

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.055

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRELACES DO PROJETO EU SOU ESCRITOR

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO¹

FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA²

GENIZIA FERNANDES DE LIMA³

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS⁴

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular propõe uma construção progressiva do domínio das práticas de alfabetização e letramento, focalizando a produção de textos através de diferentes gêneros, a partir da situação comunicativa das práticas de linguagens e seus campos de atuação, objetivando a interatividade, protagonismo e autoria. Nos primeiros anos de ensino, isso significa saber para que serve a escrita e a capacidade de começar a praticá-la socialmente. O presente artigo tem por finalidade compreender as contribuições da produção textual no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental através do projeto “Eu sou Escritor”, implementado no ano de 2021 e desenvolvido durante o ano letivo de 2022, na rede pública de ensino do município de Tianguá-Ceará. Caracterizada metodologicamente,

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE, gervizfernandes@gmail.com;

2 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú/ Universidade Aberta do Brasil - CE, hdamascen@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Pedagogia Universidade Anhanguera -UNIDERP - CE, geniziafernandes@gmail.com;

4 Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Instituto Federal de Educação-CE,, idalinamariasampaio@gmail.com.

como uma pesquisa qualitativa, que utiliza, enquanto procedimentos técnicos, a pesquisa-ação. Busca dialogar a teoria através de autores como Geraldi (1997), Soares (1999), Leal (2005), Rocha e Martins (2014), tecendo contribuições que colaborem com a prática de produção de texto no Ensino Fundamental. Os resultados alcançados através das atividades propostas em sala de aula demonstraram o uso dos gêneros textuais como ponto de partida para a leitura e escrita no início da alfabetização, desloca a criança de uma posição menos autônoma para uma maior, em relação à sua própria escrita. Ainda que os alunos dessa etapa de ensino, não estejam completamente apropriados do sistema de escrita alfabética, quando o professor adota estratégias, transforma o escritor iniciante em um descobridor de conhecimentos escondidos entre as linhas de uma história.

Palavras-chave: Acompanhamento da aprendizagem, Alfabetização, Produção textual.

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita, nosso objeto de estudo e análise, invenção humana que foi aprimorada por distintas civilizações visando a interação do homem com o meio em que estava inserido e com outros sujeitos, gerando assim não apenas um produto de valor cultural, contudo, social, precisa ser compreendida através da sociedade contemporânea. Na pré-história os desenhos que revestiam as paredes das cavernas era um meio de comunicação, sendo útil para a troca de mensagens, ou a passagem de ideias, sentimentos, desejos e necessidades daqueles sujeitos.

Geraldi, afirma que é por meio da linguagem que “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam na fala” (GERALDI, 1984, p. 41). Nesse sentido, a linguagem, seja ela oral ou escrita, só pode ser exercida com a interação com o outro.

A aquisição da leitura e da escrita caminham a passos bem próximos, nos primeiros anos de alfabetização da criança, apresentando no entanto, variedades linguísticas distintas, e características diferentes, ambos não podem caminhar solitários, é necessário um entrelace em seu direcionamento, pois, a leitura e produção de textos orais e escritos ocorrem como práticas sociais, sendo a escola o principal e privilegiado lócus para que estas práticas ocorram de forma sistemática.

A linguagem escrita, é complexa e necessita de diferentes processos cognitivos para que seja efetivada. Nesse sentido, refletimos que a escrita não é apenas a transcrição da fala, trata-se de uma atividade complexa de organização do pensamento e de expressão de ideias, como nos sinaliza Magda Soares, em suas pesquisas e apontamentos e que discutiremos a seguir através de algumas de suas citações.

No Brasil, até os anos 80, as concepções de alfabetização possuíam uma única preocupação: a de facultar ao estudante ao pleno domínio do sistema alfabético, processo que era marcado por verbos conjugados no modo intransitivo: ler e escrever (Soares, 2004a), sempre condicionados a uma ideologia e política vigente. Os estudos de Ferreiro e Teberosky, quebram com essa dicotomia, proporcionando avanços significativos para o ensino, que passa a visar o letramento do aluno, levando as práticas pedagógicas e o próprio currículo a serem refletidos, para a escritora embora distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis (Soares, 2002; 2004b). A autora, vê a alfabetização como:

“Um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico)” [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2001, p. 91).

