

**“EU QUERIA QUE VIOLÊNCIA PARASSE”: A PRODUÇÃO DE TEXTOS  
DO GÊNERO RESPOSTA NA ALFABETIZAÇÃO E OS DESAFIOS DO  
LETRAMENTO DISSERTATIVO**

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Formação de Professores/SG  
Rio de Janeiro – Brasil  
Gabriela Medela da Silva  
PROFLETRAS FFP/UERJ  
Rio de Janeiro – Brasil  
Eixo temático: Alfabetização e infância

Resumo: O ensaio discute a construção da textualidade por crianças em fase de alfabetização, sob o ponto de vista dos novos estudos do letramento, investigando seus conhecimentos sobre normas, formas e funções da escrita. Para tanto, analisamos textos do gênero resposta, com predominância da tipologia dissertativa, produzidos por alunos matriculados no 3º ano em uma escola pública, buscando compreender suas hipóteses sobre o sistema da escrita e as estratégias discursivas que empregam para estabelecer interação.

Palavras-chave: alfabetização; texto dissertativo; sistema da escrita.

*Abstract: This paper discusses textual constructions of children in beginning literacy, investigating their knowledge about the rules, forms and functionality of writing, using the new literacies studies approach. We analyze essay responses produced by students of the third grade in a public school, trying to understand their assumptions about the the system of writing and the discursive strategies they employ to establish interaction.*

*Keywords: literacy; essay text; writing system.*

## Introdução

*... Minha terra não tem palmeiras,  
mas aqui canta A Sabiá  
O sabiá que lá gorjeia  
aqui me faz requebrar  
Nosso bairro tem estrelas  
Tem estudantes e trabalhadores...  
(Canção da Vila/2013  
Gabriela Medela)*

Neste ensaio apresentaremos algumas reflexões sobre a produção de textos no gênero resposta, de tipologia predominantemente dissertativa, por crianças matriculadas no terceiro ano do ciclo de alfabetização de uma rede municipal de ensino, buscando analisar tais produções sob dois ângulos: (1) as concepções sobre a escrita e o letramento implicadas na construção da textualidade, considerando-se a estrutura do gênero resposta; (2) as hipóteses das crianças sobre o funcionamento do sistema da escrita.

Dividimos o texto em três partes. Na primeira parte, discutiremos a relevância atribuída à escrita de textos dissertativos no processo de escolarização formal e a ênfase assumida pelo “letramento dissertativo” (STREET, 2014) no ocidente, em contraponto com a diversidade das práticas de oralidade e letramento construídas por diferentes “comunidades de práticas”. Na segunda parte, analisaremos seis textos infantis e refletiremos sobre os conhecimentos e concepções sobre a escrita, conforme descrito acima. Nas considerações finais apresentaremos algumas ideias sobre o trabalho com textos dissertativos de diferentes gêneros nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **Letramento acadêmico e escrita dissertativa na alfabetização**

O texto dissertativo em prosa é tratado no ocidente como o modelo de escrita dominante e tende a assumir uma posição prevalente na escolarização das práticas sociais de leitura e escrita. (STREET, 2014, p. 44). Essa visão unívoca do letramento é discutida pelos teóricos dos “Novos Estudos do Letramento”, que estão interessados em refletir sobre a natureza ideológica e as relações de poder implicadas na posição de centralidade que ela assume nos discursos pedagógicos.

Um dos sinais de que o texto de tipo dissertativo no gênero resposta tornou-se um modelo autônomo e dominante de letramento é seu emprego nas avaliações de acesso a níveis mais elevados de ensino e nas avaliações de larga escala dos sistemas educacionais por diferentes países e agências. A “redação de vestibular” é um exemplo clássico desse uso.

No Brasil, as avaliações nacionais do ensino médio e superior, respectivamente ENEM e ENADE, solicitam aos candidatos a redação de textos do gênero resposta dissertativa, com o objetivo de avaliar o domínio das competências relacionadas à língua escrita por estudantes matriculados no final dessas etapas da vida acadêmica.

