



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA ASSUCENA TIBURTINO DA SILVA

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

JOÃO PESSOA,
2020

MARIA ASSUCENA TIBURTINO DA SILVA

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras –
Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de
Faria

JOÃO PESSOA,
2020

MARIA ASSUCENA TIBURTINO DA SILVA

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras
– Língua Portuguesa, da Universidade Federal da
Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Licenciada em Letras – Língua
Portuguesa.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Cristina de Assis
(Membro interno)

Profa. Me. Soraya Gonçalves Celestino da Silva
(Membro externo)

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Suplente)

RESUMO

A aprendizagem da língua escrita é um processo de construção e interação do sujeito com o meio em que vive, pensado nisso, não podemos separar a língua e a sociedade. A aquisição da escrita não se efetua da mesma maneira para todas as crianças, cada uma possui um ritmo de assimilação e o processo pode variar dentro de uma mesma faixa etária. Este trabalho teve por objetivo relatar as experiências de práticas de escrita em uma turma do ciclo de alfabetização, com base nos direitos de aprendizagem e aprofundar o conhecimento sobre o processo de aquisição de linguagem. Tudo isso filiado a uma perspectiva interacionista, em que a língua é posta a serviço das interações sociais. Para fundamentarmos teoricamente, nos baseamos em (BAKHTIN, 1995), (VYGOTSKY, 1998), (ROJO, 2009), (MARCUSCHI, 2008), (SCHNEUWLY, 2004) e nos Documentos desenvolvidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a Alfabetização. Metodologicamente, partiremos de uma apresentação sobre a nossa perspectiva de escrita e de concepção de língua, enquanto prática social. Em seguida, descreveremos e analisaremos a aplicação da sequência didática escolhida, trabalhando com o gênero autobiografia, visando à consolidação do direito à produção de textos escritos na alfabetização e o impacto dessa atividade nas crianças e para nossa formação docente. As análises mostram a eficácia do processo evolutivo da escrita das crianças, com enfoque principal no trabalho de escrita e reescrita das atividades desenvolvidas e nos revelam também que o processo de escrita é o mesmo para todos os diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Direitos de aprendizagem. Escrita. Práticas. Alfabetização

ABSTRACT

Learning written language is a process of construction and interaction between the subject and the environment in which he lives. With this in mind, we cannot separate language and society. Writing acquisition is not the same for all children, each has a rate of assimilation, and the process may vary within the same age range. This research aimed to apply writing practices in a class of the literacy cycle, based on learning rights and deepen the knowledge about the process of language acquisition. All this affiliated to an interactionist perspective, in which language is put at the service of social interactions. For theoretical reasons, we are based on BAKHTIN (1995), VYGOTSKY (1998), ROJO (2009), MARCUSCHI (2008), SCHNEUWLY (2004) and the Documents developed by MEC for Literacy. Methodologically, we will start from a presentation about our perspective of writing and language conception as a social practice. Then, we describe and analyze the application of the chosen teaching sequence, working with the autobiography genre, aiming at the consolidation of the right to the production of written texts in literacy and the impact of this activity on children and on our teacher education. The analyzes show the effectiveness of the evolutionary process of children's writing, focusing mainly on the writing and rewriting work of the developed activities and also reveal that the writing process is the same for everyone at different levels of education.

Keywords: Learning Rights. Writing. Practices. Literacy

SIGLAS

MEC- Ministério de Educação e Cultura

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	10
1.1.1 Conceitos sobre escrita.....	10
1.1.2 Os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa.....	13
1.1.3 A escrita como um direito.....	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
2.1.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	19
2.1.2 O campo de pesquisa.....	19
2.1.3 Procedimento de coleta de dados.....	19
2.1.4 Material didático aplicado.....	21
2.1.5 O corpus.....	22
3. A ESCRITA NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	29
3.1.1 Um olhar sobre a prática.....	29
3.1.2 As vivências.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
ANEXO 1 – Certidão de Nascimento em branco.....	35
ANEXO 2- Autobiografia.....	36

INTRODUÇÃO

A escrita é uma das ferramentas fundamentais da comunicação, nas sociedades atuais. Visto isso, FERREIRO (2003, p. 20) destaca que a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso. Estimular o prazer de escrever e principalmente de reescrever, é fazer o aluno entender que essa é uma prática necessária tanto na vida escolar quanto no seu dia-a-dia. Desse modo, os professores devem trabalhar a escrita da forma mais natural possível, como algo essencial, pelo alto poder de mudança que ela promove. O ensino da escrita sofreu mudanças consideráveis ao longo dos anos, e as últimas décadas trouxeram transformações tecnológicas, sociais e teóricas que embasam novas propostas de ensino e de produção de novos materiais pedagógicos, que tratam de forma especial a alfabetização nos anos iniciais, além do ensino de língua e suas práticas. Mesmo com todos os avanços, ainda se observa a permanência do ensino tradicional nas salas de aula.

Desenvolver a escrita a partir dos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos e reconhecer a importância cognitiva e social que ela tem é tornar o aprendizado mais efetivo na vida do aprendente. Pelo alto índice de dificuldade que o ensino da escrita apresenta na sala de aula do ensino básico, surgiu a necessidade de pesquisar mais sobre este assunto e procurar uma forma de mapear e melhorar como este conteúdo é abordado na sala de aula. Diante disso, deu-se início um projeto de pesquisa intitulado: Os direitos de Aprendizagem e o Ensino da Escrita na Alfabetização (2017-2018), tendo continuidade como: Os Direitos de Aprendizagem e Práticas Didáticas de Escrita na Alfabetização (2018-2019). Esses dois trabalhos foram embasados nos documentos que regem a educação básica no Brasil, juntamente com todo o aporte teórico cedido pelos professores que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa, constituindo um trabalho em conjunto de análise e práticas na sala de aula. Toda pesquisa foi baseada nos documentos nacionais que regem a educação básica e o material de apoio dos professores.

Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de relatar, como pesquisadora, práticas de ensino de escrita em sala de aula, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental da rede federal de ensino. Buscando sempre relacionar com as nossas práticas de futuros professores de Língua Portuguesa. Metodologicamente, essa pesquisa tem caráter exploratório, com análise qualitativa de dados. Seleccionamos atividades propostas com o gênero autobiografia (FARIA, 2017) para vivenciarmos com uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Com base na descrição das aulas, discutiremos o papel da escrita na sala de aula, tanto nas turmas do ciclo.

