

ALFABETIZAÇÃO E ORALIDADE: marcas orais nas produções escritas

LITERACY AND ORALITY: oral mars in written productions

Évelin Fulginiti de Assis
Luciana Piccoli

Resumo: O processo de produção escrita em sala de aula de alfabetização, concomitante ao desenvolvimento de algumas estratégias didáticas, envolve aprendizagens referentes à leitura, escrita e oralidade. Este artigo consiste no recorte de uma pesquisa sobre tal tema, objetivando destacar e compreender como a oralidade pode provocar marcas nas produções escritas de uma turma de alfabetização da rede municipal de Porto Alegre. A investigação caracteriza-se como de abordagem qualitativa, do tipo análise documental, ancorada no estudo do Diário de Classe, produzido ao longo do Estágio Curricular realizado na sétima etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos da Dinâmica Discursiva do Escrever, buscando compreender a origem da fala egocêntrica e seus reflexos na escrita das crianças com vistas à realização de análises sobre os textos dos sujeitos de pesquisa. As crianças, possivelmente, vocalizam suas falas egocêntricas durante a escritura. Sendo assim, destaca-se a influência da fala no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, de modo que a aprendizagem da escrita se dá apoiada na oralidade. As marcas orais passam a ser consideradas, então, indícios de que a criança está construindo conhecimentos sobre a escrita.

Palavras-chave: Produção Escrita. Oralidade. Alfabetização.

Abstract: The writing process in a literacy classroom, concomitant to the development of some didactic strategies, involves learning about reading, writing and orality. This article consists of snippets from a research on this theme, aiming at highlighting how orality can leave marks in the written works of the students in a literacy class of the City Public Schools of Porto Alegre. The research is characterized by its qualitative approach, of the documental analysis type, anchored in the study of the Daily Log Files, produced during the Curricular Internship conducted in the seventh stage of the Degree in Pedagogy in the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The theoretical framework was based on the studies of the Discursive Dynamics of Writing, aiming at understanding the origin of the egocentric speech and its reflexes in the children's writing process in order to carry out analyses on the texts of the research subjects. Children may possibly vocalize their self-centered speech during the writing process. Therefore, the influence of speech in the process of acquisition of the alphabetical writing system is highlighted, so that the learning of the writing process is supported by orality. Oral marks are thus considered as signs that the child is building knowledge about the writing process.

Keywords: Written Production. Orality. Literacy.

INTRODUÇÃO

Este texto consiste¹ em parte do estudo desenvolvido para a escrita da monografia produzida para o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que abordou as aprendizagens envolvidas no processo de produção escrita em sala de aula de alfabetização. Seu principal objetivo era compreender como o processo de produção escrita e o desenvolvimento de estratégias didáticas em torno do texto poderiam contribuir para oportunizar aprendizagens de leitura, escrita e oralidade em sala de aula de alfabetização de um 2º ano da rede municipal de Porto Alegre. A realização deste trabalho possibilitou um olhar aguçado para o modo como as crianças desenvolvem a escritura de textos a partir da oralidade. O enfoque no papel que a oralidade desempenha neste processo, comumente colocado em segundo plano, justificou a importância e necessidade de desenvolver uma análise visando compreender como a fala dos alunos tem lugar na produção escrita. Tal pesquisa se caracterizou como de abordagem qualitativa, do tipo análise documental, e foi baseada no estudo do Diário de Classe, documento produzido ao longo do Estágio Curricular da 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Estágio Obrigatório foi realizado em uma escola municipal da zona norte de Porto Alegre, na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2015. A turma era composta por 24 alunos e, durante a prática pedagógica, contou com a professora referência e com a professora estagiária, através da docência compartilhada. Nesse período, foi elaborado o documento utilizado na análise documental: o Diário de Classe. Sua construção contou com os planejamentos, escritos pela estagiária e revisados semanalmente pela professora orientadora, com avaliações mensais e produções das crianças, registros fotográficos e reflexões quinzenais acerca da prática docente.

Durante o processo de pesquisa, foi necessário dividir a investigação em dois eixos: um tratou sobre marcas textuais, envolvendo o estudo sobre leitura e escrita; outro tratou sobre marcas de oralidade. Para o segundo eixo, foi necessário recorrer ao campo da Dinâmica Discursiva do Escrever, visando compreender como a oralidade poderia provocar marcas nas produções textuais. O foco deste artigo será apresentar tal investigação, objetivando demonstrar como foi possível identificar as marcas orais nos textos infantis.

¹ Ao longo do texto, serão utilizados diferentes tempos verbais. Quando citarmos trechos do Diário de Classe e do recorte da pesquisa discutida, será utilizado o pretérito. Ao tecermos comentários sobre este escrito, será utilizado o presente.