Essa ênfase, no entanto, não corresponde a um trabalho pedagógico consistente com esse gênero, uma vez que a análise dos textos produzidos por concluintes de níveis médio e superior não deixa margem a dúvidas: apesar do valor atribuído à escrita dissertativa, a escola brasileira ainda não consegue formar bons escritores no modelo dominante de letramento que ela incorpora.

Esse problema não é privativo do sistema escolar brasileiro. Uma parte do problema está ligada a ideias que ficam ocultas nos currículos e impedem que os professores tomem esse gênero como objeto de ensino, conforme explicitado na seguinte síntese do cenário norteamericano:

Moffet (1968) defende que os discursos argumentativo e persuasivo são muito abstratos para pessoas jovens. Bereiter e Scadamalia (1982) argumentam que os alunos operam a partir de um esquema do discurso oral quando enfrentam uma tarefa de escrita. Eles acreditam que os jovens estudantes não desenvolveram um esquema apropriado do discurso escrito que lhes permita escrever textos persuasivos ou argumentativos bem sucedidos. O currículo da escola elementar evita tarefas de escrita argumentativa e persuasiva. O livro didático de redação para a escola secundária tipicamente evita a argumentação até o décimo primeiro ano. Até mesmo as disciplinas de redação na graduação deixam a argumentação para o fim do curso. (MACCAN, XXX, P.2. Trad Nossa)<sup>1</sup>

Nessa contextualização, podemos notar que, ressalvadas as diferenças entre os sistemas escolares de ambos os países, enfrentamos no Brasil o mesmo problema no que concerne ao fracasso no ensino da escrita dissertativa. Ao considerar a dissertação como uma operação cognitiva complexa e, por isso mesmo, inadequada ao trabalho pedagógico nas séries iniciais, a escola adia a entrada dos alunos no mundo das práticas sociais de leitura e escrita a escrita dissertativa participa da constituição de diferentes gêneros do discurso.

Além disso, no fragmento citado, encontramos as marcas do modelo de letramento dissertativo que, como afirmamos reiteradamente, assume posição de dominância no ocidente. Podemos afirmar ainda que, tanto os autores mencionados no trecho transcrito, quanto o

---

<sup>1</sup> No original: *Moffet (1968) claims that argumentative and persuasive discourse are too abstract for young people. Bereiter and Scadamalia (1982) argue that students operate from oral discourse schemata when faced with a writing task. They believe that young students have not developed the appropriate written discourse schemata to enable them to write persuasive or argumentative discourse successfully. Elementary school curricula avoid argumentative and persuasive writing tasks. Secondary school composition text book typically avoid argument until eleventh grade. Even college composition courses reserve argument for the end of the course.*

discurso que atravessa a organização do currículo escolar nos EUA, estão baseados numa visão tradicional e autônoma do letramento, entendido como uma capacidade de ler e escrever que consiste em uma habilidade puramente cognitiva, sem relação com as interações humanas.

Essa perspectiva privilegia também certos tipos de letramento e certos tipos de pessoas e opõe as culturas orais às culturas letradas, atribuindo às últimas adjetivos como modernas, sofisticadas ou complexas, e associando-as a um maior nível de inteligência individual.

Concepções como essas estão presentes nos inúmeros discursos que perpassam o ensino da escrita no Brasil, que levam a uma dissociação absoluta entre oral e escrito, tendendo a gerar mais dificuldades para os aprendizes e a criar preconceitos. Em termos de alfabetização inicial, uma consequência é a concepção de escrita como um código a ser internalizado passivamente pelos alunos da produção de textos como repetição de modelos valorizados pelos grupos sociais dominante, que se soma à ausência de um trabalho contínuo com gêneros do discurso tomados como objeto de ensino.