Uma tecnologia adquirida, nas palavras de Soares, através da inserção do aluno no mundo da escrita, um mundo letrado. Em seu conceito a autora percebe que o letramento ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2001, p. 90).

Anteriormente, a escrita era guiada pelo pressuposto de que a criança primeiro deveria se apropriar do sistema de escrita alfabético, partindo de unidades menores, assim definidas como: letra, sílaba e palavra, para só então se apropriar das unidades maiores que seriam a frase, a oração e o texto. Em um novo contexto, compreende-se que não é necessário primeiro apropriar-se completamente do sistema alfabético de escrita, mas que ocorrerá durante o processo de aprendizagem a interação da criança agindo com a língua escrita, Soares (1999), mediados por práticas e estratégias com intencionalidade pedagógicas adequadas, considera-se nestes termos que os “erros” que os aprendizes cometem são considerados construtivos, isto é, estão indicando o processo de construção do sistema da escrita e conseqüentemente sua apropriação.

Deste modo, o presente artigo tem por finalidade compreender as contribuições da produção textual no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental através do projeto “Eu sou Escritor”. Pois para Silva (2008), além de promover o “acesso à leitura e escrita”, a escola deve promover a formação de leitores e produtores de texto, ou seja, alfabetizar na perspectiva do letramento.

O projeto é aplicado ao longo do ano letivo e busca desenvolver e aprimorar a capacidade de leitura e escrita através de gêneros textuais e literários, entrelaçando a leitura e a escrita reflexiva e socialmente praticada. O projeto ocorreu com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do município de Tianguá, no Estado do Ceará, nosso recorte de análise desta pesquisa se restringe as turmas do ciclo de alfabetização,

mas propriamente especificado a produção textual de uma turma do 1º ano, visto que é a etapa de ensino aqui discutida com os autores que dialogam sobre o início do processo de alfabetizar e o ato de produção textual.

Autores da temática como: Geraldi (1997, 2006), Soares (1999), Leal (2005), relatam em suas pesquisas as dificuldades apontadas pelas professoras alfabetizadoras, referente a produção de textos nessa etapa de ensino, levando em consideração apenas a escrita ou reescrita automática, sem reflexão do que está sendo desenvolvido.

A aquisição da escrita é uma aproximação com o mundo real do aluno, qualquer interação irá ocorrer através dos gêneros literários e textuais. Rego (1995), nos traz uma definição clara da importância da literatura na escrita da criança:

A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que conduz a criança, de forma muito eficaz ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela pode despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica. (REGO, 1995, p.52)

Os gêneros literários possibilitam aproximar o aluno do seu imaginário e criatividade, desenvolvendo e ampliando processos cognitivos necessários para que o aluno tenha acesso ao mundo letrado, conforme Colomer (2014) o texto literário:

“É capaz de contribuir para a formação da pessoa, uma formação aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.” (COLOMER, 2014, p.31)

Por muito tempo os textos literários permaneceram absolutos, até que precisaram ceder espaço para outros gêneros textuais, que se adequam as necessidades dos avanços tecnológicos e da expansão dos meios de comunicação. Para Marcushi (2005, p.15) “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas

em práticas comunicativas”. Para o gênero literário é preciso que o aluno entre no passado para que possa construir sua visão mais crítica do mundo em que está inserido, já através do gênero textual, cabe a escola ofertar estratégias que possibilite-o de desenvolver habilidades comunicativas e práticas de uso social.

Quanto a metodologia optamos por uma abordagem qualitativa, vista sob a ótica de GERHARDT, SILVEIRA (2009), que visa evidenciar fenômenos dentro de um contexto social. Seguido de m levantamento bibliográfico que segundo Gil (2008, p. 50), “é desenvolvido a partir de material já elaborado constituído principalmente por livros e artigos científicos”, para que dialogasse com as considerações aqui discutidas.

Diante do surgimento da paralisação das aulas presenciais devido a pandemia da COVID-19, no início do ano letivo de 2020 em todo o território nacional, o ensino remoto se fez presente em diversas realidades educacionais. A cidade de Tianguá, no Estado do Ceará, adotou a modalidade remota, de caráter emergencial, para todas as séries de ensino. A Secretaria de Educação seguiu orientando o zelo pelo registro de frequências e relatórios de acompanhamento da aprendizagem, diante das atividades propostas. Em 2021, com o retorno gradual de estudantes ao ensino presencial, evidenciou-se o impacto causado pela pandemia ao processo de aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino, através do acompanhamento sistemático que já vinha sendo realizado pela equipe pedagógica.

