

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURA

ADRIANA ROCHA COELHO

**UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA ESCRITA AO LONGO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

OSASCO - SP
2018

ADRIANA ROCHA COELHO

**UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA ESCRITA AO LONGO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”

Orientadora: Prof. Dra. Andreia de Fátima Rutiquewiski Gomes.

OSASCO - SP
2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura



TERMO DE APROVAÇÃO

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA ESCRITA AO LONGO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Por

ADRIANA ROCHA COELHO

Monografia apresentada às 13:50, do dia 11 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES
UTFPR - Curitiba
(orientador)

ROBERLEI ALVES BERTUCCI
UTFPR - Curitiba

AGRADECIMENTOS

É bem provável que não consiga mencionar todos que de algum modo colaboraram para que esse trabalho fosse concluído.

Em primeiro lugar, Àquele que para mim, é o Autor da vida, o Criador de todas as coisas e a quem referencio, toda a minha gratidão.

À minha família, especialmente minha mãe Lourdes, minhas irmãs Alexandra, Fernanda e Paula, por me encorajarem e compreenderem a importância que esse curso tem para mim;

ao Bruno, por amavelmente ceder tantos finais de semana, por entender a minha ausência e me amparar durante grande parte desta trajetória;

à minha estimada médica, dra. Valéria Teresa de Oliveira Pereira Vieira, que nesses dois longos anos, cuidou de mim com imenso carinho e acreditou que, mesmo sob um tratamento tão difícil e demorado eu seria capaz de seguir adiante, superando todos os momentos de fraqueza e prostração;

às minhas amigas tão queridas, que se mostraram dispostas a me ouvir em qualquer momento;

à Simone, amiga mais chegada que uma irmã, que desde o magistério, está ao meu lado me apoiando e incentivando;

aos professores do curso de pós-graduação “Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná;

à tutora Eliana, pelos cafés aos sábados de manhã, pela atenção, paciência e colaboração no decorrer do curso;

aos colegas de curso, pela interação e parceria;

e por fim, à minha orientadora, Prof. Dra. Andreia de Fátima Rutiquewiski Gomes, pelo acompanhamento, aconselhamento, direcionamento e por gentilmente compartilhar seus saberes;

a todos vocês, meu respeito e admiração.

Muito obrigada!

COELHO, Adriana Rocha. **Uma breve reflexão acerca da escrita ao longo do Ensino Fundamental**. 2018. 42 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

RESUMO

Este trabalho faz uma breve reflexão acerca da escrita no ensino fundamental. Aborda os métodos e estratégias de alfabetização utilizados no país. Discute a eficácia daqueles que levam às crianças somente a memorização de um código e dos que enxergam a dimensão interacional e discursiva da língua e, por isso, expõem às crianças às práticas de linguagem relacionadas a interação e autoria de textos escritos, por meio de situações significativas de efetiva produção de textos pertencentes a gêneros que circulam na sociedade. Apresenta algumas sugestões para aprimorar o ensino da produção de texto, após a aquisição da escrita alfabética, bem como no decorrer do ensino fundamental. Muitos alunos, tem avançado no ensino fundamental, sem adquirirem competências e habilidades fundamentais ao uso significativo da linguagem, muitas vezes, por não terem testemunhado a utilização que se faz da escrita nos mais variados contextos, por não terem sido expostos à diversidade de textos escritos, ou até, por não terem aprendido a lidar com as reais questões que a escrita apresenta nas mais variadas situações. Este trabalho, de caráter bibliográfico e documental, verificou que, o ensino da língua sob uma perspectiva sociointeracionista, retratada nos estudos de Antunes (2003), Ferreiro (1999), Leal e Brandão (2007), Lopes-Rossi (2009), Marcuschi (2011), Morais (2012), dentre outros, e, sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tem se mostrado eficaz para o ensino da linguagem, pois considera os conhecimentos prévios dos alunos, reconhece a língua como fenômeno cultural, histórico e social, como construtora de identidades dos alunos e da comunidade a que pertencem.

Palavras-chave: Alfabetização. Produção escrita. Gêneros textuais no ensino fundamental.

COELHO, Adriana Rocha. **A brief reflection on writing throughout Elementary School**. 2018. 42 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

ABSTRACT

This paper to make a brief reflection about writing in elementary school. Approaching literacy methods and strategies used in the country. It discusses the efficacy of those who introduce to children only the memorization of a code and those who see the interactional and discursive dimension of the language and, therefore, expose to children the language practices related to interaction and authorship of written texts, through situations of effective production of texts belonging to genres that circulate in society. It presents some suggestions to improve the teaching of text production, after develop alphabetic writing, as throughout elementary school. Many students have been advancing in elementary education without acquire fundamental skills and abilities to use meaningful language, often because they have not witnessed the use of writing in the most varied contexts, either because they have not been exposed to the diversity of written texts, or even because they have not learned to deal with the real issues that writing presents in the most varied situations. This paper, of bibliographical character and documental, has verified that the teaching of language from a socio-interactionist perspective, portrayed in the studies of Antunes (2003), Ferreiro (1999), Leal e Brandão (2007), Lopes-Rossi (2009), Marcuschi (2011), Morais (2012), among others, and suggested by the National Curricular Parameters (1997), has been proved effective for the teaching of language, as it considers the students previous knowledge, recognizes the language as a cultural, historical and social phenomenon, as a constructor of the students' identities and of the community to which they belong.

Keywords: Literacy. Teaching of text production. Textual genres in Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. PRÁTICAS DO ENSINO DA ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	11
2.1 Um novo olhar para o ensino da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental	14
3. NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	18
3.1 O que mudar? O que sugerem os especialistas?	19
3.2 Como planejar um texto? O que as teorias dizem sobre isso?	23
4. SUGESTÕES PARA MELHORAR O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	28
4.1 O ensino da escrita utilizando os gêneros textuais como suporte.....	29
4.2 A pedagogia por projetos: uma proposta para o ensino de leitura e produção de textos através dos gêneros discursivos	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
6. REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

