo, foi possível observar, através da reescrita de Dora, dos comentários transcritos durante orientações encaminhadas pela professora/pesquisadora em sala de aula, a reflexão desta aluna sobre a resenha crítica, visando maior clareza escrita ao leitor. Os comentários realizados em sala de aula sobre a escrita de Dora referiram ao trecho “rolou uma luta pelos Smurfs...”, e ao uso do “aí”. Portanto, Dora aceitou as sugestões, a fim de que sua resenha ficasse ainda melhor e demonstrou realizar reflexões sobre sua escrita. Estas reflexões foram percebidas no primeiro e segundo parágrafos após (re)leitura de sua própria resenha, no sentido de que poderia ser modificada. Foram indagações de Dora: *Oh prô, oh prô! Eu pensei, pode botar (aí rolou uma luta entre os Smurfs?)*. Após ouvir a resposta positiva da professora/pesquisadora, Dora conclui oralmente: *Fica bem melhor assim*. Neste caso, Dora sugeriu modificar seu texto substituindo a palavra “pelos” por “entre”, ficando então: “Aí o Gargamel foi atrás e rolou uma luta entre os Smurfs contra o Gargamel”.

Ao concluir a alteração que julgou ser necessária, Dora fez nova indagação, referindo-se ao seguimento do trecho que deveria ser modificado por ela, mediante

solicitação da professora/pesquisadora, localizado também no final do primeiro parágrafo (Figura 5). É a reflexão desta aluna: *Prof., eu vou tirar uma parte, tá? Oh, prof., eu vou tirar esse “e”, tá? Aí eu vou colocar um ponto (...), se não vai ficar meio estranho! Vou trocar também a parti que escrevi: “Smurfs e o gargamel e os Smurfs venceram a luta.” É, tá bem confuso, vou pensar melhor.* No texto escrito, assim foi elaborado por ela: “Aí o Gargamel foi atrás e rolou uma luta entre os Smurfs contra o Gargamel e os Smurfs saíram vitoriosos.”

Dora realizou a alteração que julgou ser necessária, mas esqueceu de retirar o “e”, como havia sugerido, e de alterar a letra maiúscula após ter utilizado o ponto final. Porém, seu pequeno esquecimento não é relevante mediante o propósito de dar ênfase ao processo de escrita da resenha como um todo, privilegiando o sentido da linguagem utilizada na resenha crítica.

No que se referiu ao segundo parágrafo, Dora levantou novos questionamentos sobre sua própria escrita. São eles: *Prof., eu tenho dúvida. Oh prô. Aqui eu tenho dúvida, eu não entendi teu bilhete*, indicando não ter entendido o motivo das solicitações. Então, novamente professora/pesquisadora e aluna estabeleceram um diálogo reflexivo iniciado, primeiramente, pela leitura do bilhete, contendo indicativo do uso equivocado de letra maiúscula, do pronome “eles”, da pontuação e da localização das partes a serem alteradas ou trocadas em sua resenha crítica. Cabe salientar que a professora/pesquisadora realizava a leitura dos bilhetes aos alunos explicando cada solicitação. Após a entrega das resenhas juntamente com os bilhetes, a professora/pesquisadora circulava pela sala, a fim de orientá-los em suas dúvidas, caso houvesse. Posteriormente, a professora/pesquisadora foi questionando Dora a respeito do uso de letra maiúscula no meio da frase, uso de letra maiúscula em nome próprio e pontuação no final de frases. Observam-se os indicativos sublinhados na transcrição que segue: “Eu concordo com a ideia do autor Porque mostra a amizade dos Smurfs e o casal e juntos eles conseguiram derrotar o gargamel.”

Porém, a aluna além de entender as solicitações da professora/pesquisadora, após esse diálogo, reconhecendo o que poderia reescrever, sinaliza outra demonstração de desenvolvimento de seu processo de produção escrita da resenha crítica. Essa demonstração de desenvolvimento foi percebida na seguinte fala: *Prof., oh prô. tem que botar “eles”?*, fala realizada por Dora ao refletir sobre a não necessidade de escrever o



pronome “eles”. É sua escrita: “Eu concordo com a ideia do autor Por que mostra a amizade dos Smurfs e o casal e juntos “eles” conseguiram derrotar o gargamel<sup>10</sup>”

Assim, percebe-se que a aluna Dora repensa sua escrita, assumindo que se utilizou do pronome de terceira pessoa “eles”, de forma repetitiva, referindo-se aos Smurfs e ao casal. Contudo, diante de sua reflexão, o uso da terceira pessoa é reconhecido por ela como desnecessário e constrói um discurso autônomo, mais elaborado, propondo o apagamento do pronome “eles”, demonstrando o desenvolvimento reflexivo em sua escrita.

Passou-se, então, à análise do segundo bilhete (Figura 7) com sugestões para melhorar ainda mais a resenha crítica de Dora.

\$. 2ª Rescrita

Parabéns pela tua resenha crítica, porém faça a 2ª rescrita observando:

1º Parágrafo:

Em nome próprio usar letra...  
Cuidar repetições de palavras,  
uso do (ai) e frase longa.

2º Parágrafo: Releer: "mostra a amizade dos Smurfs e o casal.

3º Parágrafo: Porque a 2ª frase do 3º parágrafo não foi iniciada após o ponto? Rever.

Verificar: "Tenque"

Rever a última frase /... bonitas, a gente...

Figura 7: Segundo bilhete entregue a Dora

Como pode ser observado na Figura 7, o segundo bilhete é iniciado através de um elogio, sendo este uma forma de incentivo para que Dora continue se esforçando para melhorar ainda mais sua resenha crítica, haja vista que a aluna já realizou uma reescrita de sua resenha. Segundo Ruiz (2010), compreender ou re/dizer o seu próprio

<sup>10</sup> Manteve-se a escrita da aluna Dora.

texto é trabalhoso, porém é através desse movimento de voltar-se a ele, refazendo-o, que garantirá o cumprimento do primeiro propósito de sua escrita: a interação.

Neste sentido, os bilhetes são entregues a Dora, para que ela continue observando, refletindo e alterando as formas de seu dizer, a fim de garantir seu próprio dizer na resenha crítica, assegurando mais sentido ao que escreveu. É, portanto, uma forma de ajuda para que outros compreendam melhor o que realmente Dora disse, fornecendo maior coerência a sua resenha. Neste caso, o bilhete apontou para repetição de palavras, uso de marcadores da oralidade, como “af”, e frase longa, observados no primeiro parágrafo. No segundo parágrafo, observou-se falta de conectivo (entre) para tornar mais clara sua ideia. E por fim, no terceiro parágrafo o bilhete apontou para organização frasal e a reincidência do uso de hipossegmentação da palavra tem que/tenque. Também, apontou para que Dora relese sua escrita, tendo a intenção que detectasse algo que afetou a coerência local da sua resenha, porém não impediu seu entendimento, ou seja, o “sentido global” por parte do leitor atribuído à última frase. Nesse sentido, a proposta foi fazer com que Dora identificasse e reconstruísse sua intenção inicial de escrita, melhorando sua sequenciação textual.

Segue a segunda reescrita de Dora (Figura 8).

*Os Smurfs*

Os smurfs estavam na vila quando Gargamel entrou. Desatado foi pelo caminho errado e achou o portal. Os outros smurfs foram atrás e chegaram no centro do parque de Nova York. Ali o Gargamel jogou o Cucl pelo portal e gritou:

- Cucl você morreu? O Gargamel foi atrás e rolou uma luta entre os smurfs contra o Gargamel. Os smurfs saíram vitoriosos.

Concordo com a ideia do autor porque mostra a amizade dos smurfs e o Cucl. Juntos eles conseguiram derrotar o Gargamel.

Eu recomendo o filme porque é divertido e porque mostra a amizade. Porque mostra imagens bonitas, a gente tem que confiar uns nos outros.

Figura 8: Segunda reescrita da resenha crítica da aluna Dora

Diante das intervenções, Dora passou a refletir sobre sua escrita (2ª reescrita), respondendo adequadamente à questão do uso de marcadores da oralidade, como o “aí”, assim como repensou a questão de repetições de palavras. Foi sua forma de dar conta das solicitações contidas no bilhete (Figura 7): *O prô, o prô, preciso colocar “na vila”, referindo-se ao trecho “Os smurfs estavam na vila quando Gargamel entrou na vila.”* *Posso deixar: Os smurfs estavam na vila quando Gargamel entrou.*

Como se observa, Dora propõe alternativa de mudança, como reação aos comentários do bilhete. Também, toma consciência do uso repetido do marcador “aí”, retirando-o, assim como reformula a frase longa, apontada no bilhete, utilizando-se da pontuação como recurso para resolver essa ocorrência. Todavia, em se tratando do marcador da oralidade “aí” preferiu não retirar todos, o que foi considerado como indicativo de sua atitude autônoma. Talvez, a escolha de manter o marcador da oralidade “aí” foi pelo fato de que percebeu o sentido de conclusão atribuído a ele, o que demonstra um aprendizado sobre o articulador conclusivo “aí” com efeito de “então”. Esta atitude foi possível de ser elucidada através do trecho transcrito abaixo, em que houve, por parte de Dora, a solicitação da opinião da professora/pesquisadora a respeito de sua decisão. *Prô, os outros “aí” pode deixar?* (Dora).

