

## PRÁTICA DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO: O BILHETE COMO UMA POSSIBILIDADE REAL DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Cleia Silva Pinto<sup>1</sup>, Rosiara Costa Soares<sup>2</sup>, Vanja Maria Dominices Coutinho  
Fernandes<sup>3</sup>

### RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, parte da pesquisa de mestrado desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino, envolvendo duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos do ano letivo de 2019. O objetivo deste trabalho é buscar orientações metodológicas para promover na sala de aula propostas de escrita em que o/a aluno/a se sinta estimulado a produzir textos, compreendendo a função e funcionamento destes no meio social. Dentre as diversas orientações metodológicas geradas durante a pesquisa, trazemos o bilhete como uma das possibilidades reais de produção textual por crianças em fase de alfabetização. O estudo, utiliza o método da pesquisa colaborativa, pois pesquisadores e professoras colaboradoras estudam, planejam, aplicam e avaliam as atividades desenvolvidas. Os autores que ancoram este estudo são: Smolka (2012), Jolibert e Jacob (2006), Jolibert e Sraik (2008), entre outros. Os resultados mostram que as crianças do 3º ano são capazes de produzir texto, contextualizados, desde que seja discutido com elas: o quê, para que, e para quem escrevem, isto é, que se estabeleçam com elas as interações discursivas e dialógicas próprias da linguagem escrita.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Linguagem escrita, Produção de textos.

## DISCURSIVE PRACTICE IN THE LITERACY OF CHILDREN OF THE 3<sup>rd</sup> YEAR: TICKET AS A REAL POSSIBILITY OF TEXTUAL PRODUCTION

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA), possui Pós-Graduação em Educação em Educação Especial e Práticas Inclusivas, cursou Pedagogia pela UFMA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI). E-mail: [cleiaspc@gmail.com](mailto:cleiaspc@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA), possui Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, cursou Pedagogia pela UFMA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais (GruPELPAI). E-mail: [rosiara.soares@bol.com.br](mailto:rosiara.soares@bol.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Vice-Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GruPELPAI. E-mail: [vanjadorominices@hotmail.com](mailto:vanjadorominices@hotmail.com)

It is a collaborative action research, part of the master's research developed at a school in the municipal education system, involving two teachers from the 3rd year of elementary school and their respective students from the 2019 school year. The objective of this work is to seek methodological guidelines to promote writing proposals in the classroom in which the student feels encouraged to produce texts, understanding their function and functioning in the social environment. Among the various methodological orientations generated during the research, we bring the ticket as one of the real possibilities of textual production by children in the literacy phase. The study uses the collaborative research method, as collaborating researchers and teachers study, plan, apply and evaluate the activities developed. The authors who anchor this study are: Smolka (2012), Jolibert and Jacob (2006), Jolibert and Sraik (2008), among others. The results show that children of the 3rd year are capable of producing text, contextualized, as long as it is discussed with them: what, for what, and for whom they write, that is, to establish the discursive and dialogical interactions proper to them. written language.

**Keywords:** Literacy, Written Language, Text production.

## INTRODUÇÃO

Muitos professores de ensino fundamental, diariamente, assumem na sua sala de aula, o desafio de trabalhar com seus/suas alunos/as para que estes/estas se tornem leitores e escritores competentes. No entanto, ainda perdura nas nossas escolas o ensino em que os/as aluno/as têm poucas oportunidades de vivenciar situações de escrita de textos para atender a objetivos e a destinatários reais.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa empreendida em uma escola da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São Luís, com duas professoras colaboradoras e suas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, intentou-se esclarecer o seguinte questionamento: como a escola Municipal pesquisada tem promovido o aprendizado da escrita, das crianças do 3º ano?

Considerando o problema mencionado, o objetivo deste estudo foi buscar caminhos metodológicos para promover na sala de aula propostas de escrita em que o/a aluno/a se sentisse estimulado a produzir textos, compreendendo a função e funcionamento destes no meio social. Os resultados da pesquisa contribuem para o

entendimento de metodologias adotadas para que o docente alfabetizador promova atividades de produção textual com crianças do 3º ano, pois ao descrever a proposta de escrita de bilhetes que foi realizada, vamos também demonstrando as orientações metodológicas na perspectiva discursiva de alfabetização que servirão para que o professor/a desenvolva a partir desta, outras possibilidades de escrita nos mais diversos gêneros textuais.

## **METODOLOGIA**

Discutir a aprendizagem escrita exige a compreensão de como as crianças envolvidas na pesquisa estão sendo inseridas no mundo letrado, como as professoras concebem a linguagem escrita e, ainda, como esta abordagem é desenvolvida em sala de aula, para garantir que as referidas crianças tenham oportunidade de participarem de atividades que tenham sentido para elas e que, portanto, despertem o seu interesse pela leitura e escrita de textos reais, contextualizados. Por estas razões, a aludida investigação se alinhou a uma abordagem de pesquisa qualitativa, e de natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

No contexto de pesquisa aplicada, consideramos o método da pesquisa-ação, do qual nos fala Thiollent (2011, p.62), que tem como propósito “[...] procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada [...]”. Nesse quadro, ramifica-se a pesquisa colaborativa a qual representa a nossa escolha metodológica.