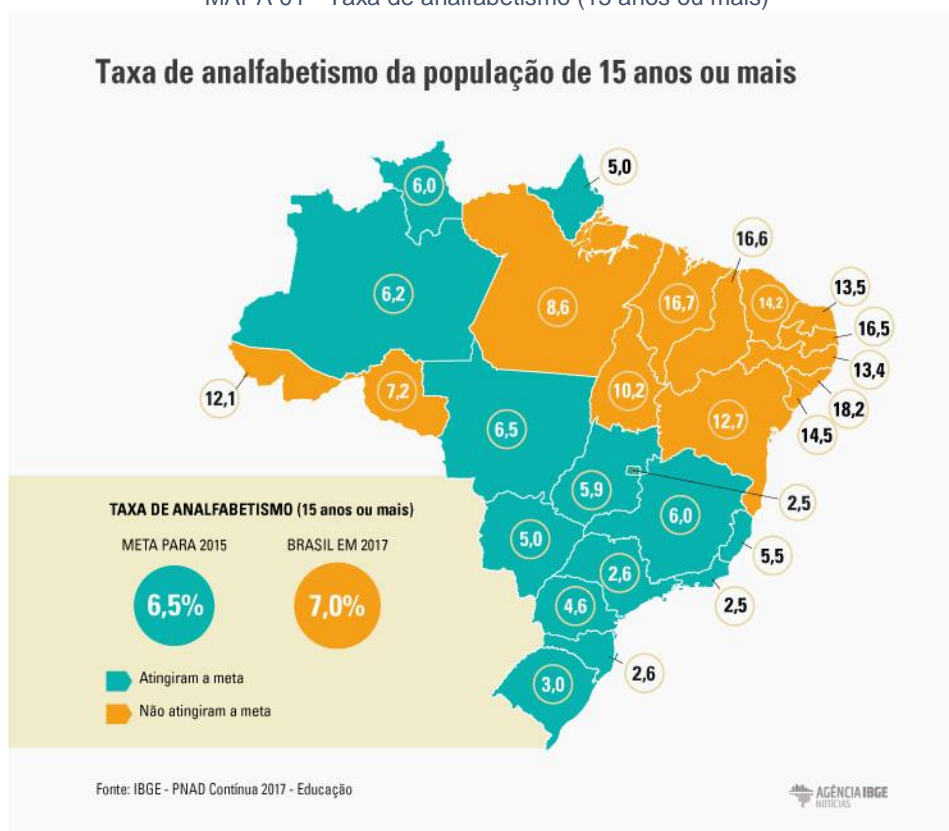
Apesar da crescente melhora na qualidade do ensino, como demonstram as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil ainda possui um número muito grande de pessoas que ainda não sabem ler e escrever e portanto, não foram alcançadas pelas inúmeras campanhas governamentais, dentre elas, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, criado pelo Ministério da Educação - MEC que objetiva alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Alfabetização - PNE: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

É alarmante a taxa de brasileiros que ainda não sabem ler ou escrever. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE mostram que a taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais é de 7,2% em 2017, longe do índice de 6,5 %, estipulado em 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Este percentual representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. Espera-se ao final da vigência deste plano (2024), a elevação do grau de escolaridade dos brasileiros mais pobres, bem como a erradicação do analfabetismo absoluto (metas 8 e 9).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (PNE, 2014 p.12)

O mapa 1 ilustra os índices de analfabetismo em cada região do país:

MAPA 01 - Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017 - Educação

O Brasil apresenta um sistema escolar excludente, o fracasso da escola atinge quase exclusivamente as crianças mais pobres. Nas redes públicas de ensino, o processo de alfabetização e aquisição da escrita pode se arrastar por anos. Por esse motivo, o PNE aponta para a necessidade do esforço contínuo para a eliminação de desigualdades educacionais que são históricas no País e para um melhor empenho nas práticas de ensino.

Diante do exposto, há de se considerar que existe um sério comprometimento nas práticas de ensino, ou seja, a escola não tem cumprido um dos seus papéis: ensinar a ler e a escrever.

A Base Curricular Comum Nacional – BNCC, “estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (p.05), independentemente se frequentam redes de ensino e instituições escolares públicas ou particulares.

Todavia, tem sido comum, alunos concluintes do Ensino Fundamental I, apresentarem grandes dificuldades no aprendizado, muitos ainda não sabem ler e escrever com autonomia, não compreendem e não produzem textos simples. Esse

fracasso escolar está ligado ao ensino descontextualizado, recheado de exercícios que não ajudam ninguém aprender uma língua, cujo enfoque está em nomenclaturas, conjunto de normas e regras que não promovem a reflexão acerca da linguagem em suas condições reais de produção.

Quais são as práticas de ensino que têm se mostrado eficazes para a aprendizagem da língua em diferentes situações comunicativas e de que maneira melhorar a escrita (a produção de textos) dos alunos que estão no Fundamental 1?

O segundo capítulo deste trabalho retrata algumas metodologias e estratégias de alfabetização utilizadas no país. Discute a eficácia dos métodos que visam a codificação e que ao longo dos anos se mostraram inadequados. Aponta a relevância, para o ensino da escrita ao longo do Ensino Fundamental, daqueles que são regidos por uma perspectiva sociointeracionista.

O terceiro, expõe novas abordagens pedagógicas para o Ensino Fundamental I, dentre elas, a que direciona para uma orientação discursiva, que visa a valorização do texto como peça inteira e não fragmentos soltos e desarticulados, e que reconhece na escrita mais uma forma de participação social.

O capítulo quatro comenta as sugestões dos pesquisadores Marcuschi, Lopes-Rossi, Micotti, Leal e Brandão, e outros, para melhorar o ensino da escrita nesta modalidade de ensino. A primeira sugestão, aborda a escrita utilizando os gêneros textuais como suporte. A segunda, a pedagogia por projetos, que tem como princípio pedagógico a leitura de diversos textos, para que os alunos, aos poucos, apropriem-se das características e familiarizem-se com o gênero para somente depois dessa exposição, assumirem a autoria de seus textos. Em ambas propostas, é consensual a necessidade do planejamento de situações de ensino que favoreçam o aprendizado de habilidades e a valorização de capacidades para o progressivo domínio da escrita; a importância do professor criar oportunidades para os alunos vivenciarem experiências como escritoras, e ainda, que os docentes percebam a aprendizagem da leitura e escrita como um processo contínuo.

2. PRÁTICAS DO ENSINO DA ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao falar de produção escrita no Ensino Fundamental I, é conveniente que se inicie a conversa em uma das primeiras fases escolar onde a criança se depara com o desafio de registrar informações e/ou ideias convencionalmente: o período de alfabetização.

Em seu livro “Sistema de escrita alfabética”, Morais (2012), explora essa temática, identifica as especificidades dos processos de alfabetização e letramento e apresenta situações didáticas favoráveis para que as crianças possam refletir sobre a escrita alfabética, aprender e automatizar suas convenções sem aderir ao formato de treino.

Segundo este autor, os métodos tradicionais de alfabetização e ensino da escrita, criados desde a Antiguidade, a partir do século XVII, apresentam uma visão empirista/associacionista da aprendizagem, pois encaram o aprendiz como tábula rasa, que recebe informações prontas do exterior e as repete até memorizá-las. Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo de simples acumulação das informações recebidas, desconsidera o modo de pensar, de reconstruir e compreender os conteúdos e, a escrita, é um mero código de transcrição da língua oral, uma simples lista de correspondências entre letras e fonemas.

Nesta obra, Morais (2012) trata com propriedade os métodos tradicionais e suas formas de conceber a escrita e sua aprendizagem. Estes, se apresentam em dois grandes grupos:

No primeiro grupo estão os métodos sintéticos: cujos métodos principais estão os alfabéticos, silábicos e os fônicos, e tem sido o mais praticado nas escolas brasileiras. Pressupõem que o aluno deva partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas), depois fazer sínteses e somar os pedaços, para poder chegar a codificar e decodificar unidades maiores. O aprendiz é treinado a pronunciar fonemas, decorar letras e sílabas para que, juntando-as, possa ler palavras e um dia, ler e escrever textos.

No segundo grupo, apresentam-se os métodos analíticos: a palavração, a sentencição e o método global são os três tipos principais deste grupo. Todos propõem iniciar o ensino da leitura e escrita com unidades maiores, “com significado”

(palavras, histórias e frases), para depois levar os alunos a analisar alguns fragmentos e ainda parti-los em pedaços menores. Assim, a criança é ensinada a copiar um repertório de palavras para depois reparti-las em sílabas. Ou ainda, a criança seria exposta a narrativas artificiais, vazias de significados, cujas frases seriam trabalhadas isoladamente, em seguida, algumas palavras seriam selecionadas e por último, as sílabas de certa palavra em análise seriam estudadas detalhadamente.