Dessa forma, inicialmente iremos apresentar a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Depois, contextualizaremos as propostas de produção escrita investigadas, provenientes do Diário de Classe. Em seguida, iremos descrever os sujeitos selecionados para terem suas produções examinadas. Após, exporemos o marco teórico que serviu como base para a realização das análises, e, na continuidade, estas serão desenvolvidas. Por fim, faremos algumas considerações.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Neste artigo, o estudo apresentado caracteriza-se por ser uma abordagem de pesquisa qualitativa em educação, do tipo análise documental. De acordo com Minayo (2008), na pesquisa qualitativa se trabalha com um universo de atitudes, significados, aspirações, valores e crenças. O objeto de estudo deste tipo de pesquisa é o mundo da produção humana, o qual pode ser resumido nas relações, intencionalidades e representações.

Diferentemente da abordagem quantitativa, conforme discute Minayo (2008), a qualitativa dá ênfase aos significados cujo nível de realidade não é visível e, portanto, precisa ser exposto, sendo, concomitantemente, interpretado. Em um primeiro momento, esta ação é realizada pelos próprios pesquisadores e, nesse sentido, a autora destaca que pesquisar é um trabalho artesanal, o qual “[...] realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2008, p. 26).

Para a autora (2008), este ritmo é denominado como ciclo de pesquisa, correspondente, na pesquisa qualitativa, ao processo do trabalho científico. Segundo ela, tal ciclo é constituído por três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, ocorre a produção do projeto de pesquisa: é quando se define o objeto a ser estudado, se delimita o referencial teórico, formulam-se hipóteses, organiza-se o cronograma e realizam-se os procedimentos necessários para escolher o espaço e a amostra da pesquisa. O trabalho de campo corresponde a colocar em prática o que foi elaborado na primeira etapa, podendo combinar diferentes instrumentos (observação, entrevistas, material documental, dentre outros). Por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental estão relacionados à valorização, compreensão e

interpretação dos dados coletados, de modo a estabelecer articulações com o referencial teórico utilizado (MINAYO, 2008).

No caso desta pesquisa, na fase exploratória, escolhemos estudar o papel desempenhado pela oralidade no processo de aprendizagem da escrita de crianças. Para isso, optamos por utilizar os estudos da Dinâmica Discursiva do Escrever como referencial teórico e, como amostra, produções de alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Porto Alegre. O trabalho de campo foi realizado, de certa forma, através da análise de um material documental, o Diário de Classe, documento produzido ao longo do Estágio Curricular na turma mencionada anteriormente. A análise e tratamento desse material foram realizados através do estabelecimento de relações entre os dados apurados e o referencial teórico, os quais são descritos ao longo deste artigo.

A opção pela análise de material documental se deu por conta do Diário de Classe conter registros importantes acerca do processo de aprendizagem dos alunos, como as propostas realizadas em sala de aula, as produções das crianças, comentários e reflexões da professora-estagiária. De acordo com Gil (2009), a pesquisa documental é semelhante à bibliográfica, diferindo na natureza das fontes. Enquanto a última se apoia nas contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2009), como é o caso do documento utilizado nesta pesquisa.

2.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Visando dar enfoque ao texto na sala de aula, ao examinar o Diário de Classe, a seleção de propostas pedagógicas se deu de modo que as escolhidas para análise envolvessem produção escrita. É importante ressaltar que os excertos a seguir foram extraídos do Diário de Classe e consistem na descrição das propostas pedagógicas escolhidas para compor a empiria da pesquisa.

Produção 1: O que o porquinho estava fazendo no lago?

Escreverei a palavra “coach” no quadro. Perguntarei: alguém conhece esta palavra? O que será que ela significa? Olha só onde ela está (mostrarei a capa do livro). Por que será que este é o título do livro? Que bichos estão aqui na capa? Será que tem a ver



com eles? O que vocês acham? Vamos descobrir?

Contação da história “Coach!”, de Rodrigo Folgueira²: iniciarei a leitura, dando ênfase para as entonações de acordo com o decorrer da história. Quando chegar no momento-chave, que é quando os sapos vão falar com o velho besouro, farei uma pausa.

Questionarei as crianças: “o que será que vai acontecer agora? Quem sabe me dizer o que o porquinho estava fazendo no lago?

Alguém sabe? Vamos fazer assim: cada um de vocês vai ganhar uma folha na qual contará o que acha que o porquinho está fazendo. Façam um desenho bem bonito, bem caprichado e contem com as palavras de vocês o que o porquinho estava fazendo no lago. Vou deixar o livro aqui, bem fechadinho, para ninguém descobrir antes da hora! Depois que vocês fizerem o desenho e contarem a ideia de vocês, leremos o final da história para descobrir!”