Dora: *Já que tirei um vai ficar dois.*

Professora/pesquisadora: *Tu queres tirar o “aí”?*

Dora: *Não. Eu não quero tirar os outros.*

Dora: *Oh prô, eu vou tirar o terceiro “aí” e trocar por um “e”. E o Gargamel foi atrás e rolou... Fica bem melhor assim.*

No segundo parágrafo, o bilhete apontou para a utilização do conectivo “entre” ao invés de “e”, “amizade do smurfs e o casal”, porém, a aluna mantém sua escrita, não se utilizando do conectivo proposto. Este fato não foi retomado pela professora/pesquisadora, por considerar não ter promovido nenhum implicativo na coerência do texto, uma vez que o entendimento do todo textual foi preservado. Além disso, houve intenção em respeitar a tomada de decisão, o discurso autônomo da aluna, assim como as escolhas linguísticas utilizadas na resenha crítica. Também foi realizado um apagamento do “eu”, como no caso de “Eu concordo”, resolvendo a redundância constatada por ela, por ser desnecessário utilizá-lo, fato que não foi alterado no terceiro parágrafo, em que escreveu “Eu recomendo”.

O terceiro parágrafo apontou para que Dora realizasse a organização frasal e revisse o uso de hipossegmentação das palavras “tem que”, grafadas como “tenque”. Essa orientação foi compreendida pela aluna e reescrita com sucesso. O bilhete também estimulou Dora a reler sua escrita, a fim de que revisse a falta do uso de um organizador, fazendo uma junção com o próximo argumento “a gente tem que confiar uns nos outros”. Desta forma, seria estabelecido um sentido de sequenciação dos fatos (argumentos), melhorando o entendimento acerca do “sentido global” por parte do leitor, atribuído à última frase. Porém, Dora decidiu manter sua escrita inicial, talvez por optar em não utilizar novamente o organizador “porque” para fazer a junção do seu último argumento, evitando repeti-lo.

Conforme dados em discussão, pode-se observar a evolução de Dora em sua produção da resenha crítica através da reescrita. Evolução no sentido de perceber a importância da reflexão da escrita melhorando o uso do vocabulário mais adequado, retomando os seus conhecimentos linguísticos, de sentido e de suas próprias vivências. Além disso, houve evolução no que diz respeito ao seu entendimento no que se refere à boa escrita, de modo a facilitar sua leitura por outras pessoas, favorecendo a interlocução. Segundo Geraldi (2003), para que haja interlocução, se faz necessário que o texto seja escrito como manifestação de linguagem em processo de interação. Os resultados demonstram, também, a orientação argumentativa da aluna ao recomendar o filme “Os Smurfs”, procurando convencer o leitor através de aspectos positivos. Dora, ainda, colocou-se em sua escrita como sujeito autônomo, capaz de assumir sua opinião “Eu recomendo o filme”, não retirando o “eu” conforme proposta da professora/pesquisadora, construindo, portanto, um discurso autônomo.

#### 4.8.2 O caso Adélia

Assim como as produções de Dora, a seguir serão avaliadas as de Adélia (Figura 9).

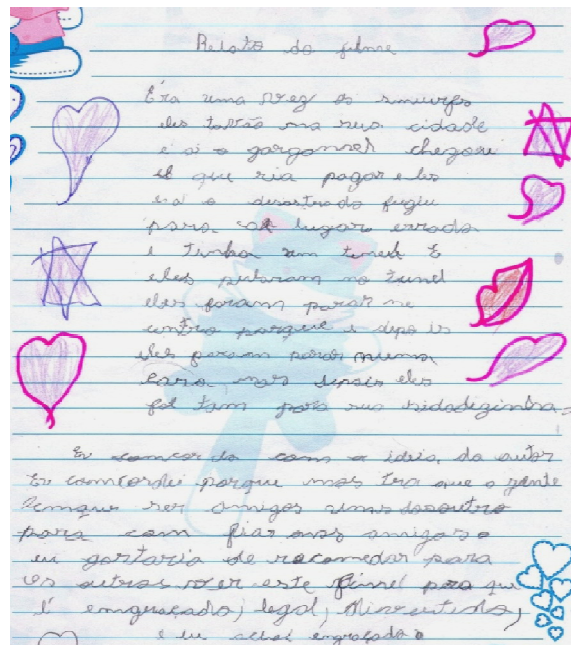


Figura 9: Primeira escrita da resenha crítica da aluna Adélia

A primeira escrita de Adélia, assim como a de Dora, demonstrou que seguiu as orientações sugeridas para a produção da resenha crítica, conseguindo construir os três parágrafos (Figura 9), de acordo com a proposta de produção escrita. O resumo presente na resenha foi realizado com clareza, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos e as principais partes do filme “Os Smurfs”. A aluna opinou também, de forma crítica, frente a argumentos relevantes ao se utilizar de contra-argumento, iniciado pelo “mas”, ao finalizar o relato que pareceu ser, para ela, uma sucessão de fatos ruins. Então, recorreu ao conectivo “mas” para indicar que, após tantas ocorrências negativas, houve um final feliz, com o retorno dos Smurfs a sua cidadezinha. É possível fazer relação à forma com que a aluna iniciou e encerrou o primeiro parágrafo, no qual utilizou as palavras “Era uma vez” e finalizou com o contra-argumento iniciado pelo, “mas”, demonstrando final feliz, recursos utilizados em narrativas de histórias infantis, muito presentes nos livros de literatura infantil e no universo da menina. Outra constatação foi o uso de marcador da oralidade, como “aí”, tão utilizado nas narrativas das crianças (SOUZA, 2003). Houve também modificação da estrutura segmental da palavra estavam “tavão”, em que foi possível visualizar uma supressão de letras, não refletindo relação direta com a fala (CAGLIARI, 2010).

No segundo parágrafo, que consistiu em dar a opinião sobre o filme, a respeito de concordar ou não com a ideia do autor, o texto também apresentou a estrutura

mínima da argumentação, ou seja, a tomada de posição demonstrada por dois argumentos que serviram como sustentação para o posicionamento de Adélia após utilização do organizador textual “porque”. Esses argumentos utilizados por Adélia foram fundamentados na amizade e na confiança. Além disso, assim como Dora, Adélia também se utilizou do pronome “eu”, como em “Eu concordo” quando iniciou seu argumento, indicando expressão da subjetividade (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004) ao demonstrar sua presença no texto. Usa de forma repetida a expressão “Eu concordei”, indicando a necessidade explicativa de seu posicionamento ao leitor, comprometendo-se com a autenticidade de sua opinião (SOUZA, 2003). Adélia usa um discurso interativo quando se coloca na resenha, por meio das unidades linguísticas (“concordei” e “a gente/ “eu + nós”), demonstrando envolvimento argumentativo com base no próprio ponto de vista.

No terceiro parágrafo, que consistiu em recomendar ou não para que outras pessoas assistissem ao filme “Os Smurfs”, pode-se observar que Adélia iniciou o posicionamento através da frase “Eu gostaria de recomendar para(que) os outros ver(vejam) este filme”, implicando os leitores possíveis (os outros), configurando, assim, um discurso interativo (“eu” e “os outros”). Este fato apontou a evidência de que Adélia internalizou que o sentido da escrita é para que alguém faça sua leitura, e que a tomada de posição é defendida objetivando ao interlocutor (SOUZA, 2003).

Outro importante dado observado foi acerca das segmentações, a exemplos, “que ria, e les, depo is, comcor do, temque, dosoutro, com fiar”, utilizadas por Adélia ao escrever a resenha, demonstrando recorrentes usos de hipo e hipersegmentações. As hipersegmentações utilizadas por Adélia podem indicar sua percepção sobre a necessidade de espaçamento entre as palavras na resenha, já as hipossegmentações podem ser justificadas por ter entendido a palavra como uma frase fonológica (MIRANDA, 2010). Todavia, tanto a hipo quanto a hipersegmentação presentes na escrita infantil são consideradas como fenômenos que fazem parte do processo de escrita, em que a criança busca apoio em seu próprio conhecimento, que tem a partir da oralidade, indicando a ação do sujeito sobre a linguagem (DELECRODE; FREITAS e CHACON, 2004).

Embora Adélia tenha revelado, na resenha, bom resumo, com as principais partes do filme “Os Smurfs”, bem como opinião crítica frente a argumentos relevantes, a resenha precisou no primeiro, no segundo e no terceiro parágrafos, de melhorias as quais foram pontuadas no bilhete (Figura 9). Essas melhorias referiram-se à pontuação,

à ortografia, ao uso de hiposegmentação e a maior incidência de hipersegmentação. Entretanto, para que fosse possível dar continuidade à análise da reescrita, foi entregue o bilhete a Adélia, para que assim como Dora, atendesse às solicitações, objetivando uma reflexão sobre a própria escrita, a fim de, se possível, realizar adequações na resenha crítica.

A seguir, a análise do primeiro bilhete (Figura 10), entregue a Adélia.

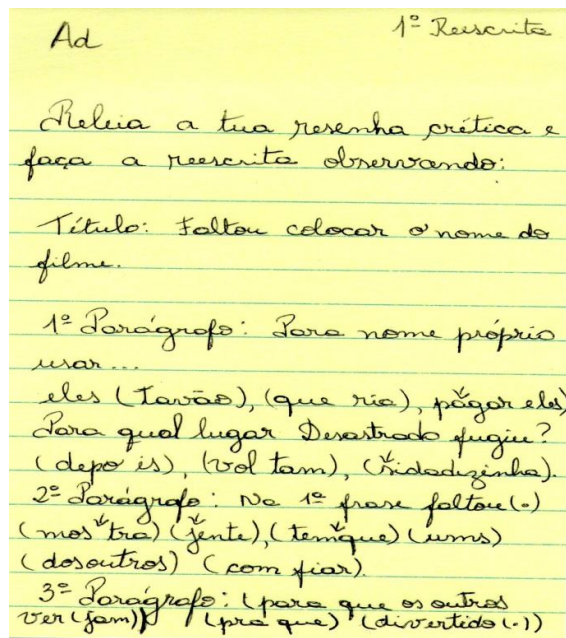


Figura 10: Primeiro bilhete entregue a Adélia

Considerando-se que Adélia, assim como Dora, se encontrava também em processo de alfabetização, optou-se, de início, por pontuar, no primeiro bilhete, algumas melhorias em relação: ao título, à ortografia, à pontuação, uso de letra maiúscula, ao uso de hipo e hipersegmentação, uso de conectivo e a utilização de pronomes. No final do bilhete, foram pontuadas intervenções para o uso de temporalidade do verbo “ver” e estrutura frasal “longa”, permanecendo a ênfase no processo de escrita da resenha como um todo, privilegiando o sentido da linguagem utilizada na resenha crítica em sua íntegra.

