



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED**

**FABRÍCIA SILVA ANDRADE**

**MARCAS DA ORALIDADE PRESENTES NA PRODUÇÃO  
ESCRITA DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**LAVRAS – MG**

**2020**

**FABRÍCIA SILVA ANDRADE**

**MARCAS DA ORALIDADE PRESENTES NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Lavras, como parte das  
exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção  
do título de Licenciatura

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Orientadora

**LAVRAS - MG**

**2020**

*À minha mãe por ser meu exemplo diário e ter me inspirado a estudar e a ter uma formação superior, mesmo sem ela ter tido a oportunidade para o mesmo, dedico.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus por me conceder força e perseverança durante toda minha vida, especialmente em minha graduação.

À minha família, namorado e amigos que se fizeram presentes, me incentivaram e compreenderam meus anseios durante a escrita deste trabalho.

À Instituição UFLA e a todas e todos professores pela partilha de conhecimentos e ensino de qualidade que influenciaram diretamente em minha constituição profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), por me proporcionar a participação no Projeto de Residência Pedagógica, o qual foi elementar nesta pesquisa e também em minha formação.

Agradeço a turma e a regente Josiléa que acompanhei, pois sempre esteve disposta a me auxiliar concedendo seu tempo e dialogando com minhas ideias. Sinto-me satisfeita por poder ter vivenciado conhecimentos e experiências com uma grande profissional.

Por fim, faço um agradecimento em especial à minha orientadora Ilsa, que aceitou me orientar e assim o fez com maestria. Acolheu minha proposta e não mediu esforços em me ajudar, grata por sua paciência, atenção e dispor. Com certeza seus conhecimentos fizeram a diferença neste trabalho.

## RESUMO

Os educandos inseridos no processo de alfabetização tomam como suporte a oralidade para a produção escrita, isso acontece tendo em vista que o sujeito ainda não compreende que fala e escrita possuem distinções entre si. Embora haja uma vasta relação entre ambas, não escrevemos como falamos, enquanto uma é adquirida mediante as nossas interações sociais, a outra é uma apropriação mediante a um aprendizado sistematizado. Diante disso, esta pesquisa busca identificar e analisar a presença das marcas orais na produção escrita de crianças em processo de alfabetização. Considerando que a escrita possui fases evolutivas, a pesquisa tem como propósito verificar como as intervenções pedagógicas podem auxiliar na compreensão do sistema de escrita alfabético. Como embasamento teórico nos apoiamos nos estudos de Ferreiro e Morais sobre o sistema de escrita alfabético, Vygotsky e Marcuschi, a respeito da oralidade e da escrita, Bajard e Cancionila sobre a produção escrita da criança, em diálogo com outros autores que discutem a temática. Como procedimento metodológico nos propusemos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação realizada com crianças do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade da região do Campo das Vertentes. Como resultado, conseguimos distinguir as fases de escrita presentes na turma e analisar as marcas da oralidade presentes nas produções textuais.

Palavras-chave: Oralidade; Produção escrita; Alfabetização.

## **ABSTRACT**

The students inserted in the literacy process take orality as support for the written production, this happens considering that the subject still does not understand that speech and writing have distinctions between them. Although there is a vast relationship between them, we do not write as we speak, while one is acquired through our social interactions, the other is an appropriation through systematized learning. Therefore, this research seeks to identify and analyze the presence of oral marks in the written production of children in the process of literacy. Considering that writing has evolutionary phases, the research aims to verify how pedagogical interventions can help in understanding the alphabetical writing system. As a theoretical basis we rely on the studies of Ferreiro and Morais on the alphabetical writing system, Vygotsky and Marcuschi, on orality and writing, Bajard and Cancionila on the child's written production, in dialogue with other authors who discuss the theme. As a methodological procedure we proposed to carry out a qualitative research, through an action research carried out with children from the 2nd year of elementary school, from a school in the municipal education system, from a city in the Campo das Vertentes region. As a result, we were able to distinguish the phases of writing present in the class and analyze the marks of orality present in textual productions.

Keywords: Orality; Written production; Literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> -	Atividade teste de escrita silábico-alfabética.....	<b>27</b>
<b>Figura 2</b> -	Atividade teste de escrita silábico-alfabética.....	<b>28</b>
<b>Figura 3</b> -	Atividade teste de escrita alfabética.....	<b>29</b>
<b>Figura 4</b> -	Atividade teste de escrita alfabética.....	<b>30</b>
<b>Figura 5</b> -	Atividades de produção escrita e oral.....	<b>31</b>
<b>Figura 6</b> -	Atividade de produção escrita e oral.....	<b>32</b>
<b>Figura 7</b> -	Atividade de produção escrita e oral.....	<b>33</b>
<b>Figura 8</b> -	Atividade de produção escrita e oral.....	<b>35</b>
<b>Figura 9</b> -	Atividade de produção escrita e oral.....	<b>36</b>
<b>Figura 10</b> -	Atividade de intervenção – Quem matou o Honorato, o rato?.....	<b>39</b>
<b>Figura 11</b> -	Atividade de intervenção – Chapeuzinho Amarelo.....	<b>40</b>
<b>Figura 12</b> -	Título – Lulu ou a hora do lobo.....	<b>41</b>
<b>Figura 13</b> -	Título – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.....	<b>41</b>
<b>Figura 14</b> -	Atividade de intervenção – E o dente ainda doía.....	<b>42</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1</b>	<b>Reflexões entre oralidade e escrita.....</b>	<b>4</b>
<b>2.2</b>	<b>Das práticas de letramento ao processo de produção escrita.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3</b>	<b>O processo de alfabetização: discussões sobre sistema de escrita alfabético.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4</b>	<b>Exemplos de atividade de intervenção a partir da consciência fonológica apoiados nos estudos de Artur Morais.....</b>	<b>14</b>
<b>2.5</b>	<b>Produção de textos no processo de alfabetização.....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>Os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2</b>	<b>Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>A ORALIDADE PRESENTE NA PRODUÇÃO ESCRITA DAS CRIANÇAS..</b>	<b>25</b>
<b>4.1</b>	<b>Da pesquisa em sala.....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>47</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>49</b>



## 1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa compõe-se das atividades de produção escrita de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino. Por atuar como bolsista do Programa de Residência Pedagógica<sup>1</sup> (2018-2020) desfrutei da possibilidade de desenvolver e acompanhar ações de observação, planejamento e aplicação de atividades pedagógicas, o que me colocou em situações de práticas de leitura e de produção escrita e, assim, oportunizou experiências que corroboraram com os estudos teóricos acarretados pelos encontros do programa.

Além disso, a oralidade foi um fator importante no que tange as fases da escrita da criança, bem como englobou-se ao período de alfabetização, no qual se fez fundamental no acompanhamento do processo de desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes. Assim, ao considerar os aspectos que permearam a evolução da linguagem escrita das crianças, sua relação e as dificuldades de produção textual, constituíram-se temas pertinentes para essa pesquisa. A partir do meu envolvimento como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, as ações de intervenção semanais com as crianças me oportunizaram experiências como futura professora, o que motivou a escrita do presente trabalho.

O estudo sobre o processo de oralidade e suas marcas na produção escrita da criança em fase de alfabetização se justifica pelo fato de que os resultados dessa pesquisa podem trazer visibilidades às dificuldades de escrita da criança que mais prevalecem ou mais se evidenciam no 2º ano do ensino fundamental. Esse estudo se refere diretamente ao processo de alfabetização dos educandos, pois é nessa etapa em que a oralidade demarca grande destaque. Se faz como elemento relevante à pesquisa, investigando até que momento as crianças têm a oralidade como suporte nas produções escritas e buscando entender o porquê isso ocorre.

Nesse sentido, entendemos que a oralidade se refere à capacidade de expressar verbalmente os pensamentos e, para Vygotsky (1994), os aspectos sociais são fundamentais no desenvolvimento do ser humano e a mediação do adulto se mostra determinante nesse processo de aquisição da linguagem. Ainda conforme o autor, à medida que as crianças ampliam a capacidade de interação social, a compreensão dos conceitos vai se adequando segundo seu pensamento. Posterior ao desenvolvimento da oralidade, no processo de alfabetização, a criança

---

<sup>1</sup> O Programa de Residência Pedagógica, no período de 2018-2020, teve como objetivo a inserção dos bolsistas e estudantes de licenciatura na educação básica, de modo a visar o aperfeiçoamento da formação prática e para estabelecer relação entre a educação básica e superior. Trata-se de um programa ofertado e supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

tem como suporte a fala quando inicia seu trajeto de escrita, não compreendendo que o sistema alfabético é apenas representacional. Outra justificativa dessa pesquisa considera que as crianças passam por fases em seu processo de compreensão da escrita, e a fase alfabética, segundo Ferreiro (2001), caracteriza-se pela representação da escrita com base na fala, por isso as marcas da oralidade podem indicar qual a similaridade com a fase alfabética.

A oralidade segundo Marcuschi (2009) é uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais informais ou formais em variados contextos de uso, enquanto a escrita se constitui como um conjunto de signos com regras gramaticais que é adquirida de forma sistematizada. Essa foi construída socialmente dado que seu histórico de existência variou conforme o passar do tempo. Desse modo, é perceptível que embora ambas possuam relação entre si, a escrita não se resume somente a transcrição da fala, dado que não escrevemos como falamos, sendo a escrita uma representação da fala.

De acordo com Vygotsky (1994) a capacidade de falar é uma condição social e cultural e seu desenvolvimento será possível mediante a interação com outros sujeitos falantes; advindo da prática de escutar e imitar. Assim, ocorre com as crianças, quando diante à socialização, compreendem e assimilam que os significados estão atrelados às palavras. Nessa dinâmica da interação social, o autor infere que pensamento e linguagem estão acoplados e estruturado pelos significados dos vocábulos.

Em algumas situações, especialmente na etapa da alfabetização, é comum que aprendizes tenham como suporte a oralidade em suas produções escritas. Segundo Oliveira (2005) isto acontece quando a escrita é intermediada pela oralidade, ou seja, por aquilo que o educando já sabe sobre a língua. Podemos dizer que o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizagem da língua escrita. Assim, em consequência, escrevem como falam. Isto é advindo pela ausência da compreensão sobre a distinção das especificidades das duas habilidades. Posteriormente, percebem que a fala não representa inteiramente a escrita, compreendendo que há uma escrita formal e padronizada, enquanto a fala pode se encaixar em contextos formais e informais. Nessa direção, questionamos: de que forma a oralidade aparece na produção escrita de crianças que estão no 2º ano do ensino fundamental?

Para responder essa questão, o presente estudo busca identificar e analisar a presença das marcas orais na produção escrita de crianças em processo de alfabetização, considerando que a escrita possui fases evolutivas, com o propósito de verificar como as intervenções pedagógicas podem auxiliar na compreensão do sistema de escrita alfabético. Como objetivos específicos nos propomos a: (1) Aplicar o teste diagnóstico para averiguar o nível de escrita das

crianças; (2) Aplicar atividades de produção escrita para as crianças; (3) Identificar as marcas da oralidade presentes na produção escrita.

Para esse estudo tomamos por embasamento teórico os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky; Luiz Antônio Marcuschi, a respeito da oralidade e a relação com a escrita; os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Artur Moraes sobre o sistema de escrita alfabético; os estudos de Cancionila e Bajard sobre a produção escrita da criança.

Para melhor organização da discussão aqui proposta dividimos o trabalho em: Fundamentação Teórica que aborda sobre os conceitos e relação entre oralidade e escrita; discussões importantes sobre as práticas de letramento e alfabetização, focando em reflexões relevantes sobre eles e como são importantes no ambiente escolar; relevâncias sobre o Sistema de Escrita Alfabética e as fases evolutivas da escrita, com modelos e apresentação de cada uma; exemplos de atividades sobre Consciência Fonológica engajadas ao processo de alfabetização e aspectos relevantes sobre a produção escrita no Ensino Fundamental. O segundo tópico, Metodologia e Procedimentos, explica sobre pesquisa qualitativa e a abordagem utilizada nesse trabalho por meio da pesquisa-ação. O terceiro tópico, Oralidade Presente na produção escrita das crianças, trata sobre a pesquisa que realizamos no segundo ano do ensino fundamental, apresentando os testes, produções escritas e, sequencialmente, as propostas e atividades de intervenções. Por fim, as Considerações Finais retomam reflexões importantes abordadas ao longo do trabalho e reflete sobre o que alcançamos durante a pesquisa.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Reflexões entre oralidade e escrita**

A oralidade é um processo que se desenvolve mediante a interação com o meio social e, em contrapartida, a escrita é um aprendizado sistematizado e um fator histórico. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2009), é possível considerar que a fala se sobressai a escrita referente a um aspecto cronológico, tendo em vista que, geneticamente e de um modo genérico, nascemos seres falantes, sendo a escrita derivada e fala primária.

Vygotsky (2008) acredita que a mediação cultural causa grande impacto no que tange o desenvolvimento humano e, embora os seres humanos possuam a capacidade de fala como um fator genético, de acordo com o teórico, a interação social e cultural é responsável no auxílio e progresso da expressão oral, à medida que as crianças se desenvolvem, os conceitos adequam-se aos seus pensamentos. Nesse sentido, “Os significados das palavras passam a ser formações dinâmicas e não já estatísticas, transformam-se à medida que as crianças se desenvolvem e alteram-se também com as várias formas como o pensamento funciona”. (VYGOTSKY, 2008, p. 156)

Processualmente a oralidade começa a ganhar lugar de destaque no desenvolvimento de sua linguagem, ou seja, a fala passa a servir ao intelecto e os pensamentos são verbalizados. Para o autor, esse momento é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis, um refere-se à curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova e, outro, remete à conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e em saltos qualitativos. Assim, “A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram”. (VYGOTSKY, 2008, p. 54)

Ainda para o estudioso (2008), o desenvolvimento humano ocorre por estágios; inicialmente pensamento e fala são dois elementos paralelos que em determinado momento se entrecruzam, se modificam e desenvolvem, ocasionando novas atribuições referentes ao intelecto: pensamento tornando-se verbal e fala racional. Anterior a esse processo somos semelhantes aos animais, cuja fala e o intelecto não possuem correlação. O repertório de palavras é bem limitado pois só utilizam palavras que foram aprendidas com outras pessoas, essas substituem objetos, pessoas, ações ou desejos. Posterior a esse desenvolvimento, a criança sente a necessidade das palavras e ao fazer perguntas tenta absorver o máximo de aprendizado sobre os signos, descobrindo a função simbólica do mesmo. A partir das interações sociais e

culturais acarreta-se aspectos que evidenciam a distinção cognitiva entre seres humanos e animais.