1 A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

1.1 Conceitos sobre escrita

Fica cada vez mais evidente a importância da constância na prática da escrita social e interativa na escola. Mas as instituições de ensino, em sua maioria, ainda se deixam levar pelo mito do ensino da escrita atrelado às normas gramaticais, que são dadas de forma descontextualizada, deixando de lado outros meios mais eficazes e atrativos de aplicação da escrita na sala de aula, podendo o professor ser um facilitador em levar o hábito da escrita na escola para a realidade do aluno fora dela. Segundo Cardoso,

De tudo que escrevemos, é possível deduzir que uma das grandes dificuldades da escola é reconhecer essas experiências diversificadas e, mais que isso, propor, a partir delas, um currículo que valorize a amplie tais experiências, repensando um ensino calcado apenas em atividades metalinguísticas. (CARDOSO, 2015, p. 47).

Mesmo com todos os avanços, ainda se observa a permanência do ensino tradicional nas salas de aula. Atualmente, as pesquisas apontam que a produção de textos escritos vai muito além de reconhecer letras e conglomerá-las. É necessário um conjunto de outras atividades que possam desenvolver o letramento e a aquisição da escrita. Leite (2006) investigou o processo de apropriação em duas escolas públicas municipais e sugeriu através de resultados que:

O reconhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida que os alunos, ao interagirem em diferentes situações da escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabética no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem. (CARDOSO; BATISTA, 2002, p. 97 apud LEITE, 2006).

Diante do exposto, fica claro que não são fatores isolados que fazem com que a apropriação do sistema de escrita aconteça, mas um conjunto de atividades e situações que estimulam a escrita. Além das produções individuais, o processo de escrita coletiva também é um fator de colaboração. O documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2009 “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” descreve que: “A produção de textos coletivos é também apontada como um dos índices de qualidade do trabalho pedagógico que se faz nas salas de aula de Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.43). Por isso a necessidade de uma escrita social e a escola é sua principal estimuladora.

A escola é uma das grandes responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades e usos da linguagem escrita, tanto na sua produção e desenvolvimento, quanto no uso de suas

variações de acordo com o contexto em que se insere. Fazendo isso, a escola cumpre o seu papel integrador e faz valer o seu objetivo social. Este cargo é tanto ou mais relevante do que as meras produções escritas qualitativas de sala de aula, que se prendem a formas e fórmulas há séculos ensinadas, que fazem com que o aluno não tenha consciência das várias formas como a língua escrita pode se materializar. O trabalho com gêneros, narrativas orais e leituras variadas que precedem a compreensão do sistema alfabético são essenciais para a aprendizagem dos alunos. Com isso Fernanda Girão e Ana Brandão descrevem que:

Teberosky e Colomer (2003) também afirmam que: ” [...] aos 5 anos, muitas crianças podem não apenas reproduzir narrativas verbalmente, mas também ditá-las a um adulto” (p.57) segundo as autoras, as crianças de cinco anos já são capazes também de diferenciar um poema uma carta uma notícia ou uma receita de bolo. Assim crianças dessa faixa etária têm conhecimento sobre o texto que lhes são mais familiares e estes conhecimentos se manifestam “no tipo de linguagem que selecionam para reproduzir a linguagem escrita e nos meios de apresentação gráfica que utilizam para localizar os textos na página. (p. 57)”. (GIRÃO; BRANDÃO, 2007, p. 120).

Com essa afirmação, fica claro que antes mesmo do contato com o sistema alfabético de escrita os alunos já têm suas concepções de leitura, reconhecem os diferentes gêneros e suas destinações. Antunes (2009, p. 54) define que a denominação de gêneros de texto, abarca outros elementos além dos linguísticos, pois abrange normas e convenções que são determinados pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Mesmo sendo um papel também da escola, também é dever da família introduzir esses conhecimentos.

Quando falamos de produção de textos escritos nos vem um olhar estrutural ortográfico. Essa visão de trabalhos uniformes, rígidos e inalteráveis ainda percorre as salas de aulas de muitas escolas do país. A partir disso surge a necessidade de trabalhar as variações linguísticas dentro da produção de textos, sejam eles orais ou escritos. Como afirma Antunes,

Dentro das semelhanças existentes entre as modalidades oral e escrito da língua, uma, sem dúvidas, reside na constatação de que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma. Se é verdade, segundo propõem Schneuwly, Dolz et ali (2004) que não existe “o oral”, mas, “os orais”, também é verdade que o que existe são “escritos”, como expressão da multiplicidade de conteúdos e de propósitos comunicativos dependentes das práticas sociais de escrita. (ANTUNES, 2009, p. 108 apud Schneuwly, Dolz et ali (2004).

Com isso podemos concluir que escrever é um ato social, que está dentro das situações de comunicação. Como afirma Antunes (2009, p. 209), “Escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal.”

Dentro dessa perspectiva de escrita social, nos deparamos com as concepções de Letramento e Alfabetização. Embora considere a alfabetização e o letramento como dois processos que se diferenciam por suas especificidades, eles são entendidos como indissociáveis e interdependentes. Soares explica que:

[...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p. 47).

Com essa compreensão, embora a estudiosa faça alusão a casos em que possa haver indivíduos alfabetizados e não letrados, ou o contrário, letrados e não alfabetizados, aponta na direção da perspectiva de alfabetizar letrando, o que implica o desenvolvimento da aprendizagem no ciclo de alfabetização, de forma integrada, articulando-se a apropriação do sistema de escrita com o seu uso, privilegiando os dois aspectos simultaneamente, sem precedência de um em relação ao outro. Esta é a concepção de alfabetização e letramento que permeia o material didático do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e, portanto, é a que está nos conjuntos de Cadernos de Formação destinados a todos os envolvidos com as ações do Pacto.