Pelas explicações de Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa nasce na pesquisa-ação emancipatória que permite o uso da discussão teórica dentro da prática docente, promovendo reflexão e consequente ação por parte dos (das) professores (as), que deixam de ser o objeto da pesquisa, para se tornarem sujeito de um processo de transformação.

Dessa forma, a propositiva dessa pesquisa surge para que, “[...] colaborativamente, pesquisadores e docentes possam se aliar no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos” (IBIAPINA, 2016, p. 36). Podemos dizer então que a abordagem colaborativa alia a investigação e a formação nos processos de compreensão e transformação de realidades sociais.

Por se tratar de um estudo cujo objetivo foi buscar caminhos metodológicos para promover na sala de aula de duas professoras colaboradoras propostas de escrita em que seus/suas alunos/as se sentissem estimulados/as a produzirem diversos tipos de texto, compreendendo a função e funcionamento destes no meio social, foi realizada a metodologia de pesquisa colaborativa, uma vez que foi possível o estudo e a discussão teórica com as professoras envolvidas e, por conseguinte, o planejamento e a execução de atividades de produção textual com as crianças e, posteriormente a avaliação do executado, podendo desse modo servir de orientação metodológica para outros professores envolvidos com o trabalho de alfabetização de crianças.

Desse modo, foi realizado como primeira etapa de pesquisa o compartilhamento de texto com as professoras colaboradoras no intuito de dialogar com elas a fundamentação teórica discursiva de alfabetização. Em seguida, era realizado o planejamento de atividades de produção textual para serem desenvolvidas com as crianças. Assim, posteriormente às reuniões de estudo e planejamento, as atividades foram aplicadas em sala de aula.

Desses momentos de estudo, planejamento e aplicação em sala de aula surgiu, por último, a organização de orientações metodológicas para desenvolver o trabalho de produção de textos com crianças em fase de alfabetização. Neste artigo, são descritas descrevemos a abordagem do gênero discursivo bilhete como uma das possibilidades de desenvolvimento da produção de textos em situação real de uso da escrita.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender a ler e escrever na escola, é um processo que demanda “[...] buscar construir o sentido de um texto, seja para compreendê-lo enquanto leitor seja enquanto produtor, para fazer com que um destinatário também o compreenda” (JOLIBERT; SRAIKI, 2008, p. 54). Nesse ponto de vista, as relações dos/as alunos/as com o texto lido e produzido perpassam pela interpretação individual e pela construção única que cada um/a consegue atribuir ao que lê ou produzir sentido, apoiado nos conhecimentos prévios que tem nas leituras que fez e nas relações estabelecidas com a sua realidade.

Nesse entendimento, o espaço da sala de aula, torna-se lugar privilegiado para que a criança assuma o protagonismo de sua história, discutindo, expressando-se e sendo alguém que fala, se responsabilizando pelo seu dizer. Além disso, é na sala de aula o lugar propício para as crianças serem leitoras e produtoras de seus textos e, portanto, é um lugar que traz marcas da realidade sociocultural dos que nela interagem.

Goulart e Santos afirmam que, (2017, p. 107): “[...] as crianças conversam, trocam informações, riem, discutem, brigam e falam sobre assuntos relevantes para elas”. Sendo assim, a alfabetização dessas crianças não pode deixar de considerar todas essas questões que são inerentes a esse processo, e centrarem-se apenas em questões estruturais de um texto, em letras, palavras e em sons.

Em vista disso, constitui-se de fundamental importância o seguinte **exercício reflexivo** com as crianças: Para que, para quem e por que leem? Para quem, o que e por que escrevem? Essas questões levarão o aluno a se apropriar do seu discurso e transferir de forma segura ao seu interlocutor aquilo que quer dizer, a forma como diz e o motivo pelo qual diz. Assim sendo, a condição de ser leitor e escritor vai se processando no movimento de interlocução com o seu próximo, pois essa capacidade se fortalece com os resultados positivos de interação condizente com o momento histórico, social e cultural vivenciado.

A esse respeito, afirma Smolka (2012, p. 138): “[...] o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala

de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam “matéria prima” no processo de alfabetização”, pois a partir das possibilidades de interação e interlocução da criança consigo mesma e com os outros, ela começa a constituir um modo de dizer, no qual está imbricado à constituição de sentido.

Dessa compreensão, decorre a importância de oportunizar às crianças formas variadas de interação com o conhecimento, para que esta perceba que não se trata de fórmulas únicas, mas que a intencionalidade maior, está notadamente na possibilidade de reflexão e de sentido que a criança pode dar para a sua aprendizagem.

Nesse contexto, o mais importante é que o/a professor/a compreenda que as crianças podem escrever muito, elas podem colocar suas ideias no papel, utilizando-se dos conteúdos que foram previamente refletidos e os bons textos que foram colocados em discussão, sem perder de vista que elas devem falar, escrever, desenhar sempre para alguém, e também, terem a oportunidade do texto ser lido num mural, por um colega, pelos seus pais, por outros profissionais da escola, enfim, é importante garantir que a escrita dessa criança tenha sempre um endereçamento.