Desta forma, fez-se necessário repensar no processo de ensino e de aprendizagem, para melhor atender as necessidades dos educandos e as demandas educacionais vigentes. Desta forma, a presente pesquisa, justifica-se a partir do contexto vivenciado por alunos e professores no período pandêmico e pós pandêmico, e da necessidade de intervenções pontuais no processo de alfabetização, perpassando pelo processo de escrita e letramento, compreendendo que práticas textuais impactam no processo de alfabetização.

A escolha dos sujeitos pesquisados se deu pela relevância da etapa escolar analisada, segundo Miriam Lemle, “o momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização” (1991, p.5). Sendo a alfabetização a base para a progressão de habilidades que perpassam toda a vida educacional do sujeito. Evidenciamos ainda que separar o processo de alfabetização e letramento é deixar lacunas na formação integral do estudante, para Soares:

“[...] frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as

peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).” (SOARES, 1999, p. 68)

Não raro, atribuímos apenas habilidades de leitura para indicar que um aluno esteja alfabetizado e letrado, para Rocha e Martins, isso ocorre “como se, ao domínio de determinadas habilidades de leitura, correspondesse, também, o da escrita.” (ROCHA E MARTINS, 2014. p. 980).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi construído a luz da BNCC, define campos para contextualizar a linguagem, sendo eles: a vida cotidiana, a vida pública, a prática de estudo e pesquisa e o artístico e literário. Desto modo, a escolha dos gêneros deve privilegiar esses campos, considerando os usos da linguagem.

O texto, lido e escrito é um recurso pedagógico significativo, que auxilia na construção de aluno protagonista, desmistificando a aprendizagem mecânica, apenas de decodificação descontextualizada, Liane Araújo afirma que “[...] a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa” (2011, p.11), os gêneros literários e textuais estão exercendo nesse sentido papel fundamental no processo de alfabetização.

O projeto Eu sou Escritor, mostra a preocupação com a linguagem, compreendendo que ela ocorre com a interação dos sujeitos e não isoladamente, assumindo uma concepção sociointeracionista, sabendo que a escrita deve cumprir uma função social, o uso dos gêneros textuais e literários, atrelado ao fato de que a produção de textos deve estar inserida numa situação de prática social e de comunicação contextualizada, através de uma interação escritor-leitor onde quem escreve, para quem se escreve, quando se escreve e com que objetivos, são imprescindíveis nessa construção.

Este trabalho não pretende esgotar o tema, mas apresentar uma análise do objeto de estudo em que foi inserido o projeto, e assim possibilitar novas pesquisas de ampliarem sua base teórica sobre a temática. A partir, desta pesquisa, constatou-se que o projeto Eu Sou Escritor, contribuiu de maneira significativa para o processo de alfabetização, pois a maioria das crianças produziu escritas alfabéticas já no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na produção de texto, foi perceptível que os alunos demonstraram ter compreensão da atividade proposta, apresentaram textos bastante legíveis e também conhecimento e domínio do gênero trabalhado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza-se de uma pesquisa qualitativa, que “se preocupa [...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 31).

Para Minayo, a pesquisa qualitativa possui fundamental importância, visto que compreende-se a importância de agir no campo da prática e atuar sobre ela.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Além disso, para realizar esta pesquisa de cunho bibliográfico, utilizou-se de fontes teóricas, a qual “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito dito ou filmado sobre determinado assunto” [...] (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 71).

O desenvolvimento desta pesquisa reside no interesse em ampliar a discussão sobre a produção textual nas séries iniciais, onde se concentra o processo de alfabetização dos alunos. Com subsídios da pesquisa-ação, a pesquisa apresenta-se de forma diferente de outros tipos de investigação-ação por utilizar formas de pesquisa com a finalidade de externar os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação. Segundo a metodologia da pesquisa-ação Thiollent (1986) define que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Os dados relativos à produção escrita dos alunos foram coletados através de uma amostragem de escritas, com uma turma de alunos do 1º do ensino fundamental, pertencente ao ciclo de alfabetização do ano letivo de 2022, da rede pública municipal de Tianguá.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do século 21 pede um aluno protagonista, autor da própria história. Quanto mais protagonista em sala de aula, mais ele desenvolve autoconfiança, o que motiva e aumenta seu aprendizado e sua atuação na vida social, fora do ambiente escolar. Um leitor competente consegue interagir e cooperar na interpretação e intenção com a qual o autor construiu sua produção e escrita, logo, ambos os processos estão interligados.