A seguir, as alterações de Adélia (Figura 11) na primeira reescrita.

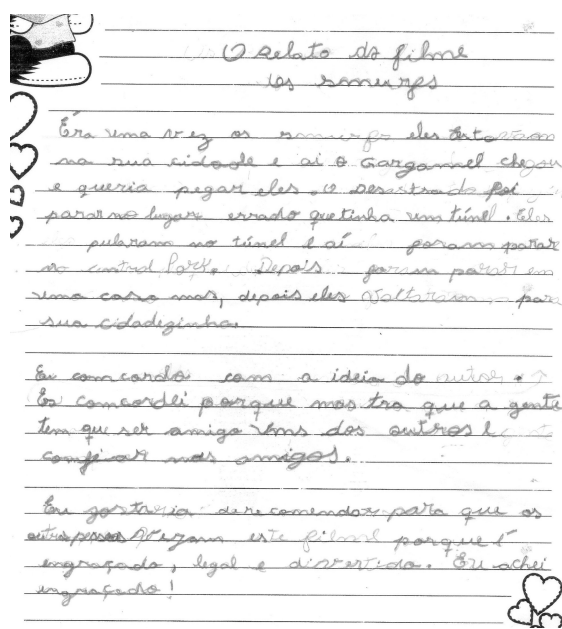


Figura 11: Primeira reescrita da aluna Adélia

Na leitura realizada após a releitura da resenha crítica de Adélia foi possível observar que a aluna fez algumas alterações para o primeiro parágrafo, as quais foram sugeridas no bilhete. Dessa forma, o título recebeu alteração, assim como a estrutura segmental da palavra estavam “tavão”, foi modificada para a forma verbal “estavam”. As sugestões para o uso de letra maiúscula, ortografia e o uso de hipersegmentação também foram aceitas e modificadas por Adélia. Quanto à reorganização de período extenso, foi, em parte, solucionada. Porém, o uso de marcador da oralidade “af” foi mantido em sua resenha crítica.

No segundo parágrafo, foi possível observar que Adélia também acatou as sugestões referentes à hipo e às hipersegmentações realizadas por ela em sua primeira escrita. Houve uma reorganização da escrita quanto à utilização do uso do plural na sequência “dos outro(s)”, fato que não foi sugerido em seu bilhete e que, portanto, foi observado pela própria aluna, a qual demonstrou iniciativa e tomada de decisão em prol da melhoria da resenha.

O bilhete com comentários sobre o terceiro parágrafo apontou para que Adélia realizasse organização frasal e revisse a pontuação, fato que foi realizado pela estudante. Utilizou-se com propriedade do conectivo “e”, adicionando o bloco de argumentos “engraçado e legal” ao terceiro argumento “divertido”. Ainda no que diz respeito aos organizadores, percebeu-se que Adélia utilizou o organizador “pra que”, na primeira



escrita, alterando-o na primeira reescrita para “para que”. Este fato provavelmente tenha ocorrido por perceber a influência da oralidade. Talvez se utilizou desse conectivo “para que” na intenção de realizar uma justificativa de forma que não fosse repetido o conectivo “porque” utilizado na segunda frase do terceiro parágrafo. Adélia explicou o motivo de sua recomendação: “eu gostaria de recomendar para que as outras pessoas vejam este filme”. Logo, completou sua frase através do conectivo “porque”, para introduzir três argumentos, indicados basicamente pela união dos adjetivos “engraçado, legal e divertido”. Depois, Adélia reestruturou o parágrafo, reorganizando o período extenso através de pontuação. Adélia, ao introduzir os argumentos, utilizou-se do marcador da oralidade através da expressão “legal”, considerada uma gíria.

Aceitando as sugestões, a fim de que a resenha ficasse mais clara, Adélia, ao fazer a primeira reescrita, demonstrou estar realizando reflexões sobre a própria escrita. Estas reflexões foram percebidas no primeiro e no segundo parágrafo após releitura da própria resenha, que a escrita poderia ser modificada. Porém, ao contrário de Dora, não foram realizadas indagações, apenas Adélia ouviu com atenção as orientações iniciais da professora/pesquisadora e as recebidas em forma de bilhetes, o que levou a concluir que a aluna compreendeu com clareza as orientações, não demonstrando dificuldades. O fato aqui mencionado não revela a intenção de comparar as alunas, mas mostrar particularidades e similaridades entre elas, durante o processo de escrita e reescrita da resenha crítica. Particularidade pelo fato de que uma apresentou ser mais comunicativa, porém ambas demonstraram similaridade na compreensão das solicitações de reflexão da escrita e reescrita da resenha.

Os diálogos mantidos entre Adélia e a professora/pesquisadora partiam, geralmente, da própria professora, em forma de indagações, a fim de que pudesse captar eventuais dificuldades enfrentadas por Adélia. Porém, a aluna sempre respondia não possuir dúvidas e que tudo estava bem, fato que foi respeitado pela professora/pesquisadora. As indagações se resumiram sobre a forma de escrita do “Central Park” e da presença ou não de acentuação na palavra “ideia”. Outra indagação realizada pela professora/pesquisadora a Adélia foi o fato de que, em sua resenha, foi deixado por ela espaçamento de uma linha entre cada parágrafo. Entretanto, o motivo de ter deixado esse espaçamento foi para mostrar que havia realizado os três parágrafos. Por conseguinte, este fato pode caracterizar um reflexo das práticas escolares onde a escola pergunta e o aluno responde (SOUZA, 2003).

A seguir será apresentado o segundo bilhete (Figura 12) entregue a Adélia.

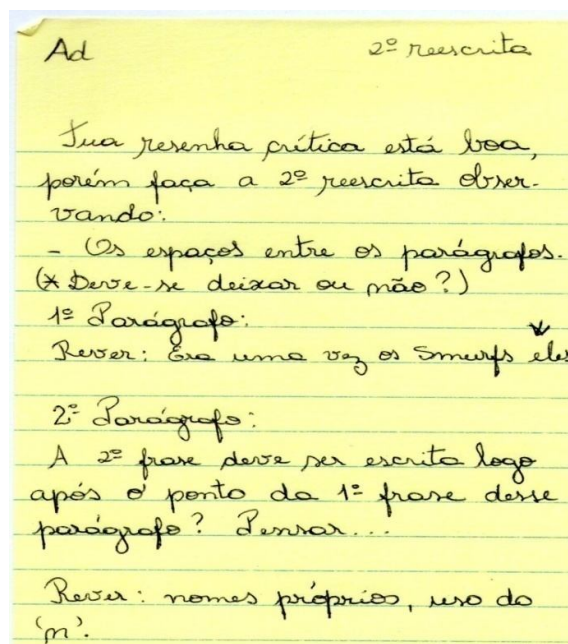


Figura 12: Segundo bilhete entregue a Adélia

Assim como foi para Dora, o segundo bilhete é iniciado através de um elogio, sendo este uma forma de incentivo para que Adélia também continuasse se esforçando para melhorar ainda mais sua resenha crítica, uma vez que já havia sido realizada pela aluna uma reescrita da resenha. Neste caso, o segundo bilhete apontou para a reflexão de forma geral, para a configuração textual, no que referiu ao uso de espaçamentos entre os parágrafos, e a necessidade do uso de conectivo “que” ou de pontuação. A falta do conectivo ou de pontuação não foi observada durante a primeira leitura realizada pela professora/pesquisadora. Na leitura da segunda reescrita, porém, essa falta do conectivo ou pontuação foi percebida por demonstrar uma quebra na fluidez da escrita. Para o segundo parágrafo, foi apontada a sua reorganização no que se referiu ao uso de nova linha após ponto final. Além disso, sugeriu-se que Adélia revisse a questão do uso de letra maiúscula para nomes próprios e ortografia do termo “uns”. Este bilhete teve a predominância de um caráter mais reflexivo. Para o terceiro parágrafo, não foi solicitada nenhuma melhoria a Adélia.

A seguir segue a segunda reescrita (Figura 13) de Adélia.

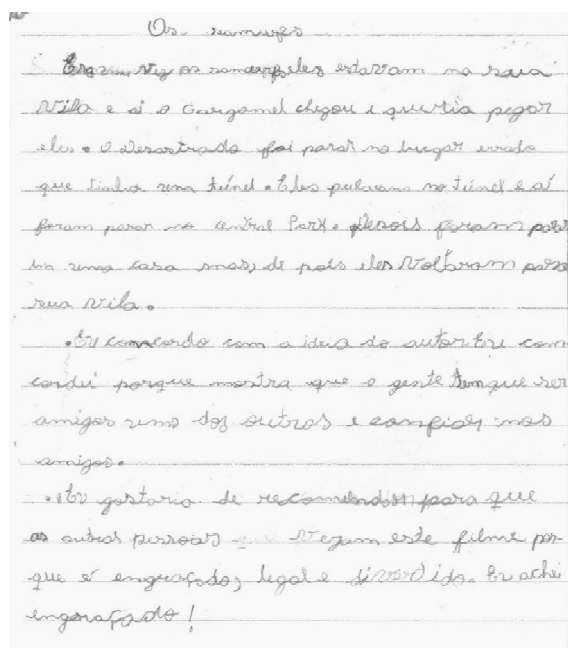


Figura 13: Segunda reescrita da aluna Adélia

Diante das intervenções, Adélia continuou a refletir sobre a escrita (2ª reescrita), mediante releitura da resenha crítica e leitura do bilhete entregue pela professora/pesquisadora. De início, Adélia decidiu por modificar o título que havia anteriormente escolhido (Figura 11), optando por deixar apenas “Os Smurfs” (Figura 13), fato que demonstrou sua autonomia (SOUZA, 2003).