Para tanto, o/a professor/a terá o desafio metodológico de criar ambientes textualizados para que as crianças tenham condições de estabelecer compreensões significativas; de fomentar inúmeras práticas de produção escrita a partir de projetos voltados para ações reais de comunicação; que possibilitem movimentos de divulgação dessa produção; além de inserir práticas sistematizadas, direcionadas para uma descoberta e para a compreensão de procedimentos de leitura e de produção escrita, nas suas diferentes estruturas e funcionalidades (JOLIBERT; SRAIKI, 2008).

Desse modo, ao professor implica, conforme Jolibert e Sraiki (2008, p.58):

- Que ele crie com as crianças, [...] um ambiente textualizado rico, diversificado, estimulante e renovador”;
- Que suscite uma grande variedade de práticas reiteradas de leitura-compreensão e de escrita-produção [...] de situações reais de comunicação”;

- Que suscite uma grande variedade de práticas reiteradas de leitura-compreensão e de escrita-produção [...] de situações reais de comunicação”;
- Que esteja atento à implantação de modalidades múltiplas de socialização do fruto dessas leituras e produções: apresentação oral, apresentação escrita para correspondentes [...]”;
- Que instale regularmente procedimentos e atividades sistemáticas destinadas a uma descoberta e à explicação auxiliar dos procedimentos de leitura ou de produção, das estruturas e do funcionamento da língua.

O ambiente textualizado é aquele em que a base do ensino se centra em textos significativos, tanto os textos selecionados para serem trabalhados em sala, quanto aqueles que são propostos para que as crianças escrevam. Desse modo, o texto significativo, é sustentado por um tripé: (1) é aquele que tem um autor; (2) com uma ideia interessante; (3) e quer compartilhar essa ideia com alguém (JOLIBERT, SRAIK, 2008).

Nesse sentido, é relevante que haja a compreensão que todos os alunos têm algo para dizer, e que podem dizê-lo através da fala ou através da escrita (JOLIBERT; SRAIKI, 2008). Enfatizamos ainda, que o cuidado que o professor deve ter, consiste em estabelecer com os alunos a seguinte *reflexão*: *Para quem ele vai escrever o texto* (a ideia, normalmente a criança tem); *Os autores* (se vai ser uma produção individual, em equipe, ou coletiva); *Para que o texto será escrito*, que é suscitada da necessidade dessa criança perceber que alguém gostaria de saber o que ela está escrevendo, pode ser a família, um colega, outros profissionais da escola, outras turmas, entre outros.

Dessa maneira, poderá surgir a necessidade de escrita para interlocutores, como por exemplo: o porteiro, a merendeira ou quem faz a manutenção da sala. A ideia pode ser um bilhete de agradecimento pelas contribuições e importância que têm na dinâmica da escola.

Além disso, pode ser sugestão de escrita, um convite direcionado a outras salas, para que assistam a leitura de uma história que a turma selecionou ou uma encenação, podendo ser também, um convite aos pais, convidando-os à uma reunião

ou evento na escola. Assim, muitas possibilidades poderão surgir a partir das necessidades e das discussões propostas em sala de aula.

Em todas essas atividades o/a professor/a está trabalhando com a produção escrita significativa que poderá ser desenvolvida, dependendo das diversas situações interlocutoras, de forma individual ou coletiva. Quanto a esta última, a produção coletiva é uma aliada, pois o/a professor/a assume o papel de escriba e nessa posição ajuda as crianças a compreenderem aspectos importantes da linguagem escrita. Assim pontua Smolka (2012, p. 132):

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um entorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!)

São nesses momentos de produções coletivas, que as crianças percebem que pensamos e falamos de uma maneira, mas que a escrita tem regras próprias; além disso, é na produção coletiva que o/a professor/a demonstra para o/a aluno/a que cada pedaço do texto tem que ter uma ideia completa, com introdução, desenvolvimento e conclusão, existindo assim, os diferentes layouts de textos, com diferentes formas.

E o mais importante, mostra que o texto tem um interlocutor, pois sempre se direciona a alguém, com um assunto específico. Portanto, é relevante que as propostas de produção textual sejam as de sempre escrever para alguém, definindo para quem vai contar algo. Desse modo, primeiramente, se define as questões comunicacionais, para depois, conseqüentemente, as questões linguísticas.

## APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



Compreendendo que “escrever é produzir texto, ou melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 192) é que se tornou possível o desenvolvimento de atividades partindo de situações reais de uso que surgiram nos diversos contextos que as crianças vivenciaram no cotidiano da escola. Sendo assim, trazemos as orientações metodológicas formuladas e seguidas, de uma atividade, dentre outras, que foi desenvolvida: produzindo bilhete, assim como a produção escrita das crianças, demonstrando como as duas turmas do 3º ano da escola pesquisada, se envolveram em situações reais de uso, que suscitaram nelas a necessidade de escrever “para valer”, isto é, de escrita com sentido.