Depois das produções escritas, retomarei a história: “chegou a hora de descobrirmos o final da história! Estão ansiosos? Eu estou muito! Vamos lá?” Então, terminarei de contar a história. (Diário de Classe, 25/03/2015)

Produção 2: Como seria o meu planeta?³



Retomarei nossos estudos sobre os planetas e questionarei as crianças sobre outros planetas. Escreverei no quadro: “existem outros planetas?” e faremos uma explosão de ideias a partir disso. Irei anotando o que as crianças falarem e conversando com elas sobre isso: “e se existem muitos outros planetas que a gente nem sabe? Será que são legais? Como vocês acham que são ou poderiam ser?”. Depois da explosão, direi que trouxe um livro que vai nos ajudar a entender estes outros planetas, a entender se existem e como são. Mostrarei o livro (“Pequenas observações

sobre a vida em outros planetas”, de Ricardo Silvestrin⁴), comentarei sobre o autor, ilustrador, editora, etc. Depois, contarei a história e irei mostrando as figuras durante a narração.

Quando terminar de contar a história, farei uma exploração oral sobre o que foi lido: “quantos planetas diferentes! Vocês imaginavam que poderiam ter tantos? E ser tão engraçados? De qual vocês mais gostaram? Por quê? Em qual deles vocês morariam? Como seria o planeta de vocês? Se vocês pudessem inventar um planeta, como ele seria?”. Depois desta rodada oral, teremos que nos organizar para ir ao banheiro e ao refeitório lanchar, mas retomarei depois.

[...] Direi que quero saber como seria o planeta de cada um e, para isso, entregarei uma folha para que cada criança desenhe e escreva como seria seu planeta. Pedirei que primeiro desenhem seu planeta, pensando nos detalhes como sua cor, características, tamanho, etc. Assim, depois que desenharem, ficará mais fácil contar com as suas palavras como ele é e por que ficou desse jeito. (Diário de Classe, 27/05/2015)

² Coach, de Rodrigo Folgueira, Editora FTD.

³ Produção retirada de um dos produtos finais elaborados durante o Estágio Obrigatório.

⁴ Pequenas observações sobre a vida em outros planetas, de Ricardo Silvestrin, Editora Salamandra.

2.3 SUJEITOS PARTICIPANTES

O critério de escolha das produções escritas se deu através da seleção de textos que apresentassem, com mais evidência, marcas orais, de forma que fosse possível visualizá-las claramente.

É importante salientar que todas as produções apresentadas tiveram sua utilização autorizada, através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis” e do “Termo de Assentimento para Crianças”. Além disso, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram seus nomes preservados por meio da substituição por outro nome, com exceção da professora-referência da turma em questão, sendo mantidas apenas suas letras iniciais. Quatro crianças foram escolhidas em razão de seus textos apresentarem, de forma mais evidente, marcas da oralidade: Emili, Amanda, Guilherme e Luana.

2.4 MARCO TEÓRICO

Os principais autores citados nesta seção, João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamante Smolka, são considerados expoentes na área do ensino da língua portuguesa e da pesquisa na alfabetização no Brasil. Evidencia disso são as recentes publicações comemorativas dos 30 anos das obras seminais lançadas por eles em 1984 e 1988, respectivamente. Nos livros “O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa” (SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014) e “A alfabetização como processo discursivo - 30 anos de A criança na fase inicial da escrita” (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2018), os autores discutem as produções de Geraldi e Smolka, analisando as contundentes repercussões nas práticas pedagógicas e argumentando a atualidade das reflexões há pelo menos três décadas. É em razão desses aspectos que justificamos a valorização de Geraldi e Smolka neste artigo como autores clássicos do Interacionismo Linguístico, uma das correntes dos Estudos Linguísticos, que também fundamenta as análises aqui tecidas.

Pensamos, então, ser importante ressaltar que a escolha das propostas pedagógicas anteriormente apresentadas se coloca como uma oportunidade de refletir sobre um ensino que leve em consideração o processo interlocutivo. Após a realização de tais propostas, a turma publicizou os textos na sala de aula: todas as crianças puderam ler, ou relatar oralmente, o que

havam escrito aos colegas. Referimos o que diz Geraldi (1991, p. 6) quando afirma que “focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem [...]” implica admitir que a língua não está pronta, mas que o processo interlocutivo a (re)constrói; que os sujeitos se constituem como tais na medida que interagem uns com os outros; que as interações não se dão descontextualizadas, tornando-se possíveis como acontecimentos singulares, “[...] no interior e nos limites de determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta” (GERALDI, 1991, p. 6).

Lançar mão do que apresenta Geraldi (1991), ao explicar o que implica um trabalho que focalize a interação verbal como lugar de produção da linguagem, é admitir uma prática pedagógica que reconheça e valorize os postulados do autor. Nas propostas apresentadas, pode-se constatar que o momento anterior ao de escrita, a motivação inicial, foi realizado priorizando o diálogo com as crianças, de modo que pudessem expor suas hipóteses, ideias e planejar sua produção. O momento de escrita foi permeado pelas intervenções das professoras, cujas intenções eram no sentido de auxiliar e desafiar as crianças a avançarem em suas aprendizagens, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, quanto para aprimorar os aspectos relacionados à textualidade (como, por exemplo, elementos relacionados à coerência, coesão). Por fim, a publicização na sala de aula, tornando o texto dos alunos público, valorizou o desenvolvimento da expressão oral, da leitura e da revisão inicial do texto, tendo como principal objetivo o reconhecimento, por parte das crianças, da autoria no processo de produção escrita.