Em lugar de visões binárias e excludentes, preferimos assumir que:

o que importa não é a alfabetização, como uma "habilidade" descontextualizada para escrever ou ler, mas as práticas sociais em que as pessoas estão envolvidas como parte de um grupo social, seja como "estudantes" na escola, "escritores de cartas" na comunidade local, ou membros de um grupo religioso. (GEE, 2008, p.80)<sup>2</sup>

No trabalho com crianças oriundas de grupos que desenvolvem práticas de letramento diversas daquelas privilegiadas pela escola, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, defendemos a mediação entre formas comunitárias de letramento e aquelas valorizadas no contexto do letramento escolar. Por isso, é fundamental que elas tenham acesso e possam produzir textos dissertativos de diferentes gêneros em contextos significativos de interação escrita. Para tanto, o gênero resposta, considerado embrião da dissertação, configura um importante passo inicial.

### **O gênero resposta e o texto dissertativo na alfabetização: análises de textos infantis**

As produções que analisaremos a seguir respondem ao tema "O que eu mudaria na minha comunidade" e nos ajudam a desvelar o cotidiano de uma comunidade marcada pela

---

<sup>2</sup> No original: "/.../what matters is not "literacy" as some descontextualized "ability" to read, but the social practices into which people are apprenticed as part of a social group. whether as "students" in school, "letter writers" in the local community, or members of a religious group"

violência urbana, visto que os produtores dos textos analisados são alunos do ensino fundamental de uma escola do município de Niterói localizada em uma comunidade periférica.

Essa comunidade, segundo dados do censo 2010, é a 3ª mais populosa de Niterói e , assim como as demais favelas do nosso estado, apresenta muitos problemas devido à falta de planejamento urbano, à presença marcante do tráfico de drogas, à privação de serviços básicos, como coleta seletiva de lixo, ao fornecimento de água e energia elétrica, à carência na prestação de serviços de assistência à saúde e à existência de poucas atividades voltadas para o lazer.

Diante desse contexto, observa-se que os autores dos textos não sabem o que de fato é a liberdade, pois vivem na mira de revólveres que, mesmo não estando apontados para eles, podem vir a atingi-los. São essas crianças, caladas pelo medo, que expressam em suas produções a angústia que habita os que vivem nessa comunidade.

A proposta de produção a partir da qual foram escritos os textos analisados nesse trabalho é vinculada ao projeto “A Vila do Brasil”, que está sendo desenvolvido pelos professores da Escola Dom José Pereira Alves desde o ano de 2013 e tem como objetivo a construção de uma identidade histórica local. O projeto foi desencadeado pelos docentes a partir da constatação de que, ao realizarmos pesquisas na internet sobre a comunidade, só encontrávamos os rastros da violência, assim, o grupo de professores decidiu desenvolver um trabalho voltado para a valorização da identidade dos alunos que pudesse estimulá-los a se reconhecerem como moradores de uma comunidade com uma história que, apesar da violência urbana, também é marcada pela luta e por alegrias.

É preciso explicitar que a semana na qual os alunos escreveram foi marcada pela violência entre policiais e traficantes que culminou na morte de um morador e que impossibilitou a abertura da escola por dois dias alternados. Devido a isso é que fica mais explícita nas produções a revelação de uma infância exposta a inúmeras agressões, tanto simbólicas, quanto reais, que tenta resistir pela linguagem.

A estrutura dos textos construídos pelas crianças demonstra que elas interpretaram o tema como uma pergunta, à qual tentaram responder expondo desejos e rudimentos de argumentação, como observaremos nos textos apresentados a seguir. A compreensão do tema como uma pergunta é muito comum e está associada à predominância de exercícios do tipo pergunta/resposta, questionários e testes, que se situam dentre os gêneros mais empregados no cotidiano escolar.

Considerando-se que o conteúdo temático da resposta está diretamente relacionado à pergunta formulada, observamos que, tendo em vista a inserção da proposta de produção em um projeto significativo e contextualizado, ao entenderem a proposição como uma pergunta, as crianças elaboraram respostas temáticas interpretativas (ANGELO & MENEGASSI, 2014, S/N) e, para isso, acionaram seus conhecimentos prévios sobre a comunidade em que vivem e a respeito do que leram e pensaram ao longo do projeto. Dessa forma, elaboraram suas opiniões em textos espontâneos que estão carregados de sentidos.