De acordo com o autor, ambos os métodos “tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como fazem os indivíduos já alfabetizados” (MORAIS 2012, p.30) e apresentam uma visão simplista onde a memorização de formas gráficas, a repetição de sons das palavras, a acumulação de informações (fornecidas pelo professor e de maneira controlada), levariam a criança a compreender o complexo sistema de escrita (MORAIS 2012, p.31).

Para Moraes (2012) é importante observar que, as atividades propostas sob métodos tradicionais, não promovem a reflexão, são limitantes e controladoras, pois a criança não é exposta ao novo, apenas as palavras formadas pelas sílabas da “família” em estudo são permitidas. Por intermédio de inúmeras cópias e sem qualquer tipo de reflexão, o aluno é visto como “uma esponja que absorve informações do exterior sem transformá-las, o erro está proibido” (MORAIS 2012, p.35). O indivíduo jamais será encorajado a escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas, pois o erro é inconcebível na situação de aprendizagem e, coibir a escrita espontânea faz com que ele siga em sua passividade e não “fixe” formas de escrita não convencionais. É perceptível que os métodos mencionados ignoram que o aluno irá ler e produzir textos reais e não um amontoado de frases soltas e sem sentido. As cartilhas, desenvolvidas sob esta perspectiva (“Caminho Suave” de Branca Alves de Lima é apenas um exemplo), apresentam fórmulas vistas como salvadoras, contudo é fundamental que os professores sigam-nas fielmente, não ousem criar e, seus alunos, façam todas as lições prescritas para o ano letivo.

As práticas de ensino, que vigoraram até início dos anos 80, desconsideravam as habilidades e as destrezas assimiladas pelas crianças antes da escolarização e, apresentavam uma perspectiva reducionista, que destituía a linguagem de sua característica fundamental: a dimensão interacional e discursiva da língua, condições essenciais para que ocorra a participação plena dos indivíduos em meio social.

Antunes (2003) em seu livro “Aula de português - encontro & interação”, esclarece que nessa concepção reducionista, o uso oral da língua não era aceito como objeto de estudo nas salas de aula, não havia oportunidades para a conversação, para a análise mais consistente dos gêneros orais da comunicação pública, pois entendia-se que na oralidade se rompiam as regras gramaticais.

Segundo esta autora, não havia o entendimento de que o domínio da língua (oral e escrita) é fundamental para a participação social efetiva, que por meio dela o homem se comunica, posiciona-se de maneira crítica e responsável nas diferentes situações sociais, utiliza-se do diálogo para mediar conflitos, defende pontos de vista, produz conhecimento.

Quando um aluno produz um texto, mesmo que seja ditando para que outro escreva, está produzindo um texto escrito e, é essa diferenciação entre transmissão oral e escrita, que torna possível o ensino da linguagem que se usa para escrever. O convívio com textos verdadeiros (que circulam socialmente), com leitores verdadeiros (reais interlocutores) e com situações autênticas de comunicação, darão suporte à aquisição de uma competência em relação à linguagem, acesso aos bens culturais, amplo conhecimento e a participação plena no mundo letrado, afirmam os PCNs.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. (PCN, Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série, p.28)

Antunes (2003) esclarece que, as propostas de produção de textos, eram centradas em habilidades mecânicas de decodificação, uma atividade puramente escolar que se converteria em treinos e cobranças futuras. Predominava a escrita sem função, sem valor interacional, desprovida de qualquer contexto comunicativo e desvinculada dos diferentes usos sociais. Sequer havia tempo para planejamento ou revisão, visto o caráter de improviso, pouco importava o que se queria dizer e como dizê-lo, bastava apenas concluir o exercício. Conhecer dígrafos, encontros vocálicos ou consonantais era mais importante do que a relação entre a linguagem e o mundo.

Os alunos se deparavam com uma metodologia da excentricidade, que se apoiava em regras e casos particulares totalmente fora de contexto. A gramática era voltada para a nomenclatura e classificação das unidades, absolutamente

desvinculada dos usos reais da língua e irrelevante para a competência comunicativa; inflexível, petrificada como se a língua fosse uniforme; imutável como se a constante mudança das línguas fosse um fato do passado e encerrado; prescritiva, preocupada em elencar o certo e o errado, ignorando os emissores e receptores, o que se diz, como e quando se diz; focada na correção, relevando os aspectos textuais e discursivos; que não se apoiava em textos reais, servindo-se de frases soltas e desconexas que serviam de lição ou exercícios, longe de ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua. Diante dessa prática inadequada, reinava a ideia de que o português era uma língua muito difícil de se aprender. Com isso se elevava os números de evasão, repetência e fracasso escolar, finaliza Antunes (2003).

2.1 Um novo olhar para o ensino da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental

Reiterando, os métodos tradicionais de ensino limitam o aprendizado, não formam indivíduos críticos e reflexivos, não respeitam as individualidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, não atentam para a função social da escrita, e como já mencionado, não permitem ao docente adequar suas aulas às necessidades de sua turma.

Durante a permanência desses métodos nas salas de aula, os índices de evasão e repetência escolar só aumentavam. Fazia-se necessário reconsiderar a maneira de ensinar a escrita.

Neste contexto, nos anos 80, ganha repercussão nacional os estudos de Emília Ferreiro (1999) sobre o processo de aquisição da linguagem escrita de crianças latino-americanas. A pesquisadora propõe uma mudança no olhar na concepção de língua escrita e alfabetização: de métodos e testes que comprovadamente não alfabetizavam ao entendimento de que as crianças reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento desse objeto de conhecimento. A concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade

humana, característica dos sujeitos em interação, assume o lugar daquelas práticas ineficazes.

No livro “Psicogênese da língua escrita” (1999), Ferreiro e Teberosky apontam que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem e não um sistema de codificação e decodificação. Defendem uma aprendizagem conceitual, que ocorre por meio da interação entre o objeto do conhecimento (a língua escrita) e o sujeito, em outras palavras, defendem um ensino sistemático da notação alfabética aliado à vivência cotidiana de práticas de leitura e escrita. O rompimento da associação do ato de ler como simples decodificar e do ato de escrever como mero codificar, cede lugar ao desenvolvimento de capacidades básicas de expressão, ampliando o seu sentido, dando lugar a socialização (ato de ler, interpretar e escrever).

Para o professor e pesquisador Gomes Senna (1995), a prática alfabetizadora baseada neste conceito, de linguagem como interação, ultrapassa o sistema de codificação da língua oral e, privilegia o aprendizado de diferentes modalidades de expressão da língua em diferentes níveis de inserção social. Segundo este autor, saber a língua escrita é uma maneira de se socializar.

Segundo Ferreiro (1999), é fundamental que as crianças vivenciem experiências variadas com a língua escrita, que estejam inseridas em um ambiente que favoreça a aprendizagem, que permitam-lhes perguntar, falar, escutar e ler, que sejam apresentadas a diversos livros, que possam descobrir diferenças e relações entre o texto escrito e imagens, e ainda, que elas não sejam proibidas de aprender (como ocorria nos métodos tradicionais).