Também é importante situar as marcas de oralidade no campo da dinâmica discursiva do escrever, relacionando-o ao Interacionismo Linguístico. Smolka (1995), ao discutir tal dinâmica, explora o conceito apresentado por Piaget sobre a fala egocêntrica, sendo esta a produção verbal das crianças, orientada para si mesmas, sem nenhum ouvinte particular. Ela reforça que o autor chama a atenção para

[...] a ausência de uma função social ou comunicativa nessa fala, que se caracteriza, segundo ele, como um acompanhamento verbal da atividade da criança, expressão direta da imaturidade ou socialização incompleta do pensamento infantil (SMOLKA, 1995, p. 36).

Ao fazer esta exploração, Smolka (1995) também apresenta as ideias de Vygostky e Luria⁵, problematizando o que Piaget apresenta. A autora explica que, para estes pesquisadores soviéticos, a fala egocêntrica teria uma natureza social e funções específicas, sendo precursora do pensamento racional, verbalizado: ao investigar a gênese, função, destino e estrutura da fala egocêntrica, “[...] Vygostky vai apontá-la como um aspecto da transição da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual” (SMOLKA, 1995, p. 37).

Considerando isso, destacamos os apontamentos referentes à fala egocêntrica, sintetizados por Smolka (1995, p. 40): reconhecê-la como uma das formas de investigação do discurso interno, mas não a única; considerá-la como um dos modos de elaboração da atividade mental discursiva no movimento de internalização; tomá-la como indício, percebendo seu caráter de mediação na atividade mental e sua natureza social.

Ao entender o caráter mediador e a natureza social da fala egocêntrica, torna-se possível discutir a questão da dialogia. Smolka (1995) retoma as ideias de Vygostky para tratar disso: reforça que o autor, enfatizando a natureza social da atividade mental, “[...] ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização” (SMOLKA, 1995, p. 40). Embora as ideias deste pesquisador sejam desenvolvidas no sentido do reconhecimento do outro e da dialogia no movimento de internalização da criança, é importante chamar atenção para o fato que, de acordo com Smolka (1995), Vygostky compreende apenas a forma oral como geralmente dialógica, admitindo a forma escrita de linguagem e a fala interna como formas monológicas da fala. Segundo Smolka (1995, p. 41), Vygostky difere essas formas baseando-se na “[...] presença/ausência de interlocutores nas condições concretas e imediatas de ocorrência nas trocas verbais”. Como ele não desenvolve muitas ideias referentes à dialogia internalizada, relacionando-a com a dinâmica da produção escrita, a autora apresenta as ideias de Bakhtin. É no sentido de internalização do discurso do outro que Smolka (1995, p. 42) retoma e sintetiza alguns postulados deste autor:

[...] do movimento de apreensão das “palavras alheias” e na transformação dessas “palavras alheias” em “palavras próprias”, num processo de “esquecimento progressivo dos autores”: ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros, vão se apagando, tornando-se anônimas, num processo de monologização da consciência.

⁵ Esses autores não estão sendo referidos diretamente, mas sim, são discutidos nos estudos produzidos por Smolka (1995). Por conta disso, não são citados nas referências.

Smolka (1995, p. 43) explora a ideia de Bakhtin, ressaltando que o autor percebe o princípio dialógico redimensionando a noção de monologia: tornar a palavra do outro minha não significa que ela seja, especificamente, para mim. Ou seja: o monólogo é um momento no movimento dialógico de forma que a linguagem, significativa, faz com que eu esteja sempre falando para outra pessoa, mesmo que essa outra pessoa seja o próprio interlocutor.

Smolka (1995, p.46), então, sintetiza as discussões apresentadas e lança novos questionamentos:

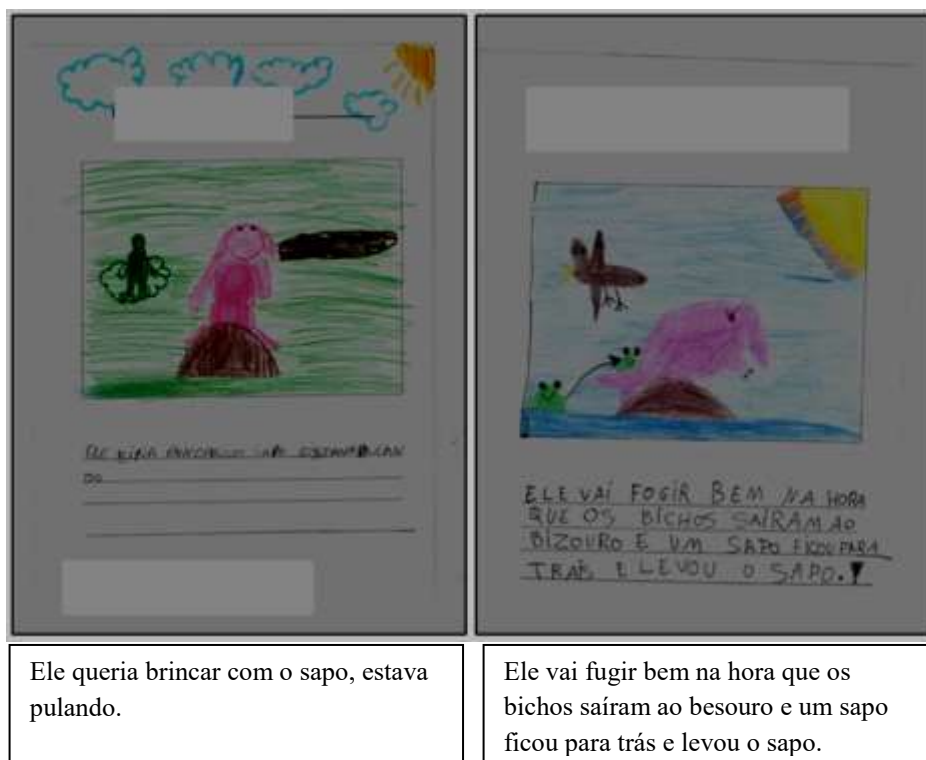
[...] se considerarmos que a escrita é uma forma social de linguagem, fundada na dialogia, também sendo internalizada e, neste sentido, constitutiva da atividade mental discursiva; se tomarmos a fala egocêntrica como mediação e indício na dinâmica dessa atividade discursiva; e se assumirmos com Bakhtin que a “explicitação das formas do discurso dialogado pode esclarecer as formas do discurso interior”; como poderemos identificar e explorar, na análise do episódio a seguir, indicadores no processo de internalização/objetivação da fala social/individual?

A autora apresenta, então, em seu livro, a análise de um evento relacionado às questões discutidas até o momento. No caso da pesquisa realizada, as marcas de oralidade, nas análises que aqui serão apresentadas, estão relacionadas não apenas ao reconhecimento de palavras que apresentam traços da fala, mas também à maneira como as crianças elaboram sua escrita. Para tanto, é necessário compreender o processo que desencadeia tais marcas, qual seja, o desenvolvimento da fala egocêntrica como mediadora da atividade mental discursiva.

2.5 ANÁLISES DAS MARCAS ORAIS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Apresentaremos, então, as produções escritas referentes à proposta pedagógica 1: “O que o porquinho estava fazendo no lago?”.

Figura 1 – Produções 1 – Emili e Amanda⁶, em 25/03/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Na produção de Emili, pode-se perceber que ela substituiu o “que”, em “queria”, pelo “ki”, escrevendo “kiria”. Além dessa palavra, a menina trocou o “p” em “pulando”, pelo “b”, escrevendo “bulando”. Talvez isso tenha ocorrido porque, no momento da escritura, ao vocalizar sua fala egocêntrica, falando alto para si mesma (ou para um colega, por exemplo), a aluna tenha repetido a palavra dando ênfase para sua sílaba inicial. Por isso, ao pensar na palavra “queria” e vocalizá-la, a menina pode ter repetido várias vezes a sílaba inicial, que se assemelha com o som produzido pela consoante “k” junto com a vogal “i”. Ela transcreveu a palavra foneticamente, dando valor ao som que produziu quando falou. No que se refere à “bulando”, nota-se uma troca comum, durante a alfabetização inicial, entre sons surdos e sonoros, pares mínimos: /p/ e /b/.

No texto de Amanda, é possível reconhecer uma palavra escrita com hipercorreção. Neste caso, supomos que a aluna, sabendo que muitas palavras são pronunciadas de um jeito e escritas de outro, possivelmente achou que “fugir” apenas se pronunciava assim, sendo escrita “fogir”. No entanto, ao escrever “besouro”, a menina escreveu a primeira sílaba de uma das maneiras como a palavra pode ser pronunciada: “bizouro”. Neste caso, não houve hipercorreção, mas sim uma transcrição fonética da palavra, em sílaba átona. A transcrição

⁶ As transcrições registradas abaixo das produções escritas de cada criança estão de acordo com a norma ortográfica. Tal procedimento foi adotado para todas as produções escritas.

também ocorreu no uso da letra "z" em vez da letra "s", cuja opção necessitaria de mais conhecimentos sobre a norma ortográfica, especialmente sobre casos de irregularidade, ainda em construção pela aluna. Igualmente foi possível identificar a expressão coesiva temporal sequencial “bem na hora”, utilizada na oralidade com valor enfático.