As orientações metodológicas que apresentamos estão estruturadas com base em Jolibert e Jacob (2006), assim definidos: *o contexto; leitura individual e silenciosa; confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos; primeira escrita e reescrita.*

No item *contexto*, apresentamos a situação real e a necessidade levantada no cotidiano escolar para a produção textual apontada; *em leitura individual e silenciosa* é garantido o momento de encontro dos alunos com o texto selecionado para estudo; *em confrontação e sistematização dos conhecimentos*, garantindo, assim, o momento de interação coletiva, para que houvesse a compreensão discursiva e a sistematização de aspectos da língua. Na *primeira escrita* deu-se a oportunidade e o direcionamento para a criança produzir o seu texto. Na *reescrita*, a criança aperfeiçoa o seu texto depois de resolver dúvidas a respeito de questões da escrita (letra, ortografia, pontuação, estrutura, questões comunicacionais – o que, para que, para quem escrever), pois nos textos produzidos pelas crianças, pontuamos as análises e reflexões suscitadas a partir de cada exemplo.

## **Produzindo Bilhetes**

### □ *Contexto*

Por ocasião das turmas do 3º ano terem feito as provas bimestrais em uma semana anterior, resolvemos encaminhar para as crianças um bilhete informando

sobre o resultado das provas, e com isso, trabalhar o gênero discursivo bilhete, para suscitar nas crianças a escrita de um outro gênero, em resposta ao que receberam, além de possibilitar discussões a respeito de suas responsabilidades com os seus estudos.

Além disso, haveria uma reunião com os pais para apresentação de resultados das avaliações bimestrais e aproveitamos essa oportunidade para nos comunicar com os pais, por meio da produção de bilhetes, informando-os da reunião e da importância do comparecimento destes. Desse modo, a produção dos bilhetes pelos alunos, foi mais uma oportunidade de fazer uso da escrita como produção de textos, em situação real de uso.

A escrita de bilhetes no 3º ano da alfabetização envolve diferentes saberes, que vão além da compreensão das características do gênero, pois há também a intencionalidade da escrita. Ademais, as intervenções do professor para aproveitar as situações/oportunidades para as produções das crianças são essenciais para colocar na escola a linguagem que se usa na sociedade. Uma das maneiras é trazer para dentro das escolas as práticas de escrita do dia a dia, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, para que essa escrita tenha sentido e significado.

Assim, concomitantemente à compreensão da função social da linguagem, a criança vai também sentindo a necessidade de ler e escrever, pois, aprendemos a escrever principalmente para nos comunicar com o outro e registrar vontades, ideias e informações. O bilhete ainda está muito presente na vida das pessoas, por isso é necessário ser trabalhado na escola.

#### □ *Leitura individual e silenciosa*

Os alunos receberam um bilhete escrito pela professora, informando-os sobre o resultado das provas:

Exemplo 1

<b><u>BILHETE</u></b>
<u>Querido/a aluno/a,</u>
<p>Você foi bem nas provas, mas precisa melhorar ainda mais. Por isso, não deixe de estudar! Faça um esforço para toda tarde continuar revisando os conteúdos que foram trabalhados em sala. Assim, você ficará cada vez mais aplicado/ e inteligente!</p>
Carinhosamente,
As professoras

Exemplo 2

<b><u>BILHETE</u></b>
<u>Querido/a aluno/a,</u>
<p>Você não foi bem nas provas, por isso precisa estudar mais! Faça um esforço para toda tarde revisar os conteúdos que foram trabalhados em sala. Assim, você poderá tirar notas melhores e ficar cada vez mais aplicado e inteligente!</p>
Carinhosamente,
As professoras

Cada aluno recebeu o seu exemplar, de acordo com o resultado que teve nas avaliações, e foi dado o momento (garantido o tempo) de leitura silenciosa. Logo após a leitura dos alunos, foi feita a leitura em voz alta pela professora, e assim as questões discursivas foram surgindo.

*Confrontação discursiva e sistematização dos conhecimentos*

Os alunos ao tomar consciência dos resultados de suas provas por meio do bilhete que recebeu, impactados, passaram a comentar os motivos de terem ido bem ou não nas provas, assim como os elementos que constituem o gênero.

- Argumentam sobre o bilhete: o emissor (as professoras), os destinatários (eles próprios) e as razões pelas quais as professoras enviaram-lhes o bilhete.

- As professoras foram as que escreveram, porque está escrito abaixo os seus nomes (assinatura).

- As professoras informaram como os alunos se saíram nas provas (você foi bem ou você não foi bem) e dá direcionamentos sobre como devem fazer para estudar (faça um esforço para toda tarde revisar os conteúdos que foram trabalhados em sala. Assim, você poderá tirar notas melhores e ficar cada vez mais aplicado e inteligente!)

- Despedem-se com a expressão: carinhosamente (entretanto, os alunos comentam sobre outras possibilidades de despedida, como por exemplo, um abraço, um beijo, com carinho, entre outras).

□ *Primeira escrita*

### ***Proposta 1***

Vamos escrever um bilhete direcionado à professora em resposta ao que receberam.

