encaminhar o aluno para o profissional especializado. Após um diagnóstico elaborado, este deve ser encaminhado para o atendimento por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que através de estudos conjuntos poderão estar atuando frente ao problema.

**REFERÊNCIAS**


BOSSA, Nádia A. – A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, volume 2 – Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1991.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. Escrever e ler. Vol. 1. Porto Alegre. Artmed. 2000.

FERNANDÉZ, Alicia. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

_____ os idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. Reflexões sobre alfabetização. 24 eds. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na escola, editora DPSA – São Paulo, 2000.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. A intervenção Psicopedagógico na escola. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

OÑATIVIA C.A. Psicogênese da Lecto Escrita -apostila Unisa – Curso Psicopedagogia. (1983).


# A PRODUÇÂO TEXTUAL NO CICLO DE ALFBETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I


ROSANA DE CAMARGO NUNES


**RESUMO**


A produção de texto está em ampla discussão no ambiente escolar. Muito se estuda leitura e escrita na alfabetização, mas muitos professores ainda têm dificuldades para trabalhar com a produção textual no ciclo de alfabetização. Tendo consciência dos problemas enfrentados pelos professores do ensino fundamental com a produção de texto, traz-se neste artigo formas de apresentar com prazer

à teoria e a prática, além de atividades para romper as dificuldades existentes. Acredita-se que esta pesquisa possa ajudar a orientar o uso da produção de texto como também demonstrar sua importância para o desenvolvimento das crianças nesta fase, trazendo sugestões e reflexões que cercam esta atividade, motivando os colegas a utilizarem os resultados em sala de aula. Coloca-se em tópicos o trabalho para facilitar a leitura e entendimento, traça-se um breve histórico sobre as fases de escrita e leitura e por último proponho atividades para serem trabalhadas com crianças na construção do conhecimento relacionado á produção. Mostrando aspectos do desenvolvimento e da cultura da criança no gostar, saber e aprender. Procura-se também mostrar intervenções educativas através de projetos, sugestões para professores de práticas para serem trabalhadas tempos e espaços da escola. Utiliza-se como base teórica às obras de Piaget (1960) e Vygotsky (1984) demonstrando a importância de suas teorias no desenvolvimento da linguagem escrita. No sentido de expandir nossos horizontes e sonhar com a transformação do sistema educacional, e acredita-se que a produção de textos iniciados com as crianças pode se tornar linguagem expressiva essencial possa colaborar para a construção da identidade pessoal e cultural das crianças nesta fase escolar.

**Palavras Chaves:** Ensino. Produção textual. Aprendizagem

## INTRODUÇÃO

No ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I, a aprendizagem da escrita de textos tem sido feita ainda muitas vezes de forma desarticulada de sua realidade e fase da escrita da qual se encontra, ensino orienta o aluno a realizar exercícios que ainda dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos e cuja abrangência não excede o limite da frase. Dessa forma, a produção textual acaba por não ser retrato dos conhecimentos adquiridos, pois não relacionam com a sua realidade. Não tem sido feita, portanto, a necessária integração entre a atividade de produção de textos (atividade linguística) e a as fases ou hipóteses de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental. As ações propostas são desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir a compreensão e uma produção realmente efetiva por parte dos alunos. Cria-se, com isso, um distanciamento entre as atividades, tarefa de produzir textos coesos e coerentes, com a faixa etária em que estas crianças estão inseridas.

Este trabalho propõe que a atividade de reflexão e de operação sobre a linguagem, realizada durante o processo de escrita de textos e voltada para a compreensão do uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes na situação de comunicação com que se está trabalhando, faça a necessária ponte entre as duas instâncias de trabalho a produção de texto e as fases da escrita da leitura possibilitando ao aluno um melhor gerenciamento de sua tarefa de produzir textos, no Ensino Fundamental, tento como principal objetivo a produção escrita interligada à situação comunicativa na qual esta se insere.

Traz-se aqui um breve resumo sobre hipóteses de escrita relacionando com

a produção de textos de acordo com estas fases.