Nos envolvemos em diversas situações sociais, desde o nosso nascimento praticamos interações cotidianas e cada uma dessas situações requer um comportamento, sendo o contexto determinante no tipo utilizado da linguagem. Por esse motivo pode-se considerar a oralidade como meio de inclusão cultural e social, esta fará sempre parte da existência humana não podendo ser substituída, exerce função de prática social e é um fator de identidade regional e grupal entre os indivíduos, entre outros.

O cenário escolar é capaz de se configurar como avantajado no que concerne ao desenvolvimento amplo do ser humano, dado que é um ambiente nutrido em possibilidades de interação social e, ocasionalmente, conversação entre os sujeitos. Dentro desse contexto, considerando que a escola exerce avaliações constantes sobre a linguagem, é importante que os profissionais respeitem as capacidades verbais dos estudantes elaborando atividades correspondentes ao modo de utilização desse meio de comunicação. A criança chega ao ambiente escolar com uma bagagem cultural constituída de acordo com suas vivências e o meio em que está inserida, incluindo o modo como se comunica, posto que a fala é um fator cultural e, conseqüentemente, reflete na maneira como as crianças a utilizam. No entanto, além de respeitar as realidades, é relevante que os profissionais usem cotidianamente o dialeto padrão, para que as crianças compreendam e tenham proximidade com o uso formal dessa competência, presumindo estabelecer a distinção de situações informais e formais da língua.

Nessa perspectiva, a escrita pode ser considerada, de modo simplista, como um aspecto derivado da fala. Mas sabe-se que a escrita, segundo Marcuschi (2009), permeia hoje grande parte das práticas sociais e é vista como mais prestigiosa que a fala, esta cumpre uma função de suma importância na sociedade, pois os registros são necessários desde nosso nascimento e perduram até o fim da vida. A escrita pode ser encontrada em infinitos lugares e se constitui como facilitadora da compreensão de situações cotidianas e, sobretudo, é uma forma de comunicação.

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe sejam imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela se tornou indispensável (MARCUSCHI, 2009, p. 120)

Inclusive, advindo da grande influência que a escrita exerce na sociedade, até mesmo pessoas sem habilidades de leitura e escrita faz uso dessas práticas mediante ao letramento. Marcuschi (2009) reforça dizendo:

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação a presença da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita estão sob influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de letramento (literacy). (MARCUSCHI, 2009, p. 121)

Levando em consideração os fatores históricos que permearam a trajetória da escrita é possível perceber que houve mudanças durante as décadas, pois a função que a escrita exerce atualmente não é a mesma de décadas anteriores, essa surge com a necessidade de estabelecer-se comunicação, quando os homens, na pré-história, tentavam se manifestar com os demais transmitindo ideias, desejos, necessidades por meio dos desenhos – pinturas rupestres. Hoje, após sua evolução, a escrita possui um padrão de normas gramaticais para que a compreensão e decodificação dos signos seja possível, portanto, como segue um padrão de normatização e se mantém uniforme, não se adequa a um fator de identidade social.

Segundo Marcuschi (2009) enquanto a escrita foi tomada pela maioria dos estudiosos como estruturalmente elaborada, formal e abstrata, a fala era tida como concreta, contextual e estruturalmente simples. Desse modo, dentro de uma sociedade é possível encontrar a escrita como um bem de estima, pois se integra a um grupo formal de estrutura e regras cultas, bem como possui relevâncias e é encontrada em ambientes mais formais, além disso, é resultado de um aprendizado sistemático e escolar.

Referente a uma perspectiva cronológica, Marcuschi (2009) discute que se tem a oralidade como superior a escrita, e em contrapartida, socialmente falando, a escrita possui maior prestígio em relação a oralidade. Entretanto, é errôneo e um desperdício compará-las entre posturas de relevância, pois ambas possuem suas especificidades e são práticas constituintes da língua.

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel, e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio histórico como tipológico. (MARCUSCHI, 2009, p.120)

A língua falada e escrita são dois âmbitos contínuos e variam enquanto uso, e à medida que ocorre sua utilização é que se pode notar as dicotomias e semelhanças entre si. Marcuschi (2009) consolida que a análise deve ser feita pensada como uso e não como sistema, pois por meio deste é que os resultados serão frutíferos. Além disso, ainda referente sobre sua relação, consideremos que os usos de oralidade e escrita dependem do contexto: há situações que a escrita é melhor empregada e em outros, o contrário. Mas, em determinadas ocasiões, tem-se os dois fatores usados em conjunto, onde um é suporte para o outro, desse modo, pode-se concluir que a oralidade e escrita são duas práticas sociais e não pertencentes a propriedades diversas.

## **2.2 Das práticas de letramento ao processo de produção escrita**

Partimos da concepção de que alfabetizar, segundo Magda Soares (1998), é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Em outras palavras, desenvolver habilidades sistematizadas de leitura e escrita.

Embora seja possível que sujeitos analfabetos exerçam práticas sociais da leitura e escrita em contextos informais, ter o domínio dessas habilidades, especialmente pela convicção de que vivemos em uma sociedade permeada por elas, se faz como essencial para melhor compreensão da realidade em que estamos inseridos. Pode-se afirmar, de um modo geral, que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma natural, mas que somos dependentes de um processo de sistematização da alfabetização, no que tange aspectos cognitivos e sociais de ensino e apreensão.

Diferente de alfabetização, embora indissociáveis, o letramento diz respeito a uma prática não sistematizada dos usos da escrita. Para a autora Soares (2003) a alfabetização é conceituada como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita: saber ler e escrever; enquanto o letramento é o uso efetivo e competente dessas habilidades. O conceito diz respeito aos usos diversos da língua escrita em variados contextos e a compreensão do que se lê, sejam esses formais e/ou informais. Em síntese, letramento refere-se a imersão dos sujeitos no mundo da escrita. Os dois processos devem ser realizados diariamente por meio da mediação dos educadores, respeitando as características dos alunos de cada seguimento.

Segundo Soares (1998) letramento é definido como o estado em que vive um grupo social ou indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam

na sociedade em que vive; a pessoa letrada passa a ter uma outra condição social e cultural. Assim, tornar-se letrado significa obter resultados cognitivos e linguísticos.

Letrar diz respeito ao ensinar a ler e a escrever de modo que estas façam sentido na vida dos aprendizes, não se constitui como um método pois ocorre à medida em que proporcionamos vivências de leituras contextualizadas e, como resultado, a compreensão leitora e o que ela provoca. Ambos são significativos, embora tenham suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia de aprendizado. Nesse sentido, faz-se necessário articular alfabetização e letramento, ensinar a ler e a escrever dentro do contexto das práticas sociais de leitura e escrita, para que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado simultaneamente.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais e revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento ou uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama ou carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, ou numa bula de remédio... (SOARES, 1998, p. 45-46)

Desse modo, podemos perceber que apenas aprender a codificar e decodificar palavras não é o suficiente, necessita-se realizar efetivamente os usos da língua. Enquanto um ensina o código o outro orienta na habilidade de usá-lo

Ainda sobre ele, o letramento é uma palavra recém-chegada a nossa língua e surge com a finalidade de definir os aspectos referentes aos diferentes conjuntos de práticas dos usos da escrita. Segundo Kleiman (2005) isso decorre posterior a alguns pesquisadores e estudiosos da língua escrita, em meados da década de 1980, sentiram a ausência de um termo que conceituasse os fatores históricos e sociais da utilização da escrita, e que o termo não fosse dissociado apenas ao bojo educacional e à alfabetização, dado que o termo se amplia a demais cenários sociais. Sendo assim, pode-se concluir que ser somente alfabetizado se torna insatisfatório, é preciso saber realizar o uso da leitura e escrita de forma competente.

Pode-se dizer que a alfabetização é uma prática de letramento, de acordo com Kleiman (2005) as práticas de letramento são conjuntos de atividades que envolvem a língua escrita para realizar determinado objetivo, relacionadas a saberes, as tecnologia e a competências necessárias para sua realização; escrever cartas, assistir aulas, escrever diários são alguns exemplos. No entanto, vivenciamos diferentes práticas e eventos de letramento em diversas situações fora da escola, por isso todos temos bagagens de letramento social. Esse permite que



sujeitos não alfabetizados realizem usos da escrita num contexto social como, por exemplo, fazer compras, pegar ônibus, realizar o manuseio das tecnologias, habilidade para contar dinheiro, entre outros.

Inicialmente, a aprendizagem sucedia-se dentro dos ambientes familiares e era direcionada a classe alta. Desse modo, os menos favorecidos financeiramente não tinham acesso ao ensino. Apenas a partir do século XVIII é que a educação se torna um direito gratuito à todas as crianças. Assim, passa a ser necessário profissionais aptos para a transmissão de um ensino sistemático e intencional nas instituições de ensino. Atualmente tem-se assegurado legalmente o direito de aprendizagem, sendo dever do estado ofertá-lo e da família utilizá-lo. O que afeta na involução decorrente do analfabetismo no Brasil, dado que a inserção dos educandos no ambiente escolar, de modo geral e teórico, não é uma opção. O ato de alfabetizar segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90)

A BNCC é um dos documentos norteadores da educação básica brasileira e tem como objetivo determinar os conhecimentos e habilidades essenciais que compete a cada etapa da educação básica aplicar, visando o desenvolvimento integral do educando incluindo a alfabetização. Esta, segundo o documento, deve suceder-se nos dois primeiros anos do ensino fundamental e tem como limite o 2º ano. Além disso, é explícito a importância da ação pedagógica. Sendo assim, cabe ao profissional regente propiciar atividades que garantam aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética e o direito fundamental da leitura e escrita e o seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Embora essa não seja a única atribuição da escola, pois são diversos os saberes e direitos de aprendizagem no Ensino Fundamental, a garantia do aprendizado da alfabetização se contempla como primordial.

De acordo com a BNCC (2017), a etapa do ensino fundamental deve ter experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando participação crítica nas

diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e por outras linguagens mediante ao ensino de língua portuguesa. Dentre os diversos saberes que devem ser assegurados e aplicados no processo de ensino e aprendizagem, encontra-se o eixo que retrata sobre a produção textual dos educandos, compete ao ensino fundamental, segundo a Base (BRASIL, 2017, p. 87) “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”.

Esse ensino propõe o desenvolvimento individual e coletivo de interação e autoria com textos e suas variações, seja escrito, oral e multissemiótico. Os profissionais possuem um leque de opções para trabalhar os elementos da produção escrita em diversas abordagens, como a poesia, o conto, a narração, a construção de textos orais e o letramento digital. Esse último, inclusive, é um dos conhecimentos estabelecidos pela BNCC, dado que a cultura tecnológica vem sendo protagonista do cotidiano da sociedade. Entretanto, não significa que as instituições escolares devam dispensar o papel, mas articulá-lo a cultura digital, fornecendo o contato com os diversos letramentos.

Em conformidade com o documento BNCC (BRASIL, 2017) é possível encontrar diversas habilidades de conhecimentos em razão de práticas de linguagem, bem como certos requisitos para cada etapa de ensino da educação básica, por exemplo: utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho, entre outros. Inclusive são norteadores do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os profissionais tenham um ponto de partida e saibam quais atividades se encaixam de acordo com o que cada idade merece aprender.

### **2.3 O processo de alfabetização: discussões sobre sistema de escrita alfabético**

As discussões sobre o Sistema de Escrita Alfabética sucedem-se a ampliação sobre a compreensão referente aos processos de ensino e aprendizagem da escrita, sobretudo no campo da alfabetização.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) o Sistema de Escrita Alfabética é considerado um sistema representacional e nunca um código, dado que as letras não substituem fielmente o modo como falamos, bem como retrata a psicogênese da escrita. Por isso a utilização dos antigos métodos de alfabetização se torna inviável, pois na visão tradicional de alfabetização os alunos aprendiam com práticas de memorização e repetição, decodificando e codificando palavras, sendo a escrita reduzida a um código.

Para Morais (2012) a melhor maneira para se alfabetizar é com a inserção de leitura e produção de textos reais, proporcionando um maior contato com o mundo letrado, cada criança, em sua individualidade, reconstrói em sua mente o sistema alfabético.

A teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999) insiste em nos mostrar que a tarefa do alfabetizando não se resume a aprender um código, mas sim de se apropriar de um sistema notacional. A princípio, os aprendizes do sistema de escrita alfabética precisam dar resposta a estas duas questões: o que as letras representam? E como as letras criam representações?

De acordo com Morais (2012) inicialmente as crianças não sabem que as letras representam o som das palavras que falamos, entretanto, são capazes de compreender que as letras variam dentro de seu repertório para a construção de palavras. Contudo, os aprendizes evoluem, e assim precisam dar conta dos aspectos conceituais e convencionais. Os primeiros manifestam-se a respeito ao que remete o processo de representação simbólica (ou notação). E os segundos têm a ver com convenções, que poderiam ser alteradas por acordo social sem alterar a natureza alfabética do sistema. O autor menciona alguns exemplos sobre o que o aprendiz necessita para reconstruir e se tornar alfabetizado, como: as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos e a importância de considerar que o aprendiz não irá se apropriar do sistema alfabético repentinamente. A teoria da psicogênese defende que o conhecimento sobre o sistema alfabético não surge do exterior, a partir de informações conduzidas pela escola e pelos professores, pelo contrário, acontece por meio da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo sistema alfabético, formulando respostas para as questões o que e como. Sucessivamente Morais (2012) retrata o percurso evolutivo da escrita concebido por meio das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), denominadas como: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica o sujeito ainda não descobriu que a escrita representa/nota ou que registra a pauta sonora. As palavras se resumem em uma escrita espontânea e por isso não se assumem como veículo de comunicação. Como exemplo, a escrita da palavra “bala” pode-se apresentar da seguinte maneira: “LAINE”. Não há sentido entre as letras usadas e a palavra escrita, o sujeito escreve a partir do seu repertório de conhecimento.