- Quem escreve? (cada aluno)

- Quem irá receber? (a professora)

- O assunto: o que gostariam de dizer para a professora sobre o tema em questão: resultado das provas. Como vocês têm se dedicado aos seus estudos? O que vocês devem fazer para melhorar ou se manter estudando?

### ***Proposta 2***

Vamos escrever um bilhete aos pais informando-os sobre a reunião de pais que terá para saberem os resultados das provas.

- Quem escreve? (cada aluno)

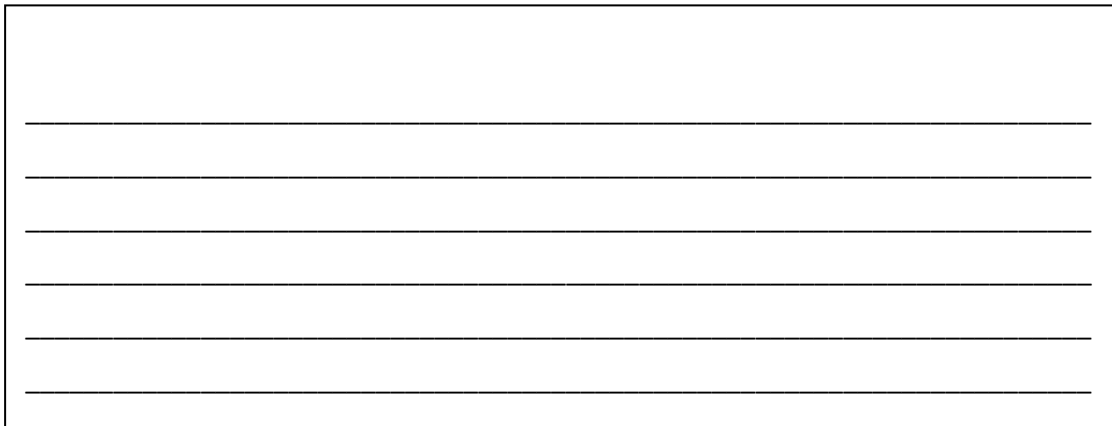
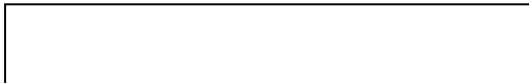
- Quem irá receber? (os pais)

- O assunto: comparecerem à reunião de pais para entrega de resultados, para saberem como vão seus filhos na escola.

□ *Reescrita*

Depois das crianças compartilharem com a professora e com outros colegas o seu primeiro texto, resolvendo dúvidas e problemas de escrita (ortografia, pontuação), de acordo com a necessidade, cada uma recebeu a **silhueta de um bilhete** para escreverem a versão final para serem entregues aos seus destinatários.