Na estrutura composicional das respostas formuladas “pergunta e resposta formam um bloco único de significação” (ANGELO & MENEGASSI, 2014, S/N), e o tema é incorporado ao texto como um tópico frasal, após o qual as crianças explicitam seus desejos. Dessa forma, nenhum dos textos pode ser considerado uma resposta completa, uma vez que neles não é realizada a recuperação temática da proposição.

No texto 1, o campo semântico da violência predomina e o aluno expressa seu desejo de forma bastante clara. Do ponto de vista da estruturação formal, não há emprego de sinais de pontuação e os enunciados são fragmentados em diferentes linhas, sem atenção às margens convencionais na escrita. O emprego de letra minúscula no início da oração demonstra que há uma percepção de continuidade entre a proposição da professora e o texto produzido pelo aluno.

#### Texto 1

Transcrição do texto original	Texto normatizado
eu quero qe mude a vida e mão tenha a gresão que a vida seja melhor e maõ tenha tiro e roubo	Eu quero que mude a vida e não tenha agressão que a vida seja melhor e que não tenha tiros e roubos

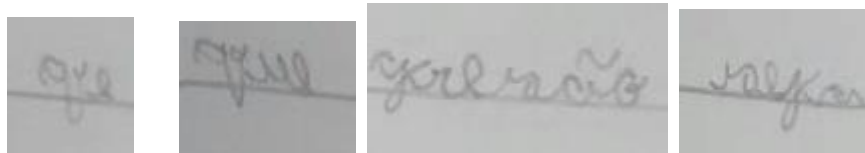
Do ponto de vista do domínio do sistema da escrita, pode-se verificar que o autor compreende a relação grafema/ fonema implicada no emprego de dígrafos que aparecem em sete vocábulos, com emprego correto em cinco das ocorrências, exceto na escrita das palavras /qe/ e /a gresão/. Nesse último vocábulo, a ausência da vogal inicial deve-se a uma oscilação na percepção da segmentação dos vocábulos, muito comum no processo de aquisição inicial da escrita. Isso acontece porque nessa fase as crianças estão construindo hipóteses para a separação entre as palavras por um espaço em branco na escrita e, para isso, orientam-se por seus conhecimentos linguísticos fundados na oralidade. Para realizar corretamente essa

segmentação, elas precisam acionar três ordens de conhecimentos: um “saber fonológico”, um “saber morfológico” e um “saber semântico” (CASTELLO; 1990). Portanto, ao hipersegmentar a palavra agressão, a interpretação da criança baseou-se no grupo de força oral e registrou apenas uma vez a vogal a, que ela interpreta como artigo, incorrendo, no entanto, na omissão da vogal inicial da palavra.

Nesse caso, o saber fonológico se superpôs aos demais e gerou um erro de grafia, uma vez que no grupo de força produzido na fala não é possível discernir a pronúncia de duas vogais semelhantes. Ou seja, a aférese presente na escrita do vocábulo é decorrente da crase na pronúncia das vogais.

As pesquisas sobre aquisição da escrita demonstram que o “saber fonológico” tende a gerar a segmentação das palavras escritas com base nos “grupos de força da língua oral”, fenômeno que ocorre mais constantemente na escrita de formas dependentes (artigos, preposições, pronomes átonos e partículas conectivas)

A troca de /n/ por /m/ na escrita da palavra não, grafada como /mão/ indica a permanência de um grau de instabilidade no traçado das letras, mas o mesmo não nos parece verdadeiro em relação à “curva” excedente que ele acrescenta ao traçado de algumas letras. Nesse último caso, interpretamos o traço como um sinal de estilo desse sujeito que se aproxima do sistema da escrita e busca uma peculiaridade no traçado de alguns grafemas. Segundo CAGLIARI (2009; p.100) tal atitude do falante escritor é usada como selo, como marca individual e até como objeto de interpretação psicanalítica. Entendemos que, numa análise isolada, esse traço poderia ser interpretado como um grafema truncado, mas sua repetição sistemática em diferentes vocábulos indicia o desejo de marcar a subjetividade no desenho das junções /qu/, /gr/ e/ja/, como se pode perceber nos fragmentos que destacamos a seguir:



O texto II, reproduzido a seguir, foi escrito por uma aluna de nove anos matriculada na instituição de ensino em agosto de 2014, oriunda de outra escola na qual não alcançara os objetivos propostos devido a problemas comportamentais. Ao recebê-la, constatou-se que o processo era inverso, ou seja, não foram os problemas comportamentais que desencadearam as dificuldades, mas as dificuldades de aprendizagem que geraram tais comportamentos. Na escola anterior, ela havia sido “rotulada” como uma aluna desinteressada, contudo, ao sentir-

se acolhida sob um novo olhar, a discente passou a relacionar-se de forma positiva e produtiva com o espaço escolar.

No que tange ao processo de compreensão do sistema da escrita, sua produção ainda apresenta ocorrências de hipersegmentação e de hipossegmentação, nas quais ela nos fornece interessantes índices do modo como os aprendizes elaboram a noção de palavra e como eles se esforçam para entender o funcionamento da escrita, demonstrando que “ enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita”,(SMOLKA, 2012, p.87)

## Texto 2

Transcrição do texto original	Texto normatizado.
eu que rihna que avihnoleisa parasi poque e muito fehno bate no	Eu queria que a violência parasse, porque é feio bater nos
sotro/ éu querihna muda otracoisa éu querihna que todomudo	outros. Eu queria mudar outra coisa, eu queria que todo mundo parasse de jogar lixo na rua, porque é muito feio.
pararace de jogalixo narua proque é muitofehno	Eu queria mudar a vila, que todo mundo parasse de brigar.
eu querihna muda avila que todo mudo pracêdebriga	

Mais uma vez, percebemos que está implícita no texto a questão formulada, não havendo retomada da temática. No que respeita à estrutura dissertativa, temos a presença de dois períodos no padrão desejo/justificativa, em que a autora repete “porque é muito feio”. Ou seja, ela reproduz uma expressão que os adultos lhe dizem constantemente e dela se apropria para embasar seu ponto de vista, sem oferecer, de fato, um argumento que fundamente seu ponto de vista.

A conclusão retoma e reafirma a primeira afirmação do texto. Na interpretação infantil, a guerrilha urbana gerada pelo confronto entre traficantes e policiais é considerada “uma briga”. Também nesse caso percebemos que ela toma o vocabulário e as referências de sua vivência infantil para tentar compreender o que se passa ao seu redor.

Quanto às hipóteses construídas acerca do sistema da escrita, percebemos no caso dessa criança um registro bastante peculiar dos grupos vocálicos /io/, /ia/ e /ia/ nos seguintes registros: que rihna / querihna (3 ocorrências); vihnoleisa e fehno (2 ocorrências). No caso da palavra violência, há nasalização por contiguidade fonética - vinholência (vihnoleisa) – processo em que a nasalização é transferida para a sílaba anterior. Nos três vocábulos há vogal+semivogal no primeiro termo; nos outros há semivogal+vogal , o que gera um padrão



fonético que pode ter sido sua outra motivação, nesse caso, ela teria repetido o padrão devido à semelhança - o que mostra que a aluna reflete sobre o sistema alfabético.

Em outra atividade realizada duas semanas após a escrita desse texto, encontramos o mesmo padrão de registro dos encontros vocábulos acima destacados, indicando que ela permanecia com a mesma hipótese. É interessante notar que embora os colegas tenham questionado se deveriam ou não utilizar o dígrafo na escrita das palavras, interpelando a professora a respeito das dúvidas que apresentaram, ela manteve a constância. Isso indicou-nos que, para ajudá-la a avançar em direção à escrita convencional, seria preciso planejar atividades que a levassem a entrar em conflito com essa hipótese, de modo que pudesse reelaborar essa escrita não convencional.