Os referidos Cadernos contêm textos teóricos, que embasam a reflexão sobre essa temática; relatos de experiências em sala de aula, que possibilitam a replicação por outros professores; e sugestões de atividades e de leituras complementares, como subsídio à prática docente. Esses Cadernos constituem um dos principais materiais pedagógicos do PNAIC e eram utilizados na formação continuada dos profissionais envolvidos no ciclo de alfabetização, que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, para imersão na cultura escrita, é indispensável a criação de situações em que possam ser utilizados diferentes gêneros textuais que circulem no contexto dos alunos, em suportes diversificados, incluindo livros infantis, o livro didático, jornais, revistas e o acervo de outros materiais, tendo atenção para não se confundir nem se dissociar alfabetização e letramento, pois são duas dimensões inerentes à aprendizagem da língua.

1.2. Os direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa

A alfabetização é um processo de construção, que requer esforço dos professores, dos alunos e de todos os que se dizem responsáveis pela educação. Pensando nisso, e no melhoramento dos índices da educação em todo o país, foi criado um documento que visa organizar, nortear e sequenciar a educação básica. Em um breve relato, podemos observar que o documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012) surge com a proposta de um novo currículo para os três primeiros anos do ensino fundamental, a partir do mapeamento de todas as propostas que compunham os currículos do ciclo de alfabetização de quase todos os estados do Brasil, com base nas dificuldades e nas falhas presentes na aprendizagem que era visível nas avaliações externas que acompanhavam o desempenho dos alunos.

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2012, p. 15)

Em conjunto, surge o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) que se utilizou de documentos do MEC, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, aprovados em 2010, que em alguns dos seus artigos propunham a expectativa mediante metas que deveriam ser atingidas pelos alunos nos estágios do Ensino Fundamental.

O documento é composto por Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa, que envolve os eixos: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística, e tratam o desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir de uma visão sócio-interacional.

A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, pois

a linguagem constitui o sujeito na interação social. Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social. (BRASIL, 2012, p. 36)

Diante disso, o trabalho com os eixos estruturantes é desenvolvido a partir de planejamentos consistentes que estimulem situações de aprendizagem e ensino. Isso nada mais é, do que contemplar e integrar, oralidade, leitura, produção de textos, práticas de linguagem e usos da língua, normatividade, discursividade e outros, em prol da aprendizagem da Língua Portuguesa e dos outros componentes do currículo escolar. O documento traz a seguinte afirmação:

No ambiente escolar isso significa que, nos três anos do Ciclo de Alfabetização, é preciso que os sistemas de ensino proporcionem à criança um trabalho intenso que garanta progressão das aprendizagens, de tal maneira que ela seja desafiada a aprender mais e melhor determinadas práticas de linguagem de uso escolar ou extraescolar. (BRASIL, 2012, p.40).

Para cada eixo, há um trabalho específico. O documento define cada eixo de acordo com a forma que ele interage com o mundo e com o processo de aprendizagem. A oralidade é definida como: uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais. (BRASIL, 2012). Então, a oralidade se dá em conversas, discussões, palestras e tem o suporte de gestos, movimentos, tom de voz e outros recursos para sua reprodução.

A oralidade toma dimensões enormes, pois a partir delas extraímos do outro uma série de informações implícitas ao falante. Se é homem ou mulher, de que lugar do país ele vem, se está entusiasmado ou não com o assunto e tantos outros aspectos que o interlocutor não precisa externar para que o ouvinte faça a leitura. Diante disso é necessário a valorização da tradição oral nas salas de aula, com a oralização de textos escritos, tanto de produções próprias quanto de textos retirados de outros meios, como: Poesias, fábulas, receitas, notícias, e tantos outros que são de matriz escrita, mas que podem sim ser destinados a oralidade. A realização e participação de saraus e contações, é tratada no documento, como: “[...] uma aprendizagem como plateia, ou seja, há necessidade de uma aprendizagem específica, que passa pela escola, mas não se reduz a ela, que é aprender a ser ouvinte da fala do outro[.]” (BRASIL, 2012, p. 43).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos confirmar que o processo inicial da escrita passa pela fala, e mostra que tanto o discurso exterior, que acontece na interação interpessoal, quanto o discurso interior constrói as concepções de escrita da criança. “A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (FARIA, 2014, p.

18). É importante ressaltar que a escrita não é mais importante que a oralidade e vice-versa, são práticas discursivas diferentes que podem ser usadas de forma harmônica e conjunta.

O segundo eixo é a Leitura, que também se realiza como uma prática de interação social, levando em conta o autor e o leitor, seus objetivos quanto ao texto e seus conhecimentos sobre os temas. No documento é ressaltado três dimensões da leitura:” a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística” (BRASIL, 2012, p.47). A dimensão sociodiscursiva é vista mais pela interação de quem escreve o texto e quem o lê, ou seja: O trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros (BRASIL, 2012 , p. 47), fazendo menção sobre os fatores que levaram ele a fazer a leitura e o papel que realiza como leitor.

A segunda dimensão traz consigo as estratégias de leitura e a importância de compreender todos os sentidos do texto, sejam eles implícitos ou explícitos, aguçando o senso crítico dos leitores e intensificando o processo de aprendizagem. Na terceira dimensão ele traz os conhecimentos linguísticos, funcionalidade do sistema alfabético, no que tange a ortografia, sentido, concordância e outros aspectos que são apreendidos também na prática da leitura e refletidos durante o percurso.

1.3 A Escrita como um direito

O MEC dá prioridade ao Ciclo de alfabetização que abarca crianças de seis a oito anos, que vai do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, por motivos como: as altas taxas de analfabetismo e a baixa qualidade da leitura e da escrita dos alunos nessa faixa etária. Tais argumentos estão em consonância com outros projetos e programas que também pensavam na dificuldade que era lidar com a educação básica, programas como Pró-Letramento, a diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e PNAIC. Na parte que cabe a Língua Portuguesa, que é o objeto central de estudo deste trabalho, são apresentados 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

I - Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratam de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

II - Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

III - Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

IV - Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

V - Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

VI - Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, 2012b)

O primeiro direito faz referência a formação desse aluno leitor e falante que tem a capacidade de produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros e façam paralelo com os diferentes usos da língua portuguesa, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia (BRASIL, 2012), formando assim um aluno alfabetizado e com conhecimentos que vão da escola para vida.