Para o professor que assume o papel de mediador desses processos, compreender a organização da BNCC e do DCRC é essencial para que os objetivos propostos sejam alcançados, e assim, utilizá-los como ferramentas de suporte ao planejamento escolar. No componente curricular de Língua Portuguesa, os campos subdividem-se em práticas de linguagem, o qual estão em quatro categorias: Leitura/escuta, Escrita, Oralidade e Análise linguística/semiótica.

A BNCC/DCRC propõe o uso de diferentes gêneros para construir o domínio progressivo das habilidades propostas nos quatro campos de prática de linguagem, com foco na interatividade e na autonomia. Compreendendo que nos primeiros anos, isso representa saber para qual objetivo será utilizada a escrita e como ser capaz de praticá-la socialmente. É imprescindível ao professor, que este leve para à sala de aula situações reais de uso da língua, motivando assim para que as crianças apresentem bons motivos para escrever. Para Farias:

“A escrita é uma prática social, portanto, atividade de cooperação, interativa e regulada que pressupõe interlocutor, comunhão de ideias, partilha de informações, reunião de intenções pretendidas. Sendo assim, toda atividade de escrita pressupõe um “ter algo a dizer a alguém”.” (FARIAS, 2019, p. 34)

Quando os alunos ainda não possuem plenamente a apropriação do sistema de escrita alfabética, o professor pode adotar estratégias que configurem a participação e o avanço das habilidades propostas, entre elas é simplesmente deixar que os alunos escrevam, a partir de suas possibilidades, mesmo que seja de maneira não convencional. Outra sugestão é de que inicialmente ele pode ser um escriba para os alunos, em salas em que algumas crianças já escrevem convencionalmente, elas podem atuar como escribas para os colegas, trabalhando entre pares.

É imprescindível, que o professor, mediador desse processo, tenha duas concepções em mente, como explicita Soares (2003, p. 1-2):

“O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la.”

Para além do uso da escrita, apenas como habilidade primária, para outras que desencadearão ao longo do processo, precisam estar, assim como o desenvolvimento da leitura, atrelados aos gêneros textuais que para Rocha e Martins, “Esses são, por sua vez, relacionados e conformados pelas necessidades, objetivos e contextos nos quais são produzidos.” (ROCHA E MARTINS, 2014, p. 282).

Para ajustar som e sentido e inserir as crianças no mundo da escrita, a BNCC propõe a integração de duas tendências no ensino: aquela que reconhece a centralidade do texto e tem como principal objetivo o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita e a que entende a imersão no texto como importante, mas não suficiente para a alfabetização de todas as crianças, propondo então atividades sistemáticas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e o seu uso enquanto prática social.

O projeto “Eu sou escritor” possui a sua fundamentação na proposta de situações de aprendizagens que fomentem a curiosidade, a descoberta do novo, a formulação de explicações sobre diferentes situações e a busca de conhecimentos, transformando o leitor iniciante em um descobridor de conhecimentos escondidos entre as linhas de uma história.

O uso do projeto Eu sou Escritor, justifica-se através do que Silva (2019) nos contextualiza sobre a rotina escolar, configurado por um sistema alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco, que precisa urgentemente ser modificado.

A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor nos revela a urgência da escola se aproximar de práticas que interessem aos alunos e atendendo suas necessidades de criação, produção e descoberta do conhecimento, em nosso objeto de estudo especificamente, da alfabetização e produção escrita.

Essa dinâmica permite que a criança aprenda que a leitura ensina além das letras, palavras e textos, como valores, conhecimento, reflexões e muito mais. Nesse campo das descobertas, trabalharemos com a interdisciplinaridade, mostrando que os diferentes assuntos (conteúdos) podem e devem “conversar” entre si para que a aprendizagem seja realmente significativa e contextualizada, para Libâneo (2010) a escola deve assumir a condição de fomento a situações de produção do conhecimento e não de mero de transmissor de informações.