A LINGUAGEM ESCRITA DE ACORDO COM O SÓCIO-CONSTRUTIVISMO

Tomei como tema desta pesquisa a produção de texto nas séries inicias, proponho aqui primeiramente a discussão deste tema de acordo com pensadores como Vygotsky (1984) e Piaget (1960), num segundo momento retirar consequência de um trabalho sócio construtivista de ensino da linguagem escrita, tendo como parâmetro a s intervenções pedagógicas para que a criança construa seu conhecimento. Procuro também fazer um elo entre o ensino-aprendizagem com as hipóteses da escrita de acordo com fases em que cada criança se encontra.

O ponto zero desta pesquisa encontra-se no valor determinante que é dado por Vygotsky (1984), à interação social-e logo, no caso da escola, às intervenções pedagógicas e à instrução na construção de e todo e qualquer conhecimento sobre a escrita.

Quando a criança inicia o aprendizado escolar, já tem internalizado a experiência com a linguagem oral. O plano em que isso ocorre é, no entanto, não consciente: a criança utiliza adequadamente os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo do aprendizado da língua materna, porém não consegue operar voluntariamente com eles.

Diferentemente do aprendizado da linguagem oral, o aprendizado da linguagem escrita requer da criança uma dupla abstração: por um lado, ela deve lidar com uma linguagem que prescinde dos aspectos sonoros em sua realização, restringindo-se ao plano das ideias veiculadas pelas palavras e, por outro, deve trabalhar considerando a ausência do interlocutor na situação imediata de sua produção (VYGOTSKI, 1991, p. 229-230). Algumas reflexões Vygotsky (1991), sobre o desenvolvimento é que ele se constrói na interação social , assim também ocorre na aprendizagem da escrita , ou seja o conhecimento virá através da interação interpessoal ( desenvolvimento real, autonomia , apropriação).

VYGOTSKY, A ESCRITA A SUA CONSTRUÇÃO.

Tendo como passe o texto de Vygotsky (1984), A pré-história da linguagem escrita (1984), nos mostra às formas de intervenções no processo de alfabetização escolar:

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na pratica escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento da criança. Ensinar as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita .Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba –se obscurecendo a linguagem escrita como tal. E o resultado é a produção de fala morta. VYGOTSKY, 1984, p. 199.

Neste texto, Vygotsky (1984) mostra o processo de construção e o desenvolvimento da escrita concluindo que este desenvolvimento não se constrói da forma que a fala. A criança começa a aprender a escrever quase sempre de atividades espontâneas e inconscientes, tais como as envolvidas no dialogo, mas apenas inicia

sua construção das habilidades necessárias para atividade deliberada e abstrata. Não se trata de uma ima transferência ou de um deslocamento, no qual o estágio posterior repete a trajetória do anterior. Não se trata de transferir do som para da grafia, de transcrever simplesmente ou de representarem sistema isomorfo a outro. Trata-se de sistemas analógico-que se desenvolvem em direção o outro e se beneficia de seus pontos fortes, mas também o transforma e modifica.

Para Vygotsky (1991) o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras.

Outra implicação que VYGOTSKY (1991) da ao ensino da escrita é que é necessário que ela seja ensinada "naturalmente", o que está ligado à necessidade:

Métodos naturais de ensino da leitura implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentem necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. Vygotsky. 1991, p.134.

Vygotsky (1991) adverte os educadores para a necessidade de se organizar um conjunto de ações pedagógicas para intervir neste complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro, ou seja, de um gênero a outro. Para estas intervenções pedagógicas Vygotsky (1991), cita quatro pontos fundamentais para a sua elaboração:

I. A escrita em interação cm a criança deve ser motivada: relevante para a vida necessária para a atividade em curso, desejada pala criança.

II. A escrita construída em interação com a criança deve ser uma prática, em uso significativo de leitura e produção de textos, mais do que um ensino ou uma técnica.

III. Como tal, ela deve constituir-se como discurso (texto) está significativo está inserido numa situação de produção significativa, formatado num gênero, ao invés de manipular letras, sons e palavras.