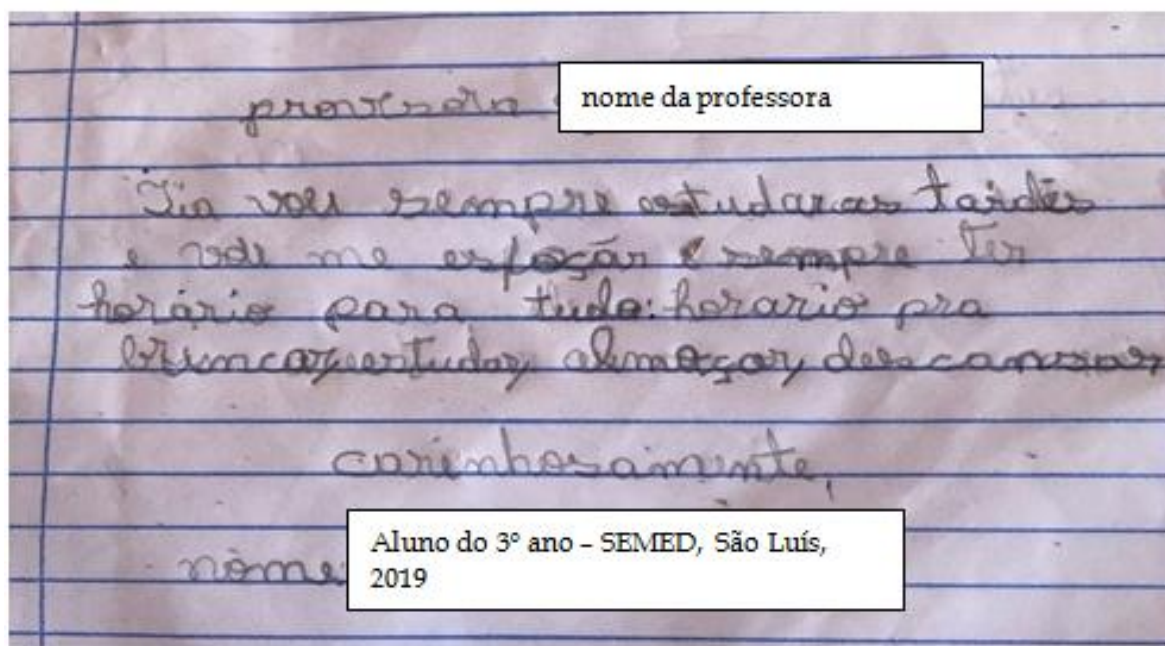
SILHUETA DO BILHETE



□ Os bilhetes produzidos pelas crianças do 3º ano

### Exemplo 1

Figura 01 – Bilhete escrito em resposta ao que recebeu da professora

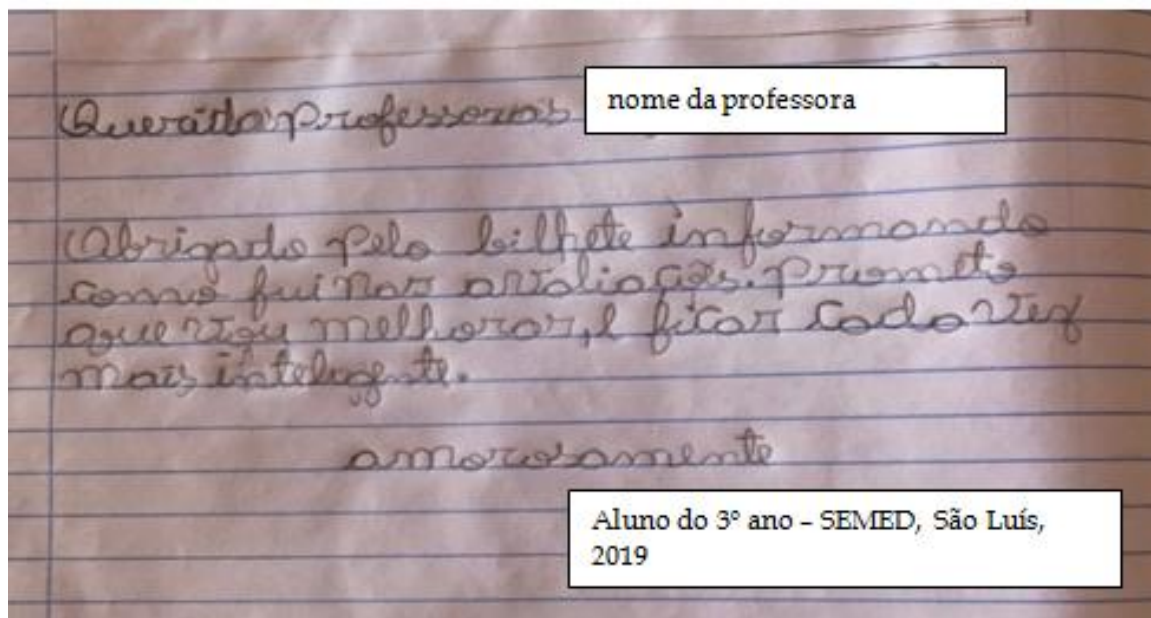


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Na produção mostrada (Fig. 1), temos a *reescrita* de um aluno, depois de receber a mediação da professora quanto a grafia de algumas palavras. Percebemos que o aluno mostra uma comunicação clara, o seu projeto de dizer é evidenciado ao afirmar que vai estudar às tardes, que vai se esforçar, o que significa que compreendeu o bilhete que recebeu da professora. Na **primeira escrita**, esse aluno apresentou algumas dificuldades com questões ortográficas, pois escreveu: tardis, (grafando i ao invés de e) orário (omitindo o h); esvosar (para esforçar, trocando f por v; ç por s; ocultando a letra r), questões estas, perfeitamente compreensível para quem está no processo, mas que com a intervenção individual da professora, ele logo compreendeu fazendo os ajustes necessários.

## Exemplo 2

Figura 02 - Produção escrita de um bilhete em resposta ao da professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Na fig. 2, o aluno escreveu logo na sua 1ª escrita, de forma comunicável, sem ser necessário a intervenção da professora para a correção de erros ortográficos, apenas faz uso inadequado da vírgula. Nessa escrita, o aluno mostra que se preocupou em garantir a organização estrutural de um bilhete: com o endereçamento, a mensagem, a despedida e a sua assinatura.

Podemos relatar ainda que esse momento de produção de bilhetes foi fantástico, porque percebemos o envolvimento com a atividade; vimos nas escritas, a manifestação de mais compromisso com seus estudos, dizendo que reconheciam a necessidade de estudar mais. Foi notório o projeto de dizer de cada um, isto é, todos falando do mesmo assunto, porém com sua forma própria de dizer. Todos entenderam a necessidade da escrita e novamente não se recusaram em escrever, até mesmo aqueles considerados pela professora como não alfabéticos<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> As professoras colaboradoras têm a prática de avaliar a escrita das crianças, baseada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro. No teste de escrita que aplicam, é solicitado que os

Apareceu nesse contexto, a situação interlocutiva quanto ao uso do obrigada/obrigado. O aluno escreveu: obrigada professora, e questionou se estava certo. Percebemos que o equívoco estava em: por estar falando com alguém do gênero feminino, (no caso, a professora) entendia que o uso correto seria obrigada. Com a mediação, passou a entender que quando o obrigado expressa um agradecimento deve concordar com o emissor (quem fala) e não com o interlocutor (com quem se fala). Diante disso, quem determina a concordância desse adjetivo é o sujeito que está agradecendo, ou seja, mulheres agradecem com obrigada, enquanto os homens agradecem com obrigado.