O projeto possui como objetivo geral: Desenvolver e aprimorar a capacidade de leitura e escrita através de gêneros textuais e literários. E específicos: Entender que a leitura e a escrita desafiam nossa imaginação e possibilita nosso crescimento intelectual; Desenvolver oficinas de leitura e produção textual desenvolvendo conhecimentos cognitivos, linguísticos, textuais, discursivos; Diferenciar os tipos de leitura existentes em nosso cotidiano, levando em consideração as práticas sociais; Conduzir os alunos para uma formação intelectual e cognitiva ampliando seus conhecimentos e suas capacidades criativas.

O presente projeto foi organizado e desenvolvido passo a passo através de um olhar preocupado com a dinâmica escolar, vivenciando as especificidades de cada turma e aluno, desenvolvendo o individual e o coletivo. Os alunos foram motivados a realização de pesquisas principalmente usando a ferramenta da internet, e incentivados ao contato com a leitura diariamente. A leitura diária conta com uma diversidade de textos, que contribui para o aluno se aproximar dos livros e criar o hábito de leitura, esse tipo de atividade será realizada no momento da Contação de histórias, praticando nesse ponto a escuta atenta e reflexão do texto abordado.

Cabe o/a professor/a estar sempre usando a criatividade e intencionalidade pedagógica, inovando tanto no espaço físico como na dinâmica da atividade para que todos os alunos assumam seu papel desenvolvendo o prazer pela leitura e escrita. As atividades ligadas à produção de textos podem ser colocadas em prática de diversas maneiras, isso varia de acordo com o gênero abordado e a disponibilidade de recursos materiais.

A partir desse pressuposto, o trabalho se realizou com o apoio das mídias, oportunizando aos educandos acesso as tecnologias que estão presentes em seu cotidiano. Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”, tal desafio, perpassa a atual e veloz inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano.

Para Farias, neste ciclo de ensino, não estamos discutindo a produção textual de grandes textos, devemos privilegiar os campos de atuação propostos pela BNCC e propor a escrita de textos como:

“[...] Escrita de legenda para uma imagem; escrita de cartão postal; escrita de um bilhete, escrita de convite; escrita das regras de um jogo; escrita de nomes próprios (jogadores de futebol, nome de amigos, nomes de personalidades de conhecimento dos estudantes); escrita de cardápio; escrita de títulos (filmes, contos infantis, desenhos animados, séries); escrita de listas (brinquedos, de compras, de itens para festa); reescrita de parlendas, de textos de memória e de letras de música; reescrita de fábula; escrita de notícia; escrita de carta de leitor; escrita de o que é o que é; escrita de curiosidade; escrita de post de Whatsapp; escrita de anúncio publicitário; escrita de paródia, de conto de poema etc.” (FARIAS, 2019, p. 45)

A escrita entre pares ou agrupamento produtivos, com alunos com níveis de leitura e escrita próximos, ou níveis distintos, a depender da intencionalidade pedagógica, são estratégias que auxiliam os alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, a expressarem-se na produção textual, de forma oral ou na reflexão da escrita.

A mediação do professor se faz imprescindível, visando que a etapa de escrita precisa ser planejada e revisada, ou seja, antes da atividade de textualização, deve haver uma etapa anterior e outra posterior, para que o ato de escrever seja adequado ao que se propõe.

O que mostram os resultados?

Alguns pontos relevantes podem ser mencionados, para o desenvolvimento das atividades nas aulas, para produção de textos, foram planejadas com antecedência, dentro do tempo destinado ao planejamento do professor, para que ocorresse a seleção de materiais significativos e que propiciassem condições para os alunos produzirem. Foram utilizadas estratégias com o intuito estimular e ao mesmo tempo mostrar que produzir um texto não é tão difícil quanto parece, basta disposição, criatividade e imaginação, ou seja, ser o autor de uma obra só sua, onde você decide e cria o final de sua história. O professor como mediador desse processo, deve levar os alunos a refletirem que o processo de produção de um texto envolve pensar em quatro bases fundamentais para sua construção: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No começo, o próprio docente deve direcionar estratégias para que os alunos encontrem esses pontos, até que, eles sejam capazes de uma reflexão autônoma.

De acordo com a proposta, o/a professor/a fez a seleção de textos de variados gêneros textuais como: fábulas, contos, parlendas, trava-línguas, jornais, revistas, letras de música, adivinhas, poesia, receitas, gibis, cantigas de roda etc. O trabalho com os gêneros textuais requer uma atenção dobrada tanto na estrutura como no estudo, análise e compreensão do objetivo proposto.