IV. Os diversos discursos escritos (gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social.

Este item é o que nos interessa, por isto será mais explorado. Ele nos faz refletir sobre a situação de produção dos diferentes modos de linguagem ou de discurso (inclusive dos diferentes de discurso escrito ou gêneros), podemos pensar que estabelecemos diferentes relações com nossos interlocutores ausentes e virtuais; temos diferentes motivações de escrever e, diversa, caso estejamos escrevendo uma carta para um amigo do interior ou para um primo do exterior; ou uma receita par a mãe que nos pediu; um relatório de avaliação par os pais de alunos; uma ata de reunião par consulta de pares; um requerimento par nossos superiores; um panfleto de reivindicando aumenta de salário; uma carta para um jornal denunciando um abuso.

Esta é a verdadeiro uso da escrita, como função social, é o Vygotsky (1984) ressalta tanto em sua pesquisa é a escrita viva, aquela que tem motivo e intenção, seja par informar , divertir, registrar, solicitar, reivindicar, ou protestar. Assim a, a construção da escrita tem sentido, a criança tem muito mais a aprender do que

as letras, ou sílabas: com uma infinidade de gêneros viabilizados pela escritura se abrem à criança quando ela começa a adentrar o mundo da escrita. Uns mais complexos e abstratos que outros, mas todos com funções sociais.

PIAGET E LINGUAGEM ESCRITA.

A pertinência da teoria de Piaget (1960) para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita. Os estudos de Piaget (1960) são de grande relevância nas áreas biológicas, físicas, matemáticas e fisiológicas, mas sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento é considerada como uma revolução nesta área. O desenvolvimento cognitivo ganho uma ênfase maior na Teoria Piagetiana do que a dos desenvolvimentos do afetivo, da moral, de valores, apresentando maior preocupação com os processos pelos quais o indivíduo desenvolve a inteligência e adquire conhecimentos.

Segundo Piaget (1960), o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado pelas estruturas internas do sujeito, nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma interação entre ambos. As estruturas formam-se mediante uma organização de ações sucessivamente exercidas sobre os objetos (interacionismo). Graças ao trabalho de Piaget (1960) e sua equipe, hoje sabemos que os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização nem por atividades mecânicas de reprodução, pois felizmente nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano.

Na teoria de Piaget (1960), um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição sejam também os mesmos. Isso equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). Isso também nos conduz a estabelecer uma distinção clara entre os passos que um método propõe e o que ocorre efetivamente ”na cabeça” do sujeito. Com isso fica fácil perceber que a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, à conclusão inaceitável de que os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.

No decorrer da pesquisa, para descobrir como a criança consegue interpretar e produzir escritas muito antes de chegar a escrever ou ler convencionalmente, criaram situações experimentais e utilizaram o método clínico ou de exploração crítica, própria dos estudos piagetianos. A criança busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocino lógico. O processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização, a seguir relacionados, que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Nível 1: Hipótese pré-silábica;

Nível 2: Intermediário I;

Nível 3: Hipótese Silábica;

Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediária II

Nível 5: Hipótese Alfabética.

A caracterização de cada nível não é estanque, podendo a criança estar numa

determinada hipótese e mesclar conceitos do nível anterior. Tal "regressão temporária" demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos.

Exemplo: O que se compra em uma padaria:

mortadela

presunto

queijo

pão

Frase: O menino comeu queijo.

No desafio e nas características dos níveis no processo de alfabetização as autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky colocam que, em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, com base na compreensão que possui desses processos. Dessa forma, a mudança de um nível para outro só ocorrerá quando a criança se deparar com questões que o nível que se encontra não puder explicar: ela elaborará novas suposições e novas questões e assim por diante. Isso significa que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui "idas e vindas" entre os níveis.

PRÁTICAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Sobre a necessidade de se implantar a leitura e a escrita na escola, LERNER (2002) afirma que:

é necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumirem. (LERNER, 2002. p.24)

Para desenvolver as práticas de leitura e escrita na alfabetização o professor deve ser capaz de fazer intervir na realidade do educando, levando-os a um processo extenso nas práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever.