Quanto à primeira solicitação realizada no bilhete, em relação ao uso de espaçamentos entre os parágrafos (configuração textual), houve uma resposta adequada por parte de Adélia. Contudo, no que se tratou da falta de conectivo ou utilização de pontuação, a fim de fornecer melhor sequenciação e fluidez em sua escrita, nada foi modificado. Este fato pode não ter sido percebido pela aluna, já que não realizou nenhuma tentativa significativa de melhorias, assim como não foram realizadas alterações quanto ao uso de letra maiúscula para nome próprio, no caso dos “Smurfs”, e a modificação do uso do “n” para “ums/uns”. É provável que este dado tenha ocorrido por Adélia não possuir o hábito da releitura durante a produção textual na escola, visando à reflexão sobre o próprio dizer (GERALDI, 2003). Ou talvez, neste caso, Adélia precisasse de outra estratégia que não fosse a dos bilhetes e das orientações encaminhadas pela professora/pesquisadora no momento em que foram entregues as resenhas para os alunos.

Apesar de algumas fragilidades no processo de reescrita, ao comparar a segunda reescrita a primeira escrita, percebe-se uma evolução quanto à configuração textual, já que Adélia realizou uma organização mais apropriada na paragrafação, nas hipo e hipersegmentações, dando mais legibilidade à resenha. Este fato demonstra o entendimento da necessidade de modificação, a fim de tornar mais adequada a organização da resenha crítica, o que talvez demonstre a falta de hábito em relação à releitura por parte de Adélia (SOLÉ, 1998).

#### 4.8.3 O caso Yuri

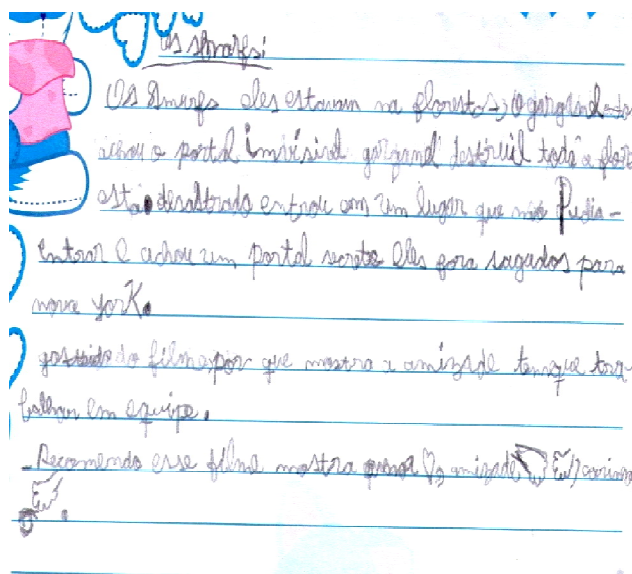


Figura 14: Primeira escrita do aluno Yuri

A primeira escrita de Yuri (Figura 14) demonstrou que seguiu as orientações sugeridas para a produção da resenha crítica quanto ao resumo, conseguindo construir os três parágrafos de acordo com a proposta de produção escrita, conforme orientações recebidas. O resumo foi realizado com clareza, respeitando, de certo modo, a ordem cronológica dos acontecimentos e as principais partes do filme “Os Smurfs”. A expressão “de certo modo” aqui utilizada se dá em função de Yuri não ter concluído o resumo do filme, ou seja, não mencionou os acontecimentos após a chegada dos Smurfs à cidade de Nova York e por ter antecipado o fato de Gargamel ter encontrado o portal invisível. Talvez, este fato tenha ocorrido por Yuri apresentar certa dificuldade em

concentrar-se na realização do resumo do filme assistido, dizendo não lembrar do seu início. Durante sessão de cinema, Yuri mudava constantemente de local, até encontrar uma posição que julgou adequada. Outra possibilidade pode estar na dificuldade de Yuri realizar narrativas, pois o mesmo ocorreu durante as atividades orais. Yuri, durante as atividades destinadas aos relatos, de forma resumida dos filmes assistidos, foi pouco participativo. Durante suas poucas manifestações, não conseguia concluir suas falas, demonstrando certa confusão em organizar o pensamento no que diz respeito aos fatos ocorridos no filme assistido.

No segundo parágrafo, que consiste em dar sua opinião sobre o filme Yuri, ao contrário dos demais, escolheu a expressão “Gostei do filme”, para dar início ao posicionamento pessoal, enquanto que os colegas utilizaram “Eu concordo”. Assim, a forma com que iniciou esse parágrafo revelou que não utilizou o pronome “Eu”, porém continua expressando a subjetividade de Yuri, uma vez que o verbo “gostar” foi conjugado na primeira pessoa (MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004). Este verbo também fornece aspecto interativo ao defender seu ponto de vista em concordar com o autor. A justificativa de ter concordado baseou-se nos argumentos da amizade e no trabalho em equipe. Estes argumentos foram sustentados através do organizador textual “porque”, evidenciando, assim, uma operação de justificação. Porém, esses argumentos não foram conectados por nenhum outro organizador como o “e”, “que” (SOUZA, 2003). Em se tratando do “trabalho em equipe”, pareceu que esse argumento refletiu um caráter pessoal, o que demonstrou ser de relevância para Yuri por envolver uma série de contextos vividos por ele (LEITE, 2008).

Embora a resenha de Yuri seja pequena em extensão, o texto também apresentou a estrutura mínima de argumentação, ou seja, a tomada de posição demonstrada por dois argumentos que serviram como sustentação do posicionamento pessoal após utilização do organizador textual “porque”. Além disso, ao contrário de Dora e Adélia, Yuri não se utilizou, em nenhum momento da escrita, do pronome “eu”, explicitamente tão utilizado por suas colegas, o que tornou as marcas da sua resenha crítica mais configuradas e com maior legibilidade, sem deixar de expressar a opinião através do verbo “gostei”, que de forma implícita contém o pronome “eu” (SOUZA, 2003; MACHADO, LOUSADA e TARDELLI, 2004).

No terceiro parágrafo, Yuri realizou a proposta de acordo com a orientação da professora/pesquisadora, que consistiu em recomendar ou não o filme para que outras pessoas assistissem a ele. Yuri então utilizou três argumentos que se basearam no amor,

na amizade e no carinho, intercalando com desenhos ilustrativos que mantinham relação com a escrita, talvez para persuadir o leitor, tornando a resenha mais atrativa. Ou talvez sua utilização tenha sido de caráter explicativo, a fim de facilitar a compreensão da escrita, mas pode ter sido também um reflexo das histórias infantis que se utilizam das ilustrações de forma a ajudar na interpretação ou apropriação da capa do DVD. De qualquer forma, Yuri demonstrou um estilo próprio de escrita através de imagens facilmente identificáveis para compor o sentido de seu texto. Entretanto, não se utilizou de forma coerente dos articuladores textuais, “porque” e “e” para ligar seus argumentos, justificando o motivo de recomendar o filme para que outras pessoas o assistam. Ainda pode ser evidenciada a junção das palavras “tem que” utilizada no segundo parágrafo de sua resenha “temque”, havendo, portanto, uma hipossegmentação (CUNHA, 2004; CAGLIARI, 2010).

Sendo assim, pode-se considerar que Yuri escreve com legibilidade justificando seu posicionamento desde a primeira escrita da resenha crítica. Embora tanto o primeiro quanto o segundo parágrafos tenham sido escritos de forma sucinta, Yuri conseguiu expor seus argumentos. Contudo, esses argumentos não foram ancorados por meio de organizadores textuais para melhor articular a tomada de posição aos seus argumentos.

Para que fosse possível dar continuidade à análise da reescrita da resenha foi entregue o bilhete a Yuri, a fim de que ele refletisse sobre sua escrita, realizando novas adequações na resenha crítica.

A partir do recebimento do bilhete (Figura 15) outras ocorrências na escrita de Yuri podem ser abordadas.

✓ 1º Reescrita  
 Releia a tua resenha crítica e faça a reescrita observando:  
 O título: O Smurfs e pontuação (refletir)  
 1º Parágrafo: Pensar sobre o uso "Eles" / Os Smurfs (eles)... Em nome próprio usar letra... Verificar a escrita das palavras: invisível, destruído  
 Verificar pontuação após a palavra toda ( ) Gargamel... / Separação silábica (floresta) / Destro do ... eles fora  
 2º Parágrafo: Início de frase usar? por que / amizade ( ) tem que ( )  
 3º Parágrafo: Tentar escrever mais um pouco.