[...] é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – BRASIL, 2012, p.19 -20)

Essa visão abrangente, que se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, que permite interpretar o mundo em que se vive e o seu desenvolvimento, onde a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das

estruturas da consciência, entende-se por Construtivismo, conforme aponta Becker (1992).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem o ensino da escrita sob uma proposta sociointeracionista:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (PCN. Língua portuguesa: 1ª a 4ª série, p.30).

Em consonância com a ideia de que a língua é mais do que uma estrutura ou processo cognitivo, que excede um mero instrumento de comunicação e, portanto, só pode ser efetivada num meio social e histórico, por sujeitos que fazem seu uso em práticas contextualizadas e com finalidades estabelecidas, encontra-se o pensamento sociointeracionista, dentro de uma perspectiva dialógica, como apresentam Marcuschi (2005) e Antunes (2003).

No livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi (2005) apresenta a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, voltada para atividades dialógicas como práticas sociais. Defende que na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Seus papéis e contextos de uso não devem ser confundidos e tão pouco deve haver supremacia ou superioridade entre elas. Preocupa-se com os processos de produção de sentidos em seus contextos de criação e circulação, também com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade.

Sob a ótica sociointeracionista, o trabalho com a escrita, desde as séries iniciais, deverá promover o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta, produção de textos em diferentes mídias e semioses.

De acordo com os PCNs, para que os alunos que há pouco foram iniciados no mundo da escrita sejam capazes de utilizá-la com eficácia, é preciso que experimentem e aprendam isso na escola: produzindo seus próprios textos (mesmo que ainda não saiba grafá-los convencionalmente), testemunhando a utilização que se faz da escrita nos mais variados contextos, sendo expostos à diversidade de

textos escritos e aprendendo a lidar com as reais questões que a escrita apresenta a quem se propõe a escrever.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, realça como é importante para as crianças que estão aprendendo a produzir textos, vivenciarem experiências que contribuam para a ampliação de seus conhecimentos sobre a linguagem, participarem significativa e criticamente das diferentes práticas sociais envolvidas na escrita e em outras linguagens. De tal modo que, as práticas de linguagem relacionadas a interação e autoria de textos escritos, aconteçam por meio de situações de efetiva produção de textos pertencentes a gêneros que circulam na sociedade.

Como já mencionado, adquirir a escrita alfabética não é sinônimo de ser alfabetizado. O último, tem um sentido amplo, pois além de compreender o sistema alfabético da escrita, a criança deve ser capaz de ler e escrever com autonomia, ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e perceber a função social da linguagem. Assim, ao final do 3º ano,

As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (BNCC, 2017, p.85)

3. NOVAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No artigo “O desenvolvimento da escrita na criança”, Alexander Romanovich Luria, por intermédio de suas pesquisas experimentais com crianças de quatro a nove anos, analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita e os fatores que as tornam capazes de escrever.

Segundo Luria (1988), antes mesmo de entrar na escola, a criança já adquiriu inúmeras habilidades e destrezas que a habilitam a aprender a escrever, também assimilou técnicas que preparam o caminho para a escrita e a capacitam fazê-la. Pensar que ela começará a escrever quando o professor ou outro alguém lhe der um lápis na mão e lhe ensinar o traçado das letras trata-se de um engano.

Para que a criança seja capaz de produzir um texto, é fundamental que duas condições sejam observadas: se o que ela irá anotar representa algo de seu interesse (coisas das quais gosta de possuir ou com as quais brinca), se tais objetos auxiliam para a obtenção de algum objetivo e se possuem algum significado funcional; segundo lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas e ela mostrar-se capaz de controlar seu comportamento por meio desses subsídios. Quando as relações com o mundo que a cerca tornam-se diferenciadas e existe uma relação funcional com as coisas, pode-se dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. E, escrever requer certas habilidades. É uma função que se realiza culturalmente por mediação. Assim sendo, o escritor (neste caso, a criança) necessita de algum estímulo para acionar seus conhecimentos prévios.

Para Leal e Brandão (2007), os alunos acessam o mundo da escrita antes mesmo de se apropriarem da escrita alfabética, no entanto “a apropriação do sistema alfabético possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o próprio conteúdo” (p.15) e para escrever são exigidas diferentes capacidades e conhecimentos nas inúmeras situações em que a escrita se faz necessária. Portanto, as autoras propõem

[...] que para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita. (LEAL E BRANDÃO, 2007, p.15)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um compromisso firmado pela União, Estados e Municípios que tem como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, define

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BRASIL, 2013, p.17).

Para o Ensino Fundamental I, a BNCC destaca a “ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (p. 84) e propõem o desenvolvimento de competências específicas de Língua Portuguesa para essa modalidade:

[...] Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2017, p.87)

Partindo do pressuposto que todas as crianças são capazes de aprender, como melhorar a escrita (a produção de textos) dos alunos que estão no Fundamental 1?

3.1 O que mudar? O que sugerem os especialistas?

Ter cursado o ciclo de alfabetização e conquistado a escrita alfabética não garante à criança a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita, é necessário um trabalho pedagógico sistemático, pois aprender a língua “é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmos” (BRASIL, 1997, p. 24).

Conforme exposto no livro “Ensino de produção textual”, organizado por Coelho e Palomanes (2016), algumas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita devem ser consideradas: o entendimento de que a sociedade está em constante mudança, marcada pela pluralidade cultural, não há mais espaço para homogeneização e estabilidade vinda de tal prática; o fluxo de comunidades rurais e urbanas passaram a implicar novos valores e novas necessidades culturais, incluindo as atividades de linguagem; a diversidade de práticas sociais e de comunicação, em destaque a escrita, está igualmente presente quer na cidade, quer no meio rural; o processo de urbanização e as invenções tecnológicas levaram a um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de comunicação.

A escola, atenta a essas novas necessidades comunicativas e as atuais condições de vida dos grupos sociais, deve possibilitar aos seus alunos condições para desenvolverem competências comunicativas fundamentais para uma comunicação efetiva.

Antunes (2016), destaca algumas competências comunicativas que os alunos precisam desenvolver: competência para a autoria, ou seja, ser capaz de expressar-se em seu nome ou de outrem; competência para a interação: compreender a linguagem como um lugar de encontro entre o autor e o leitor; competência para a escrita de textos: perceber a dimensão de atividade social da escrita, produzir peças inteiras de linguagem e não fragmentos soltos e desarticulados; competência para funcionalidade: reconhecer que a escrita tem uma função, finalidade e expressa intenção de comunicação; competência para adequação textual: entender que a escrita é contextualizada, inserida numa determinada prática social, sob forma de algum gênero, sujeita às convenções do gênero escolhido; competências ligadas a escrita multimodal: notar que a escrita abrange o verbal e o não verbal, que há recursos visuais de significar; competências ligadas ao mundo virtual: compreender

que a escrita saiu dos limites convencionais do papel e que não há limites para ela; competências ligadas à representativa das sociedades com um maior grau de letramento: a escrita como condição de necessidade social, exigência de inclusão social, bem como à condição de exclusão social que vivem os analfabetos e analfabetos funcionais.

O desenvolvimento de tais competências só será possível mediante um trabalho de reflexão e análise do processo de escrever. Essa atividade de reflexão deverá ocorrer antes e durante as produções, pois ela favorece uma compreensão mais consistente da atividade de escrever, supera a visão simplista que reduzia a análise em correção gramatical e derruba os mitos de que a escrita é um dom, difícil e para poucos, assinala Antunes (2016).