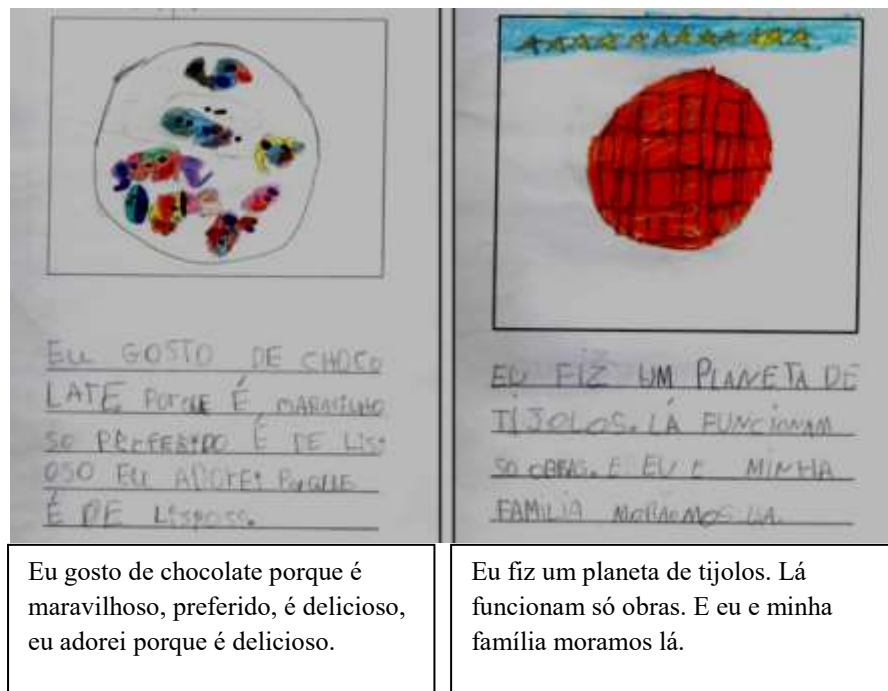
Como mencionado anteriormente, a aprendizagem da escrita está relacionada com a linguagem oral e ambas são processos dialógicos. Sendo assim, apoiamo-nos em Cardoso (2008, p. 31) ao afirmar que a criança

[...] inicia seu processo de aprendizagem da escrita firmemente apoiada na sua oralidade, e, portanto, essa oralidade vai deixar marcas na sua escrita que, nesse momento, está ainda longe de ser convencional, ortograficamente correta.

Ou seja, na turma em questão, como as crianças começaram o ano letivo nos níveis iniciais de aquisição da língua escrita, o foco do trabalho não foi exigir a escrita ortograficamente correta, mas buscar estratégias para a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética. Esse enfoque busca reconhecer o que Cardoso (2008) discute acerca das marcas de oralidade na escrita. Tais marcas não ocorrem por falta de conhecimento do aluno sobre a escrita, mas sim pelo fato de que ele aprende a escrever apoiado em sua oralidade e, portanto, as marcas orais presentes no texto são indícios de que está colocando em prática hipóteses sobre a aprendizagem da língua escrita. Ao levar em consideração que a escrita, neste momento, não será ortograficamente correta, é possível lançar mão de estratégias didáticas que ajudem os alunos a se apropriarem e a consolidarem o sistema de escrita alfabética, de modo que, posteriormente, se desenvolva o trabalho com ortografia.

Retomamos, neste momento, a importância da publicização dos textos em sala de aula porque tal prática possibilitou o desenvolvimento da oralidade nas crianças, no sentido de ajudá-las a desenvolver a expressão oral através da apresentação das produções. Ao se colocarem diante da turma para ler ou relatar seus textos, os alunos se viam em uma posição que demonstrava a necessidade de expressar-se bem: ter postura, falar alto e claramente, de modo que todos os colegas pudessem ouvir e entender do que se tratava a produção apresentada. O momento de publicização não auxiliou apenas no desenvolvimento da oralidade, mas também colocou as crianças diante de dificuldades para compreender a própria escrita, o que ocorria por diferentes motivos, fazendo com que refletissem sobre a língua escrita. O que queremos destacar é que um desses motivos diz respeito às marcas de oralidade presentes na escritura: as produções abaixo são um exemplo disso.

Figura 2 – Produções 2 – Guilherme e Luana, em 27/05/2015.



Fonte: Diário de Classe, 2015/1.

Na produção de Guilherme, analisamos dois aspectos. O primeiro refere-se ao modo como o aluno organizou o seu texto e ao que escreveu. O segundo diz respeito às marcas ortográficas e algumas relações com as marcas de oralidade.

De acordo com a solicitação feita na proposta pedagógica da produção 2, as crianças deveriam narrar como seria o planeta delas, descrevendo-o. Ao longo da exploração oral, as professoras questionaram as características de tais planetas, porque seriam de determinado jeito, quem moraria neles, visando o levantamento de ideias pela turma. A produção de Guilherme não apresentou aspectos correspondentes à descrição solicitada, parecendo mais um relato sobre os motivos que o levariam a criar um planeta de chocolate. Talvez isso tenha ocorrido porque o aluno, ao se deparar com a tarefa de criar um planeta e explicar o que teria, justificou sua escolha a partir da seleção de palavras suscitadas pela voz pedagógica, no momento da motivação prévia à escrita.