Figura 15: Primeiro bilhete entregue a Yuri

A mesma forma adotada para pontuar possíveis melhorias nas resenhas, através do primeiro bilhete disponibilizado a Dora e a Adélia, foi realizado com Yuri. As melhorias pontuadas referiram-se à pontuação, uso de pronome na terceira pessoa do plural, uso de letra maiúscula para nome próprio e início de parágrafo, uso ortográfico (l/u), separação silábica e intervenções para o uso de temporalidade do verbo "for" no primeiro parágrafo. Para o segundo parágrafo foram pontuados o uso de letra maiúscula, uso do "porquê", uso de conectivos e uso de hipossegmentação (temque). Para o terceiro parágrafo foram pontuadas questões, evidenciando melhorias, para que Yuri concluísse sua sequenciação de ideia. Como havia escrito apenas uma frase neste parágrafo, foi sugerido escrever mais um pouco. A intenção foi de motivar e desafiar Yuri a refletir sobre sua resenha e rever sua escrita. Segundo Cagliari (2010), uma boa prática, depois que as crianças adquirem certo desembaraço para escrever, é conversar sobre sua produção questionando qual parte poderia escrever mais. Neste momento, também foi abordado de forma oral, o fato de Yuri necessitar organizar melhor o primeiro parágrafo quanto: à ordenação dos fatos ocorridos de forma cronológica e a finalização do resumo do filme. Ao ser questionado, Yuri comenta que não lembrava muito bem do início do filme. Assim, a professora/pesquisadora solicitou ajuda aos demais alunos para que, rapidamente, comentassem os acontecimentos do filme a fim de que Yuri pudesse realizar a atividade com mais riqueza e fidelidade dos fatos ocorridos

no filme “Os Smurfs”. Cabe lembrar que ao entregar as resenhas, os bilhetes eram lidos pela professora/pesquisadora a cada aluno, de modo a explicar as sugestões realizadas e a apoiar a turma ao refletirem sobre suas escritas.

O seguinte resumo foi realizado pelo grupo, conforme solicitação da professora/pesquisadora, com o objetivo de auxiliar o Yuri:

*Os Smurfs estavam na vila e o Garmel chegou e destruiu tudo. Aí o cruel foi atrás do Desastrado. É, aí o Desastrado foi pelo caminho errado e achou um portal e entrou nele. Aí os outros Smurfs foram atrás do Desastrado e aí caíram no meio do parque que ficava numa cidade. É, em Nova York. O Gargamel também foi prá lá. Eles lutaram contra o Gargamel e vencem a luta. Depois eles voltaram pra casa. O Desastrado virou herói. É, no final ele vira herói. É, é isso aí. (Dora, Edna, Yuri, Celso, Adélia, Talia, Alex e Diego)*

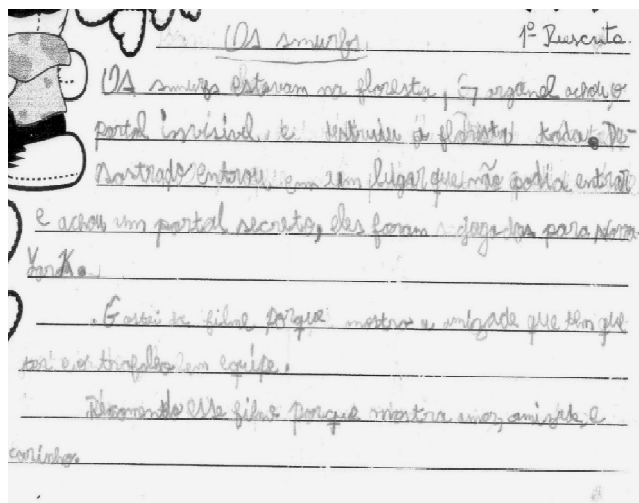


Figura 16: Primeira reescrita do aluno Yuri

Após a releitura da resenha crítica de Yuri (Figura 16), foi possível observar que o aluno fez algumas alterações para o primeiro parágrafo, sugeridas no bilhete. Neste sentido, a pontuação no título foi retirada, bem como foram acatadas por Yuri as sugestões quanto ao uso do pronome na terceira pessoa do plural, utilizado desnecessariamente, uso de letra maiúscula para nome próprio e início de parágrafo, uso ortográfico (~~destruil/destruiu~~, ~~imvisível/invisível~~, ~~sagados/jogados~~), separação silábica (~~flor/esta~~) e intervenções para o uso de temporalidade do verbo “for” no final do primeiro parágrafo. Além disso, Yuri modificou, em sua resenha, alguns marcadores da



oralidade, possíveis de se observar no início de sua escrita, quando se utilizou do pronome “eles” “Os Smurfs eles estavam na floresta” e quando escreveu a palavra “podia” “entrou em um lugar que não pudia entrar”.

No segundo parágrafo, Yuri atendeu às considerações contidas no bilhete, trocando o uso de letra minúscula, no início do parágrafo, para a maiúscula “Gostei do filme.”, utilizou-se da forma correta do “porquê”, de conectivos “e” e “que o”, assegurando ao texto maior coesão. Quanto ao uso de hipossegmentação (temque), Yuri, ao realizar leitura oral da palavra escrita, logo percebeu o equívoco realizado. No terceiro parágrafo, Yuri conclui melhor a sequenciação de ideias ao utilizar dois conectivos “porque” e “e”. O conectivo “porque” indica uma justificativa realizando a articulação entre a tomada de posição e os argumentos e utiliza o “e” para unir esses argumentos (SOUZA, 2003). No que se referiu às ilustrações realizadas na primeira escrita, Yuri toma uma decisão, talvez por ter sido questionado por um colega sobre o motivo de ter colocado desenhos na resenha. O seguinte diálogo foi mantido entre os alunos, demonstrando a decisão de Yuri:

Diego: *Olha a resenha do Yuri! Ele colocou desenho no último parágrafo. Por que tu fez desenho?*

Dora: *Que que tem?*

Diego: *Nada.*

Yuri: *Eu sei, deixa. Eu acho legal.*

É possível perceber no diálogo mantido entre os alunos que Yuri coloca as ilustrações por achar “legal”, porém demonstrou certa frustração ao ser questionado, embora tenha recebido apoio da colega. Após intervenção de Diego, a respeito das ilustrações realizadas, Yuri decidiu por não mais utilizá-las, retirando sua marca pessoal em expressar-se por meio de imagens. Cabe explicar que, durante o questionamento e diálogo mantido com os colegas, a professora/pesquisadora estava distante, atendendo aos demais colegas que, assim como ela, não participaram desse momento. Só foi possível conhecer o diálogo mantido mediante reescrita e transcrição das gravações em áudio.

Quanto à sugestão referente à ampliação do último parágrafo, Yuri preferiu mantê-lo conforme estava, ou seja, mantendo-o em uma única frase. O mesmo ocorreu com a sugestão realizada para o primeiro parágrafo no que diz respeito ao resumo do

filme assistido o que talvez venha a revelar a dificuldade de construir narrativas tanto na forma oral como escrita.

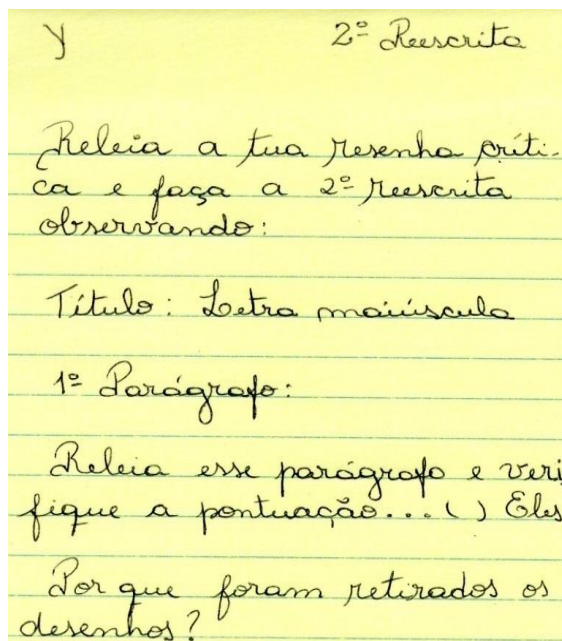


Figura 17: Segundo bilhete entregue a Yuri

Conforme pode ser observado no segundo bilhete (Figura 17) entregue a Yuri, as sugestões foram referentes ao uso de letra maiúscula e pontuação. Todavia, ao finalizar as sugestões via bilhete, a professora/pesquisadora pergunta a Yuri, a fim de promover reflexão, sobre o motivo de não ter mantido as ilustrações na escrita. Yuri respondeu que não usaria os desenhos neste momento, deixando somente para a capa do DVD. A professora/pesquisadora aproveitou para discutir que existem vários tipos de leitura, por exemplo, o filme assistido, as ilustrações do Yuri em sua resenha crítica, sendo todas formas de linguagem. Um desenho pode se transformar facilmente num tipo de escrita: as placas na nossa escola, a indicação de banheiros masculinos e femininos, cozinha, biblioteca, sala de vídeo são desenhos lidos por nós. Placas desse tipo e outros sinais só são considerados linguagem quando alguém os interpreta (CAGLIARI, 2010).

A seguir, a segunda reescrita de Yuri.

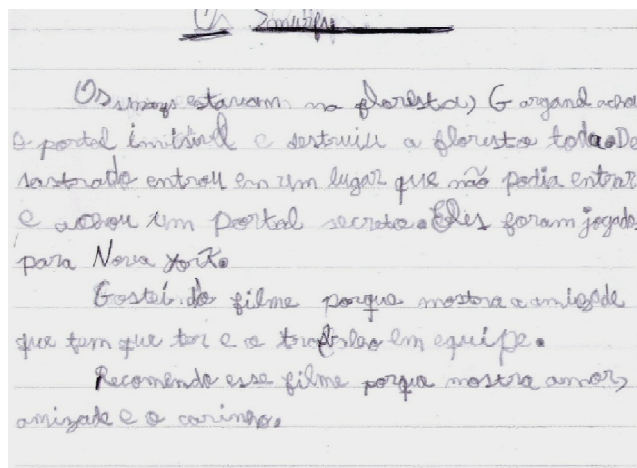


Figura 18: Segunda reescrita do aluno Yuri

Conforme pode ser observado na segunda reescrita (Figura 18), Yuri, através de releitura, modifica a resenha mediante solicitação da professora/pesquisadora. As alterações foram referentes ao uso de letra maiúscula e pontuação.