O aprendiz perpassa por várias etapas e reflexões mentais e isso se dá por meio de sua percepção. Por exemplo, quando compreende que não se pode escrever todas as palavras do mesmo jeito e interpreta que a escrita pode ser um registro das características físicas dos objetos. Assim, fazem relação entre a palavra e tamanho do objeto, cogitando que formiga tem poucas letras pois é um inseto pequeno, e boi se escreve com muitas letras porque é um animal grande. Ou seja, é interessante refletir, enquanto educador, que ao "brincar" a criança está concretizando diversas reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), nessa fase a criança não tem noção sobre a função social da escrita, se compo de uma produção espontânea que pode se apresentar por copiosos traços ondulados, letras aleatórias, numerais ou uma série de pequenos círculos. Posterior ao ciclo de evolução da escrita é que, supõe-se, que o sujeito compreenderá que a escrita exerce um papel de registro e representação simbólica na sociedade.

Em sequência, na fase silábica, a criança se torna capaz de interpretar que a escrita representa/nota e registra a pauta sonora do que falamos. Concebe que para cada sílaba pronunciada oralmente deve-se colocar uma letra, o que corresponde a um grande salto comparado a fase anterior. Para a escrita da palavra “SORVETE”, a escrita da criança pode apresentar: “OVT”, usando uma letra para representar cada sílaba, como: “O” (SOR), “V” (VE) e “T” (TE).

É importante ressaltar que nessa fase há duas distinções: uma com valor sonoro e outra sem valor sonoro. No segundo caso, a criança coloca uma letra para cada sílaba, mas essas não têm relação com o som. Por exemplo na palavra SORVETE a escrita pode se caracterizar como: “N” (SOR) “P” (VE) “A” (TE).

Na fase silábico-alfabética o aprendiz descobre o que a escrita nota/representa. Agora, para além disso, sabe-se também que é necessário que se tenha mais letras para corresponder a uma sílaba. Para a palavra “BOLA”, a escrita do aprendiz pode apresentar as variações: “BOA” ou “BLA”. Nessa fase, Morais (2012) retrata sobre importância de vê-la não apenas como um período de transição, mas como um período de grande aprendizado das correspondências

grafema-fonema. Ainda diz que quando o aprendiz atinge tal nível, está a salvo do fracasso escolar que se gera o analfabetismo.

Por fim, a fase alfabética. Nessa etapa o aprendiz passa a dominar aspectos do sistema de escrita alfabética, sendo capaz de compreender o que as letras representam e como elas se articulam para criar notações. No entanto, com a recém chegada nesse nível, as crianças interpretam que cada letra equivale a um único fonema e que cada som deve ser representado por uma única letra, levando-os a crer que os problemas com a escrita estão resolvidos. Por essa falta de automatismo e o pouco contato com o uso de correspondências complexas, acarreta-se, na escrita, a omissão de determinadas sílabas, ficando aparente os erros ortográficos.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) ao chegarem nessa fase as crianças já franquearam a “barreira do código”, realizam sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. No entanto, o maior obstáculo nesse momento se concentrará nos erros ortográficos e não mais na compreensão da escrita. As marcas da oralidade presentes nas produções escritas de aprendizes nesta fase remetem à principal característica, ou seja, às dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro. Por exemplo, na palavra “CASA” a escrita pode se apresentar como: “CAZA”, devido a semelhança dos sons. É usual que surjam dúvidas referente ao uso das letras nas grafias e que, assim, resultem em escritas que são realizadas da mesma forma como se expressam verbalmente.

Ainda nessa fase, segundo Morais (2012), o aprendiz começa a ter consciência sobre a função social da escrita, e à medida que se desenvolvem e estabelecem interação com a mesma, passam a compreender que esta não é uma representação fiel da fala, pois notam as distinções entre as duas linguagens.

Em relação ao meio social, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) fizeram análises de conhecimentos de crianças do meio popular e crianças de classe média, e constataram que elas viviam o mesmo percurso evolutivo, porém, os alunos de camadas populares tendiam a correr mais lentamente as etapas da psicogênese da escrita. Precisamos nos alertar ao fato de que não há genes específicos para o aprendizado da escrita, logo, as crianças pobres não são geneticamente programadas para aprender mais devagar. O tipo de ensino praticado pela escola e professores é fator determinante para permitir que as crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano com mais conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. É um equívoco naturalizar o fato de que crianças de 8 anos, de escolas públicas, ainda não

estejam alfabetizados. Pelo contrário, deve-se considerar que a apropriação depende, em grande parte, das práticas de ensino da escola como um todo.

Morais (2012) aborda os aspectos positivos e negativos que a teoria da psicogênese trouxe consigo, destaca que os positivos trazem grandes ensinamentos, como: entende que a imersão no mundo da escrita começa fora da instituição escolar e que práticas de leitura e escrita contribuem significativamente para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Porém, ainda com tantos fatores contribuintes, a teoria enfrenta grandes problemas, sendo um o fato de a mesma ter sido confundida com uma teoria psicológica sobre o processo individual de aprendizado da escrita alfabética, com uma metodologia de ensino.

#### **2.4 Exemplos de atividade de intervenção a partir da consciência fonológica apoiados nos estudos de Artur Moraes**

Segundo Moraes (2012) a consciência fonológica se refere ao conhecimento dos sons da fala e os segmentos sonoros das palavras, ou seja, compreender que frases são compostas por palavras, palavras por sílabas etc. Embora essas habilidades sejam de suma importância engajada à alfabetização, não se compõe como requisito para alguém se alfabetizar.

Conforme Ferreiro (1999) discorre, certas habilidades fonológicas que operam sobre sílabas se apresentam essenciais para o aprendiz reconstruir mentalmente propriedades do alfabeto. O aprendiz, para dar início ao processo de alfabetização, não precisa desenvolver as habilidades de consciência fonológica, mas precisa ter sua mente alimentada e ser ajudado com desafios reflexivos que o proporcione desenvolvimento, as vivências na escola são muito importantes como fomentadora nesse progresso e o docente tem papel fundamental como mediador na escolha e preparação de atividades. O desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente para os aprendizes atingirem uma hipótese alfabética. Não basta fazer com que os aprendizes memorizem os sons e decorem as letras para alfabetizá-los, apenas isso não é o suficiente. É preciso brincar com as palavras, montar e desmontar, tocar e refletir sobre elas.

Morais (2012) aborda sobre a relevância das atividades desenvolvidas em sala de aula que visam à reflexão das partes orais e escritas, as quais são muito significativas para o processo de apropriação do SEA. Por um lado, têm-se os textos poéticos da tradição oral (cantigas parlendas, quadrinho etc.), permitindo exploração dos efeitos sonoros, como os pertencentes nas rimas, aliterações, repetições etc. E por outro lado, jogos com palavras e situações lúdicas,

em que por meio das brincadeiras, as crianças poderão explorar, mais uma vez, sobre os campos sonoros e gráficos das palavras.

É indispensável ter metodologias que orientem o processo de aprendizagem da compreensão da escrita e que essas não assumam o mesmo papel dos antigos métodos de alfabetização, os quais causaram grande peso no fracasso escolar. Os métodos limitam os professores em sua autonomia e deformam o aprendizado das crianças justamente por serem concebidos de forma metódica e regrada. Não há uma respostas exclusiva e correta sobre a forma eficaz de se alfabetizar, pois isso é permeado por uma série de fatores e princípios, dentre eles se destaca as questões ideológicas, filosóficas, e os valores que cada educador assume em seu dia a dia, por isso nota-se que essas questões vão além da teoria e se concretizam na prática, especificamente no interior da escola. À medida que os profissionais atuam, suas experiências vão sendo adquiridas e seu repertório de ações aumenta, esses conhecimentos são fundamentais pois permitem ao profissional da educação maior articulação em sua práxis docente no seu cotidiano e, embora essas experiências sejam significativas no processo de ensino do SEA, não são suficientes sozinhas.

Segundo Morais (2012) como o ensino do SEA ocorre vinculado ao ambiente escolar e mediante as práticas vivenciadas, é importante que a escola proporcione as crianças durante a etapa final da educação infantil e demais ciclos o convívio com o mundo escrito e reflexões sobre as palavras, estabelecendo proximidade e desfrute das dimensões sonoras-gráficas das palavra antes mesmo de serem alfabetizadas. A finalidade não é forçar a alfabetização fora da etapa proposta ou ensinar sistematicamente sobre os sons e grafias, mas favorecer um ensino que contribua às crianças menos favorecidas a imersão ao mundo letrado. Além disso, vale ressaltar que trabalhar com os educandos a partir de contextos que façam sentido em sua realidade é um item facilitador no processo de alfabetização e conduz o aprendizado de forma significativa.

Lembrando que as atividades nem sempre partem dos textos que estão sendo trabalhado em sala de aula, embora sabemos que o texto é um instrumento fundamental não é necessário reduzir o ensino somente a ele, sendo saudável que haja a reflexão sobre as palavras e suas unidades menores. Morais (2012) retrata a importância de ter atividades de reflexão sobre leitura e produções de texto articuladas com atividades sistematizadas sobre o SEA, sendo necessário o planejamento intencional do aprendizado da escrita alfabética e da linguagem que se usa para escrever diariamente. Por conseguinte, levando em consideração que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética dá-se nos anos finais da educação infantil, é

indispensável que haja metas e expectativas para cada ano do ensino fundamental. As metas têm como objetivo acompanhar os resultados obtidos e as intervenções necessárias, evitando a estagnação do ensino e almejando o progresso do mesmo.

Algumas atividades podem auxiliar no aprendizado do SEA e suas propriedades. Primeiramente, atividades referentes aos aspectos fonológicos das palavras; as atividades devem considerar quais habilidades as crianças podem desenvolver mesmo ainda não sendo alfabetizadas. É importante lembrar, segundo Morais (2012), que consciência fonológica envolve análise de sílabas, de rimas e de palavras, sendo isso mais amplo que a consciência fonêmica. Exemplos: produzir palavras que comecem com a mesma sílaba, identificar a estrutura das palavras (maior/menor), identificar palavras que começam com a mesma sílaba, produzir palavras que rimam. Estas atividades proporcionam ao educando a categorização das palavras conforme semelhanças sonoras e características de tamanho das sílabas. A ideia é gerar reflexão sobre a pauta sonora das palavras, de sílabas ou rimas (e não fonemas isolados), fazendo com que os alunos entendam que as letras quando juntas representam pedaços das palavras que reproduzimos. Do contrário dos métodos que exigem memorização das sílabas e o treino copioso dos fonemas, as atividades retratadas são abordadas de forma lúdica com o objetivo de ajudar na apropriação do SEA

Outro exemplo se refere às palavras estáveis, isto é, quando o educando reconhece de memória alguma escrita e a reproduz de forma sequencial a partir do que memorizou sobre as letras que a constituem e a ordem que se encontra. A estabilidade ocorre pela frequência do contato e das práticas copiosas de registro, estabelecendo sólida memorização. Como o nome próprio, nome dos colegas e o nome da professora; o que também auxilia no processo de apropriação do SEA, pois mediante a exploração de atividades com palavras estáveis a criança descobre demais propriedades do sistema, por exemplo, quando a criança conta quantas sílabas e quantas letras algumas palavras estáveis têm, vive a constatação de que o número de letras tende sempre a ser maior que o número de sílabas que pronunciamos. As atividades feitas com palavras estáveis podem ser realizadas com qualquer uma, mas o fato de a criança ter a palavra de cor expande as possibilidades de reflexão sobre aspectos notacionais.

Outra ferramenta significativa de trabalho é o alfabeto manual. É importante ter em sala de aula a dispor das crianças o alfabeto para que elas consultem sempre que necessário e tenha a possibilidade de manuseá-los. Seu uso permite que as crianças vivenciem de forma rica uma série de decisões sobre como escrever, além de ser um meio concreto ele otimiza o tempo das crianças subtraindo o trabalho de ter que escrever as letras, assim, a atenção se fixa apenas nas



letras que pretende escolher e a ordem que vai utilizar. Sua utilização é muito rica e proporciona grandes experiências aos educandos, como associações com outras palavras que comecem com a mesma letra da qual ele está manuseando, palavras podem ser montadas e desmontadas, o tratamento das letras como unidades contáveis, entre outros

Mais um fator importante abordado é sobre os tipos de letras empregados e impostos durante a etapa de alfabetização. Indubitavelmente, o aprendizado de todas as letras é elementar e a criança deve ter o contato com as diversas letras que existem, inclusive para que possuam as habilidades de leitura e escrita com autonomia. Mas durante o processo de apropriação do SEA, o autor Morais (2012) justifica que a letra de forma maiúscula é a mais apropriada, como é desenhada de forma mais simples permite que o educando centre sua atenção na reflexão da palavra e não sob a necessidade do traçado perfeito. O que não ausenta o fato de que o aprendizado das demais se constitui como um requisito para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Afinal, as letras existem e os educandos precisam entender que o A é o mesmo que *A*, a e *a*.

Em prosseguimento, para que a criança associe as correspondências de grafema-fonema, são necessárias atividades que abordem sobre isso e auxiliem nesse processo, devendo esse ensino acontecer de forma lúdica e reflexiva, mas também sistematizada. Deve-se proporcionar aos educandos exercícios dos quais a criança exerça leitura e escrita de diferentes unidades linguísticas. Por exemplo, a mudança nas palavras a partir da inserção ou trocas de novas letras, perceber palavras intrusas num grupo de palavras semelhantes, atividades com caça palavras, jogos de memória, entre outros. São alguns exemplos que exercem da leitura e reflexão por meio de jogos escolares, outros como atividades de leitura com frases e textos, como trava línguas e a parlenda e exercícios de produção de escritas por meio de jogos escolares, como cruzadinha e forca.

Para Morais (2012) as escolas, pouco depois de os estudantes passarem a compreender o SEA, já partem para o ensino das regras gramaticas, e quando focam no ensino da gramática deixam de focar no auxílio da melhoria da leitura e produção de textos, fazendo com que as crianças desgostem do ensino de língua portuguesa. Nesse cenário, o autor defende que nos 3 primeiros anos do ensino fundamental é desperdício de tempo ensiná-los sobre tais mesmices e nomenclaturas, pois primeiramente os educandos devem se apropriar do ensino do SEA. Respeitando cada processo de ensino e, assim, deixando para ser ensinado a prática do ensino de análises linguísticas posteriormente.