Neste entendimento (de reflexão bem fundamentada), com um debate aberto e plural sobre as atividades de linguagem, os alunos são encorajados e adquirem confiança de que são capazes de escrever, notam a significação social da escrita nos tempos modernos e sentem a necessidade de desenvolver as competências para se tornarem bons escritores.

Antunes (2016) enfatiza que o desenvolvimento das competências de escrita só poderá ser promovido pela prática do texto planejado e revisado; deve ser um exercício constante, continuado, assistido, em resposta a tudo o que desenvolve o ato de escrever. A adoção do rascunho, da versão não definitiva e revisão do texto são outros cuidados importantes para melhores resultados de escrita. Para que essas etapas sejam contempladas, é fundamental que o professor tenha tempo para criar, planejar, orientar e apoiar o desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da escrita. “Só se aprende a escrever, escrevendo”, completa a autora (2016, p.18).

Para Darcilia Simões (2016) e Luiz Carlos Travaglia (2016), a produção de textos envolve múltiplos fatos e fatores linguísticos de complexidade variada e, é preciso que os alunos sejam ensinados a documentar o pensamento por meio de uma atividade de real interação comunicativa.

Assim, fica evidenciado que um texto pertence a um gênero, apropriado para determinado tipo de situação de interação comunicativa e ainda que todo texto precisa ser planejado em diferentes aspectos: a) O que dizer, para que dizer e para quem dizer: durante essa reflexão os alunos elegem o conteúdo temático, as informações que desejam transmitir e a maneira de dizer para que o objetivo de comunicação seja alcançado, considerando o receptor, o destinatário do texto; b)

Como dizer: determinado o conteúdo temático, é preciso escolher quais recursos e estratégias devem ser utilizadas, essa escolha dependerá de vários fatores, por exemplos, o objetivo da comunicação, a situação da produção, a relação entre os interlocutores, dentre outros; c) Superestrutura e organização do conteúdo: selecionadas as informações e elementos do conteúdo que serão apresentados ao interlocutor, e por fim, para chegar a versão final do texto, a estrutura composicional do gênero escolhido será alvo de reflexão.

Maria Tereza G. Pereira (2016), no capítulo “Ideias e práticas na produção textual”, aponta a importância do professor conhecer seus alunos, tratá-los como são, amadurecer o diálogo, escutá-los, deixá-los expressar não só a voz, mas o corpo, a mente em diferentes linguagens, tempos e espaços que trazem para a escola.

O ato de escrever é um gesto fundamental de expressão humana, portanto, não deve pressupor tortura, esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e do prazer. Assim, o exercício da escrita deve ser uma atividade intelectual e não mecânica, deve haver oportunidade e orientação para o aluno buscar eficácia e perfeição em seus escritos. Escrever será um ato consciente, o escritor o faz porque tem o que dizer, para quem dizer e quer dizer algo e pode fazê-lo por várias razões: para produzir, registrar, comunicar, criar, entender, complementa a autora.

A língua é mais do que uma estrutura ou processo cognitivo, que excede um mero instrumento de comunicação e, portanto, só pode ser efetivada num meio social e histórico, por sujeitos que fazem seu uso em práticas contextualizadas e com finalidades estabelecidas, apontam Marcuschi (2005) e Antunes (2003).

Por este motivo, é importante que o docente privilegie as situações de aprendizagem que envolvam a leitura de diversos textos, para que os alunos se apropriem das características do gênero e familiarizem-se com eles antes de iniciarem a produção dos textos, e assim, percebam a dimensão social da escrita: para se escrever, é necessário ter repertório, é preciso ter o que dizer, ter um interlocutor real, ter um objetivo, uma finalidade (Antunes, 2003).

A esse respeito a BNCC sinaliza:

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e

avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada. (BNCC, 2017, 145)

Portanto, o planejamento do docente deve contemplar situações de ensino que favoreçam o aprendizado de habilidades e capacidades para o progressivo domínio da escrita, deve criar oportunidades para seus alunos vivenciarem experiências como escritores reais, onde seus textos se destinem a leitores verdadeiros e circulem socialmente. Porém, é primordial para o docente perceber a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo contínuo.

3.2 Como planejar um texto? O que as teorias dizem sobre isso?

Prevista na Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBE (1997) e no Plano Nacional de Educação - PNE (2014), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) - um documental plural e contemporâneo, de caráter normativo, que estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que os estudantes têm direito, após inúmeras discussões e consultas públicas em todo o país é apresentada em sua versão final neste ano. Na BNCC, são apresentadas dez competências gerais para desenvolver demandas da vida, a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas, socioemocionais), atitudes e valores que abrange as três etapas da Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio).

Para o ensino fundamental, a BNCC traz cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso. Foram estabelecidas essas áreas do conhecimento pois as mesmas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BNCC, 2017, p.27), e sua articulação vertical promove a progressão e a interação entre o ensino fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano) e o ensino fundamental II (turmas do 6º ao 9º ano). (BNCC, 2017, p.28).

Na área de Linguagens, especificamente no componente Língua Portuguesa e no eixo Produção de Textos, deverá ocorrer a progressiva incorporação de

estratégias de produção de diferentes gêneros textuais, práticas situadas em eventos motivados, análise de aspectos que viabilizam a consciência e aperfeiçoamento de práticas situadas (BNCC, 2017, p.87). Esclarece o documento que os “conhecimentos sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão, diferentes linguagens devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BNCC, 2017, p.65)

Neste documento fica claro que as atividades em sala de aula deverão “proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, para possibilitar a participação significativa e crítica nas diferentes práticas sociais permeadas pela escrita e outras linguagens” (BNCC, 2017, p. 65).

A BNCC, para Ensino Fundamental I, inclusive durante o período de alfabetização, prevê:

[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BNCC, 2017, p.87).

É relevante destacar algumas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental presentes na BNCC:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BNCC, 2017, p.85)

Para o ensino de leitura e produção de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais - que visam normatizar o ensino da língua materna- apontam para uma orientação discursiva, e propõem a valorização do texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de estudo.

Esta proposta, está fundamentada nas ideias de Bakhtin, que afirma que todas as esferas de atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Segundo o teórico, a utilização da língua ocorre em forma de enunciados, orais e escritos. Durante a enunciação, o indivíduo coloca-se como locutor, imprime sua individualidade, porém reconhece o outro para quem fala.

Nesse contexto de produção, recepção e interação através da linguagem estão os gêneros de discurso. Como anteriormente mencionado, são produtos da atividade humana, caracterizam-se pela heterogeneidade, diversidade e inúmeras possibilidades de realização, renovam-se, modificam-se, pois fazem parte da vida em diferentes âmbitos sociais e comunicativos.

Sob uma orientação discursiva, o indivíduo deixa de ser passivo e torna-se um construtor social e ativo, a linguagem é local de interação e não apenas um código e o enfoque não está mais na codificação, mas no sujeito.

Desse modo, as atividades em sala de aula devem envolver o uso da língua para a produção, compreensão de textos orais ou escritos em diferentes gêneros discursivos ou textuais, e atividades de reflexão sobre a língua com o intuito de se aprimorar as possibilidades de uso.