O segundo direito, faz menção a esse aluno letrado e com formação cidadã, que saiba respeitar os direitos do outro e os seus, que tenha conhecimento de cidadania e os valores que pautam a sociedade. Ao conhecerem mais e melhor a organização social, política, econômica e cultural em que vivem, podem ampliar suas referências e compreender o conceito de cidadania (BRASIL, 2012).

O terceiro traz o letramento literário como foco principal, a formação do aluno como indivíduo socialmente letrado, com capacidade ampla de leitura e interpretação, que vá além só dos saberes linguísticos. Favorecem uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários (BRASIL, 2012).

O quarto valoriza a infância e tudo que ela envolve, todas as formas de ensino que envolva o público infantil. São ritmos, rimas, repetições que auxiliam tanto a memorização desses textos e seus usos em jogos e brincadeiras, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falado e o escrito (BRASIL, 2012) melhorando o processo de aprendizagem.

O quinto orienta a organização do aprender. Ensinar o “aprender a aprender” e a organizar a vida escolar e extraescolar é uma finalidade fundamental da Educação Básica. (BRASIL, 2012). Além disso, estimula o uso de materiais escolares que auxiliam nos cronogramas e na organização escolar. E também, já nessa fase, o estímulo a consulta em livros e enciclopédias.

O sexto e último estimula o aluno a participar mais ativamente em situações de informação, contato com textos do dia-a-dia, que tragam reflexões e ampliem o senso crítico dos alunos. Os temas fundamentais, que estão mobilizando o viver em sociedade, na direção tanto de atualizar os estudantes, quanto de ajudá-los a problematizar aspectos. (BRASIL, 2012).

Além dos objetivos gerais, o documento também é composto por objetivos específicos para cada eixo estruturante: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística. Tais objetivos devem ser alcançados ao longo dos três anos do ensino, e para que isso ocorra de forma concreta, são subdivididos entre três etapas, que são elas: Iniciar, Aprofundar e Consolidar. Essas etapas são de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos para o eixo Produção de Textos Escritos podem ser observados na Figura 1:

**Figura 1: Objetivos de Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização - Eixo estruturante
Produção de Textos Escritos**

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012, p. 49

Mesmo que os quatro eixos sejam abordados de forma separadas no documento, eles se complementam no momento da sua aplicação em sala de aula. A produção de texto é impulsionada pela leitura, que faz com que o aluno tenha um aporte de conhecimentos necessário para uma produção, que pode variar entre escrita e oral.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização da pesquisa

Para a produção deste trabalho, utilizamos uma metodologia de pesquisa exploratória e análise de dados qualitativa. Daremos início as discussões teóricas, no que tange a produção de textos escritos e sua aplicação, com base no documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012). Logo após, faremos uma descrição da aplicação de atividades diagnóstico em uma turma de segundo ano do Ciclo de Alfabetização, na qual utilizamos Autobiografias, músicas e outros textos, como resultado de uma pesquisa de (PIBIC) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), intitulada: Direitos de Aprendizagem e Práticas de Leitura na Alfabetização (2018-2019). Em seguida, apresentamos um relato de como realizamos a sequência didática, nas duas aulas que tivemos disponíveis para o trabalho e no fim a discussão embasada na teoria que aprendemos durante a pesquisa.

2.1.2 O campo da pesquisa

Esta pesquisa foi formulada através de estudos sobre escrita e implementações de práticas em uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede federal da cidade de João Pessoa. A turma é regularmente formada por dezenove alunos. Durante nossa pesquisa alguns deles faltaram às aplicações das atividades.

2.1.3 Processo de coleta de dados

Tomando como norte os Direitos de Aprendizagem (Figura 1) proposto pelo documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012), no que se trata do eixo escrita, executamos sequências didáticas que visavam à consolidação desses objetivos. Escolhemos uma atividade diagnóstico para que pudéssemos ter noção do andamento da turma, e em qual nível cada aluno estava, para posteriormente levarmos uma sequência. As atividades utilizadas foram retiradas dos materiais do PNAIC.

Para a primeira nossa primeira aplicação, levamos uma música na qual trabalhamos os nomes. A atividade estava presente no livro “Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética” (FARIA *et al*, 2017) e nos deu a oportunidade de trabalhar os nomes a partir de uma cantiga de roda, a música “Terezinha de Jesus”. Demos continuidade ao trabalho com a produção escrita, os alunos preencheram uma certidão de nascimento com o nome e algumas outras

informações básicas, para que assim pudéssemos ter uma visão mais ampla dos seus níveis de escrita.

Figura 2: Música “Terezinha de Jesus”



Fonte: (FARIA, et al, 2017a, p. 9)

Depois de observarmos as primeiras produções, demos seguimento aos trabalhos com uma sequência didática que retiramos do livro *Leitura e produção de textos escritos: aprofundando: 2º ano: caderno 1* (FARIA et al, 2017) do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA). Decidimos trabalhar com o gênero autobiografia e tivemos o suporte do texto de Sônia Junqueira (Figura 3) e as instruções ao professor que acompanhavam o texto, sempre propondo mudanças nas abordagens quando necessário para que adequar as necessidades da turma. A segunda atividade proposta foi que os alunos escrevessem suas próprias autobiografias, seguindo a mesma linha de produção que o texto propõe.

Figura 3: Autobiografia - Sônia Junqueira



Fonte: (FARIA et al, 2017b, p. 35)

O trabalho com as sequências didáticas se deu para que pudéssemos entender como essa metodologia se comportaria em uma turma de segundo ano. A parte de organização do trabalho, escolhas das atividades e abordagens na sala de aula são de responsabilidade do professor. Para entendemos melhor todo esse processo, nos apoiamos em Schwartz, Costa e Becali (2015). Tudo isso, adequando as atividades e a realidade dos alunos e da escola, fazendo um trabalho de pesquisa e montagem dessas atividades. Sempre pensando na sala de aula como objeto integrador, se os alunos estarão nas cadeiras ou no chão, de pé ou sentados. Por isso decidimos trabalhar a ciranda, pois tínhamos espaço suficiente para isso e realizamos a leitura deleite todos sentados no chão. Tudo isso propiciou aos alunos uma nova experiência de aprendizagem.