No registro do vocábulo /mudo/ (2 ocorrências), temos a neutralização da nasalização, que é uma dificuldade recorrente nessa fase inicial. Na grafia do vocábulo porque (2 ocorrências), ora a aluna não escreve o r, talvez devido à pronúncia da vogal que o antecede de forma mais longa, assimilando o som da consoante /poque/, ora ela cria um grupo consonantal PR – /proque/, demonstrando um processo de reflexão quanto às representações de que faz uso. O pronome pessoal eu (4 ocorrências) aparece indevidamente acentuado duas vezes, /éu/, possivelmente por analogia com o verbo ser na terceira pessoa do presente do indicativo.

Passando ao texto 3, verificamos que este exemplifica de forma clara a visão compartilhada por muitos alunos de que o professor é o único possível interlocutor privilegiado é a inclusão de uma frase direcionada à professora. Esse enunciado, acrescido ao final da produção, cumpre a função de expressar afetividade, mas não estabelece nenhuma relação com a temática desenvolvida. Ele indica também uma superposição do gênero bilhete, característico da esfera primária de comunicação, informal e familiar, com a resposta dissertativa, gênero secundário institucionalizado no letramento escolar. No trecho em que ocorre a passagem de um gênero a outro, a diagramação indica que a criança percebeu a mudança e buscou uma maneira de demarcá-la, acionando o modelo do encerramento e saudação final utilizado em bilhetes e cartas, lançando mão da expressão “Esse é o fim” como recurso de ênfase.

### Texto 3

Transcrição do texto original	Texto normatizado
El quero quemudase ois tiro teio	Eu quero(ia) que mudassem os tiroteios
El quero que mudase ois lixo e feio jogar	Eu quero(ia) que mudassem os lixos, é feio

lixos narua , El quero que mudase a agua por que quase todo mun do fica cen a agua tiamo tia Gabriela  Ese e o fim  que Deus nuze bem so a	jogar lixos na rua, Eu quero(ia) que mudasse a água, porque quase todo mundo fica sem a água.  Te amo tia Gabriela  Esse é o fim.  Que Deus nos abençoa (e).
--	--

Há grande interferência da oralidade na estruturação desse texto, que é todo construído em parataxe. Os enunciados são assindéticos e justapostos, com exceção da quarta linha, em que é empregada a conjunção explicativa. Verifica-se que somente é empregado um sinal de pontuação, uma vírgula, após a qual é utilizada a letra maiúscula.

O texto apresenta vários problemas na segmentação dos vocábulos, dentre as quais destacamos as apresentadas no enunciado /que Deus nuze bem so a/, em que o verbo abençoar sofre diferentes processos: (1) aglutinação entre o pronome nos e a vogal inicial, grafada como e por influência da forma oral dialetal; (2) segmentação das três sílabas seguintes como palavras independentes. Essa percepção segmentada da palavra parece ter sido sugerida pela pronúncia pausada e enfática da mesma em cerimônias religiosas.

Já a grafia do pronome eu, escrito com l final, indica um processo inverso, em que o contato com a escrita e as interferências da escolarização podem ter levado à hipercorreção.

No tocante ao emprego dos verbos, as estruturas presente do indicativo + pretérito imperfeito do subjuntivo revela um desejo imediato expresso no presente e, ao mesmo tempo, o conhecimento ainda não sedimentado de formas verbais mais típicas da linguagem escrita. O mesmo ocorre na expressão “Que Deus nos abençoa”, em que o desejo projetado para o futuro é expresso como presente. Essas contradições no emprego dos verbos também poderia ser relacionada à vontade de que todo o caos instalado no entorno cesse imediatamente, no presente.

Os textos 4, 5 e 6, transcritos abaixo, correspondem a enumerações, em que não há coesão entre os enunciados.