Compartilhando a ideia de coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, encontram-se nos PCNs sugestões de gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral início do ensino fundamental. São eles:

- a) contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- b) poemas, canções quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- c) saudações, instruções, relatos;
- d) entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão)
- e) seminários, palestras. (PCN, Língua Portuguesa: 1ª a 4ª série, p.72)

Para o trabalho com a linguagem escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem os gêneros a seguir:

- a) receitas, instruções de uso, listas;
- b) textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- c) cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- d) quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- e) anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- f) parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- g) contos (de fadas, de assombração, etc.) mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- h) textos teatrais;
- i) relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.). (PCN, Língua Portuguesa: 1ª a 4ª série, pp.72-73)

Quanto as práticas de ensino da escrita (produção de textos) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fica evidenciado que:

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das ideias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar. Ou seja, a produção de textos escritos envolve complexos procedimentos necessários tanto à produção de textos como à escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente. É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma que seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico. No primeiro ciclo, é imprescindível que os alunos produzam diferentes textos por escrito, ainda que, para tanto, necessitem da ajuda do professor ou dos colegas. (PCN, 1997, p.69)

Para os demais anos do Ensino Fundamental, há o fortalecimento da autonomia e do protagonismo nas práticas de linguagens dentro e fora da escola. Há maior criticidade de situações comunicativas, interação com um número amplo de interlocutores, aprofundamento de conhecimentos e o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos, devido ao contexto escolar no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. (BNCC, 2017).

A consequência do trabalho realizado nas etapas anteriores do Ensino Fundamental, permite que os alunos, progressivamente, conheçam e façam uso de

gêneros que circulam nos diversos campos, sejam eles artístico-literários, de estudo e pesquisa, jornalístico, midiático, de atuação na vida pública ou da vida pessoal. (BNCC, 2017).

4. SUGESTÕES PARA MELHORAR O ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Na obra “Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental”, Leal e Brandão (2007), apontam para o ensino da escrita sob uma perspectiva sociointeracionista. Esse modelo de ensino requer o contato com situações contextualizadas, que leve o aprendiz a resgatar conhecimentos já construídos, a refletir sobre os usos da língua, apropriar-se de estratégias significativas e desenvolver atitudes positivas diante da escrita.

A produção de textos, afirmam as autoras, é uma atividade complexa, que requer uma ação pedagógica específica e frequente em sala de aula, que leve a conscientização de que a escrita é mais uma forma de participação social. O planejamento de situações de ensino idealizadas e conduzidas com cuidado pelo professor, favorecem o aprendizado de habilidades e a valorização de capacidades textuais já adquiridas.

Para as autoras, no ensino da produção de textos guiado por uma teoria sociointeracionista da linguagem, cujo objetivo é “levar os alunos a aprender a usar a escrita para interagir na escola e fora dela” (2007, p.21), considerando que ao escrever um texto há o resgate de “conhecimentos construídos a partir do contato com outros textos usados em situações semelhantes” (2007, p.21), é necessário além de muita leitura, a interação com diferentes tipos de textos e materiais gráficos, pois, são nesses momentos que a escrita adquire significação para os estudantes. Dessa maneira,

Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos. (LEAL E BRANDÃO, 2007, p.21)

4.1 O ensino da escrita utilizando os gêneros textuais como suporte

Considerando a abordagem teórica firmada na perspectiva sociointeracionista, para se ensinar a escrever textos é fundamental proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas vivenciadas fora da escola, é preciso promover momentos em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais, para diversas finalidades e para vários interlocutores. (LEAL E BRANDÃO, 2007).

O trabalho com gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se atender a proposta do PCN de como a língua deve ser tratada: em seus mais diversos usos no dia-a-dia, quer na oralidade ou na escrita; em contextos reais de utilização; sem forçar a criação de gêneros que servem apenas ao universo escolar; ensinando-se a produzir textos e não enunciados soltos. A esse respeito, Leal e Brandão (2007) afirmam que

[...] para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita. (LEAL E BRANDÃO, 2007, p.20).

Para Marcuschi (2002), já se tornou “trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” (p.19), são eles que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia pois são maleáveis, dinâmicos e surgem conforme as necessidades e atividades socioculturais.

O autor esclarece que após a invenção da escrita alfabética, da industrialização e cultura impressa houve um aumento dos gêneros e, atualmente em plena fase da cultura eletrônica, devido a intensidade de usos das novas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias, houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Por isso, afirma que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social que se corporificam de algum modo na linguagem, são flexíveis e variáveis, assim como a linguagem. “Se a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se”. (MARCUSCHI, 2011, p.19).

Marcuschi (2002), diferencia gêneros, texto e discurso. O primeiro, como já mencionado, são entidades comunicativas, “formas de ação social relativamente estáveis realizadas em contextos situados em comunidades de práticas sociais em domínios discursivos” (p.21). Os textos, são entidades concretas realizadas materialmente e se corporificam em algum gênero textual. Já o discurso, “é aquilo que se produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (p.24).

O autor salienta que os gêneros textuais não se caracterizam por aspectos formais (estruturais ou linguísticos) mas por aspectos sociocomunicativos e funcionais. No entanto, percebe-se a integração de várias semioses e, certo hibridismo, pois utiliza o formato de gêneros já existentes para atender novos objetivos. Afirma que os gêneros são a manifestação mais visível do funcionamento da sociedade, pois são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de formação social e de produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2011, p.20) Por isso, a comunicação verbal só é possível através de algum gênero.

O ensino da escrita apoiado nos gêneros atende orientação dos PCNs que exploram a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, quer na oralidade ou na escrita; em contextos reais de utilização; sem forçar a criação de gêneros que servem apenas ao universo escolar; ensinando-se a produzir textos e não enunciados soltos. A esse respeito Marcuschi (2009) pondera:

O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida. (MARCUSCHI, 2009, p.31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a séries), sugerem como princípio didático a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, mas não estabelecem gêneros adequados para o trabalho com a linguagem, oral ou escrita, deixando a critério do professor, escolher àqueles mais adequados à situação didática e à turma.

As atividades de escrita devem atender tanto o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente como aquele que o faz com autonomia; ambos se

esforçam para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propuseram a escrever. Assim,

É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (PCN, Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série, pp. 48-49)

Cabe ao professor dirigir e orientar tais atividades, colocar questões que apoiem a análise do texto, oferecer informações e orientar a busca de fontes de consulta quando as dúvidas surgirem.

É importante reafirmar que as atividades em sala de aula do ensino fundamental, devem privilegiar a produção de textos por intermédio de gêneros discursivos. Tal prática leva à reflexão sobre os usos da língua, valoriza os conhecimentos prévios, resgata conhecimentos já construídos, favorece o aprendizado de habilidades e competências de escrita, colabora para que o aluno se aproprie de estratégias significativas e desenvolva atitudes positivas diante da escrita. Marcuschi (2009) salienta:

Quando ensinamos a operar com um gênero ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2009, p. 20).

As práticas de redações, são atividades sem norteamento ou reflexão, geralmente impostas e preocupadas com o conhecimento conceitual da língua e não com os seus usos; é um exercício mecânico e repetitivo, totalmente desestimulante para quem o faz, pois desconsidera o sujeito e as práticas discursivas dos interlocutores.