2.1.4 Material didático aplicado

Além da cantiga de roda *Terezinha de Jesus* (FARIA et al, 2017a, p.9), utilizamos também a autobiografia de Sônia Junqueira (FARIA et al, 2017b, p. 35) e realizamos um momento de escrita compartilhada e reescrita das atividades, atividades para serem feitas em casa, leitura deleite das obras: *Quantos nomes tem um menino?* (FRANCO, 2011); *Quem é glória?* do autor Silvio Costta (2007) e *Bililico*, das autoras Denize Carvalho, Eva Furnari e Sonia Dreyfuss (2011).

2.1.5 O corpus

Nosso trabalho foi feito também através das descrições das aulas feitas, por meio de áudios e vídeos que gravamos durante as aplicações.

Aula diagnóstico - Cantiga “Terezinha de Jesus” (29/03/2019).

- Nós iniciamos a aula após o intervalo, nos apresentamos e a professora responsável se retirou da sala para participar de uma reunião na coordenação. Iniciamos as atividades fazendo um círculo na sala de aula e cantando a música Terezinha de Jesus, demos início ao trabalho com os nomes.
- Colocamos em suas carteiras aleatoriamente os nomes dos alunos separados por cores e o critério usado foi a primeira letra do nome. Exemplo: os alunos que começavam com a letra A estavam com o nome azul, os com B com o nome roxo, e assim sucessivamente.
- Quando os alunos retornaram, tiveram que procurar seus nomes nas carteiras para só assim se sentarem. Isso levou um tempo, pois só tinham os colegas como ajuda.
- Nos apresentamos e demos início pedimos para que saíssem das cadeiras e sentassem no chão para que iniciássemos a leitura deleite. Trabalhamos com o livro: *Quantos nomes tem um menino?* (FRANCO, 2011). De início foi um pouco complicado, pois os alunos não tinham o hábito da leitura em sala, então dispersaram, conversaram e até teceram comentários do tipo: “Se soubesse que era leitura, teria ficado em casa”, porém ao longo da história eles acabam se envolvendo e sugerimos que eles ao fim da história lembrassem do nome do personagem, que se chamava Epíteto da Silva Santos.
- Após a leitura, nós perguntamos quais eram seus nomes e entregamos a cantiga de roda “Terezinha de Jesus” (Figura 2)
- Depois de cantarmos algumas vezes para que eles conhecessem as letras, pois alguns conheciam e outros não.
- Fizemos um círculo no meio da sala, demos as mãos começamos a cantar. Três alunos não quiseram participar e se afastaram.

- Na tentativa de manter o entusiasmo dos alunos com a canção, demos uma cara nova ao jeito de dançar a música. Pedimos para que eles cantassem de um pé só, depois pedimos para que pulasse no ritmo da música e isso fez com que os alunos que não tinham participado no primeiro momento se interessassem pela brincadeira.
- Os alunos voltaram para suas cadeiras com seus nomes e assim, começamos a questionar quem tinha a cor azul e os alunos se identificaram, trouxemos a frente da turma, escrevemos os nomes no quadro e perguntamos o que cada um deles tinham em comum e sem muita dificuldade responderam: *“a letra do nome”*. Depois perguntamos quais outras palavras também começavam com aquela letra e ficamos impressionadas quando um aluno respondeu *Yakissoba* quando trouxemos um colega que o nome começava com Y.
- Ao fim da atividade retomamos a leitura e perguntamos qual o nome do personagem do livro, demoraram um pouco, pediram ajuda de os colegas até sair a palavra: Epíteto.
- Após esse primeiro contato, partimos para trabalhar o tema: Apelido. Assim, perguntamos quem tinha apelido e se gostavam ou não, qual eram suas relações com seus apelidos.
- Falamos que em um dado momento do livro parecia um documento, como nessa parte da leitura os alunos já estavam muito engajados, de cara responderam que era a certidão de nascimento e a identidade.
- Entregamos as certidões (Anexo 1) em branco para que preenchessem, não exigimos que respondessem todas as informações, só as mais básicas pois queríamos que eles respondessem sozinhos para que pudéssemos analisar os níveis de escrita.
- A ainda tentamos, mas como não conseguimos realizar em sala, passamos uma atividade de escrita para ser feita em casa. Cada aluno teria que trazer na próxima aula, como isso, perdemos algumas produções pois os pais respondem pelos alunos.

Segunda aula - Autobiografia “Sônia Junqueira” (12/04/2019)

- Novamente iniciamos a intervenção com a leitura deleite, desta vez a professora estava em sala e nos auxiliou nas atividades.

- Organizamos novamente um círculo para que os alunos sentassem no chão, os alunos reclamaram mais uma vez por ser uma atividade de leitura “*Leitura de novo?*”

- Mesmo com a agitação, iniciamos a leitura do livro Quem é a Glória? de Silvio Costa (2007). Quando dissemos o título do livro o aluno questionou que não fazia sentido um livro com esse nome, mas com o passar da contação eles entenderam e se envolveram na história ao ponto de interromperem e fazer perguntas, ou se identificar com a personagem principal. A garota de cabelos ruivos e cacheados fez com que os alunos apontassem um colega de sala que também tinha essas características. Paramos e falamos o fato de ser raro ter pessoas de cabelo ruivo, e os eles acharam o máximo. A história nos deu abertura para falar sobre acessibilidade, aceitação das diferenças e se eles identificavam no cotidiano os sinais que identificavam a acessibilidade, muitos falaram das rampas e uma se referiu ao símbolo da cadeira de rodas no “*Shopping que meu pai coloca o carro*”. Levando a discussão para frente, conseguimos dar continuidade a história de Glória no imaginário, eles deram novas características para a personagem e foi uma experiência maravilhosa ver a cooperação e a integração dos alunos na construção da personagem.

- Depois disso, nós entregamos aos alunos uma pequena autobiografia de Sônia Junqueira (Figura 3), que continha informações básicas sobre a autora, levamos o mesmo texto ampliado em uma cartolina e também o Telefone mágico (Figura 4). Nós pedimos para que alguns alunos viessem a frente ler o texto para a turma, e os que quisessem poderiam utilizar o telefone, mesmo com vergonha alguns ainda vieram e leram, mesmo que baixinho. O mais impressionante foi ver que o material os instigou tanto para a atividade de leitura que até o aluno que não sabia ler, veio para frente e tentou realizar a leitura.