#### Texto 4

Transcrição do texto original	Texto normatizado
para violesa	parar violência
para tiroteo	parar agressão
para abresauo	parar (de) fumar baseado

para fuma davuado para difila os ama	parar (de) desfilar( com) as armas
---	------------------------------------

O texto 4 configura uma lista ou uma enumeração de elementos que seu autor deseja ver fora da comunidade. Para compreendê-lo, é necessário conhecer o contexto de produção e de interação. Todos os enunciados iniciam com o verbo no infinitivo, em que observa a constância da omissão do r final, que não é pronunciado, assim como em /fuma/ e /difila/. Nesse texto, a tentativa de domínio da relação som/letra gera registros em que aparecem diferentes hipóteses. em /violesa/, temos a desnasalização do e seguida da monotongação, que leva ao uso do da letras no contexto fonológico criado pelos processos anteriormente citados. A monotongação também ocorre em /tiroteo/.

No caso de /abresauo/ o uso do b no lugar do g indica um conhecimento frágil do alfabeto, enquanto o registro da nasalização como um encontro consonantal, seguido de hiato, revela um processo de elaboração pessoal.

A palavra baseado, que significa cigarro de maconha, é recorrente no cotidiano da comunidade. A forma escrita /davuado/ mostra que a criança apresenta escrita alfabética, mas ainda não consegue dotar todas as letras de valor sonoro.

Os textos 5 e 6, embora também presos a uma interação restrita ao contexto da sala de aula, desenvolvem um pouco mais a argumentação, como podemos notar na estrutura. A resposta dada ao tema se realiza como listagem em ambos, mas neles podemos perceber a presença de afirmações, seguidas de explicações, que correspondem a um princípio argumentativo.

#### Texto 5

Transcrição do texto original	Texto normatizado
mudar as escolas deichar mais linpa emais professoras e profeso mudar a rua tirar os lichos porque dos bichos da doensa aos Moradores as balas perdidas a falta de água ter prasas ter frutas e arvores os animais mortos os bandidos os trabalios e as ruas alagadas a falta de comida as casas que	Mudar as escolas deixar mais limpas e mais professoras e professo(res?). Mudar a rua, tirar os lixos, porque os bichos dão doença aos Moradores. As balas perdidas, a falta de água, ter praças, ter frutas e árvores, os animais mortos, os bandidos, os trabalhos e as ruas alagadas, a falta de comida, as casas que

disabom a falta de lus os lugares fechados as pessoas mortas	desabam, a falta de luz, os lugares fechados, as pessoas mortas.
---	---

Texto 6

<b>Transcrição do texto original</b>	<b>Texto normatizado</b>
eu poderia tirar o lixo para ficar mas cherosso inão acabar a qua e faltar lus e não ter biclo eu não quero os ladrão dão muito tiro eu queria que botase caixa de lixo fexada para não ficar fedido eu queria que abrisse mas icreja perto da qui para eu resar para minhavo	[Eu] poderia tirar o lixo para ficar mais cheiroso e não acabar a água e faltar luz e não ter bicho. Eu não quero os ladrões 9 que) dão muitos tiros. eu queria que botassem caixa de lixo fechada para não ficar fedido. Eu queria que abrisse mais igrejas perto daqui para eu rezar para minha avó.

Nos dois últimos textos, nota-se que a escrita ainda é tomada como registro da fala, gerando registros não convencionais, mas seus autores demonstram que estão em progressão, num estágio alfabético-ortográfico, como podemos notar no uso do r final do infinitivo que ocorre em ambos.

No conjunto de textos analisados, parece-nos que os problemas ortográficos são menos importantes do que a mensagem transmitida. É impossível lê-los sem ser tocado pela realidade que revelam e que, dadas a desigualdade estrutural em nosso país, faz parte do cotidiano de uma imensa parcela da população infantil.

