

Produção escrita na alfabetização: uma proposta para além das palavras

Writing production in literacy: a proposal beyond the words

Producción escrita en alfabetización: una propuesta más allá de las palabras

Joselma Silva¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

Resumo: Este texto objetiva refletir sobre algumas práticas de produção escrita no contexto de alfabetização, de modo identificar o papel da mediação docente para o avanço na compreensão da função social da escrita. Para isso, optou-se pela apresentação de um relato com base em uma experiência realizada no 1º ano do ensino fundamental, de uma rede de ensino municipal, no início do semestre letivo de 2023. Para reflexão da proposta busca-se subsídios teóricos nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão e Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). Evidencia-se que as práticas de produção escrita podem ser trabalhadas em turmas de alfabetização e que a mediação docente ocupa centralidade na compreensão da função social da escrita, favorecendo contextos de letramentos.

Palavras-chave: Produção escrita. alfabetização. práticas de leitura e escrita.

Abstract: This text aims to reflect on some practices of written production in the context of literacy, in order to identify the role of teacher mediation for the advancement in the understanding of the social function of writing. For this, it was decided to present an experience report carried out in a class of elementary school, of a municipal school system, at the beginning of the 2023 school semester. For the proposed reflection, theoretical subsidies are sought in the studies of Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão and Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). It is evident that the practices of written production can be worked in literacy classes and that teacher mediation occupies a central role in understanding the social function of writing, favoring contexts of literacy.

Keywords: Written production. literacy. reading and writing practices.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre algunas prácticas de producción escrita en el contexto de la alfabetización, con el fin de identificar el papel de la mediación docente para el avance en la comprensión de la función social de la escritura. Para ello, se decidió presentar un informe basado en una experiencia realizada en el 1er año de primaria, de una red escolar municipal, al inicio del semestre escolar 2023. Para reflexionar sobre la propuesta, se buscan subsidios teóricos en los estudios de Ferreiro y Teberosky (1999), Soares (2001; 2020), Brandão y Rosa (2005), Goulart (2000; 2020). Es evidente que las prácticas de producción escrita pueden ser trabajadas en las clases de alfabetización y que la mediación docente ocupa centralidad en la comprensión de la función social de la escritura, favoreciendo contextos de alfabetización.

Palabras clave: Producción escrita, alfabetización, lectura y prácticas de escritura.

¹ Escola Municipal Paulo Menicucci.

² Universidade Federal de Lavras.

Introdução

Escrever é participar de um universo de significados e sentidos compartilhados, é agir no mundo, é interagir com o outro, é produzir sentidos e produzir-se a si mesmo.
Soares (2001, p. 95)

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na alfabetização vem sofrendo modificações ao longo do tempo, o que demonstra que as práticas educativas não são estáticas, mas estão em movimento de ressignificação. As propostas pedagógicas alteram-se conforme a perspectiva teórica que subsidia o processo de ensino e aprendizagem, refletindo nas formas de interação com os materiais pedagógicos e dos modos de incentivo ou de condução das atividades de leitura e escrita, no contexto escolar. Foi a partir dos anos 1980 que estudos da Linguística, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual e a Análise do discurso começaram a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna, com isso "[...] novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, consequentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino" (SOARES, 2001, p. 60).

Diante desse cenário, outros modos de concepção do fazer docente em relação ao processo de aquisição da língua escrita e seu ensino passaram a coexistir no contexto escolar, nos materiais didáticos. O professor, como um mediador, pode potencializar o processo de aprendizagem e para isso a organização do trabalho pedagógico "[...] deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam" (GOULART, 2007a, p. 89).

Nesse sentido, a atuação do professor alfabetizador requer uma compreensão da complexidade do sistema de aquisição da escrita. Até a década de 80, alfabetizar se resumia em ler e escrever palavras, frases e pequenos textos; copiá-los bem e, só após este processo bem trabalhado, as crianças poderiam ler textos mais complexos e, assim, estariam alfabetizadas. Houve uma mudança conceitual "[...] o conceito de sujeito aprendiz da escrita - não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita" (SOARES, 2001, p. 61). Desse modo, o mundo letrado, vivido pelos alunos no dia a dia não era discutido em sala de aula, nem tão pouco os diversos textos contextualizados com outras áreas do conhecimento.

As pesquisas de Ferreiro (2011) e de Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram que as crianças são capazes muito mais do que decodificar sinais gráficos. Ao serem estimuladas pela leitura, as crianças pensam e agem sobre a escrita, levantam suas hipóteses e transferem seu pensamento de forma que emerge uma escrita produtiva que se desenvolve passo a passo, por meio de práticas provocadoras de reflexão e pensamento. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 52) afirmam que a “[...] aquisição da escrita é um processo complexo que envolve não apenas a compreensão das propriedades do sistema de escrita, mas também a reflexão sobre as próprias ideias e sobre as relações entre elas”. Em outras palavras, aprender a escrever não se resume apenas a dominar as habilidades técnicas da escrita, como traçar e formar letras e palavras corretamente. Trata-se de um processo que vai além do traçado, exigindo que a pessoa pense criticamente sobre suas próprias ideias, organize seus pensamentos e compreenda as relações entre eles. Esse aspecto reflexivo sobre a escrita é fundamental para a expressão clara e coerente de pensamentos por meio do texto escrito.