Como exposto, apareceu a necessidade de se explicar concordância nominal para as crianças do 3º ano. Assim, foi realizado o que nos orienta, Jolibert e Sraiki (2008, p. 191): “observação reflexiva da língua, e do sentido que é derivado pelas crianças”. Dessa forma, a necessidade de aprendizagem do aluno veio à tona, a partir de seu uso com a linguagem.

## *Proposta 2*

Seguindo a sequência didática, foi proposto, por fim, a escrita de outro bilhete, sendo que, dessa vez, destinado aos pais. O motivo foi informá-los sobre a reunião que iria acontecer para a entrega de resultado das avaliações bimestrais. Sendo assim, foi discutido sobre a necessidade de enviar um bilhete aos pais para que comparecessem a referida reunião.

Conversamos novamente com as crianças sobre o gênero discursivo bilhete, lembrando aquele que tinham recebido da professora e do que haviam escrito para ela. As crianças pontuaram o que não poderiam deixar de escrever, caso contrário, comprometeria o entendimento: como por exemplo, a quem estava destinado o bilhete, para que estávamos enviando (o objetivo), a data, o horário, a despedida, a

---

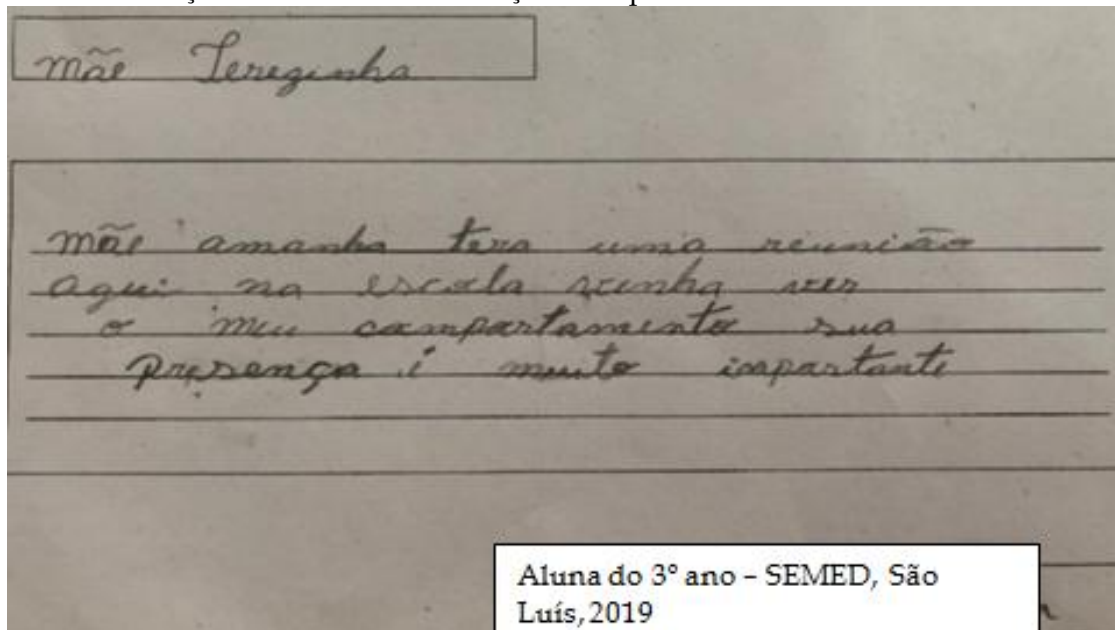
alunos escrevam palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Como resultado eles são classificados em: pré-silábico, silábico sem e com valor sonoro, silábico alfabético, alfabético.



assinatura. Ficou evidente também que cada um deveria dar a informação de forma clara e precisa para promover a comunicação do que realmente queriam dizer. Desse modo, foi dado o espaço para a produção do bilhete.

Como exemplo, temos:

**Figura 03** - Produção de um bilhete endereçado aos pais

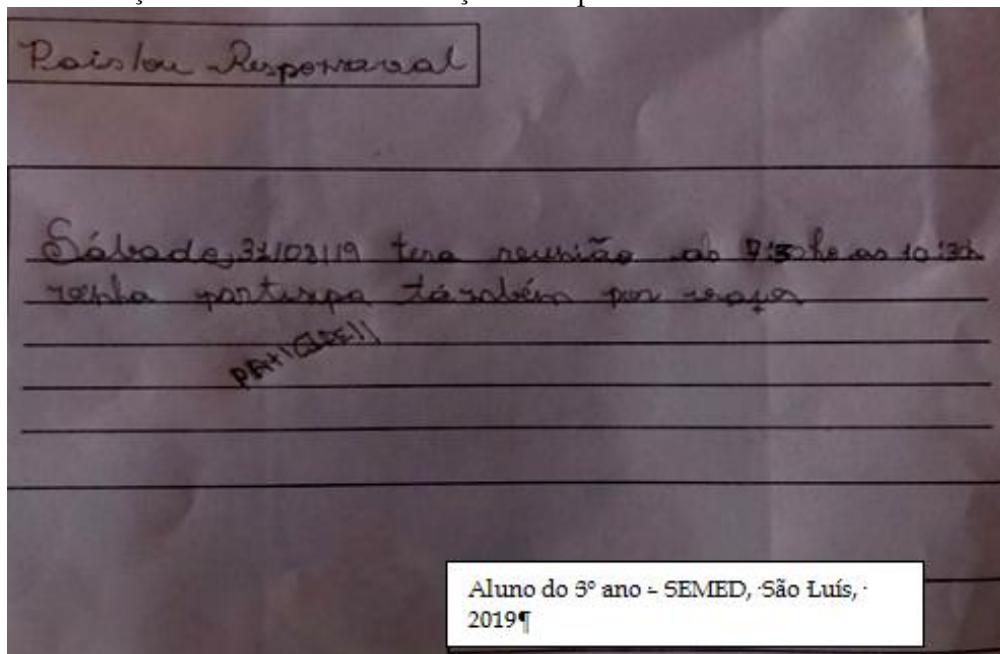


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Nesse exemplo (Fig. 3), a aluna comunica satisfatoriamente aquilo que gostaria de dizer. Mostra que compreendeu sobre o gênero discursivo bilhete, garantindo o nome para quem estava destinando a mensagem e, por fim, a sua assinatura. Apresentou a informação com um erro ortográfico: escreveu presença com s, no lugar do ç; além disso, omitiu alguns acentos (amanha, sem o til; tera sem o acento agudo). Tais questões foram pontuadas individualmente, solicitando a leitura e fazendo a interferência necessária. Na 2ª escrita, exposta acima, ainda persistiu alguns problemas de acentuação: as palavras amanhã e terá ainda continuaram sem os devidos acentos, além da pontuação que está inadequada.

Demonstramos a seguir outro exemplo:

**Figura 04** - Produção de um bilhete endereçado aos pais: Primeira escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Na fig. 04, o aluno produziu um texto curto, direto, e garantiu as informações que eram necessárias para o entendimento da mensagem, não se esqueceu de colocar o destinatário, a informação da reunião como a data e o horário, além de colocar o apelo para que os pais não faltassem à reunião, findando com a sua assinatura.

Nos diferentes bilhetes escritos, apesar de tratar do mesmo assunto, as crianças manifestaram uma forma própria de dizer, e todos eles garantiram as informações necessárias para a compreensão da informação. Chamou-nos atenção, a forma como cada criança se interessou em escrever: cada um entendeu a razão pela qual estavam escrevendo e reconheceram a importância do que estavam redigindo. Todos queriam que seus pais recebessem o seu bilhete.

Percebemos que a escrita com um objetivo claro faz toda a diferença na hora da produção. Além do que, aprendemos uma atitude, como diz Jolibert e Sraik (2008, p. 197): “[...] levar em consideração, de maneira explícita, os destinatários de nossos diferentes escritos”. Assim, acreditamos que nessas oportunidades de escrita de

bilhetes, as crianças tiveram uma interação direta com os seus textos e foram construindo processualmente o sentido de seu texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente percurso metodológico construído e apresentado neste artigo, é fruto, como já dito, de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com duas professoras do 3º ano de uma escola da rede municipal de São Luís, tendo como fundamento metodológico a concepção discursiva de linguagem e, portanto, a compreensão de produção de texto enquanto processo de escrita e reescrita.

Nesse sentido, a criança que produz texto é aquela que escreve mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais e não aquela que transcreve (copia), nem que pratica caligrafia, ou que escreve “[...] “composições” ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.191).

Por isso, a questão da escrita de um texto é um processo, que acontece com um fazer e refazer entre intenções do escritor e necessidades linguísticas do texto. Deve assumir, de cara, a perspectiva de determinado tipo de texto, dirigido a um destinatário, com uma intencionalidade específica, respondendo a uma necessidade real. Foi esse o direcionamento geral das atividades que foram realizadas com as crianças.

Como conclusões, centradas nas conquistas que observamos das professoras, primeiramente, e das crianças, em segundo, podemos afirmar que aquelas passaram a pensar a linguagem escrita como processo que deve ser ensinado por meio de projetos de escrita e que estejam também relacionados com os projetos de vida das crianças, que respondam às suas necessidades reais. A estas, percebemos a segurança ao escrever, apesar de ainda não terem as competências como a escrita correta de todas as palavras que desejavam escrever, mas sabiam o que queriam dizer e, por isso, escreveram textos completos, com significado real e intencionalidade bem definida, adquirindo, conseqüentemente, avanços nos aspectos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOURLART, Cecília Maria Aldigueri; SANTOS, Andréa Pessoa dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. *In: GOURLART, Cecília Maria Aldigueri; GOTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (Orgs.). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. EDUFPI, 2016

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Chistine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.