- Usamos estratégia para facilitar a leitura, como usar o dedo para guiar as palavras, lemos e relemos o texto inúmeras vezes. Tentamos também fazer a leitura coletiva, mas sem muitas participações.

- Próximo do fim da aula, nós passamos uma atividade de produção de texto, em que os alunos teriam que escrever suas próprias autobiografias. Dentro dos parâmetros que trabalhamos na aula. Nós demos nossos exemplos de nome, idade e algo que gostávamos, pois muitos achavam que era uma atividade de cópia. Então fui ao quadro e escrevi minha própria autobiografia por partes e assim eles compreenderam a atividade.

- No fim, alguns alunos se puseram à frente, pegaram os telefones e por conta própria leram suas atividades para que os colegas ouvissem.
- Alguns alunos, mesmo com muita dificuldade na escrita, não deixaram de participar da atividade. Porém, estudamos que seria melhor fazer outra abordagem na próxima visita, dentro de suas possibilidades.

Figura 4: Telefone Mágico



Fonte: Autora, 2019

Terceira aula - Reescrita da autobiografia. (09/05/2019)

-Como de costume, demos início aos trabalhos com a leitura deleite. Como da primeira vez, a professora responsável não estava na sala. Lemos o livro Bililico, da autora Denize Carvalho, Eva Furnari e Sonia Dreyfuss 2001, colocamos os alunos em círculo no chão e demos início à leitura. O texto ainda abordava o tema: nome. E desta forma pudemos dar continuidade às atividades anteriores.

- Diferente das outras intervenções, os alunos reagiram de forma positiva quando souberam que era leitura, sentaram e ficaram em silêncio, em algumas vezes pausamos a leitura e discutimos alguns temas pertinentes.
- Lemos novamente a autobiografia de Sônia Junqueira (Figura 3) e pedimos para que os alunos reescreverem suas atividades. Fui ao quadro e desenhei uma folha de papel igual à que eles tinham e, em conjunto com os alunos, fui construindo o texto e adicionando as informações conforme a participação dos alunos. Só que com um conhecimento anterior que me proporcionou progredir na escrita. A atividade refeita surtiu efeitos que superaram nossas expectativas, tanto no uso de pontos, vírgulas, parágrafos, letras mais legíveis, quanto ao aspecto da informatividade. Essa segunda versão da atividade continha mais elementos de análise linguística que foram compreendidos pelos alunos de forma natural.
- Separamos alguns alunos que apresentaram dificuldade na escrita para que eles pudessem ter contato com o conteúdo de forma mais acessível. A outra aluna da pesquisa realizou um trabalho especial com esses alunos, para que não perdessem o conteúdo.
- Isso mostra o quanto o trabalho com a reescrita é essencial para o processo de aprendizagem da escrita. Se nós adultos, na universidade ainda refazemos o texto, é natural que a criança em fase de aquisição seja colocada nesse processo. Comparamos as duas atividades de uma aluna (Figura 5 e 6) ficou explícita a melhora na escrita e o avanço no processo de aquisição.

Figura 5: Autobiografia. Primeira produção

MINHA AUTOBIOGRAFIA

Bianca Crispim

meu nome é Bianca, nasci em 2012, sou do 5º ano, gosto de jogar bola, dançar, cantar, desenhar, ler livros.

MEU DESENHO:

A child's drawing of a person with long yellow hair, wearing a red and yellow dress, standing in front of a purple background. The drawing is enclosed in a black rectangular frame. The person has a smiling face and is holding a small white object in their right hand. The background is filled with dark purple scribbles. The entire drawing is set within a larger white rectangular area labeled 'MEU DESENHO:'.

Figura 6: Autobiografia: Reescrita

AUTOBIOGRAFIA - REESCRITA

Bianca Crispim eis silvas mello

meu nome e bianca crispim tenho
7 anos. Chaene o gosto de cuzcuiz
Paulista e também gosto de assistir
filmes e comer agulhão.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

“ meu nome e bianca Crispim tenho 7 anos. Chaene o gosto de cuzcuiz paulista e também gosto de assistir filmes e comer agulhão.”

3. A ESCRITA NA ESCOLA: ANÁLISES E DISCUSSÕES

3.1. Um olhar sobre a prática

Soares (2001) define o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como sequência de ter-se apropriado da escrita”. A presente concepção permeia todo o PNAIC, que foi um acordo firmado entre o governo federal, estados e municípios, que estabelecia três anos para a consolidação do processo da alfabetização. O PNAIC entende que, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, mais precisamente aos oito anos, as crianças já estejam compreendendo o funcionamento do sistema de escrita, mesmo que ainda apresentem dificuldades com as normas padrão.

De forma mais restrita, o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética vai se concretizando ao passar das situações de aprendizagem que impulsionem os alunos a refletirem sobre o funcionamento das letras e seus processos de uso e, assim, contribuindo para seu ganho cognitivo. A escrita é uma das ferramentas fundamentais da comunicação, nas sociedades atuais. Visto isso (FERREIRO, 2003, p.20) destaca que a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso. Estimular o prazer de escrever e principalmente de reescrever, é fazer o aluno entender que essa é uma prática necessária tanto na vida escolar quanto no seu dia-a-dia.

Desta forma os professores devem trabalhar a escrita da forma mais natural possível, como algo essencial, pelo alto poder de mudança que a escrita promove. Fica cada vez mais evidente a importância da constância na prática da escrita social e interativa na escola. Mas as instituições de ensino, em sua maioria, ainda se deixam levar pelo mito do ensino da escrita atrelado às normas gramaticais, que são dadas de forma descontextualizada, deixando de lado outros meios mais eficazes e atrativos de aplicação da escrita na sala de aula, podendo o professor ser um facilitador e levar o hábito da escrita na escola para a realidade do aluno fora dela.

Pelo alto índice de dificuldade que o ensino da escrita apresenta na sala de aula do ensino básico, surgiu a necessidade de pesquisar mais sobre este assunto e procurar forma de mapear e melhorar a forma como este assunto é abordado na sala de aula.