Muitas vezes, a atividade de produção escrita na escola restringe-se à atividade de cópia, como proposta avaliativa da ortografia, da sintaxe, em ações mecanizadas e reproduтивas, sem a preocupação com o significado atribuído às narrativas, com a coesão e coerência textual, sem mesmo uma reflexão metalingüística sobre o texto criado. A partir dessa observação, Souza e Goulart (2021) propõem ações de leitura literária e de produção coletiva de textos em espaços não escolares. As autoras constatam que o potencial criativo e produtivo das crianças “é influenciado pelo repertório literário vivenciado, portanto, quanto mais vivências e experiências com narrativas, maior o potencial de criação” (SOUZA, GOULART, 2021, p. 52).

A partir disso, cabe questionar de que forma as atividades de produção escrita nas escolas, especificamente em turmas de alfabetização, podem acontecer para além da escrita de palavras? Como a literatura infantil pode contribuir nas propostas de produção de texto?

Nessa perspectiva, este artigo apresenta como objetivo refletir sobre algumas práticas de produção escrita no contexto de alfabetização, de modo a identificar o papel da mediação docente para o avanço na compreensão da função social da escrita.

Para tanto, optamos pela apresentação de uma reflexão teórica a partir de um relato com base em uma experiência desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, de uma rede de ensino municipal, no início do semestre letivo de 2023. Para isso, realizamos três propostas de produção escrita em uma turma com 25 crianças, considerando os diferentes níveis de conhecimento do sistema de escrita alfabética.

Alfabetização: algumas considerações

Iniciamos a discussão deste artigo com o pressuposto de que alfabetizar engloba a compreensão da língua escrita, e que sua apreensão envolve processos de construção do conhecimento, seja de maneira individual ou coletiva. Por isso, destacamos que alfabetizar pode ser compreendido como “um processo complexo que envolve não apenas a decodificação de letras e sons, mas também a compreensão do significado das palavras e textos”, conforme afirma Ferreiro (2011, p. 17). No mesmo pensamento, Brandão e Rosa (2005, p. 15) apontam que “alfabetizar é um processo complexo, que envolve muito mais do que a aquisição de um código alfabetico e das habilidades mecânicas de ler e escrever”. Ainda em outra obra, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 104) explicam que a “[...] leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas também processos cognitivos complexos que envolvem a compreensão e a produção de significado”.

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a alfabetização como uma ação complexa tendo em vista que ler e escrever não diz respeito somente à leitura e escrita de letras, sílabas ou palavras, mas à compreensão de uma linguagem e das funções sociais da leitura e da escrita a partir do entendimento do que se lê. Sendo assim, o trabalho de alfabetização se intensifica e se enriquece à medida que a escola oferece às crianças momentos de leitura e escrita com intencionalidade e planejamento (FERREIRO, 2011; GOULART, 2007a).

Nesta perspectiva Brandão e Rosa (2005, p. 23) mencionam que a “[...] alfabetização não deve ser vista apenas como um meio para a aquisição de conhecimentos específicos, mas como um processo de construção da cidadania”. Frente a tais discussões, consideramos que a alfabetização se trata de um processo que proporciona a formação do ser humano de forma construtiva.

Sendo assim, o avanço da aprendizagem é constante quando a criança é desafiada a pensar e refletir sobre o que lê e escreve. O professor, sendo o mediador, pode promover diferentes práticas de leitura e escrita de forma a proporcionar o prazer pela leitura e, por isso, estimular o desenvolvimento das habilidades leitoras, explorando os conhecimentos prévios que as crianças apresentam, a fim de favorecer a compreensão da escrita em seus contextos sociais.

Nessa direção, compreendemos que a comunicação oral e escrita é um processo muito profundo, por isto muitos autores dizem que é um processo complexo, pois a relação entre o pensamento e a linguagem, seja falada ou escrita percorre a vida dos indivíduos continuamente.

Quando um professor atua com a criança em fase de alfabetização, precisa considerar que as fases de aquisição da leitura e da escrita não são simplesmente momentâneas, mas são imprescindíveis para o avanço de uma etapa para outra. Para Marcuschi e Dionísio (2007), a alfabetização não remete a uma dimensão da individualidade do sujeito, mas abrange aspectos das relações sociais, políticas e culturais que envolvem a convivência em sociedade, bem como para a construção de uma política democrática.