A avaliação sobre os conhecimentos do sistema alfabético deve ser acompanhada continuamente e engajar diferentes eixos, tais como habilidades de compreensão da leitura e escrita e habilidades de fala pública (oralidade). E a partir dos resultados, não se deve apenas rotular fases que a criança se encontra, mas propor um ensino ajustado que supra o que requerem. A princípio, para a avaliação de conhecimentos conceituais do SEA, é necessário avaliar o nível de escrita que os alunos já constituíram e o desenvolvimento nas atividades de consciência fonológica. O diagnóstico pode suceder-se por meio de ditados com palavras não memorizadas pelos alunos, composto um grupo de palavras do mesmo grupo semântico e que estas possuam sílabas mais complexas. Na avaliação dos conhecimentos sobre as convenções do SEA deve-se avaliar aspectos de correspondência grafema-fonema, compreensão dos tipos de letra e se sabe usá-las e o reconhecimento da estrutura e funções da escrita, bem como mapear as dificuldades ortográficas.

Quando o professor emprega atividades padronizadas para a turma no geral e não leva em consideração as especificidades individuais de cada um, contribui com a desigualdade social em âmbito educacional, pois impossibilita que os alunos tenham atividades ajustadas de acordo com o nível de ensino que se encontra. À vista disso, Moraes (2012) apresenta algumas medidas que se demonstram eficazes no ajuste do ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Primeiramente, meios que atendam os alunos e suas dificuldades no processo de alfabetização em horários adicionais, com profissionais capacitados para agregar com auxílios específicos, presumindo o desenvolvimento “uniforme” da classe como um todo. Em segundo lugar, propor distintas atividades para ser aplicadas e resolvidas por alunos que se encontra em diferentes níveis de aprendizagem, tendo como objeto o emprego de um trabalho simultâneo e diversificado. Por fim, a última medida se refere a reorganização dos alunos de diferentes classes, atendendo em horários específicos e em salas separadas, os que possuem melhor e pior rendimento; que tem como objetivo respeitar as diferenças observadas nos alunos. Tais medidas sugerem o mapeamento de atitudes dos profissionais correspondente as demandas necessárias no processo de apropriação do SEA, como complementação aos cuidados apresentados até aqui, a fim de gerar um processo rico e nutrido por práxis que favoreçam as crianças reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética e que, progressivamente, automatizem esses conhecimentos.

## **2.5 Produção de textos no processo de alfabetização**

Sabe-se que o ciclo de alfabetização tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, no ambiente escolar, essas duas habilidades são versadas de forma segregada.

Segundo Bajard (2014) é imprescindível que escrita e leitura, embora correspondam a objetivos peculiares e específicos, sejam disseminadas de forma conectada, dado que essas habilidades operam sobre a mesma língua escrita e o exercício de uma pode favorecer no desenvolvimento da outra. Isto é, encontrar nos textos e leitura, o sistema de escrita e seu funcionamento. Assim, provocar a imersão dos estudantes no mundo da escrita com práticas de letramento tende a propiciar saltos qualitativos no que tange o desenvolvimento das habilidades da cultura escrita. É necessário compreender que emissão (produção) e recepção (leitura), devem ser contempladas correlativamente, podendo uma pode ser a resposta da outra.

Ao dispor de textos para as crianças, antecedente à aptidão de escrever, faculta a prática visual da leitura, fornecendo contato e identificação de signos no texto. Assim como ratifica os PCNs, o qual defende ter a leitura como ponto de partida e, por meio desse contato, descobrir as regularidades da língua escrita.

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997, p. 48)

A leitura é pertinente ao fornecimento de modelos para a escrita, ficando claro que essa é muito importante no processo de aprendizagem da habilidade escrita. Para o domínio da produção textual, é necessário a prática sequenciada da escrita juntamente com a prática da leitura.

No entanto, para Bajard (2014), a produção textual é tratada com supremacia comparada a leitura nos ambientes escolares. Essa aprendizagem da língua escrita pode ocorrer de duas maneiras, uma referindo-se a escrita como duplicação da língua oral, o que tange a decifração: correspondência entre os elementos sonoros e visuais e a outra por uma abordagem mais atual, que se estende a transposição do oral ao escrito, resultando numa prática de transformação dos fonemas em grafemas. No momento da prática de produção textual, o aprendiz se encontra em um cenário em que realiza a transposição de um discurso oral em texto escrito, levando-o a

identificar elementos na fala para manifestá-los na escrita. Assim, as relações fonográficas se encontram no centro dessa transposição.

Um ponto de partida comumente que ocorre no espaço escolar e que Bajard (2014) cita como exemplo, refere-se a escrita do nome da criança. Esse é quase sempre a primeira palavra escrita dominada pelos aprendizes, especialmente por ser uma palavra que a criança escuta cotidianamente e desde sempre. Portanto, é um símbolo de referência e carregada de afetividade, possuindo um vínculo importante com a pessoa.

Partindo da premissa de que nas escolas a emissão é predominante à habilidade de recepção, Bajard (2014) aponta possíveis explicações, sendo uma delas a escassez de livros no âmbito escolar; com a insuficiência de um acervo satisfatório o desenvolvimento da habilidade de leitura não ganha lugar de destaque: “como trabalhar a leitura com poucos livros?” Outro apontamento se dá pelo fato de que a produção textual é mais criativa e exige mais esforço do aprendiz, deixando o sujeito dono da sua atividade. Essa permite à criança formular seu próprio código, enquanto a recepção não. Ademais, permite ao professor um objeto permanente e avaliável que lhe permite negociar com o aluno e notar os erros e acertos, ocasionando em maior intervenção. Por esses princípios a produção é hegemonia e considerada mais dinâmica pelos profissionais em sala, conseqüentemente, leva o profissional a propor mais situações de produção textual do que atividades de leitura.

Para Bajard (2014) no aprendizado da criança a produção pode ocorrer de duas maneiras distintas. No primeiro, a produção se dá antes do encontro do sujeito com a literatura, sendo a produção textual um meio para a invenção de soluções provisórias. Na segunda perspectiva, a produção textual é considerada resultado da interação da criança com a cultura escrita, o que estimula a criança a encontrar as respostas nos textos lidos e, por fim, solicitar ajuda ao mediador.

Todavia, mesmo que essa habilidade seja trabalhada com mais frequência comparada às atividades de leitura, não significa que seja o suficiente para que as crianças tenham domínio e se tornem bons escritores. É preciso nutrir o ciclo de aprendizagem de livros e leituras diversificadas, pois propor atividades apoiadas em textos exclusivos ao gênero escolar – encontrados somente nesse ambiente – resulta em uma atividade escolar que se apoia somente em propósitos didáticos e não sociais, afastando a prática da realidade dos estudantes. Assim, os livros e leituras devem fazer parte da vivência social e extraescolar das crianças: trazer questões de fora, para dentro da sala de aula demonstrando, especialmente, o porquê se escreve e para quem se escreve. Afinal, assim como Soares (2001) ratifica, é importante considerar que

a escrita não é uma consequência exclusiva da escola, mas sim um objeto cultural e um resultado do esforço humano, assim, as atividades de leitura e escrita permeiam a criança antes mesmo de sua inserção na escola. Embora analfabeta, já possui representações sobre ler e escrever decorrente de suas experiências. Desse modo o docente deve considerar essa bagagem e fazer uso dela. “Para que os textos produzidos se transformem em objetos culturais, ou, em outros termos, para que não sejam simples produtos de exercícios escolares, é preciso que cumpram uma função social” (BAJARD, 2014, p. 189).

Além disso, a prática docente é muito importante durante esse processo, sendo preciso ter com a construção de um planejamento que sustente a formação de estudantes hábeis na produção escrita, tanto quanto, comumente, são na habilidade oral. As autoras Silva e Cardoso (2014) salientam a relevância de atividades adequadas às demandas dos alunos como, por exemplo, impulsionar o contato das crianças com a escrita e favorecer um ambiente letrado. Do contrário, pode-se acarretar nos aprendizes aversão alusivo à produção escrita, de modo que a abominem e a tenham apenas como veículo de uso obrigatório e tarefa escolar. O professor tem papel fundamental diante desse fator, possuindo grande responsabilidade em constituir um aprendizado satisfatório e eficaz, explorando o leque de opções e importância que a escrita pode apresentar e ofertar práticas de leitura, dado que lendo se aprende a ler e lendo se aprende a escrever.

Assim, contata-se que visivelmente embora as habilidades de codificação e decodificação sejam decorrentes do ciclo de alfabetização, a formação de leitores e autores competentes se dá com enfoque nas práticas de letramento, o qual viabiliza a imersão dos educandos nas práticas de leitura e propicia a entrada no mundo da escrita. Vale ressaltar que um não precede o outro e eles devem ocorrer de forma intrínseca, simultaneamente, cada qual com sua especificidade.

### 3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Para a concretização desse estudo optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação, realizada com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, localizada em uma cidade da região do Campo das Vertentes. Entendemos que a pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como característica principal ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Ou seja, esse tipo de estudo entende que a aproximação do pesquisador com o cenário a ser estudado é indispensável, pois mediante a esse contato será possível obter análises e observações essenciais para o desenvolvimento da pesquisa; os dados coletados são predominantemente descritivos.

Segundo os autores (1994) o material adquirido é nutrido por exposições, seja de pessoas, situações, acontecimentos; todos os dados são considerados importantes e o pesquisador deve estar atento para todas as questões presentes no ambiente, pois podem ser relevantes para a compreensão do problema estudado; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, dado que o cativante está nas eventuais manifestações durante o desenvolvimento da pesquisa: nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. Assim, a maior relevância está no processo e não no produto, no significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Nessa abordagem de pesquisa, para Bogdan e Biklen (1994), há sempre a tentativa de registrar a maneira como os participantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, entretanto, cabe ao pesquisador ter cautela ao revelar o ponto de vista e percepções dos participantes. Por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, dado que a pesquisa se consolida de forma processual. Ainda nessa análise, os pesquisadores não têm como preocupação buscar evidências e comprovar hipóteses, se manifestando como um processo de baixo para cima.

São várias as formas em que a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida. Segundo Lüdke e André (1986) a etnográfica e o estudo de caso são mais comuns, além de serem bastante utilizadas no campo da educação, considerando que têm grande potencial para estudar questões referente ao ambiente escolar. No entanto, optamos pela realização de uma pesquisa-ação tendo em vista à aplicabilidade de atividades.

A pesquisa-ação é um tipo de estudo que se caracteriza por ter pesquisa e ação em um único processo, tendo a participação coletiva entre os autores e pesquisadores. De acordo com

Thiollent (2005, p. 15) uma pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação quando ocorrer “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, que se refere a uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

Na pesquisa-ação os autores devem ser assíduos e desempenhar um papel ativo referente a solução e acompanhamento das situações durante o procedimento da pesquisa. O autor Thiollent (2005) aborda algumas das principais características dessa modalidade de pesquisa que são relevantes para a elaboração do estudo: há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.

### **3.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação**

A pesquisa realizada neste trabalho foi desenvolvida com crianças que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da rede Municipal de ensino localizada na região do Campo das Vertentes, local onde realizei o projeto de intervenção paralelo ao Programa de Residência Pedagógica. A pesquisa se organizou em diferentes etapas: a princípio foram feitas ações de observação e de acompanhamento das atividades para conceber familiarização com os educandos, posteriormente foram aplicados testes da hipótese de escrita para analisarmos em que fase da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças se encontravam e o terceiro passo da pesquisa foi direcionado à elaboração e à aplicação de atividades de produção escrita, para posteriormente realizarmos a análise dos textos produzidos pelas crianças a partir do gênero de histórias em quadrinho. Após a tomada dos testes e a realização da escrita da história em quadrinhos, fizemos a realização de leitura de livros de literatura infantil, propondo aproximação da leitura à realidade dos educandos.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais. A instituição atende, aproximadamente, 732 alunos da educação básica, 33 turmas e oferece ensino nos turnos matutino e vespertino. As atividades da pesquisa-ação foram desenvolvidas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, com 20 crianças entre 7 e 8 anos de idade. A professora regente e preceptora do Programa de Residência Pedagógica que acompanhei é profissional na área da educação há 13 anos, sendo formada em Pedagogia e atuante na mesma escola nos dois turnos, de manhã no 5º ano e a tarde com o 2º ano.

A maior parte da turma se encontrara alfabetizada; compreendendo os processos de codificação e decodificação da escrita. No entanto, alguns ainda possuíam certas dificuldades e estavam em processo de alfabetização. Após a aplicação dos testes de hipóteses de escrita identificamos as seguintes fases da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

**Quadro 1 – Hipóteses de escrita**

Silábico-Alfabética	Alfabética
3	17

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que uma turma de alfabetização não terá o mesmo desenvolvimento e apreensão da escrita, trata-se de uma aprendizagem heterogênea e não uniforme ou generalizada no que tange os processos cognitivos, pois cada criança possui sua individualidade e aprende acerca do seu tempo. Sendo assim, é importante considerar que os processos evolutivos do desenvolvimento acontecem de forma peculiar, podendo haver mais de uma fase e transições entre uma e outra.



#### **4. A ORALIDADE PRESENTE NA PRODUÇÃO ESCRITA DAS CRIANÇAS**

Segundo Ferreiro (2001) a escrita espontânea se assume como uma ação de exploração da criança na qual busca compreender a natureza da escrita. São de suma importância e valor, pois são resultados de uma escrita em que a criança realiza como acredita ser, sem a intervenção de cópias. Diante dessa perspectiva, a escrita espontânea permite aos aprendizes que descubram por si o sistema de escrita e construam seus conhecimentos sobre ele. Além dessas contribuições para o aprendiz, a escrita espontânea permite que o docente acompanhe o progresso dos alunos e compreenda as reais necessidades para, sucessivamente, intervir adequadamente. Isto pois, a criança irá escrever sem limitações e imposições, deixando visível as falhas – estas são consideradas erros construtivos, visto que por meio dele o educando conhece o processo pelo qual está se apropriando, errando e aprendendo – e permitindo que o professor encontre o ponto de partida para sua práxis.