Em relação à retirada das figuras da resenha crítica ficou evidenciado que Diego, ao produzir seu discurso, influenciou Yuri em não mais utilizar as ilustrações deixando-as somente para capa mesmo sabendo que poderia inseri-los na resenha. Sendo assim, Diego demonstrou ser um leitor crítico e Yuri um autor preocupado com a opinião de quem fosse ler seu texto.

Na próxima seção serão apresentados os dados mais recorrentes observados nas resenhas críticas dos alunos, analisadas e discutidas nesta pesquisa.

#### 4.8.4 Análise da capa e contracapa do DVD

Após o término da confecção da capa e contracapa do DVD, a turma pôde demonstrar, em desenhos, o modo como percebeu o filme assistido através da socialização individual por meio da oralidade. Este fato que se configurou como momento de interlocução real com os demais colegas e professora/pesquisadora por demonstrar um sentido para o grupo, tendo para quem dizer. Através da exposição da capa e contracapa do DVD pôde-se observar que expressaram seus argumentos, justificando o motivo de terem realizado tal ilustração ao comentarem sobre as suas produções. Esses argumentos podem configurar-se como um momento de ouvir e falar de modo organizado e compreendido por todos. Este momento exigiu uma organização

no que se referiu ao que se falou, como se falou e para quem se falou, utilizando os desenhos e a escrita como norteadores do que foi dito no instante da apresentação. Portanto, foi possível captar que os alunos realizaram a proposta encaminhada através da sequência didática previamente planejada e acompanhada pela professora/pesquisadora. Também foi possível perceber que os alunos utilizaram a cor azul como recurso gráfico e pequenos desenhos contextualizados ao filme assistido. Outro fato que pode ser evidenciado foi a familiaridade, participação e envolvimento com que a turma desenvolveu esta atividade, com o gênero textual. Talvez isso se explique por meio do trabalho sistemático desenvolvido pela professora/pesquisadora, que oportunizou momentos em que foi possível perceberem as características constitutivas do gênero, a importância das imagens vinculadas ao texto e os recursos gráficos utilizados.

#### 4.8.5 Relações entre leitura, produção escrita e configuração textual: dados mais recorrentes e sentidos do processo

As produções dos alunos apontam para recursos linguísticos utilizados durante o processo de produção de resenha crítica. Para sua apresentação, esses dados mais recorrentes foram organizados em forma de tabela-síntese. Portanto, a Tabela 2, mostra alguns recursos linguísticos, com exemplos, utilizados pelos alunos tanto na produção coletiva da resenha crítica quanto na escrita e reescrita das resenhas críticas individuais (CAGLIARI, 2010).

Tabela 2: Ocorrências de recursos linguísticos nas produções de resenha crítica

RECURSOS LINGUÍSTICOS	OCORRÊNCIA NAS ESCRITAS: PRODUÇÃO COLETIVA E INDIVIDUAIS DA RESENHA CRÍTICA E DOS ALUNOS DO 2º ANO, Ensino Fundamental
Conectivos Textuais	Então, entre, portanto, dessa forma, que, e, mas, porque
Marcadores conversacionais da fala: da oralidade, de gíria	- Oralidade: aí, a gente (nós) - Gíria: legal, cara
Transcrição fonética u/l e o/u	Destruí(l)/ destruiu, p(u)dia/podia
Repetição de palavras	“Os smurfs estavam na vila quando Gargamel entrou na vila.”
Uso do plural	Imagem/ imagens, Ele(s), outro(s),
Uso de letra maiúscula e minúscula	Nome próprio, início de frase
Temporalidade de verbos	For/ eles fora(m), ver/ vejam, tavão/ estavam, salvar/salvo
Uso do “porquê”	Por que/ porque
Pontuação	“Gritou(:)”, “destruiu a floresta toda(.)”
Separação silábica	Flor esta/ flo res ta
Hiposegmentação	Tem que/ temque/ tenque, dosoutros
Hipersegmentação	Que ria, depo is, mos tra, com fiar, vol TAM
Pronome na terceira pessoa do plural	“Os Smurfs eles”, “ com o casal que juntos eles conseguiram derrotar o Gargamel”
Diminutivo	(s)idadezinha/ cidadezinha
Marcas de Subjetividade (Ex. verbos e pronomes pessoais)	Eu, concordei, recomendei, minha, gostei
Ortografia	I(m)visível, (j)ente, p(a)gar/pegar, (s)idadezinha, (as)gados/jogados
Parágrafo longo ou curto	“Ai o Desastrado foi pelo caminho errado e achou o portal e os outros Smurfs foram atrás e chegaram no centro do parque de Nova York.” (Dora), “Recomendo esse filme porque mostra amor, amizade e o carinho.” (Yuri)

Fonte: Tabela-síntese organizada pela professora/mestranda Cristina Fischer

Por meio das produções, tanto orais como escritas, realizadas mediante sequência didática, foi possível delinear as dimensões comunicativas e as definições do que foi necessário trabalhar a fim de melhorar e desenvolver as capacidades de linguagem desses alunos. Desta forma, na Tabela 2 foram reveladas algumas das ocorrências, tanto de ordem de construção das regras de decodificação ligadas à alfabetização tais como a ortografia, hipo e hipersegmentação, como a utilização de recursos linguísticos ligados a construção de sentido, melhorando assim, a capacidade necessária ao domínio do gênero estudado. Pode-se perceber, portanto, que os alunos escolheram meios de linguagem de forma eficaz para estruturar o texto, utilizando um vocabulário apropriado à proposta encaminhada pela professora/pesquisadora. Assim, embora tenham se utilizado de organizadores textuais para estruturarem o texto e introduzirem os argumentos de forma adequada, foram percebidas certas dificuldades na

utilização dos tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, fato perfeitamente aceitável por se tratar de crianças em fase de alfabetização. Além disso, também foi possível observar que houve a utilização de alguns marcadores conversacionais da fala, tais como o “ai”, que, em alguns momentos, assume conotação com conectivos conclusivos.

Portanto, através da Tabela 2 foi possível perceber não apenas onde os alunos poderiam melhorar, mas também quais os conhecimentos foram adquiridos por meio de reflexão sobre o gênero estudado e os sentidos construídos pelas formas linguísticas utilizadas. Através da reflexão da escrita, também foi possível perceber que os alunos foram demonstrando autonomia em reescrever seus próprios textos oportunizando-os aperfeiçoá-los, uma vez que, ao rever o que escreviam, substituíam palavras, reestruturavam parágrafos, adequando seus textos à forma do gênero estudada, melhorando assim a qualidade de suas escritas, mediante orientações. Em contrapartida, a Tabela 2 serviu para orientar a professora/pesquisadora a fim de destacar os pontos a serem melhorados e observar as aprendizagens construídas por partes dos alunos através da reflexão sobre o que foi dito através da reescrita de forma interativa.

Neste sentido, buscou-se os dados recorrentes, os quais permitiram algumas generalizações no processo de leitura e escrita. Acredita-se que por meio de um olhar atento, encontrou-se pistas relevantes nas relações entre leitura, escrita e configuração textual. Uma vez que, a leitura é um processo muito importante para que se possa realizar a construção de uma boa produção de texto tendo o que dizer. Para que essa produção ocorra é necessário que o aluno/escritor seja um bom leitor e conheça os vários tipos de gêneros textuais proporcionando condições de aprendizado das características constitutivas. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000) a escola deve constituir-se de práticas que possibilitem aos alunos aprender a linguagem a partir dos vários textos que circulam na sociedade, servindo como referência e aprendizado as características de cada gênero.

Portanto, ao realizar a leitura, o leitor observa as formas de dizer do outro e assim vai se constituindo, desenvolvendo um vocabulário mais rico, percebendo as características constitutivas de cada gênero, ampliando seus conhecimentos linguísticos quanto aos conhecimentos gramaticais e lexicais. Dessa forma, o bom leitor realizará uma boa escrita organizando seu texto de acordo com a configuração textual de determinado gênero e contemplando a escrita em uso a construção de sentidos por meio da linguagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi caracterizar, por meio de intervenção, a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre a leitura, a escrita e a configuração textual, especialmente entre alunos de um 2º ano, de uma escola pública do município de Pelotas. Os objetivos específicos foram: i) identificar quais as práticas de leitura e escrita dos alunos na e fora da escola; ii) analisar o processo de escrita dos alunos por meio de oficinas de leitura e produção textual.

Dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário; textos individuais produzidos pelos alunos durante aplicação de sequência didática; oficinas de leitura e produção textuais, nas quais foram produzidos textos pelos alunos ao interagirem com conhecimentos sobre leitura, escrita e configuração textual e falas dos alunos e da professora/pesquisadora, gravadas em áudio durante aplicação da sequência didática as quais posteriormente foram transcritas. Estes dados, além do referencial teórico que fundamentou e orientou este trabalho, permitiram evidenciar resultados que responderam aos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, algumas constatações foram obtidas no processo de produção textual na alfabetização através das observações e análises da presente pesquisa.