Cada etapa precisa ser explorada com diversas estratégias didáticas que, certamente, irão enriquecer o repertório de conhecimento dos alunos, inclusive daqueles que necessitam de mais atenção para o desenvolvimento da leitura e escrita ou ainda, que não estão inseridos em contextos sociais motivadores. Vale considerar também as questões culturais, as quais variam de acordo com os aspectos geográficos, históricos e sociais. Partindo deste ponto, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 73) concluíram que a "[...] alfabetização deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, que ocorre em diferentes contextos e é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a história e a tecnologia". Ao pensar desta forma, podemos entender que, em toda a história, em diversas épocas, a comunicação entre o ser humano se desenvolveu e se adaptou de acordo as suas necessidades.

Desse modo, entendemos que a criança nem sempre escreve tudo o que lê ou fala, fator que justifica a escrita como uma representação da fala e não uma transferência do que se lê. Visto que a "[...] escrita é uma habilidade que se desenvolve a partir da capacidade de produzir símbolos gráficos que representem as palavras faladas e que tenham um significado convencionalmente aceito" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 179).

Refletindo acerca das concepções em várias turmas de alfabetização, alguns alunos conseguem ler letras, sílabas, palavras, no entanto, se fossem desafiados a escrevê-las não conseguiam. Outros se destacam com um traçado das letras bem definidos, assumem uma posição de “copistas”, mas apresentavam a dificuldade de leitura. Esta situação ambígua persistiu em turmas de alfabetização, caracteriza-se como uma situação recorrente nas escolas.

Daí então surgem dúvidas e enfrentamentos, uma vez que a criança não consegue ainda compreender o sistema de escrita alfabético: Quais práticas de produção escrita podem contribuir para que a criança avance nos níveis de escrita? Quais práticas de produção escrita favorecem a compreensão do sistema de escrita alfabético?

Letramento: qual a sua função na alfabetização?

Ao consideramos que as práticas de leitura e da escrita, desenvolvidas na escola, podem favorecer o contexto de letramentos, uma vez que ampliam as oportunidades de inserção da criança na cultura letrada, entendemos que o “[...] domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim que amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua interação social e cultural” (SOARES, 2020, p. 203-204). Nesse sentido, inserir na sala de aula propostas pedagógicas de leitura e escrita, de forma contextualizada, que envolvam usos da escrita em situações cotidianas dos alunos contribui para maior interesse para as atividades e favorecem o processo de alfabetização.

Vale destacar que a compreensão de letramento não se trata de uma prática de ensino ou de um método, mas antes refere-se a “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, para a produção e a comunicação de significados” (STREET, 2014, p.13). isso porque ser letrado “[...] significa ser capaz de ler e escrever, mas também implica a habilidade de interpretar e refletir criticamente sobre os textos e os discursos que circulam na sociedade”, conforme Kleiman (2010, p. 19).

Analizando a concepção dos autores, entendemos que o letramento envolve práticas que estão entrelaçadas com a alfabetização, de modo que os alunos compreendam as múltiplas formas de comunicação social e, assim, possam adquirir competências para ler e escrever.

Nessa dimensão, destacamos que um sujeito letrado é dotado de conhecimentos básicos linguísticos, ou seja, a relação grafema-fonema, apropriação do sistema de escrita alfabético, ortografia, necessários para realizar as atividades de ler e escrever. Portanto, é indispensável que de compreenda as mensagens que lhe são visíveis e tenha a habilidade de aplicar a funcionalidade da leitura e escrita de acordo com o contexto social em que está inserido. Sendo assim, Soares (2010, p. 20) aborda que o “[...] letramento não se restringe ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas envolve também a capacidade de compreender, interpretar e usar criticamente a informação disponível”. É nesta visão que a alfabetização e letramento são ações interligadas, pois não basta apenas os conhecimentos prévios para que o aluno aprenda a ler e escrever, é preciso formalizar a riqueza destes conhecimentos, o que são ativados e realizados por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Produção escrita: uma prática na alfabetização

Ao considerarmos que a escrita permite a interação social, a expressão de ideias, o compartilhamento de conhecimentos, a denominação dessa prática, antes conhecida como “composição” ou “redação”, passou a ser nomeada no contexto escolar como produção de textos, o que representa uma mudança na concepção de aprendizagem da escrita de textos, uma vez que “[...] não se aprende a ‘compor’ textos ou a ‘redigir’ textos sobre determinado tema, aprende-se a produzir textos em situações de *interação* entre *quem escreve* e *para quem escreve*, tendo *o que escrever* e *para que escrever*” (SOARES, 2020, p. 254).

Nessa direção, consideramos que a produção escrita se mostra uma prática relevante na fase de alfabetização. A aprendizagem da escrita pode ser enriquecida por meio de práticas pedagógicas que incentivem a compreensão, a revisão e o aprimoramento contínuo das habilidades de escrita. Os educadores desempenham um papel fundamental no ensino da escrita como uma atividade de produção, fornecendo orientação, *feedback* construtivo e oportunidades de reflexão sobre sua própria escrita.

Além disso, escrever não se limita apenas ao processo de troca de informações, mas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, a organização de ideias e a capacidade de argumentação. Por meio da escrita podemos explorar e desenvolver nossas próprias perspectivas em relação ao tema descrito, analisar informações e comunicar-se de forma eficaz.

Segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ficou evidente que as crianças são capazes de pensar sobre a escrita e elaborar hipóteses a respeito da representação do sistema de escrita. Nesse sentido, percebemos claramente que as crianças necessitam desenvolver o ato de escrever de modo ativo e construtivo para que ocorra reflexão da escrita e por fim, a apropriação. Haja vista que a “[...] língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximá-la dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação” (FERREIRO, 1993, p. 47).

A linguagem escrita está presente em vários ambientes, por meio dela nos interagimos e podemos discutir vários assuntos. Nos documentos pessoais, nos aplicativos de comunicação em grupos de família, nos estabelecimentos comerciais, nas ruas, nos espaços religiosos e na escola. O universo da criança não é limitado em seu aspecto social, pois desde o nascimento, vive ao redor de símbolos, de letras e sons, os quais produzem alguma informação. Aprender a

ler e a escrever trata-se da apreensão e práticas sociais letradas (GOULART; WILSON, 2013)³, em que mesmo crianças bem pequenas fazem parte da cultura letrada (GOULART, 2015). Por essa razão, é importante saber que nas escolas o ensino da escrita não deve se limitar a técnicas, mas é necessário que as crianças tenham a oportunidade de desenvolverem com liberdade e prazer.

Sendo assim, Brandão e Rosa (2005, p. 17) afirmam que a "[...] escola deve, portanto, considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em situações que envolvem a comunicação e a compreensão do mundo social em que se vive". Tendo a mesma visão Ferreiro (2011) acrescenta que para desenvolver o pensamento crítico por meio da reflexão, é importante que as crianças sejam envolvidas a vários tipos de gêneros textuais de forma a despertar a emoção pela leitura e escrita.

Assim como a leitura, a escrita deve ser trabalhada como uma prática inserida em diversos contextos de maneira que atenda as diferentes culturas em uma turma. Deste modo, ler e escrever é algo que circula em todas as áreas do conhecimento, motivo pelo qual torna o processo de alfabetização complexo e interativo. Para tanto, Ferreiro (2011, p. 84) aponta que a alfabetização

[...] não pode ser vista como uma tarefa isolada, mas sim como um processo contínuo que envolve a participação em práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. É importante que as crianças sejam expostas a diversas situações de leitura e escrita para desenvolver suas habilidades.

Sendo considerada um processo, a escrita passa por etapas de erros e acertos e não se desenvolve somente individualmente, mas o compartilhamento de aprendizagens contribui para o aperfeiçoamento das práticas de escrita. Contextualizando, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 50) afirmam que o "[...] processo de construção da escrita não é linear, mas sim caracterizado por avanços e retrocessos, momentos de estabilidade e desestabilização, que fazem parte da dinâmica do desenvolvimento cognitivo".

Certamente a escrita não se constrói linearmente. Ao longo da história, o homem desenvolveu sua escrita e precisou passar por várias etapas para conseguir se comunicar com o outro. Nesta dimensão, de acordo com Marcuschi e Dionísio (2007), a escrita se diferencia da

⁴ Entendemos práticas sociais letradas, conforme definem Goulart e Wilson (2013, p. 8), como “aqueles que envolvem o movimento do conhecimento elaborado com base na escrita e a partir dela, considerando o valor social que essa modalidade de linguagem verbal tem em nossa cultura. A escrita nos identifica como integrantes da cultura letrada, em que há documentos, por exemplo, regulando nossa existência jurídica, e até marcando o corpo das pessoas com tatuagens, nos dias de hoje, no entremeio de muitas outras formas de identificação”.

fala por apresentar a característica de armazenar registros e divulgá-los por muito tempo, fato que a fala não possui. Outra característica que os autores apontam é que a escrita tem a capacidade de transmitir uma mensagem sem exigir o contato físico entre emissor e receptor.

Em relação à escrita, Goulart (2020) comenta que há dois modos para que a criança se aproprie da língua escrita: o modo formal e o funcional acerca do uso social da escrita. Estes dois, em trânsito, desenvolvem na criança os conhecimentos linguístico e cognitivo. Os estudos de Goulart (2020) em relação ao desenvolvimento da escrita em um contexto social de forma processual. Soares (2001, p. 72) considera que as crianças já interagem com textos escritos, de diferentes gêneros, convive com ações de leitura e escrita em seu contexto familiar, falta duas apropriações, aprender o sistema de escrita alfabetica, suas convenções ortográficas, “[...] aprender a usar a língua escrita para a comunicação e a interação, levando em conta as diferenças pragmáticas, funcionais e estruturais entre textos orais e textos escritos, diferenças decorrentes das especificidades da oralidade e da escrita”, como também, “aprender a usar a língua escrita levando em conta as peculiaridades de cada gênero de texto escrito”.