No que diz respeito às marcas ortográficas e de oralidade, destacamos duas palavras da produção: “perferido” e “de lisioso”. Supomos que Guilherme, querendo escrever a palavra “preferido”, inverteu as letras “re”, da sílaba inicial, grafando “er”, e por isso escreveu “perferido”. Tal troca é comum porque envolve a escrita da sílaba “pre”, formada por consoante-consoante-vogal, composição geralmente desafiadora para as crianças. A marca de oralidade, nesse caso, se fez presente quando o aluno apresentou seu texto: lendo o início da palavra “perferido”, viu que a sílaba inicial, grafada “per”, era a mesma da palavra “perfeito”

e, por conta disso, possivelmente deduziu que a palavra escrita era “perfeito”, realizando o restante da leitura da palavra de modo global. Não obstante, foi possível perceber que, no momento de leitura de apresentação, o aluno fez uma breve hesitação para completar a palavra após ter lido a sílaba inicial (per-feito), sugerindo o estranhamento dele em relação àquela palavra no seu texto. Guilherme, possivelmente, deu-se conta de que o som produzido ao vocalizar a sílaba inicial da palavra “perfeito” era diferente do som produzido ao vocalizar a sílaba inicial da palavra “preferido”, o que pode ter sido um fator de reflexão sobre a língua escrita.

Em relação à palavra “de lisioso”, levantamos duas hipóteses. A primeira refere-se à vocalização da fala egocêntrica durante o processo de escrita, produzindo uma marca de oralidade no texto. Supondo que Guilherme, ao pensar nos motivos pelos quais gostava tanto de chocolate, pode ter pronunciado a palavra “delicioso”, separando as sílabas para dar entonação ao que queria dizer e, assim, grafando “de lisioso” duas vezes. A outra hipótese diz respeito às estratégias de escrita adotadas pelo aluno, especificamente a de reproduzir uma escrita que considera correta. Guilherme possuía o conhecimento de que algumas palavras são precedidas da preposição “de”, como, por exemplo, “ele está cansado de correr”, “de repente ela chegou em casa”: sabendo isso, o aluno pode ter pensado que a palavra “delicioso”, na verdade, não se escreve dessa forma. Por isso, ele reproduziu sua escrita baseando-se em seu conhecimento prévio, grafando “de lisioso”, ou seja, iniciando a suposta palavra “lisioso” pela preposição “de”, como achou ser correto. Além disso, assim como Amanda, optou pelo uso da letra “s” no lugar da letra “c” porque não possuía mais conhecimentos sobre a norma ortográfica, ainda em construção por ele, especialmente sobre a regra em que o “s” entre vogais produz o som /z/.

Na produção de Luana, destacamos a grafia da palavra “moramos”, visando relacioná-la com marcas de oralidade. Ela escreveu “morãomos”, o que pode ser atribuído à nasalização da sílaba “ra” produzida por contiguidade ao se pronunciar a palavra. A menina, possivelmente, ao vocalizar a palavra e perceber a semelhança sonora com outras, grafou-a de acordo com as palavras que tomou como referência. Não foi possível afirmar com certeza quais palavras serviram de modelo para Luana, mas pode-se pensar, por exemplo, em “feijão”, “não”, “mão”. Ainda assim, mesmo sabendo que a pronúncia da palavra “moramos” não é “morãomos”, penso que a aluna tenha escrito dessa maneira porque estabeleceu relação entre o valor sonoro da sílaba e as palavras de seu universo vocabular cujas sílabas nasais produziam um som semelhante.

No momento da publicização, Luana realizou a leitura de sua produção e, ao chegar à palavra “morãomos”, fez o seguinte: inicialmente, leu até “morã” e, quando se deu conta do modo como havia grafado a palavra, reiniciou a leitura, lendo “moramós”, sem pronunciar o “ão”. É importante ressaltar que tal atitude foi relevante porque mostrou que a aluna desconfiou da grafia da própria palavra que escreveu e a leu de modo convencional, não pronunciando o “ão”.

No sentido das ações realizadas pelas crianças durante a leitura de seus textos para os colegas, como Luana ao se deparar com a palavra “morãomos”, retomamos outra função do momento de publicização, sendo, além de oportunizar o desenvolvimento da expressão oral, possibilitar a ocorrência da revisão da escrita. Baldi (2012, p. 27) aponta que

[...] com o texto escrito, ao menos em sua primeira versão, inicia-se a etapa da revisão, que supõe voltar a ler o texto, observando se está claro, se o leitor vai entender e se está bem escrito, focando os propósitos para os quais ele está sendo produzido, além da ortografia.