A primeira constatação diz respeito ao questionário. Para que se pudesse identificar quais as práticas de leitura e escrita dos alunos na e fora da escola foi aplicado o questionário no qual foram obtidas as seguintes respostas: as práticas de leitura dos alunos no ambiente da pesquisa, no 2º ano do Ensino Fundamental, ocorrem tanto no contexto escolar como no familiar. Nesta faixa etária (de 7 a 9 anos), a maioria dos alunos lê literatura infantil tanto na escola como em casa; a leitura de gibis e revistas é realizada, em sua maioria em casa, enquanto que a leitura de jornais, embalagens, manuais, listas de compras e receitas ocorre tanto em casa como na escola. A maioria dos alunos lê por iniciativa própria, enquanto que a minoria lê por incentivo da escola. Além disso, leem por diversão e motivação própria e não somente por indicação da família e da escola. Com base nestes dados foi possível constatar que este grupo de crianças demonstrou gostar de ler, que são incentivados em diferentes contextos a realizarem a leitura e que se utilizam de textos que envolvem argumentação. Além disso, constatou-se, por meio das respostas, que este grupo de crianças realiza atividades e experienciam situações que envolviam a leitura numa perspectiva crítica. Assim, observou-se que este grupo de crianças compreende a leitura nos usos e funções

sociais presentes no seu cotidiano. Porém, a escola, na maioria das vezes, não inclui suas compreensões, suas vivências, ignorando os letramentos locais, descumprindo um de seus principais papéis que é possibilitar aos alunos participar de várias práticas sociais utilizando a leitura e a escrita no seu cotidiano (ROJO, 2009).

A segunda constatação foi a de que as atividades de produção textual encaminhadas durante a sequência didática se deram de forma contextualizada aos interesses dos alunos. Este fato contribuiu para que os alunos tivessem o que dizer, após sessão de cinema, uma razão para dizer o que tinham a dizer, por meio da escrita da resenha crítica e da confecção da capa do DVD para, posteriormente, socializarem aos demais colegas, professora titular da classe e familiares, tendo para quem dizer. Neste sentido, a produção escrita teve uma função significativa para os alunos. Além disso, através de suas escritas, os alunos se constituíram como locutores enquanto sujeitos que dizem o que dizem, para quem dizem, como indica Geraldi (2003).

Ao intervir no processo de escrita dos alunos por meio de oficinas de leitura e produção textual pode-se constatar, também, que o trabalho com sequência didática possibilitou a construção de conhecimentos linguísticos, tanto na modalidade oral como na escrita, proporcionando aos alunos atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Também foi importante por permitir, aos alunos, oficinas bem delimitadas, promovendo leitura, escrita e reescritas, havendo aprendizado efetivo.

No que diz respeito aos relatos orais realizados antes da produção escrita da resenha crítica, estes funcionaram como caminhos possíveis para o aluno dizer o que quis dizer, na forma que escolheu, durante a produção de resenha crítica escrita. Além disso, possibilitaram aos alunos um primeiro contato com o gênero, oportunizando conhecer características constitutivas desse gênero. A proposta de pesquisar sobre o gênero resenha crítica também possibilitou exploração e construção de conhecimento quanto à configuração textual, não como modelos, mas possibilidades de encaminhamento para uma primeira configuração textual.

Outra constatação realizada foi o fato de que os sujeitos desta pesquisa não demonstraram, em nenhum momento, dificuldades com o que dizer ou como dizer. Suas preocupações recaíam basicamente sobre a forma ortográfica e acentuação, fato que foi contornado sem os recursos dos exercícios tradicionais, mas, sim, através da reflexão sobre a própria escrita do aluno, promovida pela professora/pesquisadora para que fosse entendida nos usos e funções sociais.



Outro fato constatado diz respeito à importância de produzir textos significativos na escola, além de evidenciar que através da sequência didática foi possível melhorar as práticas de escrita e configuração textual interligando com o gênero resenha em específico. Neste sentido, algumas questões gramaticais abordadas foram: organização de frase, tempos verbais, paragrafação. A ortografia também foi considerada, uma vez que é parte constitutiva da elaboração escrita do gênero textual. Porém, foi tratada tanto na produção escrita como nas reescritas dos alunos de forma a não sobrepor à proposta de produção textual.

A produção de resenha crítica contextualizada com as práticas sociais demonstrou ser uma prática mais significativa, além de propiciar momento de posicionamento crítico e permitir a percepção da capacidade argumentativa deste grupo de crianças em produzir textos de opinião. O processo de reescrita da resenha crítica possibilitou reflexão sobre o próprio dizer, contribuindo para melhorar a escrita dos alunos. Outro importante fato foi que, desde a primeira escrita da resenha crítica, os alunos usaram diferentes elementos linguísticos (organizadores textuais, conectivos, marcadores conversacionais, gírias, expressões orais). No que diz respeito à reescrita, os alunos perceberam que é importante rever sua primeira escrita, revisando o que escreveu sem preocupação de achar que tudo está errado. Além disso, entenderam que, através de releituras e de reescritas do texto, poderiam encontrar uma forma melhor de escrever o que estavam escrevendo.

O planejamento e aplicação da sequência didática realizada através de intervenção colaborativa, se deu de forma positiva por propiciar ensino/aprendizagem acerca do gênero estudado e desenvolvimento pessoal através da participação ativa da professora/pesquisadora e por ter oportunizado momentos em que os alunos puderam refletir sobre sua escrita. Além disso, proporcionou, através da pesquisa-ação, benefícios para a escola, por fornecer auxílio na melhoria do ensino/aprendizagem no ambiente de atuação. Porém, embora sendo, ao mesmo tempo, um trabalho gratificante por perceber avanços nas produções dos alunos, foi também uma grande experiência para uma profissional da educação, que assumiu, ao mesmo tempo, a função de pesquisadora em um programa de Pós-Graduação. Esta preocupação de realizar um trabalho voltado à escrita de texto através do gênero escolhido, oportunizando aos alunos momento reflexivo sobre sua escrita, não deveria ser apenas a preocupação de uma professora, na posição de pesquisadora, mas uma preocupação de políticas públicas brasileiras e respectivas formações de professores.

Neste sentido, pode-se afirmar que atividades de leitura, escrita e configuração textual por meio de uma sequência didática promoveram um melhor desempenho das capacidades argumentativas desses alunos. Contudo, a sequência didática aqui construída para esta pesquisa não se constitui um modelo a ser seguido em qualquer e todo ambiente escolar no âmbito do 2º ano do Ensino Fundamental, mas uma demonstração da possibilidade de se propor a produção de textos do gênero resenha crítica durante o processo de alfabetização. E, sobretudo, que o professor possa, em sala de aula, propor, como base, um tema contextualizado, por dizer respeito ao próprio autor/aluno, tornando a escrita mais prazerosa por ter uma função significativa. Porém, os dados revelaram, também, a necessidade da continuidade do trabalho, a fim de possibilitar a comprovação da apropriação dos componentes constitutivos da resenha crítica sem orientação da professor/pesquisadora, com esses alunos, porém, a partir do 3º ano, do Ensino Fundamental. Além disso, dever-se-á continuar o trabalho, ampliando-o para outros gêneros mediante aplicação de sequência didática, integrada às práticas sociais de uso e de reflexão sobre a linguagem, tanto em classe de alfabetização como em outros anos do Ensino Fundamental, visando contribuir para melhorar a prática de escrita dos alunos.

Por fim, é importante ressaltar que o assunto não se esgota aqui, assim como os benefícios obtidos através da produção da resenha crítica na alfabetização. Também outras análises e interpretações acerca dos dados coletados não se esgotam por não terem sido abordados aqui, podendo então contribuir para estudos posteriores na mesma temática.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA, A.A.G. et al. Fascículo 1 – capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: **Pró-Letramento**. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL/MEC/SEB. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL/SEDUC-RS. **Referencial curricular**. Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias; língua portuguesa e literatura; língua estrangeira moderna. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre : SE/DP. Total Editora, 2009.
- BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2011.
- BRASIL. **Ministério da educação**. Título do documento. Disponível em: <<http://www.portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em 14 abr. 2012.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, S.R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CUNHA, A.P.N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- CUNHA, A.P.N, MIRANDA, A.R. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia**. São Paulo: Alfa, 2010.

DELECRODE, C.R., FREITAS, R.C.F. e CHACON, L. **Hipossegmentações nos processos de aquisição da escrita.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.2, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Marília, São Paulo, 2004.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FISCHER, A. Crianças argumentam? – Uma proposta de produção de sentidos com resenha crítica. In: CONGRESSO DE LINGUA E LITERATURA E ENCONTRO CATARINENSE DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 2005, Joaçaba. **Anais, IV COLL I ECLIJ – A literatura permite conhecer e viajar.** Joaçaba: Unoesc, 2005. p. 87-91.

\_\_\_\_\_. **Um processo de produção de sentidos:** o texto dissertativo em uma 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FISCHER, C.P. Uma prática na busca da construção do conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2003. **Anais.** São Leopoldo: UNISINOS, 2003.p.96.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, S. **Representation:** Cultural representation and signifying practices. London: Sage, 2000.

HEINIG, O. L.O.M.; STOLF, J. Primeiro ano do ensino fundamental: um olhar sob as práticas sociais de leitura e escrita. In HEINIG, O.L.O.M.; FRONZA, C.A. **Diálogos entre linguística e educação.** V.2. Blumenau: Edifurb, 2011. p. 27-43.

KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005, p. 264-291.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008. p.21-45.

LIMA, P.S. Gêneros textuais e ensino de língua materna: as sequencias didáticas nas aulas de produção textual no ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUISTICOS E LITERÁRIOS, 1, 2010. **Anais do 1º CIELLI e 4º CELLI** Maringá: UEM, 2010.