Tendo como fundamento as concepções teóricas sobre a importância do letramento e da alfabetização, apresentamos no próximo tópico um registro reflexivo de três exemplos de práticas de alfabetização e letramento, realizadas na turma do 1º ano do ensino fundamental sobre o processo de desenvolvimento da escrita a partir de propostas contextualizadas e socialmente construídas.

Reflexão sobre as produções escritas na alfabetização

Para compor a reflexão proposta, organizamos três contextos de práticas de produção escrita: o primeiro partiu de uma brincadeira composta por uma cantiga; o segundo foi elaborado a partir de uma receita e o terceiro foi realizado a partir de uma leitura literária, de um conto já conhecido pelas crianças, porém com um enredo adaptado pela autora do livro.

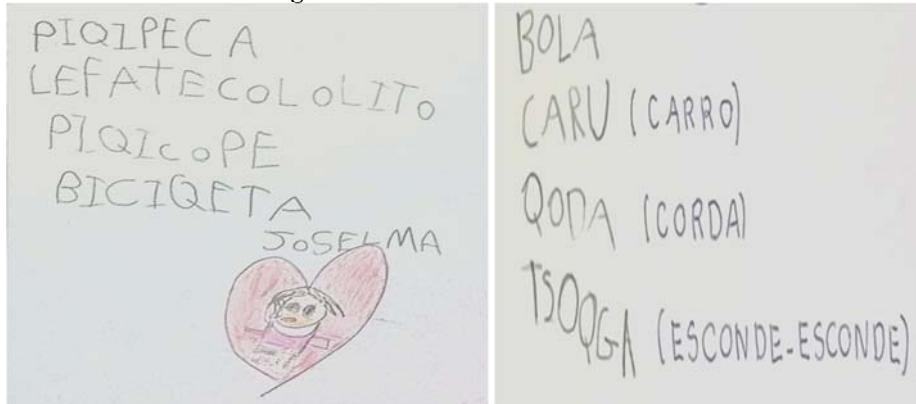
A primeira proposta baseou-se no material didático utilizado pela rede municipal de ensino no primeiro bimestre, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo como temática “brinquedos e brincadeiras”⁴. Partindo de uma dinâmica inicial, fomos ao pátio da escola, realizamos uma roda, cantamos e brincamos a partir da cantiga “Ciranda, cirandinha”. Em sala, fizemos a leitura do texto e, posteriormente, a ilustração da ciranda. Assim, durante alguns dias,

⁴ Temática abordada no material pedagógico utilizado pela rede municipal: Coleção Caminhos e Vivências. Editora Opet.

o trabalho nesta disciplina foi pautado em quadrinhas, brincadeiras de roda, tipos de brinquedos e brincadeiras, bem como diversas atividades que se originam de tradições culturais.

Com o objetivo de aguçar o pensamento acerca das hipóteses para a escrita, foi proposto uma atividade de registro escrito de quatro brincadeiras que os alunos conhecessem. Como demonstração, selecionamos a escrita de dois alunos.

Figura 1 e 2: Nomes de brincadeiras



Fonte: Arquivo das autoras

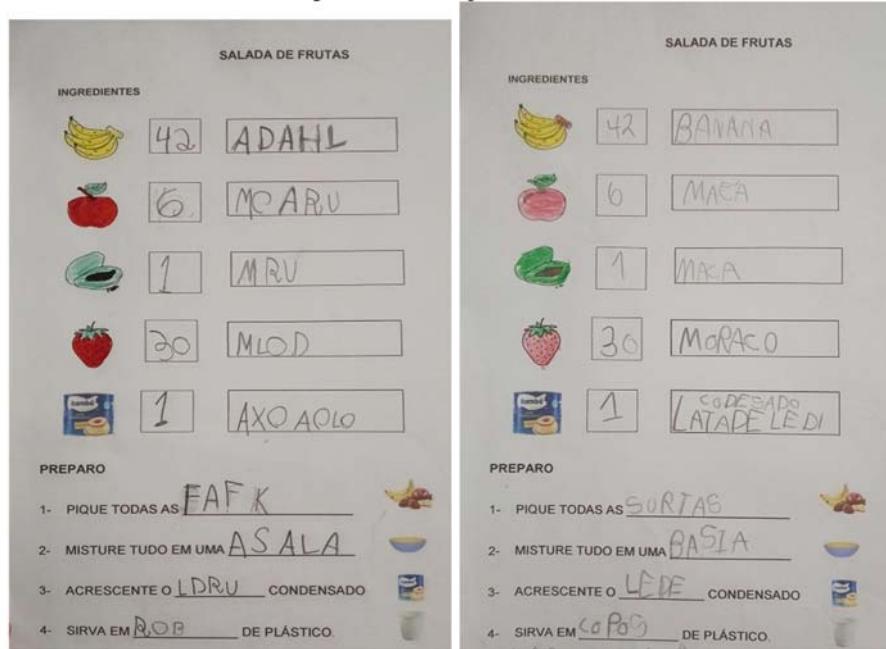
Na figura 1 o aluno registrou: “pique-pega”, “elefante colorido”, “pique-esconde”, “bicicleta”. A escrita apresenta claramente o nível alfabetico, em que algumas letras e sílabas são omitidas, o que é característico deste nível de escrita da alfabetização. Na figura 2, a escrita está em transição, caminhando da fase silábica-alfabética para a fase alfabetica, porém, ainda possui algumas dúvidas, ou seja, a compreensão quanto à escrita das palavras ainda apresenta pouco conhecimento do sistema de escrita alfabetico em relação à formação de sílabas.