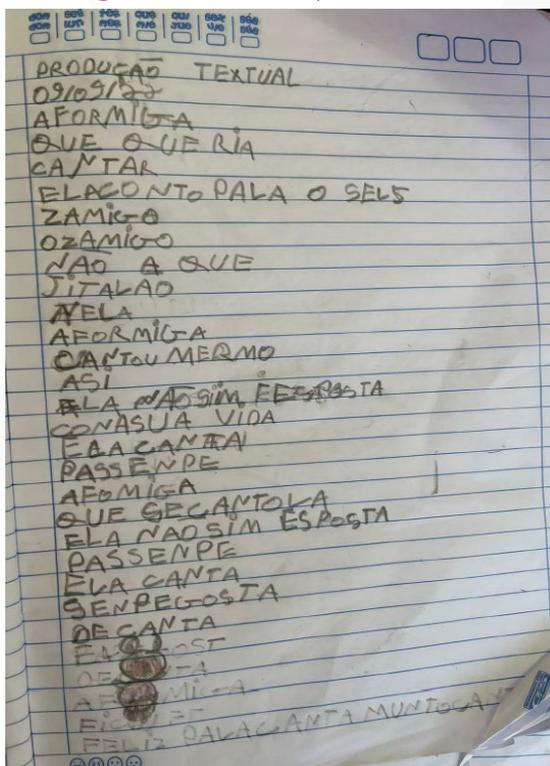
A predição e leitura dos contos clássicos da literatura infantil, no qual posteriormente à sua escolha, o/a professor/a fez diversificadamente momentos de diálogos, compreensão referente aos valores indicados e reforço na narrativa valorizado o ponto de vista e opiniões dos alunos.

Uma das ações é recontar e reescrever a história ouvida, estimulando e valorizando cada desenvolvimento da escrita e da oralidade, tornando a criança um protagonista de suas narrativas. É imprescindível, promover momentos de leituras diversificadas observando o gênero e ano de ensino no qual será desenvolvido essa ação.

Vejamos o exemplo de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, o gênero literário trabalhado foi a Fábula, com o texto: “A formiga que queria cantar” e a estratégia utilizada foi a reescrita, na figura 1, analisamos a escrita do primeiro aluno, o qual, demonstram que ele distingue letras de imagens e reconhecem o modo de organização da escrita na página, respeitando linhas. Contudo, a produção está no nível silábico alfabético passível de compreensão com a colaboração do professor. Em alguns trechos ele parece querer escrever uma frase, caminhado para o

da final da linha, e completando o pensamento a que se propõe, chama-se a atenção para a frase “com os amigos” que se torna no texto “zamigo” em sua produção textual, o que em processo de alfabetização, um mesmo sujeito pode escrever corretamente uma palavra isolada, porém, pode grafá-la com erros ou mesmo não conseguir escrevê-la em um texto (CAGLIARI, 1997).

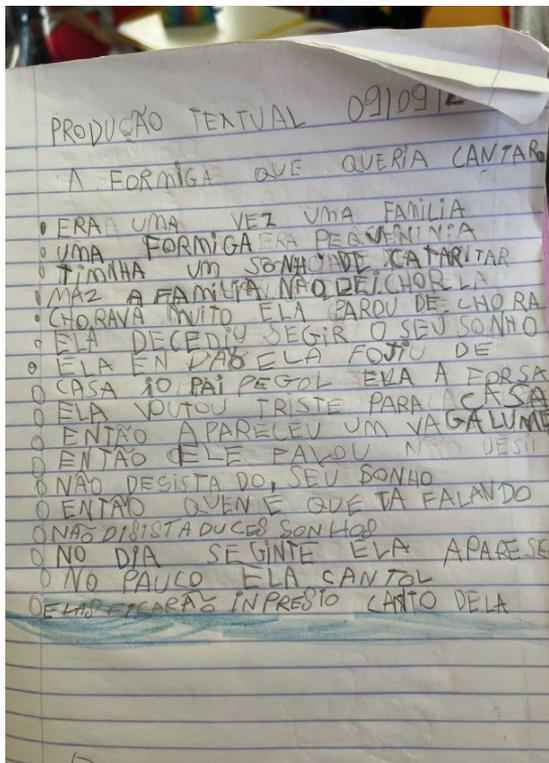
Figura 1: Escrita do primeiro aluno



Fonte: Da pesquisa.