Faz-se necessário que o professor adeque o cotidiano do aluno à sala de aula, que planeje ações para ensinar a real função da linguagem escrita, que utilize os diversos gêneros textuais para desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma criativa e autônoma e que essencialmente respeite os conhecimentos prévios dos alunos. "Trazer para dentro da escola a escrita e leitura que acontecem fora dela". (LERNER, 2005).

Desenvolver atitude autônoma é propiciar ao aluno desde o início da sua escolarização um ambiente alfabetizador.

Ao tratarmos de alfabetização por vezes direcionamos nosso olhar para a criança como se ela não tivesse nenhuma experiência como o mundo letrado.

A escrita e leitura já estão presentes no seu cotidiano. A criança está inserida o contato com o mundo do ler e escrever, porém a criança ao ser inserida no Ensino Fundamental a e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo, e educadores por vezes nos restringimos apenas nos procedimentos do ensino e não se valoriza toda bagagem que acriança traz da convivência como mundo letrado.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devemos "contaminá-lo" com

procedimentos e atividades que ampliem o que sabem. Alfabetizar é uma atividade que permite a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

Vygotsky (1991) e suas contribuições para o processo de apresentação da escrita à criança vale ressaltar as diretrizes apontadas por ele, de que o ensino da escrita deve ser apresentado de modo que a criança necessite dela, que seja uma atividade cultural e necessária, tanto quanto à fala. (MELLO, 2009)

Contudo, MELLO, 2009 afirma que:

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Como exemplos, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, pedem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. (MELLO, 2009)

Nesse sentido, inserir o brincar no âmbito escolar desconsiderando sua importância, fragmentamos o processo de aprendizagem e a brincadeira perde então o seu encantamento, tornando-se mais um conteúdo programático sem sentido para o educando.

Devemos destacar também atividades significativas para promover a leitura, entre elas destacam-se as atividades em duplas, na qual as crianças se auxiliam mutuamente e discutem a obra, além de ser um bom momento para promover a troca de livros.

LERNER (2002) sugere:

desenvolver, em cada ano escolar, atividades permanentes ou periódicas, concebidas de tal modo que cada um dos estudantes tenha a possibilidade de ler uma história para os demais ou escolher um poema para ler aos colegas. (LERNER, 2002).

Vale ressaltar algumas práticas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos oferecem um alicerce para desenvolver a habilidade de ler e escrever na alfabetização, como o uso de projetos que são situações que oferece reais condições de produção de textos escritos e falados, produção com apoio, situações de criação, leitura diária, leitura colaborativa, atividades sequenciadas de leitura e atividades permanentes.

Estes subsídios é que nos permitir efetivar o sucesso das ações diárias, cabe então ao professor encontrar o melhor caminho para alfabetizar letrando, fazendo o uso dos jogos e brincadeiras como auxiliadores deste processo, promovendo a construção e a ampliação dos conhecimentos.

TRABALHO COM PROJETOS: LINGUAGEM ESCRITA.

È necessário demonstrar as possibilidades de produção de textos no ciclo de alfabetização do ensino fundamental, não deixando de ressaltar a importância de reconhecer as fases que a criança se encontra.

Através da concepção construtivista da aprendizagem, na qual considera o aprendiz um construtor em formação em que se desenvolverão suas competências através de conflitos cognitivos e o professor mediador e facilitador da aprendizagem, neste contexto, a pedagogia de projetos vem nortear as atividades escolares, permitindo um trabalho interdisciplinar, abrangendo as diversas áreas do conhecimento, inserida na realidade e viabilizando múltiplas relações sociais.

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, testar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo.

O projeto auxilia os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professor uma postura flexível, de pesquisador onde os desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem. As fontes de pesquisa são as mais diversas: livros, material impresso, vídeos, relatos de exposições culturais, músicas, experimentos...

A pesquisadora francesa Josette Jolibert (1988) diz que a Pedagogia de Projetos favorece o envolvimento dos alunos como coautores de sua aprendizagens, possibilitando-lhes fazer escolhas, decidir e se comprometer com suas escolhas, assumir responsabilidades, planejar suas ações, ser sujeito de sua aprendizagem.