Nesse ponto, tomamos como fundamento o que afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25): a “[...] aquisição da escrita é um processo de construção ativa que implica, por parte da criança, a elaboração de hipóteses que serão progressivamente mais precisas e mais próximas do sistema de escrita convencional”. Tendo o suporte do professor, a criança avança nas etapas necessárias em se tratando da construção da escrita até que possa ler, compreender e se comunicar de forma mais elaborada.

Entendemos que, por meio desta atividade, escrever não é reprodução de palavras ou um ato metódico de cópia, mas constitui-se em uma ação de atribuição de sentidos e de reflexão sobre a própria escrita (SOARES, 2010). Nesse caso, trabalhar com brincadeiras foi significativo, pois partiu do universo das crianças e de suas experiências, fato que contribuiu para explorar a escrita e a comunicação entre os alunos.

A segunda proposta de escrita teve como ponto de partida o estudo sobre os órgãos dos sentidos proposto no conteúdo curricular da disciplina de Ciências. A ideia foi motivar a escrita espontânea de maneira prazerosa. Então foi planejada uma aula de culinária com a participação de todos os alunos. A receita escolhida foi salada de frutas e houve a contribuição dos pais e da professora em relação aos ingredientes. Cada aluno participou na organização da sala e no preparo da salada. Foi um momento oportuno para o trabalho com a linguagem oral por meio das palavras que determinam os nomes dos ingredientes e com a contagem da quantidade.

Figura 3 e 4: Registro de receitas



Fonte: Arquivo das autoras.

A lista dos ingredientes a serem escritos foram: “banana”, “maçã”, “mamão”, “morango”, “lata de leite condensado” e das palavras referentes ao reparo da receita foram: “frutas”, “bacia”, “leite”, “copos”. Na figura 3 a escrita pré-silábica demonstra a falta de clareza de compreensão do sistema de escrita alfabetico em relação às sílabas, o registro apresenta proximidades em relação a letra inicial, mas a formação de palavras utiliza-se letras aleatórias. Já na figura 4 a escrita apresenta formação de sílabas que tenham consoantes e em seguida vogais, demonstrando características do nível alfabetico.

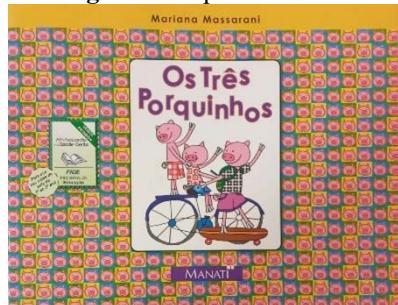
Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 156) explicam que a “[...] escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um instrumento de reflexão e de construção do pensamento”. Segundo as autoras, a escrita se desenvolve devido ao avanço de estágios cognitivos e linguísticos, mesmo se a criança não domina totalmente as convenções ortográficas e gramaticais. Isto implica que escrever de forma contextualizada, desenvolve as

habilidades de escrita e ainda é possível partir das produções trabalhadas para aprimorar os grafemas e os fonemas.

Se por um lado a alfabetização envolve a compreensão do sistema de escrita alfabetico, por outro temos a compreensão da produção escrita. Kleiman (1998) defende a ideia de que a produção da escrita desenvolve ações cognitivas e linguísticas e ainda amplifica a questão social, isto é, a aprendizagem por meio da troca e da reflexão, o que é certamente uma grande contribuição para a alfabetização.

Dando sequência na proposta de produção escrita, apresentamos a atividade que se iniciou com uma leitura literária e a formação de palavras e frases, uma vez que o material didático da turma estava abordando textos e palavras com a letra P. A história contada foi “Os Três Porquinhos”, da autora Mariana Massarani⁵.

Figura 5: Capa da história



Fonte: Arquivo das autoras

A obra “Os três porquinhos! Trata-se de um livro ilustrado, que traz uma narrativa composta por imagens, o que incentiva a criatividade e a imaginação, contribuindo para a produção escrita. Após a leitura das imagens, escolhemos uma criança para recontar a história. Em seguida conversamos sobre o contexto da narrativa e fizemos algumas relações com os fatos da vida cotidiana. Dialogamos primeiramente com as crianças: “Qual é o nome deste livro?” “O que o lobo está fazendo aqui?” “O que os porquinhos estavam fazendo?” Por que o lobo pegou um binóculo?” “E o lobo queria algo? O quê?”