Em seguida, analisaremos na figura 2, a escrita do segundo estudante da mesma turma através da reescrita da fábula lida pela professora. Vejamos que o aluno traz uma escrita mais consolidada no sistema alfabético, configurando-se como alfabético.

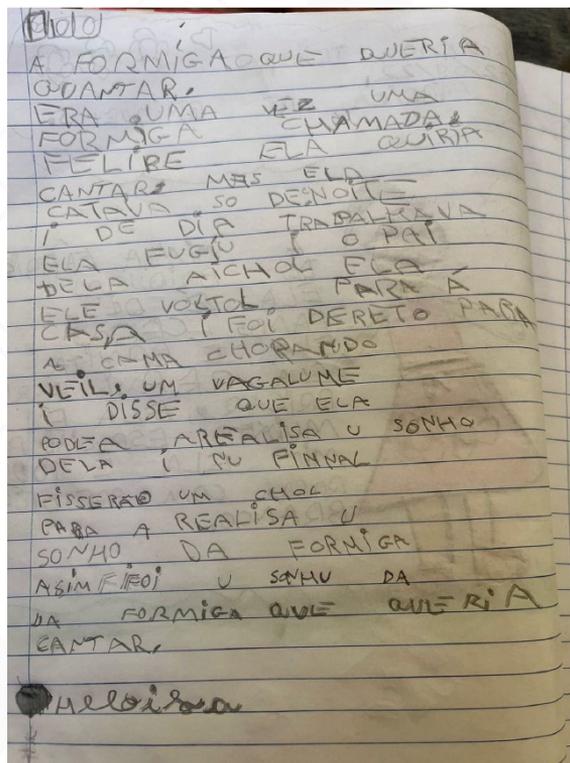
Figura 2: Escrita do segundo aluno.



Fonte: Da pesquisa

Percebemos que alunos da mesma turma estão em níveis diferentes de escrita, considerando os estudos de Ferreiro e Teberosky, como pode ser visto nas duas primeiras imagens a produção é estimulante, trazendo aspectos do texto ouvido e recontado de forma escrita, para ambas as crianças com aspectos diferentes em sua composição, inferimos aqui que a experiência através da escrita do gênero literário amplia sua alfabetização, permitindo ao aluno uma reflexão de sua escrita. Na figura três, trazemos um nível de escrita similar ao que está na figura dois, porém com aspectos relevantes para o desenvolvimento de competência comunicativa do discente, vejamos:

Figura 3: Escrita do terceiro aluno.



Fonte: Da pesquisa.

Na figura 3, observamos uma escrita alfabética, semelhante a dois, porém o aluno três traz referências que não foram observadas pelo aluno dois, como por exemplo, o nome da formiga “Felipe”, e que a formiga cantava de noite e durante o dia trabalhava, fazendo uma referência de ação e tempo, no contexto. É compreensível, que a reescrita carrega marcas do autor, que estão ligadas à sua experiência de vida, criando novas compreensões e um novo texto, que traz marcas do original, mas que perpassa atemporal pelo novo autor.

Nesse ponto, o professor pode propor uma leitura em pares, para que os alunos possam trocar experiências de escrita, estabelecendo um sentido que não está somente na produção final do texto, mas é reproduzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, a compreensão ocorrerá na medida em que se constitui o processo de leitura-escuta.

Uma estratégia de reflexão sobre a escrita, para que o autor pense no leitor que irá receber o seu texto, é a troca entre pares, o professor

pode sugerir que as crianças troquem entre si os textos que fizeram para que colegas leiam e falem o que entenderam. Desta forma, o aluno/escritor observa o comportamento de um leitor real, o que irá auxiliá-los, depois na compreensão do contexto de produção, e se tornarão capazes de perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. E como, a escolha do gênero que será produzido depende exclusivamente do que precisam, dizer, pois sempre haverá um gênero textual que melhor se adapta a sua intenção.

Ressaltamos, que o projeto propõe a participação de todos os alunos na autoria, produção, revisão e reescrita dos textos, levando em consideração a participação dos alunos que estão ou não escrevendo dentro de uma base alfabética, pois a principal meta é o protagonismo deste que está atuando dentro do seu próprio processo de alfabetização. Acreditamos que mesmo sem grafar convencionalmente um texto, eles são capazes de reproduzirem na linguagem escrita, aquilo que já expressam na linguagem oral, o fato da criança não escrever convencionalmente ainda, não a impede de produzir textos, desde que lhe seja permitido grafá-los a partir a sua hipótese de escrita, e desta forma avançar para o domínio competente das habilidades esperadas na escrita convencional, que conforme Soares (1999), demanda, assim:

“[...] desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre determinado assunto, e de caracterizar o público como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. Além disso, as habilidades de escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome à elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado.” (SOARES, 1999, p. 70).