Os projetos surgem na relação adulto/criança na medida em que o professor é capaz de atribuir significado à curiosidade despertada por assuntos ou atividades, às perguntas feitas, ao que é necessário ao seu desenvolvimento. No momento em que o professor consegue entender e aprofundar seus conhecimentos nesta proposta de trabalho terá condições de aventurar-se em infinitas descobertas e perceber o quanto isto é enriquecedor.

As etapas da elaboração de um projeto são muito importantes e repletas de descobertas. Para tanto o professor deve se organizar e mapear o que deseja trabalhar. Esse mapeamento deve ser flexível.

Roteiro:

- Objeto do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História...) - Conteúdos específicos .

Tema- Objetivos específicos - O que o professor e os alunos desejam com o projeto.

Objetivos: - De vida cotidiana - questões práticas relacionadas com a construção do grupo:

- Empreendimento - apoiados em situações reais, nas realizações do grupo; Aprendizado - conhecimento relacionado à aprendizagem do grupo.

- Justificativa - O que as crianças possam vir a conhecer.

- Origem do projeto

- Intenção do projeto

- Relação do tema com o grupo, observando as características da idade, tipos de pensamento, relações que estabelecem com o mundo.

- Desenvolvimento - marcos do trabalho, atividades...

- Recursos

- Avaliação - Uma do professor e outra do grupo de alunos

- Tempo provável de duração

De acordo com as pesquisas de Jolibert, situações favoráveis para aprendizagem são criadas a partir de um meio propício à discussão, tomada de decisões, reflexões, ações e avaliações contínuas. No momento que o grupo está envolvido pelo seu projeto é como se esse estivesse "vivo", as crianças mais cooperativas buscando estratégias e definindo em conjunto a condução do projeto, permitindo maior autonomia.

Um projeto pode dividir-se em:

A) Projetos referentes à vida cotidiana: abrangem todas as decisões relacionadas à existência, ao funcionamento da vida de um grupo de crianças e adultos na escola. Organização do espaço, tempo, atividades, regras... permitem uma maior organização das crianças deste grupo, oportunizando-as a se expressar, escolher, viver e assumir seus conflitos, compartilhar as responsabilidades, aprender a ouvir os outros, tornarem-se autônomos.

B) Projetos empreendimentos: atividades complexas em torno de uma meta definida. São referentes a situações reais, transformando um mero conteúdo escolar em uma necessidade e atividade prática concreta. Essas situações possibilitam aos alunos lidarem com a distribuição de tarefas em um espaço de tempo e efetuarem um processo de avaliação dos resultados obtidos.

C) Projetos de aprendizado/competência: pôr ao alcance das crianças o conteúdo das instruções oficiais. Portanto, surgem do desejo de tornar os alunos sujeitos de sua aprendizagem. Esses projetos são construídos coletivamente (professor/aluno) a partir da apresentação simplificada do conteúdo curricular. O mesmo decorre dos projetos de vida cotidiana e empreendimento, pois desenvolvem habilidades, destrezas e conteúdos que sustentam a execução dos mesmos.

Durante a execução do projeto, o grupo deverá realizar avaliações contínuas referentes ao relacionamento em grupo, planejamento e suas etapas, execução, envolvimento, responsabilidades e que marcas lhe são significativas em uma etapa do projeto ou mesmo na finalização do mesmo. Esta avaliação pode ser feita através de registros gráficos, relatórios, reflexões orais, painéis entre outros.

Os registros realizados no decorrer do projeto servem como um importante referencial do que está sendo desenvolvido no momento e para divulgar o trabalho na escola. O projeto é aberto e o envolvimento de mais pessoas com certeza possibilitará muitas trocas e descobertas significativas.

O trabalho com projetos permite que qualquer criança, mesmo as com necessidades educativas especiais, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsabilizantes. Permite que as crianças construam sua história de "vida escolar" com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo escolar.