A publicização, então, possibilitou uma forma de revisar o texto, por meio da qual as crianças liam o que estava escrito e, ao fazerem isso, desempenhavam as ações descritas por Baldi (2012, p. 27), principalmente a que diz respeito à observação da ortografia. Nas produções analisadas anteriormente, Guilherme e Luana observaram, ao lerem seus textos, o modo como escreveram determinadas palavras e, em consequência, possivelmente, problematizaram tal escrita, refletindo sobre outras possibilidades de grafia.

Consideramos as ações de hesitação e estranhamento da palavra, por exemplo, como o início da construção de uma postura reflexiva sobre a língua escrita, uma vez que as revisões, como discute Baldi (2012), devem ser realizadas não apenas uma vez, mas sucessivamente, e são encaminhadas a partir do objetivo de construir uma postura de reflexão sobre a língua escrita. A autora aponta o que afirma Angela Kim Arahata sobre a revisão, percebendo-a como um espaço importante de ensino-aprendizagem da língua e defendendo a ideia de que permite a aquisição de conhecimentos sobre a escrita de forma significativa (BALDI, 2012 p. 28).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta a exploração teórica apresentada, seguida das análises sobre as produções das crianças, pensamos que seja importante retomar alguns aspectos. A pesquisa apresentada, envolvendo a apresentação de propostas pedagógicas e as marcas orais presentes nas produções escritas, oportuniza a compreensão de que os textos infantis contêm aspectos

que podem e devem ser reconhecidos como indicadores do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Conforme mencionado no início deste artigo, refletir sobre a produção escrita a partir do papel desempenhado pela oralidade aponta para a necessidade de considerar a importância da fala no processo de aprendizagem da escrita. Nas propostas apresentadas, podemos destacar algumas etapas importantes do processo de produção escrita. Estas, por sua vez, desempenham papéis importantes para a aprendizagem dos alunos: pode-se constatar que o momento anterior ao de escrita, a motivação inicial, foi realizado priorizando o diálogo com as crianças, de modo que pudessem expor suas hipóteses, ideias e planejar sua produção. O momento de escrita foi permeado pelas intervenções das professoras, cujas intenções eram no sentido de auxiliar e desafiar as crianças a avançarem em suas aprendizagens, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, quanto para aprimorar os aspectos relacionados à textualidade (como, por exemplo, elementos relacionados à coerência, coesão). Por fim, a publicização na sala de aula, tornando o texto dos alunos público, valorizou o desenvolvimento da expressão oral, da leitura e da revisão inicial do texto, tendo como principal objetivo o reconhecimento, por parte das crianças, da autoria no processo de produção escrita.

No que diz respeito às discussões de Smolka (1995), principalmente acerca da fala egocêntrica e seu papel mediador da atividade discursiva, tomando a escrita como uma forma social de linguagem, fundada na dialogia, como a autora aponta, pensamos que as análises discutidas anteriormente tenham demonstrado como a fala egocêntrica pode ser identificada na produção de texto. Embora sejam hipóteses acerca do processo que as crianças desenvolvem para escrever, acreditamos que levar em consideração a possível vocalização durante a escrita seja reconhecer o papel mediador da fala egocêntrica mencionado anteriormente. Enquanto vocaliza, o aluno lança mão de sua fala egocêntrica e, através dela, elabora sua atividade mental discursiva durante a escritura do texto.

Além disso, retomamos o que Cardoso (2008) aponta sobre as crianças aprenderem a escrever apoiadas em sua oralidade. Se vocalizar a fala egocêntrica é indício de elaboração da atividade mental discursiva, é possível que deixe marcas na escrita, ou seja, o que Smolka (1995) discute vai ao encontro do que Cardoso (2008) afirma: uma vez que a aprendizagem da escrita se dê apoiada na oralidade e que as crianças, possivelmente, vocalizem suas falas egocêntricas durante a escritura, as marcas de oralidade citadas por Cardoso (2008) nada mais são do que tal vocalização.

Essas constatações se fazem importantes porque oportunizam outro olhar sobre os textos dos alunos: em vez de reconhecer as marcas ortográficas dos textos como “erros” a serem simplesmente corrigidos, compreende-se que, possivelmente, são a vocalização da fala egocêntrica das crianças. Sendo assim, fica claro que, como Cardoso (2008), acreditamos que as crianças aprendam a escrever firmemente apoiadas em sua oralidade e, portanto, suas produções iniciais não serão ortograficamente corretas. Sabendo da relação existente entre a escrita e a oralidade, pode-se compreender que, ao vocalizar o que pretende escrever, o aluno pode estar refletindo acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Por não ter conhecimento pleno sobre o modo convencionalmente correto de escrever, o aluno irá cometer os “erros” mencionados anteriormente: o que precisa ser considerado é que esses são indícios de que a criança está construindo aprendizagens sobre o sistema de escrita.

REFERÊNCIAS

- BALDI, Elizabeth. **Orientações didáticas gerais e concepções que as fundamentam**. In: BALDI, Elizabeth. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012. p. 17-37.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.
- GOULART, Cecília M. Goulart; GONTIJO, 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 Editora, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura**. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.35-63.