As reflexões a cerca da escrita se darão a partir das circunstâncias que serão criadas para que o sujeito-autor desenvolva ações com e sobre a linguagem e o seu uso dentro das práticas sociais em que está inserido. Tecendo assim, contribuições para que seja incentivada a prática de produções de textos nas séries iniciais do ensino fundamental.

A culminância do projeto ocorrerá ao final do ano letivo de 2022, nas 37 escolas do município que possuem anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, turmas de 1º ao 5º ano, dialogando com as especificidades de cada turma de alunos. Em nossa análise, ao todo foram 39 turmas de 1º contempladas com o projeto, todas sob orientação de realizar um e-book digital com as produções de cada turma, que ficará exposto na biblioteca da escola, para consultas e apreciações futuras de suas escritas, e realizamos a análise detalhada de três alunos de uma turma do 1º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brevemente dialogamos, neste artigo, sobre os entrelaces do projeto Eu sou Escritor, no ciclo de alfabetização, enfatizando a discussão sobre a produção de texto como prática social e alfabetizadora. Como vimos, os documentos oficiais e autores renomados que discutem a questão, à luz de evidências e pesquisas, dão suporte a esta prática educacional, que propõe considerar a produção textual como recurso e instrumento no processo alfabetizador, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e sua progressão nas etapas posteriores de ensino.

A prática de leitura e escrita no ambiente escolar podem ser vistos como uma atividade habitual, que está preconizada nas aulas de Língua Portuguesa, contudo, muitas vezes a perspectiva que conduz esses processos ou o propósito para o qual estão sendo realizados, restringem-se a processos mecânicos, sem protagonismo. Nessa perspectiva, o trabalho com a produção textual deve ser organizado a fim de que os processos de compreensão, interpretação, criticidade e posicionamento do sujeito leitor diante do texto lido e escrito, se performatize e ganhe espaço nas práticas sociais.

Fruto de um trabalho árduo que é a alfabetização em um contexto “pós pandêmico”, o convívio diário em sala de aula evidencia as dificuldades, mas também as evoluções no processo de aprendizagem.

Contudo, a limitação deste trabalho evidencia -se que é preciso promover estudos com maior acompanhamento de dados e em diferentes campos sociais em que a escola esteja inserida, sabendo que o letramento é influenciado pelas possibilidades linguísticas do contexto social em que atua.

Com a presente análise do projeto e uma amostragem dos frutos produzidos, espera-se ter colaborado para o desenvolvimento de novas pesquisas que contribuam com uma maior compreensão sobre o fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. de C. ARAPIRACA, Mary. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será: textos da tradição oral na alfabetização.** Salvador, EDUFBA, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global. 2014

COSCARELLI E RIBEIRO, C. V. e A. E. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FARIAS, A. C. S. **Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização /** Ana Cristina Santos Farias, Fátima Aparecida de Souza. - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. - 59 p. : il.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, T. S. **Métodos de pesquisa.** Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (Orgs.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:. Acesso em: 27 nov. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS e MARCONI, E. M. e M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, L. F. V. **A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). Reflexões sobre

práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010

MACEDO, M. do S. A. N, Cruz, F. A. M. de O. **A análise dos níveis de escrita e produção de texto de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas da Região das Vertentes**. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), 2009. Relatório final de pesquisa. Minayo, M. C. S. et al (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

MARCUSCHI, L. A. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

REGO, L. L. B. **Literatura infantil: Uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1995.

ROCHA, G; MARTINS, R. M. F. **A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 977-1000, 2014.

SILVA, M. do C. **Práticas de alfabetização no ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. Caxambu/MG, 2008.

SILVA, SILVA, J. F. **Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOARES, M. B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACOUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 jan 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Acervo Digital Unesp. Fev., 2004a. p. 96-100. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/0_1d16t07.pdf>. Acesso em 28 nov 2022.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Rev. Bras. Educ. 2004b, n. 25, p.5-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em 28 nov 2022.

THIOLLET, M. **Metodologia da Pesquisa - Ação.** São Paulo: Cortez. 1986.