Contudo, a produção de textos, implica uma interação comunicativa, pois quem escreve o faz refletindo, considera para quem se escreve, o que se escreve e quais os objetivos de sua escrita.

4.2 A pedagogia por projetos: uma proposta para o ensino de leitura e produção de textos através dos gêneros discursivos

A ideia construtivista ainda é objeto de questionamento por parte dos professores. Reconhecer o aprendiz capaz de construir seus conhecimentos, inclusive os linguísticos, significa diminuir o poder de intervenção e a importância atribuída àqueles que ainda se baseiam no ensino tradicional (MICOTTI, 2009).

Na prática, ocorrem incoerências pedagógicas: resquícios da seriação (regime mais fechado, pautado no ensino da gramática normativa e descritiva, com provas e redações com temas estipulados), misturam-se a procedimentos mais flexíveis, (correspondentes aos ciclos), que reconhecem a relevância das oportunidades de as crianças vivenciarem experiências como escritoras e leitoras, cujo enfoque está numa escrita como sistema de representação de significados e sua utilização social e que entendem a aprendizagem como um processo contínuo que respeita o ritmo de cada aluno.

A pedagogia por projetos, explorada na obra “Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos” de Maria Cecília de Oliveira Micotti (2009), se coloca como alternativa a ser explorada pelos docentes que encontram dificuldades para trabalhar a interação das crianças com textos, pois sob esta perspectiva, as aulas passam a ser construídas coletivamente, privilegiando situações reais de comunicação, ajudando os alunos a identificar, interpretar e compreender diversos aspectos da realidade.

Um dos ideais da proposta é que haja interação entre os alunos e professores, consulta a diferentes recursos, por exemplos, dicionários, escritos reais, fichas, livros, ferramentas construídas pelos alunos (a serem comentadas). É o início de um processo de conscientização dos papéis sociais, entre eles o de leitor e o de escritor, ação da escrita para a comunicação em um determinado contexto social.

Os PCNs definem o que é um projeto e o caracteriza:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles

podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc.

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. (PCN, Língua Portuguesa: 1ª a 4ª série, p.46)

Micotti (2009) compartilha e apresenta sugestões para o trabalho docente, discute algumas práticas, visando melhorar a educação escolar, sobretudo o ensino da leitura e da escrita, mediante práticas socioconstrutivistas.

No livro “Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos”, são relatados trabalhos desenvolvidos em sala de aula, que permitem identificar novos caminhos para a ação docente e identificar alternativas pedagógicas para a democratização do ensino. A obra também busca “alternativas diante de uma classe que apesar de avançar na escolaridade ainda não sabe ler, nem escrever” (MICOTTI, 2009 p.11), enfim, a ênfase dos trabalhos apresentados está em práticas fundamentadas no socioconstrutivismo, no desenrolar de atividades em situações reais de comunicação e repleta de significados e, na participação ativa dos alunos no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Segundo a autora, a pedagogia por projetos não sugere receitas ou procedimentos definidos, mas apoia-se nas necessidades e nos interesses reais que os alunos manifestam na sala de aula, e em recursos disponíveis nos textos que fazem parte da vida diária e no entorno social dos educandos.

As atividades de leitura e escrita, com turmas de alunos alfabetizados e outros no processo de alfabetização, presentes no livro “Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos” (2009), mostraram-se alinhadas com as orientações dos PCNs pois atendem as demandas que surgem durante as aulas, fruto das interações das crianças e seus apontamentos; respeitam o ritmo e individualidade dos educandos; consideram a linguagem como prática social; o enfoque não está na decodificação mas no sujeito que é estimulado a criar, reconsiderar, revisar suas produções; exploram textos verdadeiros e diversificados que circulam na sociedade e ainda, favorecem a efetiva participação dos alunos em práticas de linguagem relacionadas à interação e autoria de textos escritos.

O trabalho pedagógico regido por projetos, está fundamentado em concepções disseminadas pelos PCNs e pela BNCC, pois pode proporcionar situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam socialmente, pode promover o conhecimento sobre a língua, sobre os gêneros e textos, sobre a norma-padrão, sobre o desenvolvimento das capacidades de leitura, pode ampliar as possibilidades de participação em práticas discursivas, bem como promover a autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BNCC, 2017, p.65-76).

Portanto, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico por projetos, o ensino da produção de textos deve partir dos gêneros textuais, pois considera o sujeito e as práticas discursivas dos interlocutores. Lopes-Rossi (2009) em “Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos” revela a importância do trabalho pedagógico com gêneros discursivos: são eles que podem proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual em consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2009, pp.70-71).

Segundo a autora, o professor deve criar condições para que seus alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, por intermédio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e funções dos gêneros escolhidos, a produção e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2009, p.71).

Para a execução de projetos de leitura e escrita, Lopes-Rossi (2009) sugere alguns gêneros que bem servem a esse propósito: “rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal” (p.71) e outros para atividades de leitura para entretenimento: “poesia, romance, verbete de dicionário, lenda, fabula, cordel, adivinha, piada, letra de música, mapa” (p.72).

A leitura desses gêneros leva os alunos perceber sua composição, os aspectos verbais e não verbais que o compõem, quais informações são oferecidas e quais são omitidas), inclusive, compreendem que sua produção é planejada de acordo com a função social e com os propósitos comunicativos do gênero.

A autora salienta que, nem todos os gêneros são indicados à produção escrita na escola, isso porque suas situações de produção ou circulação social dificilmente seriam reproduzidas adequadamente em sala de aula.

Além das sugestões dos PCNs de gêneros adequados para a produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC assinala outros gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e de produção de textos ao longo do Ensino Fundamental:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BNCC, 2017, p.139)

Convém reafirmar que, o projeto para produção escrita sempre deve ser iniciado com um módulo de leitura. Durante essa primeira e fundamental etapa do projeto, os alunos apropriam-se das características e familiarizam-se com o gênero. É importante o professor, mesmo que faça cópias do material para distribuir entre os alunos, sempre levar para a sala de aula o texto original. Essa prática proporciona a ampliação do conhecimento de mundo, pois coloca o aluno em situações reais de comunicação e distancia-se daquelas simuladas, imaginárias e descontextualizadas de outrora. Outro fator importante é a contribuição para a formação de um aluno crítico, consciente e participativo na sociedade.

Segundo Lopes- Rossi (2009), as etapas de desenvolvimento de projetos de leitura e produção escrita, devem contemplar:

Leitura para a apropriação das características típicas do gênero discursivo (leitura de textos, comentários, aspectos verbais e não verbais);

Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas: série de atividades de planejamento de produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); coleta de informações; produção da primeira versão; revisão colaborativa do texto; produção da segunda versão; revisão colaborativa do texto; produção da versão final, incluindo o suporte para a circulação do texto.

Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero: série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero. (LOPES- ROSSI, 2009, p.72).

Durante o projeto para produção escrita, é conveniente que os alunos sejam organizados em pequenos grupos, pois favorece a interação, a troca de informações e a divisão de tarefas, quando necessário; a revisão e correção participativa dos textos produzidos pelos alunos são momentos ricos de aprendizagem e devem compor o projeto, pois “a opinião dos colegas é desejável como exercício de leitura crítica do gênero”, já a intervenção do professor, pode orientar nos aspectos gramaticais, na organização de parágrafos, na coesão textual, inclusive, é nesse momento que o docente percebe e seleciona quais são as dificuldades da turma para que ele possa explorá-las em outro momento de análise linguística; refacção do texto e revisão colaborativa, são etapas igualmente importantes, pois os alunos percebem que é preciso revisar o texto, confirmam se as escolhas feitas favorecem o alcance dos propósitos comunicativos, e ainda notam que são necessárias algumas versões até alcançar a versão definitiva do texto. (LOPES-ROSSI, 2009, pp.76-78).