LOPES, C.V.M.; DULAC, E.B.F. Idéias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I.C.B.; SOUZA, J.V.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 37-44.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; TARDELLI, L.S.A. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S.A.S. (ed.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008. p.47-74.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 set. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, L.V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado Letras, 2003.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&dcategoria=22>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética (número 2011/48)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UCPel

**RESULTADO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas analisou o projeto:

**Número:** 2011/48

**Título do projeto:** *Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre leitura, escrita e configuração textual.*

**Investigador(a) principal:** Cristina Pereira Fischer

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UCPel, em reunião datada de 18 de agosto de 2011, ata n.º 06.

A avaliação foi realizada pelos membros do comitê, baseada na análise minuciosa do projeto, apresentada por um dos membros.

Outrossim, informamos que é **obrigatório** a entrega do relatório de conclusão pela coordenação do referido projeto ao Comitê de Ética – CEP/UCPel, na Secretaria da Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade Católica de Pelotas.

Pelotas, 19 de agosto de 2011



Prof. Dr. Ricardo Soares Pinheiro  
Coordenador CEP/UCPel

## ANEXO B: Revista Recreio “Os Smurfs”

Um feiticeiro malvado e um grupo de criaturas minúsculas azuis invadem a cidade de Nova York, nos Estados Unidos, em **Os Smurfs – O Filme**.

Tudo começa quando o mago Gargamel, depois de muitas tentativas

fracassadas de capturar os smurfs, encontra a aldeia dos pequenos.

Na fuga, Papai Smurf, Smurfette e outros entram em um portal mágico que os envia para nosso mundo, mais precisamente para o Central Park (um parque de

verdade em Nova York).

Muitas confusões, aventuras e magia acompanham a trupe nessa incrível jornada. Será que eles vão conseguir retornar a seu mundo e despistar o malvado? Nós achamos que sim, e você?



### Papai Smurf

O chefe da vila é o segundo mais velho – perde só para o Vovô Smurf, que tem mais de 500 anos! Ele sabe fazer feitiços bem melhor que Gargamel.

### Smurfette

É única mulher da turma. Ela foi criada por Gargamel para atrair os smurfs para uma armadilha, mas preferiu trair seu criador e viver para sempre na vila.

### Arrojado

Ele fala estranho e adora grandes aventuras. Sempre que os smurfs estão em perigo, Arrojado é o primeiro a tomar a iniciativa e tentar resolver a situação.



## ANEXO C: Recorte do jornal Diário Popular

**Cinema**

Divulgação - DP



**Cine Art - Sala 2**  
**OS SMURFS**

*Perseguidos pelo feiticeiro Gargamel, os Smurfs conseguem escapar mas acabam deixando o mundo mágico em que vivem e vão parar bem no meio do Central Park, em Nova York. Os pequeninos azuis precisarão agora encontrar uma forma de retornar ao seu vilarejo, mesmo sob o risco de serem caçados por Gargamel. Uma animação de Raja Gosnell. Duração de 105 minutos. Classificação livre. Às 14h30min, 16h40min, 18h50min, 21h.*

ANEXOS D e E: Filme “Enrolados”

### **Crítica: Enrolados (Tangled), 2010**



**Por:** Lucas Procópio (<http://xcine.wordpress.com/2011/01/09/critica-enrolados-tagled-2010/>)

Até Enrolados ser totalmente concebido, o estúdio Disney souou um tanto para atingir o equilíbrio entre a pureza de seus filmes de princesa com a inquietação das platéias infantis de hoje em dia. E, assim como o cabelo mágico da protagonista que tem o poder de rejuvenescimento, Enrolados, é o responsável por unir a figura da princesa ao seu sucesso de outrora. Mas, é claro, muita coisa teve de mudar. Com muito menos fragilidade e obediência, Rapunzel destoa de quase todas suas “irmãs”.

Logo na primeira sequência somos apresentados à trama da menina de cabelos poderosos que foi raptada do berço por uma velha obcecada pela juventude. Anos mais tarde, a entediada Rapunzel começa a flertar com o mundo fora das paredes da torre, onde a velha, a quem ela chama agora de mãe, a trancafiou. É então que o personagem Flynn Rider é inserido na trama. Nada politicamente correto, Flynn foge da guarda real após ter roubado a coroa. Como o reino é pequeno, acaba se escondendo na torre de Rapunzel, e como estamos falando de uma princesa pouco tradicional, esta, por sua vez, rouba o ladrão para que este a guie em direção as lanternas que iluminam o céu nas noites de seu aniversário.

Apesar dessa quase subversão, Enrolados consegue preservar a pureza da história, evitando por completo as sátiras e cinismos que acometem as recentes animações. Essa inocência acaba por elevar algumas sequências a um nível de beleza que somente os antigos filmes do estúdio possuíam. O que também não significa que Enrolados não seja divertido, bem pelo contrário. O filme está repleto de sequências de ação capazes de fazer o público vibrar, assim como há ótimos momentos cômicos, realçados pelas fisionomias bastante reais dos personagens. As canções (muito boas, por sinal) estão ali com propósitos bem mais nobres do que causar nostalgia, dando profundidade aos personagens ou tornando mais claras suas motivações. E que personagens: Rapunzel é carismática, divertida e também muito doce, Flynn é tão charmoso e engraçado.

Enrolados é uma grata surpresa. Resgata um sentimento que vinha se esgotando em filmes infantis e nem por isso deixa de dialogar com as crianças da era do 3D – tampouco com os adultos. Enfim, um encanto. É ver para sentir.

## Enrolados

Posted by [Alex Gonçalves](#)



Famoso conto de fadas dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, “Rapunzel” ainda não havia ganhado uma grande produção com o selo Walt Disney. Pois a donzela com longos fios de cabelo finalmente tem um filme para si, com leves modificações na história originalmente publicada em 1698. A recente investida do estúdio deu certo, apesar de ter sido ignorado na categoria de melhor animação no Oscar 2011 e tido um desempenho nas bilheterias aquém das expectativas.

No roteiro de Dan Fogelman, a princesa Rapunzel é raptada ainda bebê por Gothel. A cabeleira mágica da moça é capaz de rejuvenescer e por isto Gothel a mantém longe de todos. Mas Rapunzel é esperançosa e acredita que em algum momento finalmente conhecerá o mundo. O surgimento imprevisto de Flynn Rider, um bandido que encontra refúgio na torre onde vive Rapunzel, dará um agito na história, uma mistura de aventura, romance e musical.

Lançado com polêmica no Brasil (a dublagem de Flynn ficou a cargo do apresentador global Luciano Huck), “Enrolados” é uma animação que deve ser vista em inglês, especialmente pelo excelente trabalho de Mandy Moore e Zachary Levi, que fazem um bellissimo dueto. Já a dupla de diretores Byron Howard e Nathan Greno é responsável pela roupagem moderna dada ao clássico conto de fadas, espanando a poeira que essas histórias acumulam nos dias atuais e ganhando pontos graças à hilária presença de Maximus, cavalo que compra uma rixa com Flynn e que garante os melhores momentos de humor. Seria perfeito se não fosse o final feliz que permanece intacto: “Enrolados” não tem um encerramento com alguma novidade para ficar gravado na memória.

## ANEXO F: Capa e contracapa do filme “Os Smurfs”



APÊNDICES

## APÊNDICE A: Termo de esclarecimento

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UCPEL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi selecionado e está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre leitura, escrita e configuração textual”, que tem como objetivo: caracterizar, por meio de intervenção colaborativa, a produção escrita na alfabetização, no âmbito do ensino de nove anos, focalizando entre a leitura, a escrita e a configuração textual. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário escrito aos alunos, bem como, oficinas de leitura e produção textual. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. Em um segundo momento, será desenvolvida uma sequência didática que envolva práticas de leitura e escrita, para oportunizar que os alunos elaborem uma resenha crítica. Os textos serão guardados por cinco (05) anos e incinerados após esse período.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

---

Cristina Pereira Fischer  
 Pesquisadora/ Mestranda/UCPEL  
 Celular: (53) 9913 4418  
 e-mail: chrisp.fischer@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa/UCPEL: Rua Félix da Cunha, 412. Fone: (53)21288220.

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo que meu filho(a) irá participar do estudo proposto, sabendo que dele poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

---

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

## APÊNDICE B: Questionário

Projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado  
 “Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: relações entre  
 leitura, escrita e configuração textual”  
 Pesquisadora: Prof<sup>a</sup> Cristina Fischer

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Questionário sobre leitura:



1- Costumas ler? Sim ( ) Não ( )

2- Onde realizas a leitura? ( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Casa e escola

3- Marca com um “X” o que tu costumavas ler:

a) Literatura infantil



( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Não lê

b) Gibis



( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Não lê

c) Revistas



( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Não lê

d) Receitas



( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Não lê

e) Jornais



( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Não lê

4 – Costumas ler embalagens de produtos?



( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

5 - Costumas ler manuais de jogos?



( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

6 – Ajudas a mãe a fazer a lista de compras?



( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Às vezes

7 - Realizas outras leituras que não apareceram no questionário?  
Quais? \_\_\_\_\_

8 – Gostas de assistir filmes? Qual mais gosta?



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 – Quando tu assistes a um filme, és motivado por quem?

( ) Pela escola            ( ) Pela família            ( ) Por ti mesmo            ( ) Pelo colega

10 - Quando tu realizas leitura, seja de livro infantil, revista, jornal, gibi, encarte, receita etc., és motivado por quem?

( ) Pela escola            ( ) Pela família            ( ) Por ti mesmo            ( ) Pelo colega

11 – Quais os filmes que tu gostarias de assistir? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_