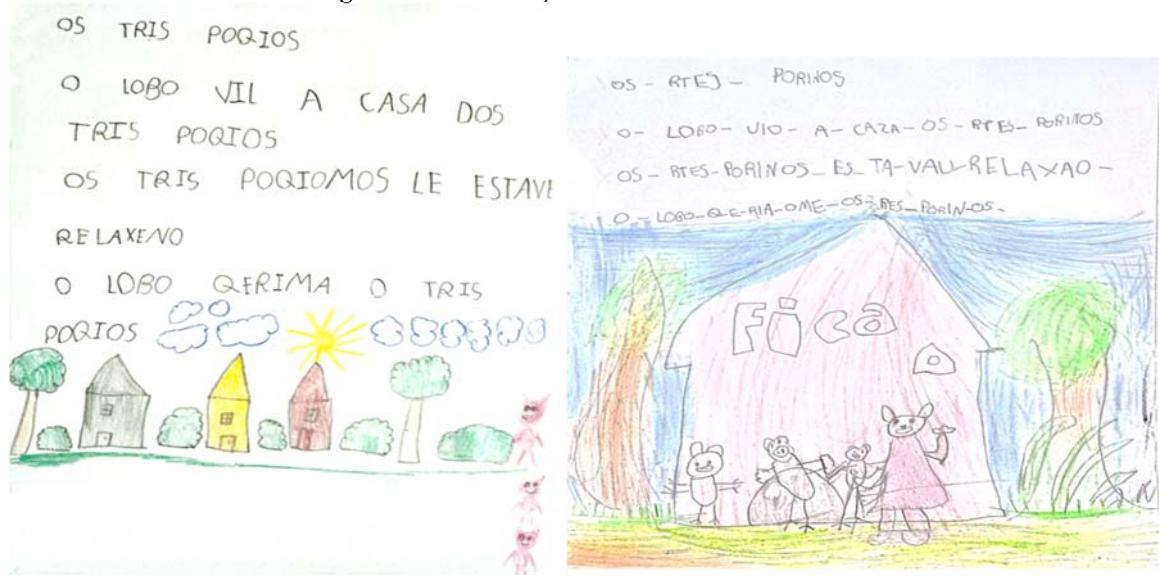
⁵ MASSARANI, M. **Os Três Porquinhos**. Editora Manati, 2013.

Figura 6: Parte escolhida pela turma

Fonte: Arquivo das autoras.

O enredo chamou a atenção das crianças, pois diferencia-se daquilo que já sabiam sobre o conto clássico. Nesse enredo os porquinhos agiram com maldade para com o lobo. No entanto, as boas ações realizadas pelos porquinhos contagiam o lobo e ao final se tornaram amigos.

Partindo desse contexto, propusemos a produção ilustrativa e escrita de uma parte da história que as crianças gostaram. Realizamos um diálogo e escolhemos, coletivamente, a parte da história para a elaboração da atividade. Cada aluno realizou de acordo com as suas particularidades artísticas e níveis de escrita. Nesse sentido, foi um momento livre, de forma que quem não conseguiu escrever frases, escreveu palavras que ouviu da narrativa, ou quem não conseguiu escrever palavras, registrou sílabas ou letras. E houve aqueles que somente ilustraram. Selecionei, então, duas produções em nível de escrita alfabética.

Figuras 7 e 8: Produção de texto das alunas A e B

Fonte: Arquivo da autora

No momento do registro, pedimos que as alunas fossem escrevendo os acontecimentos na sequência das perguntas que foram feitas. Observamos que ao perguntar o que os porquinhos

estavam fazendo, as crianças disseram que os porquinhos estavam relaxando porque havia um porquinho deitado em uma rede. Outra observação na escrita refere-se às diferentes percepções dos acontecimentos da narrativa registrado na escolha de palavras ao rescrever a história, ao fato de que a aluna A registrou que o “lobo queria matar os três porquinhos”, enquanto a aluna B escreveu a expressão “queria comer os três porquinhos”.

Observamos também algumas palavras que, mesmo não escritas na forma convencional, com sílabas incompletas e outras irregularidades da escrita, principalmente aquelas que apresentam sílabas complexas como por exemplo: “porquinhos”, não comprometem que a organização das ideias aconteça, ou mesmo a criança apresente uma estrutura coesa da narrativa.

A partir da prática de produção de textos a partir do reconto da história lida, podemos refletir que a atividade de leitura literária acontece integrada ao processo de escrita. Nessa dimensão, Leal e Melo (2007) discutem que o contato com a leitura é um fator que contribui para a formação de escritores e que é necessário adotar didáticas que explorem as vivências de escrita que acontecem fora do ambiente escolar, a fim de suavizar as dificuldades existentes para escrever. Com base em Koch e Elias (2006, p. 45), a “[...] produção de texto na alfabetização deve ser trabalhada de forma integrada com a leitura, proporcionando aos alunos a compreensão das estruturas textuais e o desenvolvimento da escrita autônoma”.