Sempre vista como um conteúdo de alto grau de complexidade, a escrita não se detém só as aulas de português, mas permeia todas as matérias da grade curricular escolar e de todos os níveis da educação, do mais elevado ao mais básico, todos os alunos têm contato com textos escritos. A partir desse pensamento, Girão e Brandão (2007, p. 120) ressaltam que as “crianças bem pequenas

podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, textos orais produzidos em linguagem escritas que são grafados por outros ou por eles próprias”.

Há muito tempo a forma como o contato do aluno se dá com o ensino, aquisição, apropriação e desenvolvimento da língua escrita na escola vem quantificando o seu sucesso na vida escolar. Em contraponto, as discussões do uso da escrita na escola e fora dela vem assumindo uma maior relevância nos estudos mais atuais sobre educação. A atualidade traz novos contextos, usos, aplicações e faz com que a escola reveja suas abordagens de ensino e faz com que a escrita pare de ser propriedade única e exclusiva da escola.

Observa-se que a criança estabelece uma relação de curiosidade com os textos escritos muito cedo. Porém, tal curiosidade pode ser mais ou menos estimulada tanto no contexto familiar, como no escolar. Assim, o papel assumido pelo adulto letrado em contato com a criança é fundamental, sendo este, segundo Mayrink-Sabinson, mais do que simples informante sobre a escrita. (GIRÃO, BRANDÃO, 2007, p.122)

Visto isso, entende-se que a interação da criança com o mundo letrado parte de suas experiências do cotidiano e de tudo que o cerca. O interesse por rótulos, banners chamativos e coloridos e imagens aguçam o interesse pela leitura e despertam olhar para a escrita, e aí entra o papel do adulto de mediar esta leitura e tornar essa leitura inicial em uma escrita significativa futuramente. A autora propõe que a prática de escrever na frente das crianças, pode também favorecer o interesse pela escrita.

[...] um recado para alguém, uma lista de coisas que não deve ser esquecida de fazer, entre outros atos de escrita- as crianças também começam a manifestar o desejo de produzir textos escritos, bem como imitam os comportamentos de escritor em suas brincadeiras de faz de conta. (GIRÃO, BRANDÃO, 2007, p.122)

3.1.2 Vivências

O processo de letramento infantil requer cuidados e um olhar diferenciado, é necessário que o professor alfabetizador insira outros métodos de ensino em suas aulas, levando em conta as necessidades e as dificuldades de sua turma. Soares (1998, p.72) aponta que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Diante disso, fica claro que o aprendizado é um ato de interação e se faz mais eficaz com a presença do outro.

Na turma que atuamos, havia uma gama de alunos em diferentes fases da aquisição da escrita. Uns sem o menor domínio do sistema de escrita e outros muito além do que se esperava

naquela idade, mas o que falta para que o processo seja eficaz? Pensando nisso, surgiu o questionamento do que as crianças podem escrever na sala de aula e o que elas escrevem. Se pensarmos a escrita como uma função social e objeto do pensamento, fica claro que normalmente o vasto conhecimento de mundo que o aluno traz para a sala de aula é desperdiçado, para (SMOLKA, 2003, p. 64) “As crianças podem escrever o que pensam na escola? Podem escrever o que pensam? Podem escrever o que falam? Quando? Por quê? ” Visto que também é responsabilidade da escola aguçar o senso crítico social dos seus alunos.

Para isso foi necessário um trabalho diferenciado, voltado especialmente para aquela realidade, pois mesmo que a atividade de Autobiografia (Figura 1) necessitasse de uma estrutura específica, com informações específicas, deixamos os alunos livres para adicionar informações que achassem importantes. Isso demonstra que escrever é um direito assegurado ao aluno e que ele tem que ter o professor como um facilitador deste processo, auxiliando, melhorando e transformando suas ações em prol do melhor desempenho dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do ponto de vista de que a língua é uma prática discursiva e não apenas um conjunto de formas e regras gramaticais, podendo se configurar como prática social, sua função não pode ser relegada em favor da forma, devem caminhar juntas. Isso se materializa quando um aluno reproduz na forma escrita um texto oral, e não somente oralizar um texto escrito, pois na maioria das vezes esse processo se configura como oralização e não como um processo de oralidade. Quando a criança se preocupa em pronunciar bem as palavras, sua entonação, vírgulas e pontos deixando de lado até mesmo seu próprio entendimento em função da norma o ato perde sua principal finalidade. Com isso, fica claro que o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis e que é possível alfabetizar letrando.

De acordo com Soares (1998) letramento é analisado com um processo de influência mútua em que o interlocutor vai estabelecendo sentido ao longo das trocas linguísticas e formando seus significados ao longo das relações que mantém com a língua. De acordo com a autora, [...] teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2012, p. 47, grifos da autora).

Pensando nisso é importante esclarecer o papel do professor no planejamento de suas atividades em sala de aula. Desprezando os improvisos, de forma que o processo seja levado a sério. Imergir o aluno na cultura escrita funcional, onde ela possa interligar fatos, gêneros, outros textos, seu contexto social. Com o suporte de livros, jornais, revistas e a internet. Nossa experiência com a prática em sala de aula deixa claro o quanto ainda temos que avançar no que se refere às abordagens do ensino da escrita, apontando uma necessidade das implementações de ações eficazes para sanar tais problemas. Porém, as atividades realizadas nos mostraram o quanto o trabalho com a escrita, a reescrita e o bom planejamento das atividades aplicadas na sala dão bons resultados. O processo contínuo e persistente se reflete na evolução dos alunos no que se refere à escrita. Em apenas três intervenções e duas atividades houve melhoras consideráveis, deixando claro que as práticas de escritas são fundamentais para o processo de formação educacional das crianças.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Irandé. - **Língua, texto e ensino: outras escolas possíveis** (Estratégias de ensino;10). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANDÃO, ROSA. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Organização - 2.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Língua Portuguesa na Escola; 2)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer no 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 22/1998. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de março de 1999, Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Acesso em: 09 de março de 2020.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 de junho de 2018.

FARIA, Evangelina Maria Brito de, et al. (Orgs.) **Leitura e produção de textos escritos**: aprofundando: 2o ano: caderno 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a.