Como o tema é a linguagem escrita

de acordo com Josette Jolibert, a linguagem escrita deve ser constituída por textos e tipos de textos que correspondam ás distintas situações de comunicação. Portanto se o texto não contém um sentido preexistente, independente do leitor. Portanto para compreender um texto, implica que o leitor formule hipóteses á partir de índices de diversos tipos (seu formato, letra maiúscula, etc.) e que elabore significados em função desses índices (valide suas hipóteses). Em consequência, não há uma única maneira de ler um texto, e podem ser concebidas atividades de leituras e escritas múltiplas  de textos.

Os tipos de textos ideais para serem trabalhados em projetos com as series inicias são aqueles que tenham função social como; cartas, cartazes, receitas, ou de interesse infantil como; fábulas, parlendas, cantigas, poesias, conto de fadas, etc.

Mas como foi dito anteriormente reconhecer as fases de escrita, em que as crianças se encontram é de fundamental importância par que o projeto traga avanços nestas fases.

Produzir textos é escrever de verdade, desde o inicio da aquisição da escrita e da leitura, o ensino de produção de textos devem estar voltados para par situações reais de uso.

Produzir um texto é ter o poder de invocar diversas pessoas, por exemplo, para assistir uma peça (convite), fazer um cartaz de boas vindas, obter permissão, enviar uma carta, receber notícias, fazer uma receita de um bolo, etc.

È necessário que o professor crie, como mediador, situações pedagógicas propícias para que a produção de texto tenha função social, que respondam às exigências funcionais da realidade do aprendiz. Isto requer ação -reflexão -ação por parte do professor, garantido assim melhorias na relação ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo busca-se desvendar os aspectos específicos sobre o processo de leitura e escrita na produção textual. Visto que a mesma ao longo dos anos vem sendo reestruturada devido aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

É de fundamental relevância entender que a alfabetização e produção textual são processos pelo qual o sujeito passa a ter o domínio e desenvolve habilidades para codificar e decodificar o código do sistema linguístico.

E que letramento é fazer o uso desse domínio nos diferentes contextos social, porém ao conciliar alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando é propiciar aos alunos uma relação intrínseca entre o ler e escrever, é favorecer a “interação com os diferentes portadores da leitura e escrita” (SOARES, 2009), possibilitando o uso desse domínio em diversas esferas sociais estimulando o uso da leitura e escrita na sociedade, favorecendo aos indivíduos uma interação com práticas de leitura e escrita para o uso em suas funções reais, comunicar-se.

De todo o exposto, pode-se concluir que o trabalho de reflexão e de operação que o aluno faz sobre os textos que produz, tendo como suporte as leituras, as reescritas de textos com sentido sociais,

permite o desenvolvimento de um processo pelo qual o aprendiz pode lidar com os usos da linguagem escrita em contextos reais, onde a escrita é viva. Como resultado desse trabalho baseado em projetos de acordo com as fases da escrita e faixa etária, o aluno vai, paulatinamente, incorporando conhecimentos e expandindo seu mundo refletindo e agindo, assim aumentando a sua capacidade de escrever textos.

Busca-se a mostrar caminhos e alternativas para que o professor como mediador possa efetivar esta prática através de projetos onde as crianças possam ser construtoras dos seus conhecimentos sobre a língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ALMEIDA P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 6 ed. SP: Loyola, 1999.

BRAKLING, L. K. Sobre leitura e a formação de leitores: Qual é a chave que se espera? São Paulo: Educa Rede, 2003. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.com. Acesso em: 05 janeiro de 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB): 9394/96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____Formando crianças produtoras de textos. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

KISHIMOTO. T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3ª edição. São Paulo. Ed. Cortez, 1999. pg. 95-183.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível, e o necessário; trad. Ernani Rosa. Porto Alegra: Artmed, 2002.

MELLO, Suely Amaral. O processo e aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. Campinas: autores associados, 2009.

PIAGET, Seis Estudos de Psicologia. (Trad. M. A. M. D'Amorim e P. S. L. Silva). Rio de Janeiro: Forense, 1960.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. _____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio n.29 fev. 2004. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf - acesso em 04 de janeiro 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social