Opostamente acontece com a escrita pré-estabelecida, dado que a criança não “erra” uma vez que realiza cópias e/ou reproduz palavras memorizadas, impedindo que o docente identifique e auxilie em seu progresso. Ferreiro (2001) aponta que a prática docente não deve reduzir o educando a um par de olhos e ouvidos que aprende somente quando submetido a um ensino sistematizado. Deve-se levar em consideração que a criança aprende sem pedir permissão e seu progresso não depende exclusivamente da escola. Ou seja, não se deve limitar a capacidade dos educandos à um caminho já planejado e determinado, mas ponderar e refletir sobre o quão são capazes de serem sujeitos ativos em seu respectivo processo de ensino, cabendo ao professor estimular essa competência. Por esse motivo as produções da pesquisa-ação foram embasadas na escrita sem cobrança, apenas orientadas.

##### **4.1 Da pesquisa em sala**

Como citado ao longo desse estudo, a pesquisa sucedeu-se engajada ao projeto de Residência Pedagógica com crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental, o qual teve a oportunidade de atuar. Com isso, as crianças foram meu ponto de partida e pude ter a oportunidade de realizar algumas atividades com objetivo de corroboração da pesquisa. Ao todo somaram-se em três maiores etapas: (a) verificação de hipótese de escrita, (b) atividades de produções escritas e (c) propostas de intervenção.

a. Verificação de hipótese de escrita

A primeira atividade de análise foi com testes de hipóteses de escrita, com a finalidade de identificação da fase de escrita dos estudantes para, posteriormente, aplicarmos produções de textos e averiguarmos as marcas da oralidade presentes nas produções. O teste foi elaborado seguindo uma estrutura específica e embasada nos estudos de Ferreiro (2001). O teste compôs-se com uma série de palavras pertencentes a um mesmo grupo semântico que seguiram uma ordem hierárquica silábica, sendo polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba e, ao final, pedimos que escrevessem uma frase contendo uma das palavras já escritas. Com a realização do teste, pudemos perceber e distinguir a fase de escrita em que cada aluno se encontrava. Após a classificação, iniciou-se as propostas de intervenção, buscando atender as reais demandas dos educandos a partir da escrita espontânea.

As palavras utilizadas foram: patinete, bicicleta, escorregador/ boneca, peteca, carrinho/ bola, patins/ pá, trem. Seguida pela frase: Eu brinco de bola. O teste foi realizado com 20 crianças, mas selecionamos alguns exemplos do primeiro teste para exibir as marcas da oralidade e a fase de escrita.

Entretanto, mais que ponderar a fase de cada estudante foi compreender que as crianças estão em constante evolução do desenvolvimento, inclusive o que concerne o processo de leitura e produção escrita. Sendo assim, alguns casos de escrita oscilavam, de modo a identificarmos um momento de transição de uma fase a outra. Ao constataremos quais as fases de escrita em que cada aluno se encontrava prosseguimos com a próxima intervenção referente a produção escrita.

Para melhor organização da análise selecionamos 4 testes de escrita com as características de cada fase e alguns com as marcas da oralidade:

(a) Marca da oralidade na fase silábico-alfabética

PAMETMETE - BICICLETE - ECOGA -  
BOMECA - PTEC - CAIM -  
BOLA - PATI -  
PA - tam  
EMI BLA -

Imagem 1. Atividade teste de escrita silábico-alfabética

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Pode-se perceber neste teste que há presença predominante das características da fase silábico-alfabética. As crianças percebem outros fonemas presentes nas sílabas e compreendem que a fala registra as pautas sonoras, e que elas não se compõem apenas por vogais. Por exemplo nas palavras “PAMETMETE” (patinete) e “ECOGA” (escorrega), em que notamos o esforço das relações entre grafema e fonema, som e escrita, realizados pela criança para compor uma unidade sonora composta por mais de uma letra.

No entanto, ainda demonstra dificuldades na composição exata de determinadas palavras, especialmente quando não tem orientação do professor. Podemos notar que a criança consegue perceber os fonemas iniciais de todas as palavras e algumas sílabas.

Para Morais (2012) Essa fase é a caracterizada como um período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Nela já compreendem a questão o que as letras notam e demonstram um grande avanço na questão sobre como as notações são criadas, sendo assim, as crianças começam a relacionar os fonemas de forma mais detalhada e percebem que as sílabas não são compostas apenas por uma letra. No entanto, por ser um período de transição, é uma fase que traz algumas confusões sobre determinados fonemas, sendo esses expostos na escrita.

Quanto mais o aprendizado avança, menos tempo será o período de transição, podendo considerar o resgate do fracasso escolar constituído pelo analfabetismo.

(b) Marca da oralidade na fase silábico-alfabética

PATNRT-BISIDITO-TESEDO-  
BONE-BTRTA-CANO-  
BOLA-PASIF  
PA-RRNO

NDI:OBOLA

Imagem 2. Atividade teste de escrita silábico-alfabética  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nesta escrita podemos perceber que há um esforço da criança em compreender uma sequência sonora das letras para a composição das sílabas: para a palavra “patinete” escreve “PATNRT”, consegue reconhecer a sílaba “PA”; para a escrita da palavra “bicicleta” temos “BISIDITO”, há correspondência de dois seguimentos sonoros “BI” e “SI”, quando a criança não sabia quais letras poderia representar determinadas sílabas, colocava letras aleatórias que, provavelmente, faziam parte do seu repertório de conhecimento. No momento da aplicação observei que o educando não realizava o movimento de correspondência entre som e grafia, somente com a sílaba inicial de cada palavra, logo desistia. Portanto, julgamos essa escrita pertencente a fase silábico-alfabética.

Para Moraes (2012) O fato de colocarem mais de uma letra por sílaba nessa fase é advindo de um salto progressivo do desenvolvimento, composto da reflexão do interior das sílabas orais, de modo a perceberem os sons que formam essas palavras. Podemos perceber nessa fase que a criança constrói relações de grafema-fonema atribuindo o valor sonoro dos fonemas em algumas letras, isso se constitui como um grande avanço. Notamos nos testes essas correspondências, especialmente nas sílabas iniciais.

(c) Marca da oralidade na fase alfabética:

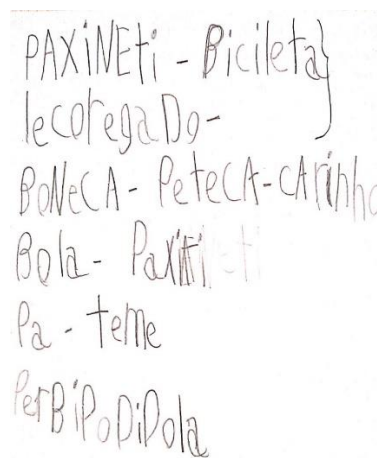
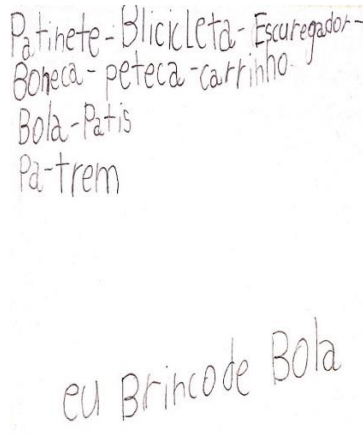


Imagem 3. Atividade teste de escrita alfabética  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nesta escrita alfabética podemos perceber que as palavras são escritas conforme pronunciadas, no caso, a criança escreve “PAXINETI”, para “patinete”, em que ocorre duas marcações da oralidade: na substituição da letra T pela letra X, e na troca da letra E por I. Esta criança apresentou uma dificuldade de articulação sonora devido a língua presa em determinadas pronúncias. Assim, quando realizava o movimento de correspondência entre o som e a grafia, colocava no papel o que foi dito oralmente, deixando explícito algumas marcas da oralidade em sua escrita. Inclusive perguntou, após se expressar e pensar em voz alta algumas vezes, se a palavra (que contém a letra T) era constituída pelo X, visto que era o som que escutava quando se expressava. A dificuldade com o fonema t /t/, pode estar relacionada ao fato de ser uma consoante oclusiva, em que a pronúncia depende de uma corrente expiratória que encontra um obstáculo total (oclusão), que impede a saída do ar, explodindo subitamente nos lábios, que no caso não ocorre nessa palavra, mas que nessa palavra apresenta o fonema /ts/.

Na escrita alfabética (mesmo que em algumas palavras a criança aponta domínio na grafia) há presença de marcas da oralidade, sendo perceptível na troca do “E” por “I” na última sílaba de “PAXINETI”, o que ocorre na pronúncia oral de várias palavras. Notamos que a criança não usa somente uma letra para representar a sílaba, entendendo o que a escrita representa: pautas sonoras. Na escrita da frase a criança se apoia em uma fase anterior, quando não sabe qual a letra correta a se utilizar, coloca algumas retiradas do seu repertório de experiência/conhecimento.

(d) Marca da oralidade na fase alfabética:



Patinete - Blicicleta - Escuregador -  
Boheca - peteca - carrinho -  
Bola - Patis  
Pa-trem

eu Brincode Bola

Imagem 4. Atividade teste de escrita alfabética

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Essa escrita demonstra marcas da oralidade na escrita, por exemplo, ao escrever “escuregador”. Comumente, especialmente na região Sul de Minas Gerais, pode-se perceber determinadas pronúncias em que a letra “U” substitui a letra “O”, do mesmo modo como ocorre com palavras terminadas em E, que acabam sendo substituídas verbalmente pela letra I, assim como ocorreu no exemplo. Sendo assim, o teste nos mostra mais uma vez exemplos em que o aluno tem como suporte a oralidade no momento de realização da escrita.

A fase que se enquadra nesse caso é a alfabética, dado que a criança já compreende o que as letras representam e escreve adequadamente, as trocas são classificadas como pequenos erros ortográficos, que correspondem às complexidades do sistema de escrita alfabética e podem ser compreendidas pelas crianças com um trabalho a partir da consciência fonológica, dado que essa se constitui a partir do conhecimento dos aprendizes para com os sons da fala.

Segundo Morais (2012) a consciência fonológica diz respeito à um conjunto de habilidades referentes a capacidade de analisar sobre os segmentos sonoros das palavras, de modo que se compreenda os sons e a organização das sílabas simultaneamente. Essas habilidades variam quanto a operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que

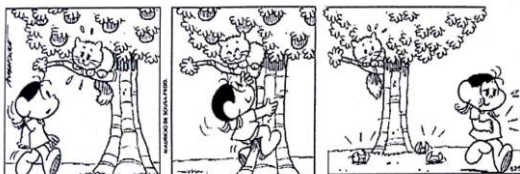
pode ser uma rima (mato, gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). Variam, ainda, quanto à posição em que aparecem nas palavras.

b. Atividades de produção escrita

A segunda atividade foi referente a escrita de textos pelas crianças. A ferramenta principal foi o gênero textual história em quadrinhos, sendo uma com imagem e texto e a outra apenas com imagem, ambos realizados simultaneamente. A princípio foi solicitado que os alunos, a partir do cenário da história, discorressem sobre a história oralmente e posteriormente a transcrevessem.

Identificamos que as marcas da oralidade se manifestam seguindo uma construção da escrita da narrativa a partir das fases da escrita em que a criança se encontra, como (a) marca da oralidade na produção escrita a partir de palavras; (b) marca da oralidade na produção escrita a partir de pequenas narrativas.

(a) Marca da Oralidade na produção escrita a partir de palavras:



mano gato  
anda aru



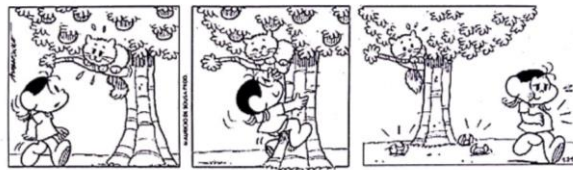
Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

celin  
achar CASA

Imagem 5. Atividades de produção escrita e oral  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Na realização desta escrita a criança teve dificuldades para a composição da sequência da narrativa. Podemos perceber que a criança não conseguiu escrever nenhuma frase completa, somente algumas palavras avulsas. Contou oralmente a história, mas escreveu só palavras que tem conhecimento. A produção de uma narrativa se restringe à escrita de palavras, como: gato, achar e casa. Além disso, esse estudante já demonstrava necessidades de compreensão referente as habilidades de leitura e escrita de palavras, por isso as marcas da oralidade neste teste não são o foco.

(b) Marca da oralidade na produção escrita a partir de narrativas:



Era uma vez
um dia a magali foi pasia
ai ela foi lucar fruta in-
ves de pegar o gatinho ela
foi e pegou a fruta e depois
ela foi com a barriga
cheia e gordinha

Imagem 6. Atividade de produção escrita e oral  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nesta escrita percebemos que a criança já é alfabetizada e manifesta algumas características da escrita de uma narrativa, iniciando a história com a expressão “Era uma vez...”, marcação temporal “Um dia...”. É visível algumas marcas de oralidade em sua escrita, em que se escreve como se fala. Sendo o caso das palavras: “pasia” para “passar”, “inves de” para em vez de”, que identificamos na primeira produção escrita.



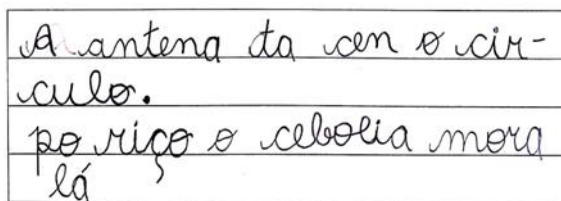


Imagem 7. Atividade de produção escrita e oral  
 Fonte: Arquivos da pesquisa.