A literatura no processo de alfabetização pode ser vista como grande aliada, “não como ferramenta”, mas como “objeto de reflexão de um texto que é o próprio texto, a forma como é trabalhado para o entendimento que vai sendo construído entre alunos e professora”, segundo Goulart (2007b, p. 64), trata-se de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, com uma forma de expressão e a literatura, constituindo-se uma fonte para a formação de leitores.

No contexto de produção escrita, Goulart (2000, p. 173) nos mostra que o ato de escrever pode ser caracterizado por duas perspectivas: “[...] como um processo de contínua e recorrente análise, marcado pela heterogeneidade e pela descontinuidade, e como um processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro”. Por isso, as crianças percorrem processos distintos em relação ao ato de escrever, como podemos perceber nas figuras 7 e 8. A distinção da escrita encontra-se tanto na forma de organização do texto na página, quanto em relação à organização das ideias ou do contexto narrativo como forma de expressão.

Outra reflexão remete ao fato de que, para uma produção escrita em turmas de alfabetização, é importante o planejamento de ações pedagógicas estimulantes e envolventes,

como por exemplo a reescrita ou o reconto a partir da leitura de uma história lida, argumentando fatos ou cenas que despertem a imaginação e a reflexão sobre os acontecimentos da narrativa, ou mesmo relacionar o contexto da narrativa às experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo, com isso, que a proposta de escrever tenha sentido para elas.

Considerações finais

Este relato compõe-se de três contextos de práticas de produção escrita: o primeiro partiu de uma brincadeira composta por uma música; o segundo foi elaborado a partir de uma receita e o terceiro foi realizado a partir de uma leitura literária, de um conto já conhecido pelas crianças, porém com um enredo adaptado pela autora do livro.

A proposta de reflexão sobre a escrita como um ato de produção, a partir de atividades de escrita desenvolvidas com crianças em fase de alfabetização, nos possibilita apontar duas situações: a primeira refere-se à escrita de palavras ditadas, como por exemplo lista de nomes de brincadeiras, de objetos, de frutas etc., o que permite melhor visibilidade da compreensão do sistema de escrita alfabético e dos níveis de escrita. A segunda seria a produção de textos, em forma de recontos, de reescrita espontânea de narrativas, entre outras, caracterizando-se assim, partes de um discurso interior afim de organizar um diálogo em seu pensamento e comunicar-se com os outros (GOULART, 2000; 2020).

Diante disso, consideramos que a produção escrita na alfabetização não pode se restringir em atividades de transcrição de palavras e/ou frases soltas. Escrever trata-se de uma ação de produzir registros de pensamentos elaborados, de organização de ideias, de elaboração de contextos narrativos, de sequenciação, de comunicação, mesmo que a criança ainda não esteja em nível de escrita alfabético. Porém, compreendemos que as produções escritas precisam partir de contextos motivadores para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva, seja na escola, seja em outros ambientes fora dela, haja vista que o ato de produzir textos é marcado por uma relação dialógica e interativa (GOULART, 2016).

Entendemos que as habilidades de ler e escrever podem acontecer de forma integradas e que a literatura ocupa uma função central nesse processo. Diante disso, destacamos que a mediação docente ao promover estratégias didáticas contextualizadas, de forma que as crianças participem como sujeitos das atividades de leitura e escrita, devem ser potencializadas na alfabetização favorecendo as práticas de letramentos (SOARES, 2010).

Com isso, salientamos que a produção escrita no processo de alfabetização pode ir além da escrita de palavras, ou lista de palavras, haja vista que as crianças podem produzir ou recriar textos, uma vez que se trata de "[...] promover o desenvolvimento da linguagem escrita, a criatividade e a expressão pessoal dos alunos" (FREIRE, 1996, p. 102).

Referências

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização, vol. 6**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 157-175, jul./dez. 2000.
- GOULART, C. M. A. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a, p. 85-96.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; CORREA, H.; VERSIANI, Z. (org.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2007b, p. 57-68.
- GOULART, C. M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização**: era uma vez sete cabritinhos. Niterói: EDUFF, 2020.
- GOULART, C. M. A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summmos, 2013.
- GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p.48-62, jul./dez. 2015.
- GOULART, I. C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016.
- KLEIMAN, Â. **Textos e leituras na formação de professores**. Campinas: Pontes, 1998.
- KLEIMAN, Â. **Preciso ensinar o letramento na escola?** não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-74.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA; L. A. S.; GOULART, I. C. V. Produção de texto a partir de livros de literatura infantil: a criação imaginária em espaços não escolares. **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 23, n. 53, p. 28-54 jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5807/0> Acesso: 10 ago. 2023.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Sobre as autoras

Joselma Silva: Mestra em Educação - Universidade Federal de Lavras. Pedagogia - Universidade Federal de Lavras. Ciências e Matemática - Unilavras. Pesquisadora do NELLE: Núcleo de Estudos de Linguagem, Leitura e Escrita. Linha de pesquisa: Formação Inicial de Professores.

E-mail: joselma.jc@hotmail.com

Ilsa do Carmo Vieira Goulart: Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

E-mail: ilsa.goulart@ufla.br