As várias ocorrências de hipersegmentação e de hipossegmentação observadas nos textos analisados revelam a dificuldade em estabelecer em compreender a noção de palavra pela diferenciação entre grupos de força na fala e separação entre vocábulos na escrita. Essa dificuldade, comum no início da aquisição, é mais profunda no caso de crianças que tiveram pouca exposição à cultura escrita.

Entre as pesquisas que abordam a relação entre o contato frequente com a escrita e o sucesso na alfabetização, destacamos os achados de Gombert (2003, citado por ECALLE & MAGNAN, 2010, pp.10), que reforçam a ideia já bastante difundida de que o contato frequente com a escrita permite que a criança elabore conhecimentos sobre a escrita por um processo de aprendizagem implícita - não consciente, antes do aprendizado formal da leitura.

Esse contato com a escrita permite a construção de conhecimentos sobre regularidades relativas às configurações visuo-ortográficas; conhecimentos relativos às palavras orais associadas a essas configurações – conhecimentos fonológicos e conhecimentos relativos às significações associadas a essas configurações – conhecimentos morfológicos.

As crianças cujos textos analisamos pertencem a um grupo social que utiliza pouco a leitura e escrita no cotidiano, por isso, muitas vezes só lidam com textos na escola, daí que seus escritos carreguem tantas marcas da oralidade.

### **Considerações finais**

As análises empreendidas nesse trabalho demonstram que a salas de aula, antes mesmo da aquisição inicial da escrita, deveriam ser lugares de exercício ativo de práticas sociais relacionadas ao letramento acadêmico, especialmente no caso das crianças cujo discurso familiar gera uma relação com a cultura escrita que diverge dos padrões valorizados pela escola. Isso é importante para que elas possam refletir e construir hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita alfabética, enquanto percebem os usos e funções dos diferentes gêneros discursivos em situações variadas de interlocução.

No caso da resposta dissertativa escrita, tão valorizada no processo de escolarização em todos os seus níveis, faz-se necessário tomar a resposta completa como objeto de ensino e elaborar estratégias para que as crianças possam redigir textos dissertativos adequados à situação de interação escrita.

ALMEIDA (2011, P. 17) afirma que as crianças produzem textos pensando em ações, em práticas, em situações reais, nunca em coisas utópicas, que não existem, que não são do seu domínio. O que ocorre frequentemente na escola é a desconsideração dos modos como a linguagem é utilizada pelos alunos na vida cotidiana, bem como a negação dos sentidos que estes atribuem à escrita. Por isso, é fundamental que as propostas de ensino incorporem a mediação entre formas comunitárias de letramento, instituições sociais (e seus letramentos) e instituições públicas (e seus letramentos) .

Concordamos com GEE (2008) quando afirma que a tão propalada “Crise do Letramento é, na verdade, uma crise da justiça social enraizada no fato de que escolas para as pessoas mais pobres e desfavorecidos são piores do que as para pessoas favorecidas. Por isso é que nesse ensaio, ao lermos os textos das crianças, queremos colaborar com os professores alfabetizadores, buscando uma melhor compreensão da forma como os aprendizes lidam com o letramento escolar.

## **Referências**

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências da escrita**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro & MENEGASSI, Renilson José. O trabalho docente e o processo de produção escrita do gênero textual resposta em sala de apoio. in: **Anais eletrônicos do III Colóquio de estudos linguísticos e literários**. Maringá: UEM/PGL, 2014. Disponível em: <http://cielli2014.com.br/media/doc/72f9b71f1dccb3d70181935ebf76ebb.pdf> Acesso em Abril, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. ( Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

ECALLE, Jean & MAGNAN, Annie. **L'apprentissage de la lecture et ses difficultés**. Paris: Dunod, 2010.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses**. 3. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2008.

MCCANN, Thomas M. **Writing Knowledge and Ability at Three Grade Levels** Research in the Teaching of English, National Council of Teachers of English Vol. 23, No. 1 (Feb., 1989), pp. 62-76 Disponível em :<http://www.jstor.org/stable/40171288> Acesso em Abril/2015.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**; Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014