FARIA, Evangelina Maria Brito de, et. al. **Aquisição do sistema de escrita alfabética**: iniciando: 1º ano: caderno 1. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/18txelFRVOTXWviOIzqJ7HxzVeZeCzXsz/view?pli=1>> Acesso em 10 de maio de 2018.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIRÃO, Fernanda. M. P.; LIMA, Izauriana. B.; BRANDÃO, Ana Carolina P. **Texto coletivo da Educação Infantil**: Limitações e possibilidades. Anais do 18º EPENN, Maceió, 2007.

SOARES, Magda, Letramento: Um tema em três gêneros/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

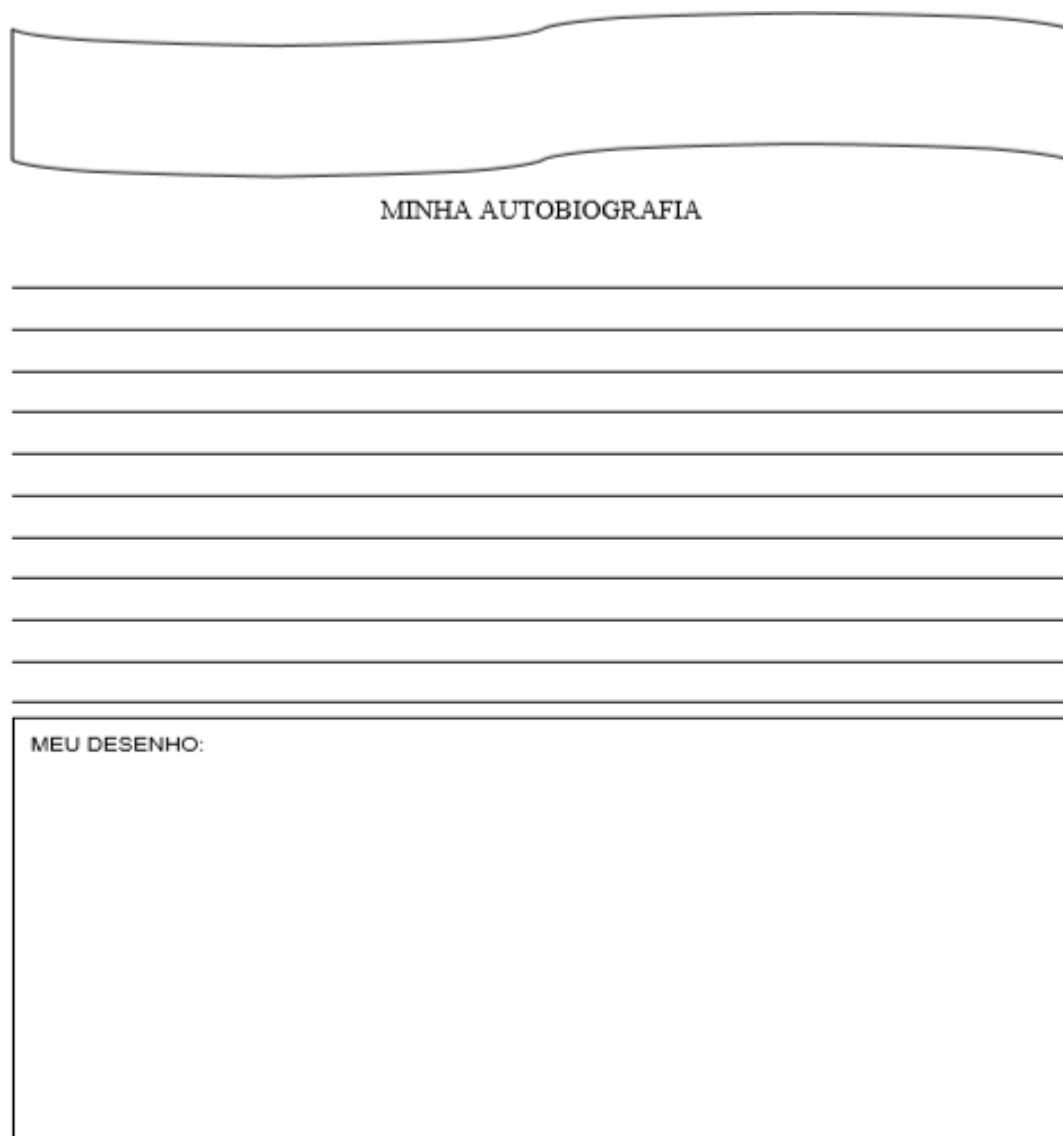
SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZ, Cleonara Maria Schwartz. COSTA, Dania Monteiro Vieira. BECALI, Fernanda Zanetti. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica - MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília: MEC, SEB, 2015. P. 9-18.

ANEXO 1 - Certidão de Nascimento em branco

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
CERTIDÃO DE NASCIMENTO
 NOME: _____
 MATRÍCULA: _____
 DATA DE NASCIMENTO POR EXTENSO: _____ DIA: _____ MÊS: _____ ANO: _____
 HORA DE NASCIMENTO: _____ MUNICÍPIO DE NASCIMENTO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO: _____
 MUNICÍPIO DE REGISTRO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO: _____ LOCAL DE NASCIMENTO: _____ SEXO: _____
 FUNÇÃO: _____ PAI: _____ MÃE: _____
 AVÔ PATERNO: _____ AVÔ MATERNO: _____
 AVÔ PATERNA: _____ AVÔ MATERNA: _____
 CÊNESE: _____ NOME E MATRÍCULA DOS CÊNESES: _____
 DECLARANTE: _____
 DATA DO REGISTRO POR EXTENSO: _____ NÚMERO DA DMV DECLARAÇÃO DE NASCIMENTO: _____
 OBSERVAÇÕES / AVISOS: _____
 NOME DO OFÍCIO: _____ O CONTINÚO ÀS CERTIDÃO E VERIFICAÇÃO. Data de: _____
 OFICIAL REGISTRADOR: _____ Assinatura do Ofício: _____
 NÚMERO: _____
 ENDEREÇO: _____

Fonte:< http://www.arpenrs.com.br/novo/noticias/5485_Certidao-de-nascimento.jpg> Acesso em 15 de mar. 2019.

ANEXO II - Autobiografia

MINHA AUTOBIOGRAFIA

MEU DESENHO:

Fonte: Autora, 2019.