Para a realização do projeto, o professor deverá organizá-lo em sequências de atividades:

seleção de determinada quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição destes para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados. (LOPES- ROSSI, 2009, p.76).

Nota-se que a produção escrita a partir de gêneros discursivos exige que o aluno busque informações adequadas e relevantes para a composição do texto, fique mais atento às formalidades da escrita e atentando para o objetivo pretendido. Além disso, a tarefa torna-se prazerosa e motivadora, pois o aluno sabe que sua produção irá circular de fato, por isso preocupa-se em apresentar ao seu público um produto final bonito.

O ensino de produção textual por intermédio de projetos, requer uma mudança de concepção de ensino da escrita: um professor que atue como um

mediador de conhecimento, orientador e parceiro dos seus alunos nas produções; contextos que favoreçam a interação entre os alunos, a troca de conhecimentos, a valorização de habilidades individuais; a percepção de que as habilidades individuais podem se complementar para o alcance do objetivo final do projeto; por fim, a avaliação dos alunos pelo envolvimento ao longo do processo. (LOPES- ROSSI, 2009, p.78).

Para o desenvolvimento dos projetos, o professor deve utilizar textos reais para que os alunos tenham uma visão mais ampla da escrita; reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos nas variadas situações escolares; possibilitar que eles assumam a autoria dos textos, decidindo a respeito de elementos e palavras necessárias nas produções, e ainda, que reconheçam a dimensão social da escrita.

No ensino de gêneros não é prioritária a análise da forma e da estrutura e sim das ações sociais desenvolvidas, não é relevante fazer classificações de gêneros, pois eles são muitos, sendo difícil catalogá-los, todavia “as condições que determinam sua produção e circulação são conhecimentos básicos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais selecionar e como organizá-las por escrito” (MARCUSCHI, 2009, p.20) por fim, o ensino de gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno e nas condições que determinam sua produção e circulação.

A pedagogia por projetos valoriza a participação de cada aluno em todas as etapas, preocupa-se com a motivação de todos os envolvidos, as atividades propostas são do interesse da turma e estão inseridas em contextos reais e significativos, existe trabalho colaborativo e, a linguagem escrita desenvolve-se por meio da reflexão e do confronto.

De tal modo, pode-se afirmar que as atividades pedagógicas por projetos estão alinhadas com as orientações dos PCNs:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (PCN, Língua Portuguesa: 1ª a 4ª série, p.50).

Como já citado, o ensino da escrita ao longo do Ensino Fundamental deve ocorrer por intermédio de práticas que promovam a reflexão, a interação, que priorizem situações semelhantes àsquelas vivenciadas fora da escola, que atendam propósitos comunicativos definidos, considerando o receptor, o destinatário do texto, bem como os recursos e estratégias relevantes para que o objetivo de comunicação seja alcançado.

Assim sendo, o ensino por intermédio da pedagogia de projetos mostra-se alinhado à perspectiva sociointeracionista, cujo enfoque está no desenvolvimento de habilidades para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas e na valorização de capacidades para o progressivo domínio da escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas bibliográficas, foi possível observar que ao término do terceiro ano do Ensino Fundamental, as crianças deveriam ter se apropriado da língua e da escrita convencional.

Analisando que muitas crianças apresentavam dificuldades no período de alfabetização e seguiam os estudos sem a apropriação da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem o rompimento com práticas tradicionais que associam o ato de ler e escrever ao simples decodificar e codificar, e defendem um ensino sistemático, aliado à vivência de práticas de leitura e escrita, que concebe a linguagem como prática social, produção e produto da atividade humana.

Nessa nova abordagem, os estudantes são levados à reflexão sobre o funcionamento da língua, rompem-se as barreiras da leitura e escrita descontextualizadas e vazias, favorecendo à interação e à socialização do ato de ler, escrever e interpretar o mundo.

Entretanto, mesmo com a mudança da metodologia, do tradicional para uma abordagem teórica firmada na perspectiva sociointeracionista, cujo enfoque está no desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em situações de escrita semelhantes àquelas vivenciadas fora da escola, muitas crianças avançam no Ensino Fundamental sem apropriar-se do sistema alfabético, sem autonomia e segurança para redigir seus próprios textos.

Diante disso, é importante que as crianças, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sejam expostas às mais variadas situações de aprendizagem onde a linguagem se faça presente: testemunhando a utilização da escrita nos contextos mais variados, conhecendo vários gêneros discursivos, aprendendo a lidar com as questões reais de escrita, produzindo seus próprios textos de maneira expressiva e agradável, mesmo que ainda não o faça de maneira convencional.

É imprescindível lembrar que essa prática não se restringe aos anos iniciais, é algo que deve ser continuado, aprofundado e enriquecido ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Portanto, para que os alunos exerçam seu papel de cidadão com competência, é preciso que vivenciem experiências que contribuam para a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua, que participem ativamente criticamente de diversas práticas de linguagem, que aprendam a produzir textos por intermédio de situações significativas de aprendizagem, e ainda, que reconheçam na escrita mais uma forma de participação social.

Para que haja melhoria no ensino da escrita (produção de textos), ao longo do Ensino Fundamental, as atividades em sala de aula devem priorizar e favorecer uma escrita reflexiva, onde o escritor pensa durante todo o processo da escrita, buscando leituras de diversos gêneros e reconhecendo suas características, planejando, revisando e reescrevendo seus textos, a fim de se alcançar seus objetivos, numa interação comunicativa.

Nesta abordagem interacional e discursiva da língua, a produção textual apresenta destinatários verdadeiros, diferentemente das práticas de redações, onde as produções servem apenas para a execução de uma tarefa escolar.

Neste estudo fica demonstrado que, o trabalho pedagógico pautado nas concepções sociointeracionistas da língua, colabora com eficiência e praticidade para o ensino da escrita e produção de textos, pois rompe com as barreiras da leitura e escrita descontextualizadas e vazias que desconsideram os objetivos sociais da escrita, contribui para que os alunos aprendam a planejar a escrita, evidencia um ensino planejado de acordo com a função social e propósitos comunicativos e, ainda favorece a interação e socialização do ato de ler, escrever e interpretar o mundo.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia**: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português** - encontro & interação. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 - (Séria Aula;1).

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018, às 14:59.

BRASIL. Ministério da Educação: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018, às 14:52.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2 ed. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018, às 14:54.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018, às 14:56.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015.html>>. Acesso em: 01 jun. 2018, às 14:47.

BRASIL. Ministério da Educação. PNAIC - **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf#overlay-context=node/31>. Acesso em: 27 jun. 2018, às 22:13.

DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. "As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?" **Revista Brasileira de Educação** 13.38 (2008): 253.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES SENNA, Luiz Antonio. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **Revista Alfa**, São Paulo, 39: 221-241, 1995.

KARWOSKI, Acir Mário. et. al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ª ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.