Na segunda produção escrita da mesma criança temos como exemplo a palavra: “tá” para “está”, “cen” para “sem”, “po riço” para “por isso”. Todas essas palavras, quando lidas, podem ser compreendidas, visto que foram escritas como são expressas verbalmente. Como dito anteriormente, essa é uma característica presente na fase de escrita alfabética, na qual as crianças têm como suporte a fala no momento da escrita. Inclusive na palavra “po-riço” podemos perceber que houve a relação entre som e escrita, quando ela escreve separando por partes presumindo uma possível silabação. Assim, às marcas da oralidade na escrita, em que a criança escreve como fala, tem evidente duas questões em relação: uma referente ao uso de expressões e palavras de acordo com o dialeto padrão e trabalhar abundantemente atividades que explorem esse campo do saber, outros modos de falar e de se expressar oralmente. Sabemos que é um momento natural do desenvolvimento e não há falha nisso, mas é dever do professor intervir no desenvolvimento para que haja saltos qualitativos constantemente.

Outra situação refere-se ao contexto da narrativa, em que a criança sintetiza a história na última cena, o que permite refletir sobre como a criança compreende o que é escrever um texto; quais as dificuldades que a criança encontra para se expressar pela escrita, remete aos modos de organização das ideias e do enredo da história, de modo a criar uma sequência lógica dos fatos.

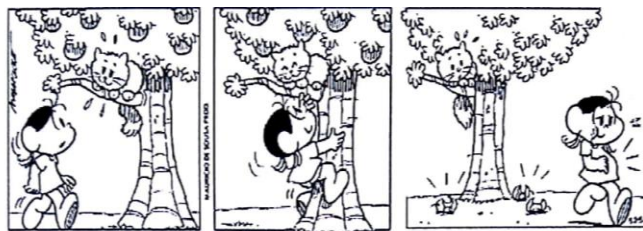
Como o aprendizado da escrita ocorre progressivamente, nas transições entre uma fase e a outra, a criança conquistará características e aprendizados paulatinamente ocasionados por avanços mediante ao processo de ensino e a intervenção do professor. Quando alcançada a fase de hipótese alfabética, segundo Morais (2012) o aprendiz compreende o que a escrita nota e

como as notações são criadas, ou seja, colocam uma letra para cada fonema pronunciado. Isso advém, para além do usufruto das leituras e produções textuais, da participação, brincadeiras e reflexões das crianças sobre as palavras, pautada em sua dimensão sonora e gráfica. “A reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em sua notação escrita, de modo a promover determinadas habilidades de consciência fonológica, nos parece a estratégia principal”. (MORAIS, 2012, p. 118).

Quando falamos sobre produção escrita, o que difere os iniciantes de adultos já dominantes na habilidade língua escrita, é que os primeiros cometem muitos erros ortográficos, eles entendem que para obter-se o domínio da escrita basta apenas saber colocar uma letra para cada fonema, que é exatamente o que alcançam nessa fase. Mas, pelo contrário, deve-se ter em mente que ter alcançado a hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado, isso dependerá de um cuidadoso processo de ensino e aprendizagem que requer, sobretudo, domínio razoável sobre as correspondências entre grafema e fonema e familiarização com as diferentes estruturas silábicas do português.

Algumas composições de grafias são menos frequentes na nossa língua, e por essa ausência se tornam mais difíceis de serem dominadas, dado que os estudantes têm menos chance de encontra-las ao ler e refletir sobre elas. Morais (2012) contempla que a falta de automatismo no uso de certas correspondências entre som e grafia acarreta em omissões algumas letras e/ou sílabas no ato da escrita. Portanto, o domínio dessa habilidade não se finda quando se compreende uma letra para cada som, mas na destreza no ato de ler e escrever.

Produzir textos não se resume a escrever palavra soltas, mas a escrevermos ideias, a descrever situações e narrar contextos que tenham sentidos. Por isso a criança precisa lidar com textos reais, textos que demonstrem a função social da escrita, isto é, como ela opera e é utilizada na sociedade. Trabalhando com textos reais, ensino a criança a produzir o mesmo. É necessário propor atividades que se valham de materiais sociais e adequados a realidade escolar, de modo que as crianças reconheçam o que é ler e escrever, a qual perpassa estratégias das decorações de sílabas e formação a partir de frases avulsas. Assim, a escrita da criança deve promover propósitos cognitivos, sistematizados, mas também sociais, compreendendo que se escreve a partir de uma ideia, de um objetivo a ser trabalhado e desenvolvido.



a Mãe gati olhou para o gato subiu na árvore
e invés de salvar do gato pegou uma
fruta

Imagem 8. Atividade de produção escrita e oral  
 Fonte: Arquivos da pesquisa.

Esta escrita também se caracteriza na fase alfabética, podendo notar marcas da oralidade em algumas palavras. Como a utilização das palavras: “inves de” para “em vez de”, “sauvar” para “salvar”. Não possui estrutura de uma narrativa, percebe-se que foi escrito resumindo apenas as partes principais da história com base nos quadrinhos, havendo a ausência de organização das ideias e da estrutura textual, não cumprindo uma função social que é necessário termos nas produções. Como Bajard (2014) aponta, para que uma produção textual seja completa, é necessário ir além de resumir as ideias centrais, carece ter início, meio e fim, bem como distribuição de ideias e uma estrutura a ser seguida, de modo a se constituir como uma escrita que perpassa a produtos escolares.

A língua escrita, embora esteja presente em outras esferas da sociedade, tem seu aprendizado sucedido de maneira sistematizada, sendo necessário que os sujeitos se apropriem desse ensino, o domine e utilize. Entretanto, isso não ausenta o fato de que o contato com a leitura antes mesmo de se estar alfabetizado, favorece o processo de aquisição. Segundo Morais (2012) quando as crianças têm oportunidades e contato com as práticas de leitura e produção de textos, aprendem uma série de características textuais, não só em relação a estrutura e organização composicional, mas sobre sua finalidade e usos sociais. Assim, situações que oportunizam esse desfrute são muito importantes.

De acordo com Soares (2001) a criança aprende a escrever à medida que interage com a língua escrita, quando ousa e experimenta escrever sem medo de errar e utiliza seus conhecimentos prévios sobre as correspondências grafema-fonema. Assim, deve-se

proporcionar práticas de produção textual e vivências de letramento, com objetivo de nutrir essa interação e, conseqüentemente, o aprendizado. Quanto mais vivenciam, mais se apropriam.

Além disso, a escrita perpassa por diferentes níveis e fases evolutivas antecedentes a compreensão plena dessa, sendo necessário respeitar essas fases e estimular de acordo com o que cada uma demanda. Vale ressaltar que os erros, assim como os abordados nesse estudo, não são pontos negativos “a produção de erro pela criança é um indicador confiável para se avaliar as regras dominas por ela” (BAJARD, 2014, p. 163) Isto é, a partir desses erros construtivos podemos constatar a intervenção carente de cada indivíduo, o que a cópia, baseada em memorização, restringe.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

pafavo tem mesmo fiús de cabolo que o cebolinha

Imagem 9. Atividade de produção escrita e oral

Fonte: Arquivos da pesquisa.

E na segunda produção escrita observamos o uso da palavra: “fiús” para “fios”. São palavras que conseguimos compreender quando se lê, sendo apenas erros construtivos que fazem parte do desenvolvimento e da fase em que se encontra. É de se notar que as palavras foram baseadas na fala, assim como no exemplo anterior e como a fase alfabética é definida. A criança se limita a escrever de forma reduzida, em frases isolada de um contexto narrativo.

O letramento, como já abordado ao longo dessa pesquisa, é um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, especialmente ao se tratar das habilidades de leitura e escrita. Em síntese, corresponde aos usos da língua e compreensão do que se lê, partindo de textos contextualizados à realidade dos educandos.

Ele não se caracteriza como um método, mas sim ocorre por meio de práticas que têm como eixo principal o texto. Logo, quando as atividades são idealizadas e feitas por meio de

textos, contempla-se a aspectos da leitura, sua compreensão e a ampliação do vocabulário do aluno, constituindo-se como uma prática de alfabetização e letramento concomitantemente.

Para Soares (1998) letramento se denomina como uma condição ou ação resultada da apropriação e conhecimento da escrita, entretanto, é necessário distinguir que apropriar-se da escrita é diferente de aprender a ler e escrever, habilidades essas alcançadas no ciclo da alfabetização. Nesse cenário, é indubitavelmente notório que o ambiente escolar seja nutrido por práticas de letramento, cujo contempla, sobretudo, o uso efetivo das habilidades de leitura e escrita na sociedade. Devem ser contemplados integralmente, viabilizando um aprendizado significativo e contextualizado.

Na história em que apresentava textos as crianças tiveram mais dificuldades para produzir, pois se prenderam muito ao que já estava estabelecido/escrito. Embora tenha havido a ausência da estrutura composicional do gênero narrativa nas produções, no geral, a turma tivera boa desenvoltura na escrita. No entanto, alguns estudantes demonstraram dificuldade em colocar no papel a história que me contaram, colocando somente signos avulsos. Nesse caso, fica explícito que há carência da competência de habilidade escrita, principalmente se referindo a espontânea. Isto, pois, esses alunos realizam as cópias de maneira adequada, assim como decoraram algumas palavras e a escrevem corretamente, mas quando se deparam com a realização da escrita espontânea não conseguem.

A dificuldade em escrever conforme as demandas de um gênero textual se dá pelo motivo de que a criança muita das vezes desconhece suas características e sua organização estrutural, ainda não tem compreensão e apropriação do mesmo. Para organizar as palavras de modo a conceber as frases conforme a estrutura que a narrativa exige, é necessário: o que vou escrever? Como vou escrever? Como começar a narrativa? Onde acontece a história? Quem conta a história? Quais personagens estão envolvidos? O que acontece de conflito na história? Como termina a história?

Todas essas questões devem ser exploradas ao escrever uma narrativa, a criança não sabe fazer isso sozinha e precisa aprender.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. (BRASIL, 1997, p.48)

Ou seja, antecedente ao domínio da produção textual ou reconhecimento da escrita apoiada em determinado gênero, a criança precisa se apropriar e compreendê-lo, posteriormente manifestá-lo em signos.

Segundo Soares (2001) a escrita não se reduz a uma única aprendizagem, para além de tê-la como veículo de interação e realização de produções textuais, é preciso que os estudantes sejam direcionados ao aprendizado de outras abordagens em relação a mesma, por exemplo, distinguir o texto oral do escrito e suas peculiaridades, compreensão sobre a estrutura adequada, correspondendo a especificidade de cada gênero, apropriar-se dos recursos de coesão e da organização do texto etc. Ou seja, são muitas as facetas de aprendizagem que consolidam esse aprendizado, as quais são conquistadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, gradativamente. Por isso, para além de saber codificar, a criança precisa se apropriar de outras demandas que compõem essa habilidade, para antes de produzir textos, aprender como se produzir textos.

#### c. Propostas de intervenção

Para corroboração com o aprendizado dos estudantes, após as análises sobre as demandas dos alunos, desenvolvemos como terceira atividade a leitura de narrativas para a turma. O objetivo foi aproximar os aprendizes do gênero textual narrativa mediante a leitura de livros de literatura infantil, cotidianamente, durante a minha estadia na escola, para que se propiciasse vivências de letramento literário com a exploração de textos que fizessem sentido para a turma.

Alguns alunos, embora alfabetizados, demonstram certa dificuldade em produzir, assim como apresentado nos testes supracitados. Os motivos podem ser ocasionados por medo de errar, ausência de entendimento, ou produções/gêneros que estejam distantes do que o aluno conhece. Em sua pesquisa com crianças a partir da fábula, as autoras Silva e Cardoso (2014) relatam que os resultados foram aparecendo à medida em que as crianças se apropriavam do gênero e tinham contato com o mundo escrito. Isto é, quanto mais liam e participavam, mais se desenvolviam na habilidade escrita, reforçando ainda mais que leitura e escrita devem aplicadas concomitantemente enquanto objetos de ensino. Segundo as autoras, quando as crianças se apropriam do gênero, conseqüentemente se desenvolvem na escrita.

Para Marcuschi (2002), os textos se manifestam sempre em determinado gênero textual, ele pontua que ter conhecimento sobre gêneros textuais é importante tanto para compreensão

quanto produção, assim como fortifica os PCNs, os quais defendem que o trabalho com textos deve ser apoiado nos gêneros, sejam orais ou escritos. Para ele, quando dominamos um gênero textual, dominamos formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais peculiares. Isto, pois "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 1999, p. 103 apud MARCUSCHI 2000, p. 10). Em relação ao ensino em sala de aula, exercícios de gênero textual que orientem aos estudantes analisarem os eventos linguísticos e as características de cada gênero, além de instrutivos, são exercícios que permitem a prática da produção textual.

Diante disso, de modo conceber práticas de letramento e aproximação com o gênero narrativa, realizamos a mediação da leitura literária de modo significativo e lúdico, para que os estudantes aproveitassem o momento voltado exclusivamente para eles e também que se envolvessem com a história, sempre explanando sobre o autor, as ilustrações, ano de publicação, os personagens etc. Desenvolvemos, também, algumas atividades não sistematizadas por meio dos livros, tais como perguntas reflexivas sobre o contexto da narrativa, de modo a estimular a linguagem oral e possibilitar a compreensão da estrutura da narrativa.



Imagem 10. Atividades de intervenção – Quem matou o Honorato, o rato?  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

O primeiro título lido foi: “Quem matou Honorato, o rato?”, de autoria de Lilian Sypriano e Cláudio Francisco Martins Teixeira. A leitura desse livro foi muito produtiva porque propôs que os leitores descobrissem e presumissem o final da história. Com isso, pedi que as crianças escrevessem sobre a história discorrendo sobre o final do conto e do personagem e,

sucessivamente, realizamos a encenação teatral da história. O intuito não era que as crianças adivinhassem e escrevessem um final “correto”, como o que o livro destacava em seu desfecho, mas que explorassem a criatividade, a escrita espontânea e a reflexão sobre o contexto da narrativa. Tivemos variadas respostas e construídas de formas diferentes.

Ao observarmos a resposta da imagem 1: “Ele comeu a esponja achando que era queijo” e a resposta da imagem 2: “Eu acho que foi a empregada ela foi a única que deu um passo a frente”, podemos identificar a escrita espontânea da criança construindo uma sequência lógica de ideia a partir do que foi sugerido na atividade.

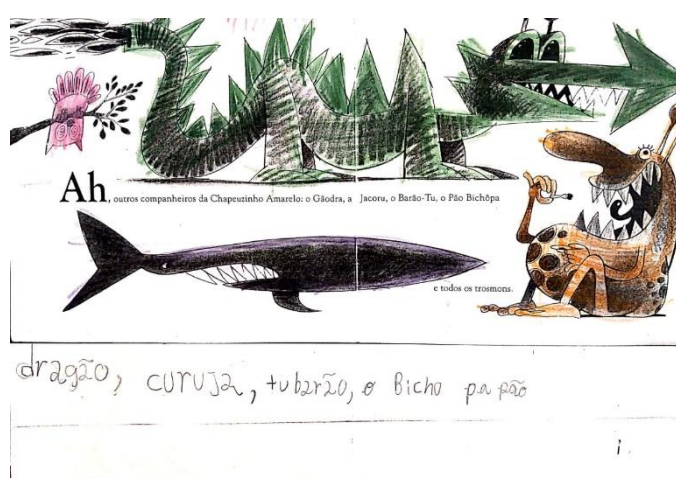


Imagem 11. Atividades de intervenção – Chapeuzinho Amarelo  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

O segundo título foi: “Chapeuzinho Amarelo”, de autoria de Chico Buarque. A escolha desse livro foi pelo fato de ser uma história com atividades intencionais incluídas no próprio texto, proporcionando facilidade no momento da leitura literária para desenvolver atividades, as crianças nem percebem que estão realizando exercícios, dado que se mescla à história. O livro propõe atividades de sílabas e como elas podem se movimentar e formar novas palavras, o que se encaixava devidamente ao ano em que as crianças estavam inseridas. No exemplo acima, a atividade consistia na formação das palavras ao passo em que as crianças mexiam na ordem das sílabas.

As palavras eram: Gãodra, Jacoru, Barão-tu, o Pão Bichôpa. Com os desenhos, as crianças teriam um suporte ainda mais para compreenderem as palavras adequadas.



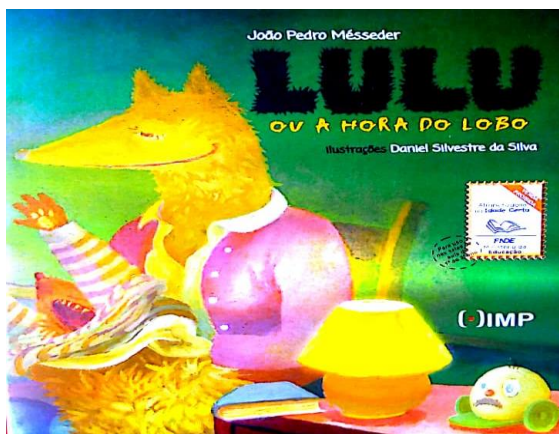


Imagem 12. Título – Lulu ou a hora do lobo  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

O terceiro título da obra que utilizamos para leitura “Lulu ou a hora do Lobo” é de autoria de João Pedro Méseder. Não realizamos atividades de escrita para essa obra, apenas uma leitura de modo bem expressivo com perguntas implícitas e explícitas ao final do texto: “Por que Lulu estava com medo?” “Vocês também sentem medo a noite?”

Quando cheguei na sala as crianças já estavam muito entusiasmadas e perguntando qual seria o livro do dia. Percebi que a leitura de histórias é um momento muito valioso no processo de ensino e aprendizagem e de suma importância para os estudantes.

Após a leitura, em nossa reflexão, algumas crianças compartilharam algumas experiências referentes ao medo de dormirem no escuro ou alguma experiência que já aconteceram com elas, dado a relação com a história. Foi uma leitura bem livre que, por meio das conversas, resultou um momento bem lúdico e distraído.



Imagem 13. Título – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado  
Fonte: Arquivos da pesquisa

O quarto título lido chama-se: “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, de autoria de Don e Audrey Wood. Como o livro retrata a importância de dividir com o próximo, levei morangos para que compartilhássemos em sala entre os colegas. Não realizei atividades de intervenção, somente a leitura. Li e refleti sobre a importância de dividir, seja o que for. Conteí o quão inteligente o ratinho foi de ter tido essa atitude e que, com certeza, o agregou em muitas coisas boas. As crianças participaram muito bem em todas as leituras e amaram. Ao final, levar os morangos repartidos para eles, foi para consumir a reflexão sobre a importância dessa prática quando convivemos em sociedade. Quando estamos em sala percebemos que os conteúdos não seguem somente o que é proposto pelos norteadores legais e currículo, o aprendizado é constituído advindo da convivência e relações cotidianas constituídas em sala.



Imagem 14. Atividades de intervenção – E o dente ainda dói  
Fonte: Arquivos da pesquisa.

Por fim, nesta obra, após a leitura, fizemos um bingo com as palavras do próprio texto. Coloquei diferentes letras para familiarização das crianças com essas variações, especialmente por estarem na inserção da letra cursiva. Ao longo dessa leitura e das demais, busquei sempre realizar perguntas reflexivas que fizessem as crianças pensarem na história, perguntas tais como: “Por que os coelhos ofereceram a cenoura para o jacaré?” “O que vocês acham que causaram a dor de dente no jacaré?” “Por que a bicharada deu no pé, já que os bichinhos estavam tentando o ajudar?” entre outras.

As crianças foram bastante participativas e respondiam com muito entusiasmo. Amaram o bingo e tomaram a atividade como uma brincadeira, o que favoreceu à aprendizagem.

Diante desse estudo apoiado em Bajard (2014), Soares (2001), Cardoso e Silva (2014) e da pesquisa realizada, nota-se que a leitura no espaço escolar ainda se encontra escassa, sendo tratada como veículo para realização de atividades e reduzida a momentos de distração ou exploração das letras do alfabeto; outras vezes, ausentes por motivo de as crianças ainda não reconhecerem o valor sonoro das palavras. Por esses e outros motivos, como perceber a carência das narrativas em sala demonstradas nas produções por nós realizadas, a proposta de intervenção tomou tal rumo.

De acordo com Bajard (2014), quando lemos para uma criança, estamos abrindo o acesso ao universo da escrita para ela, que por motivos distintos ainda não lê. E foi esse o nosso maior desejo: possibilitar o acesso das crianças a imersão na cultura escrita. Assim, destaco que as leituras se sintetizaram em um trabalho incrível e se eu soubesse o grande retorno conquistado, haveria começado logo no início do ano letivo.

Efetivamente cheguei a acreditar que as crianças pudessem repudiar a intervenção, felizmente sucedeu-se o oposto. Minha chegada era aguardada e a recepção se consumava com pedidos e perguntas sobre qual seria o livro do dia, ficavam com os olhos arregalados e presos à história, curiosos e animados com as atividades que aconteceriam ao final. Inclusive, alguns títulos que eu li eram pertencentes do acervo presente na sala de aula e ao final da prática as crianças gostavam de pegar o livro e reler, como se posterior a minha leitura o livro se tornasse mais interessante. Ratificando, assim, o que Bajard (2014) aborda, dado que no momento que familiarizada com o mundo da literatura, a criança terá o desejo de ler e se apropriar dessa competência aflorado, a qual lhe possibilitará extrair novas histórias. Assim, a escuta do texto pode se tornar o melhor meio de sedução para incentivar a aprendizagem. Indubitavelmente foram muitos os pontos positivos alcançados e, com eles, constata-se a importância da leitura e das práticas de letramento em sala.

Em suma, segundo Bajard (2014) subsequente sintetiza nosso trabalho realizado e o sentimento que as crianças disseminaram diante das leituras, se consolidando como uma ação de extrema importância aos envolvidos.

A escuta do texto se realiza através de uma atuação do mediador, na qual sua presença física, seu olhar, seu gesto se sobrepõem à comunicação puramente linguística. A história, portanto, não é transmitida apenas pela língua, mas também por outras linguagens. Esse encontro corporal através da voz, do olhar e da pele, entre o adulto e a criança, impõe à comunicação uma forte dimensão sensível. A história escutada marca a memória infantil não só através do interesse da sua fábula, mas também o clima afetivo que envolve a relação com o adulto. (BAJARD, 2014, p. 199)

Assim, podemos constatar que as práticas de leitura perpassam aspectos cognitivos e processos de aquisição de uma habilidade, trata-se de ações que podem ser vistas como a porta de entrada para significação do texto lido. As atividades de leitura desenvolvidas permitiram a compreensão de uma cultura letrada, como também adentrar na dimensão da imaginação, de conhecer outros modos de pensar, reconhecer a linguagem escrita em formas de narrativas, realizar novas descobertas, além de sentir prazer quando se lê. A criança por si já possui muita curiosidade em aprender a ler e a escrever, basta partirmos de uma premissa que mostre as funções da leitura para além de veículo para tarefa escolar.

E o modo como realizamos essas leituras proporcionamos a experiência de práticas de letramento, o que interfere diretamente na forma como a aquisição da escrita será alcançada e sobre como a criança vai reconhecê-la em diferentes gêneros textuais, no caso trabalhamos com o gênero das narrativas. Por esse motivo, considerando que eu era a mediadora entre o livro e os leitores, realizei as leitura de forma didática, de maneira envolvente e afetuosa, resultando em retorno positivo e no despertar da curiosidade de ler por parte das crianças, sendo isso o mais importante: poder marcar de forma significativa o processo de ensino dos estudantes e mostrar, mesmo que em curto prazo, o aprazimento em ler, como uma ação de estímulo e de contribuição para a produção de textos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a oralidade seja uma habilidade independente, pode-se notar que está associada a leitura e, ainda, se relaciona às práticas de leitura e escrita, especialmente quando essa executa um papel de suporte quando a criança está no desenvolvimento da escrita, sendo destaque na fase alfabética, o que foi possível analisar durante a pesquisa com os participantes e os testes realizados para o desenvolvimento desse estudo, ratificando essa presença da marca oral como uma característica pertencente no percurso evolutivo da escrita.

Sendo assim, com base nas observações realizadas e nos resultados alcançados durante a pesquisa, nota-se que a escrita espontânea é muito necessária no tocante ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Isto, pois, a criança estará exposta ao novo, podendo demonstrar realmente quais são as necessidades que estão permeando seu desenvolvimento. Os erros expostos na escrita espontânea serão construtivos à medida que o professor poderá ter contato com as reais dificuldades que o aprendiz tem. Já a escrita decorada, como o ditado diagnóstico, não se pode obter esse resultado, pois a criança vai produzir corretamente, já que irá memorizar as palavras/frases ditadas ao longo do tempo. Assim como aconteceu em alguns testes, em que nos diagnósticos demonstraram propriedade, mas quando tiveram a oportunidade de realizar um teste de escrita espontânea comigo, a criança não soube. Por isso é importante reconhecer a fase que a criança está, oportunizar leituras diárias, escrita espontânea, entre outros.

Ademais, vale ressaltar que no ambiente escolar é comum encontrar a leitura e escrita como uma capacidade padronizada e sistematizada, sendo abordada apenas como veículo de realização das atividades propostas em sala, em grande maioria sobre regras ortográficas. Inclusive a interpretação dos textos, que são cobradas uma única e exclusiva, levando em consideração as pontuações do docente e não a construção do estudante com o texto. Assim, se faz ausente propósitos sociais no meio escolar, em que estabelecem relação e demonstram as funções sociais que a leitura e escrita realizam na sociedade.

Antes da inserção no ambiente escolar, o educando já tem representações sobre a cultura escrita, sendo de extrema relevância abordar as questões sociais dentro da sala de aula. A leitura como uso social deve demonstrar o porquê se escreve, pra quem se escreve e partir de palavras e conhecimentos que se fazem presentes no contexto das crianças, por exemplo. Por isso, para que haja aproximação entre objetivos didáticos e objetivos sociais, é necessário que os livros e produções textuais que circulam na sociedade estejam presentes, também, no ambiente escolar, sendo função da escola priorizar o ensino e assegurar o aprendizado de

diversos gêneros textuais paralelo ao ensino da língua escrita, para que os aprendizes compreendam suas funções e tenham domínio em sua utilização, além disso, buscar permitir que a criança construa sua própria interpretação com o texto, ao invés de cobrar uma correta, ajuda-la para que esteja, cada vez mais, adequada.

Portanto, para a escolha das leituras realizadas em sala, escolhamos diferentes obras, algumas do acervo da própria sala de aula e outros que trabalhavam questões de leitura e escrita. As leituras se findaram em 5 títulos pois não houve mais tempo conforme o calendário do ano letivo. O retorno que tivemos foi muito produtivo e me senti muito realizada por ter marcado de forma tão especial a turma que pude acompanhar, tendo em vista que me fizeram várias cartinhas de despedida e em boa parte delas houve agradecimento pelas leituras. Felizmente essa atividade de intervenção perpassou o cunho pertencente a pesquisa, sendo significativa em minha formação profissional também. Mais importante que reconhecer os estudos teóricos em minhas práticas, foi a singela relevância que propus para cada um dos alunos.

Em suma, entendo que esse trabalho trouxe grandes significações para a área da educação, especialmente no que tange o desenvolvimento da escrita dos educandos, aborda sobre reflexões importantes em diálogo com vivências reais constituídas em sala. Acredito, assim, que sua continuação pode ser nutrida por bons resultados, por exemplo, comparar o desenvolvimento da escrita posterior à aplicação de atividades citadas nesse estudo, as quais auxiliam nesse desenvolvimento, ou a idealização de atividades específicas para as peculiaridades encontradas. São pontos que podem ter como ponto de partida a contribuição dessa pesquisa e, conseqüentemente, obter-se novos alcances, sendo uma óptica para possível continuação.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S, K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, 1994.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014. 335 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed., atual. São Paulo, SP: Cortez, 2001. 104 p. (Questões da nossa época; 14).
- FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999. 300 p.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o Letramento?** Linguagem e Letramento em foco, 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 11 set. 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: o que são e como se classificam. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo, SP: Plexus, 1994. 160 p.
- SILVA, J. M. S.; CARDOSO, C. J. Gêneros textuais e produção de texto em sequência didática: o que pensam os professores, o que fazem os alunos. In: **XII Encontro de Pesquisa em Educação**- Centro-Oeste, 2014, Goiânia. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social, 2014. p. 1-13.
- SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo, SP: M. Fontes, 2008. xxi, 194 p. (Psicologia e pedagogia).



## APÊNDICES

Patinete - Bicicleta - Escorregado  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Pacis  
Pa - Terios  
  
E bicodbola

PAXINETE - Bicicleta }  
Escorregado - }  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Paxinete  
Pa - Teme  
PerBipodidola

patinete - Bicicleta - Escorregador -  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Patins -  
Pa - Trem -  
  
eu brinco de Bola -

patinete - Bicicleta - Escorregador  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Patins  
Pa - Trem  
  
Eu brinco de bola

patinete-Bicicleta-escorregador  
-Boneca-Peteca-Carrinho-  
Bola-Pati-  
Pa-trem

eu xuto bola

Patinete-Bicicleta-Escorregador  
Boneca-peteca-Carrinho-  
Bola-patins  
pa-trem

Eu Brinco de Bola

patinete-bicicleta-escorregador  
boneca-peteca-carrinho  
bola-patins  
pa-trem

eu brinco de bola

patinete Bicicleta Escorregador  
Boneca Peteca carrinho  
Bola Patins  
Pa trem

Patinete - Blicicleta - Escorregador -  
Boneca - peteca - carrinho  
Bola - Patins  
Pa-trem

eu Brinco de Bola

patinete bicicleta escorregador  
boneca peteca carrinho  
bola patins  
pa trem

eu brinco de bola

PATINETE - BICICLETA  
- ESCORREGADOR -  
BONECA - PETECA  
- CARRINHO -  
BOLA - PATINS -  
PA - TREM -  
EU BRINCO DE BOLA

Patinete bicicleta  
escorregador  
boneca peteca carrinho  
bola patins  
pa trem  
eu brinco de bola

Patinete - Bicicleta - Escotregador  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Patins  
Pá - tren

Eu brinco de bola

patinete }  
Bicicleta }  
Escotregador }  
Boneca }  
Peteca }  
Carrinho }  
Bola }  
patins }  
Pá }  
tren }

EU Brinco de Bola

Patinete - Bicicleta - escotregador  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Patins  
Pá - tren  
Eu Brinco de Bola

Patinete - Bicicleta - escotregador  
Boneca - Peteca - Carrinho  
Bola - Patins  
Pá - tren

é o jogo de Bola

Patineti - Bicicleta - Escoteador -  
Boneca - peteca - cartão  
Bola - Patins -  
Pa - Heli -

eu bico de bola

PATNET - BICICLETA - ESCOTEADOR -  
BONECA - PETECA - CARTÃO -  
BOLA - PATINS -  
PA - HELI -

INDIEO BOLA

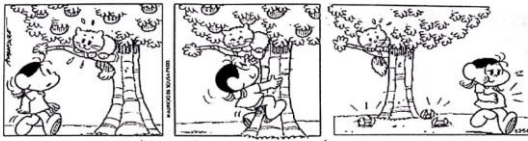
PAMETMETE - Biciclete - EcoGA -  
BONECA - PTEC - CAIM -  
BOLA - PATI -

PA - tam

EMI BLA -

pate - bista - ecurato -  
Baneca - pata - carra -  
Bola - pante -  
pa - terie

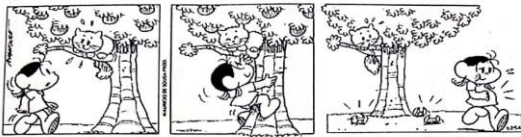
eito de bola



Magali e o gato Enzo  
 Magali estava passeando no campo de frutas silvestres ela achou uma maçã e ela subiu na maçã Enzo se sentiu feliz quando Enzo assustou ela estava comendo todas as maçãs da maçã e Enzo se assustou ao ver uma menina linda que deveria ser educada sendo assim o Enzo ficou muito triste Enzo gostou nada nada disso Enzo se distraiu e percebeu que ela tinha comido todas as maçãs e ficou com muita dor e ela aprendeu uma lição  
 fim



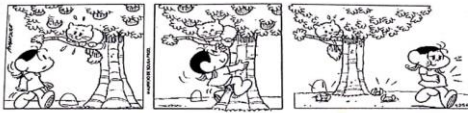
Nossa como você sabe e só olhar a antena e o cabelo dele. Nossa você é esperto demais. Obrigada vamos tomar um sorvete claro que sim vamos tomar o sorvete e sentar de baixo de uma árvore grande e depois nadar no lago Ted! Claro vamos chamar Magali e a Monica vamos logo está bem vamos oi Monica vamos tomar sorvete você chama a Magali claro vamos  
 Resposta  
 É a antena da casa do cobrinha e o penteado dele agora faz todo o sentido obrigado cascão nada lucas  
 fim



Título: O gato emagreceu  
 Um dia Lindo e Magali estava passeando e era primavera e Magali queria comer algumas frutas e o gato Duda pensou que Magali iria saltar por Magali estava subindo na árvore mas Magali pegou as maçãs e deixou Duda para trás e fim



Título: A antena cabeluda  
 A antena é cabeluda porque é da forma do cabelo do cobrinha

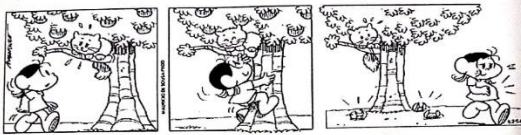


Era uma vez um dia insos-  
lavado a magali estava pa-  
ciando quando ela viu a  
arvore cheia de frutas e um gato  
chamado carote, ela subiu na  
arvore e o ficou feliz ele achou  
que iria ser salvo so que ela  
se comeu as frutas e ela achou  
que comeu demais



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

O casarão falou da antena para  
ele porque era igual a cabeça  
do cebolinha

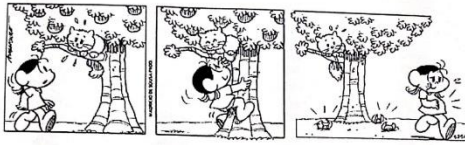


Era uma vez a magali estava passando  
e achou uma arvore e escalou o gato  
pessou que a magali ia comer ele  
e deves comer ele comeu toda a  
fruta.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

era uma vez o Lucas perguntou  
você sabe onde mora o cebolinha  
Claro só olhar a antena bacasa

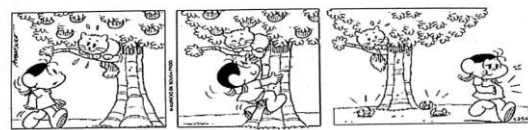


ELA ESTAVA PASSANDO  
 E VIU O GATO  
 E SUBIU NA ARVORE  
 E EM VEZ DE PEGAR  
 O GATO PEGOU AMAR



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

HENRIQUE ELE ACHOU  
 A CASA DO CEBOLINHA  
 COM A AJUDA DO  
 CASCAO



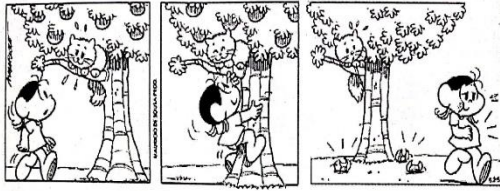
Era uma vez  
 um dia a magali foi passear  
 ai ela foi buscar frutas in-  
 vez de pegar o gatinho ela  
 foi e pegou a fruta e depois  
 ela foi com a barriga  
 cheia e gordinha



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

A antena da com o cir-  
 culo.  
 por isso o cebolinha mora  
 lá



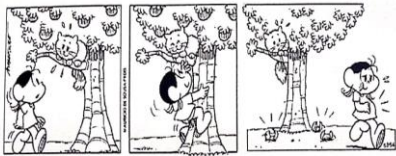


O gato estava preso na arvore e a magali se salvou o gato não e ela não salvou o gato salvou a arvore



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Porque a antena parece o cabelo da cebolinha

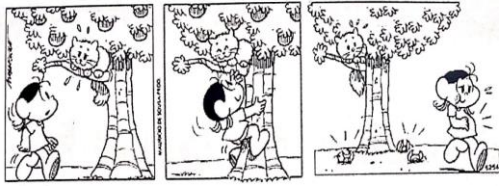


A MAGALI VIU UM MOTE DE FRUTAS NA ARVORE E SUBIU NA ARVORE E COMEU UM MOTE DE FRUTAS E DICHOU O GATO NA ARVORE E DEPOIS QUE ELA FICOU GORDA O FABRICIA O



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

XA ANTE NA PARECE  
O  
X COMO CABELO  
X DO SEBOLINHA  
LOVE  
♡  
FABRICIA

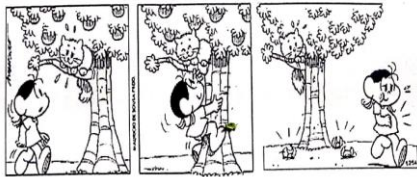


A Magali foi Pegar maçãs  
mas o gato a chod e a magali ia  
Pegar o gato e a magali  
Ficou gordinha.



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Por que o cebolinha tem  
cinco fios de cabelos fím.

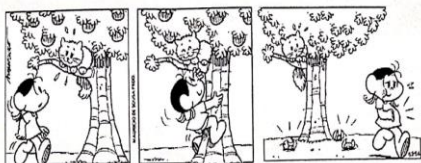


era uma vez a MAGALI  
queria pegar o gato e  
ela foi pega o gato e  
depois ela saiu toda  
zraide e ela foi embora  
chorando.



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Foi facer dea char  
porger e inguar o cabelo do  
cebolinha.

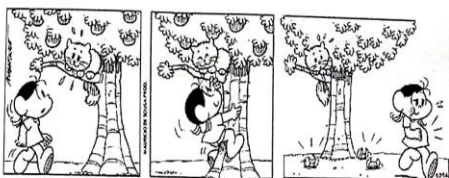


A Magali olhou para o gato subir na árvore  
e invés de sair a gata pegou uma  
fruta



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Porque tem mesmo fios de cabelo que o cebolinha

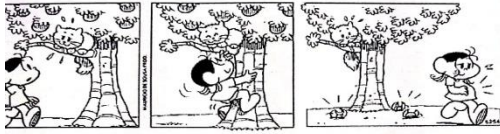


A Magali o Gatinho pensou que  
a menina fizesse a ele ela pegou a  
Maça e carne



Copyright ©1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

a única casa que tem a terra

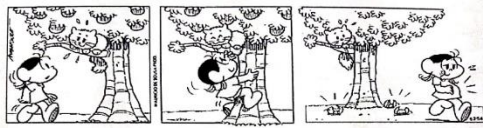


Um dia  
 Um gato na árvore  
 a mágica subiu come as fruta  
 fo fora



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

João Victor Sousa e sua  
 Antena

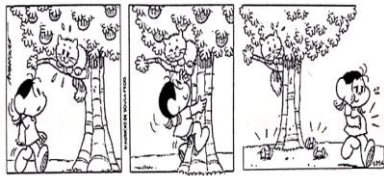


Um gatinho Pessoa  
 árvore era uma vez ia pegar  
 O gatinho evcs de pegar o  
 gatinho come umi fruta



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

a antena parece o  
 cabelo do cebolinha

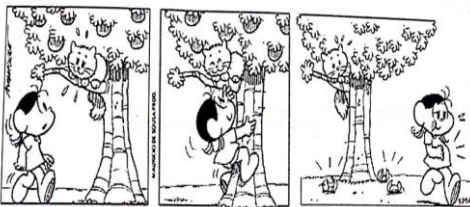


é bastante gostoso e a maçã  
 que a mãe para a garrafa de  
 leite e a mãe a mãe a mãe a mãe



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

há a maçã e a mãe a mãe a mãe

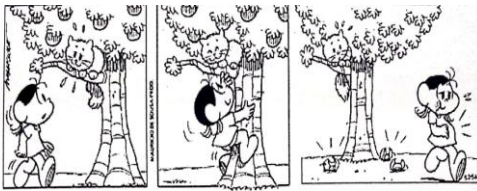


A magali cubiu na árvore  
 comeu a maçã



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

O vitor a xuxu a casa do  
 cebolinha

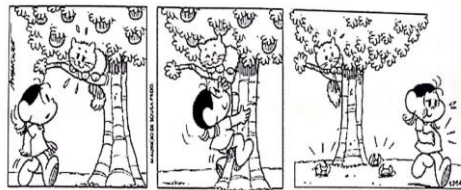


amagali auto e subiu na árvore  
 comeu as frutas e ficou de  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

O rabo do sebolia  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

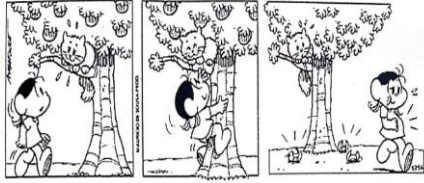


o amadinho subiu no gato  
 batida  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

gustavo acha uma cebola  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

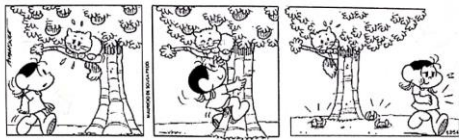


magali viu o gato  
 onde ele vive



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

claro  
 achar CASA



Era uma vez a magali viu um gato  
 e quis saber onde ele vive  
 e o gato pensou que ela ia pegá-lo  
 ele mas na verdade ela ia pega um  
 pedaço e saiu com a barriga cheia.



## TERMO DE ASSENTIMENTO

### I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: **MARCAS DA ORALIDADE PRESENTES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Pesquisador(es) responsável(is): **Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Fabrícia Silva Andrade**

Telefone para contato: 3829-4685 ou 35 98894-6001

### II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

A pesquisa tem como objetivo perceber as marcas da oralidade presentes nas produções escritas das crianças, por isso, serão aplicadas atividades de testes de escritas com dez palavras pertencentes ao mesmo grupo semântico e frase curta, com o objetivo de identificarmos em que fase as crianças se encontram e posteriormente produção de histórias em quadrinhos (com e sem texto) para observarmos as abordagens da língua oral e escrita. E após análises, propor atividades de intervenção aos alunos com mais dificuldades, que visam a compreensão do sistema de escrita alfabética engajado ao letramento.

### III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu Josiléa A. de Oliveira Silva declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão realizados neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento. Assim, após meu consentimento aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa descrito acima.

Lavras, 10 de outubro de 2019.

NOME (legível) Josiléa Aparecida de Oliveira Silva RG: MG9248136

ASSINATURA Josiléa A. de Oliveira Silva

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação Telefones de contato: 03538294586..*