



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS**

ANDRESSA MARIA DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ESCRITA E REESCRITA DE
CARTAS POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MACEIÓ-AL

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS**

ANDRESSA MARIA DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ESCRITA E REESCRITA DE
CARTAS POR ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC apresentado
à Faculdade de Letras, da Universidade Federal de
Alagoas - Ufal, como requisito para a obtenção de
Licenciatura em Letras Português.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes.

MACEIÓ-AL

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Maria Helena Mendes Lessa – CRB-4 – 1616

S237p Santos, Andressa Maria dos.
Produção textual na escola : escrita e reescrita de cartas por estudantes do 3º ano do ensino fundamental / Andressa Maria dos Santos. – 2024.
26 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.
Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras – Português) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 25-26.

1. Produção textual. 2. Gêneros textuais – Carta. 3. Ensino fundamental. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Título.

CDU: 37.013

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRESSA MARIA DOS SANTOS

**PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ESCRITA E REESCRITA DE CARTAS POR
ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso/TCC apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção da nota final da habilitação em Letras Portugêses.

Maceió-AL, 02 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes
(Universidade Federal de Alagoas)

Examinadora 1: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos
(Universidade Federal de Alagoas)

Examinadora 2: Prof. Dr. Aldir Santos de Paula
(Universidade Federal de Alagoas)

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da minha vida, por tanto me amar; por me conceder a vida e todas as realizações. À minha mãe, Maria do Socorro dos Santos, que foi mãe solo e com muito esforço investiu no meu crescimento, por todos os conselhos, apoio e colo. À minha orientadora, Adna de Almeida Lopes, por toda paciência, orientação e compreensão. Aos professores que fizeram parte da minha trajetória, por todos os ensinamentos.

*Fernando, Helena, um grande abraço. Me escrevam,
agora que vocês sabem quanto podem valer uma carta e sobretudo certas cartas.
Dei um ar de tristeza? Não, dei um ar de alegria.*

Clarice

(Fernando Sabino – Clarice Lispector. **Cartas perto do coração**. RJ/SP, Record, 2011)

RESUMO

O processo de produção textual, em sala de aula, possibilita caminhos para a aprendizagem dos recursos relacionados ao funcionamento da língua. A partir desse pressuposto, este Trabalho de Conclusão de Curso, visa apresentar práticas de produção escrita, especificamente práticas de revisão e reescrita do gênero textual carta pessoal, por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola particular localizada no município de Rio Largo-AL. Trata-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, em que se coletou manuscritos didáticos em dois momentos, com base em estudos e pesquisas de autores como: Koch, 2003; Soares, 2009; Costa & Fuzer, 2012; Buin, 2015; Brasil, 2018; entre outros. No primeiro momento, foi proposto em aula a escrita de uma carta para o Dia das Mães, comemoração do mês. No segundo, foram abordados alguns aspectos do primeiro texto, relacionados às dificuldades dos estudantes. Após essa intervenção didática, foi solicitada uma segunda produção, dessa vez uma carta para uma Pessoa Especial para eles. As duas versões dessa escrita de carta são analisadas neste trabalho, observando-se os avanços e o que os alunos ainda precisam aprender, pela orientação/intervenção docente. Reforça-se, desse modo, o papel da revisão e reescrita de textos no processo de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Produção textual na escola; Reescrita de texto; Gênero textual carta.

ABSTRACT

The process of textual production, in the classroom, provides paths for learning resources related to the functioning of the language. Based on this assumption, we aim, in this Course Completion Work/TCC, to present the main aspects already widespread in the teaching of textual production, specifically the practices of reviewing and rewriting texts in the personal letter genre written by students in the 3rd year of elementary school I from a private school located in the municipality of Rio Largo-AL. This is a field research, of a qualitative nature, in which didactic manuscripts were collected in two moments, based on studies and research by authors such as: Koch, 2003; Soares, 2009; Costa & Fuzer, 2012; Buin, 2015; Brazil, 2018; between others. At first, it was proposed in class to write a letter for Mother's Day, the celebration of the month. In the second, some aspects of the first text were addressed, related to the students' difficulties. After this didactic intervention, a second production was requested, this time a letter to a Special Person for them. The two versions of this letter writing are analyzed in this work, observing the progress and what the students still need to learn, through the teaching guidance/intervention. This reinforces the role of reviewing and rewriting texts in the process of textual production in Portuguese language classes, since the early years of elementary school.

Keywords: Text production at school; Text rewriting; Letter textual genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	7
1.1 Habilidades de escrita na BNCC - séries iniciais	7
1.2 Revisão e reescrita de textos	9
1.3 O gênero textual cartas.....	10
2. METODOLOGIA.....	12
2.1 A escola e seu projeto educacional	12
2.2 Os estudantes do 3º ano	12
2.3 As propostas de escrita de cartas e os dados coletados	13
2.3.1 Cartas para o Dia das Mães	13
2.3.2 Cartas para Alguém Especial	15
3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	18
3.1 Produções de cartas de Aluno 3-	18
3.2 Produções de cartas do Aluno 4 -	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a produção textual na escola, focalizando, mais especificamente, a escrita de cartas por estudantes do 3º ano do ensino fundamental I de uma escola particular localizada no município de Rio Largo-AL.

O trabalho está centrado na análise comparativa de carta pessoal, caracterizado por Holanda (2010) como um gênero textual de correspondência, que objetiva estabelecer uma comunicação direta entre os interlocutores, para transmitir diferentes tipos de mensagens, ou seja, é um meio de se enviar uma mensagem, manuscrita ou impressa, a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-lhe algo.

A pesquisa tem cunho qualitativo, em que foram coletados manuscritos didáticos em dois momentos produção escrita dos estudantes. No primeiro, foi proposto em aula a escrita de uma carta para o Dia das Mães, comemoração do mês. No segundo, foram abordados alguns aspectos do primeiro texto, relacionados às dificuldades dos estudantes. Após essa intervenção didática, foi solicitada uma segunda produção, dessa vez uma carta para uma Pessoa Especial para eles. As duas versões dessa escrita de carta são analisadas neste trabalho, observando-se os avanços e o que os alunos ainda precisam aprender, pela orientação/intervenção docente.

A base teórica para as reflexões empreendidas contempla estudos sobre escrita na escola, revisão e reescrita de textos e sobre o gênero textual carta, presentes nas pesquisas de autores como: Koch, 2003; Soares, 2009; Costa & Fuzer, 2012; Buin, 2015; Brasil, 2018; entre outros.

Essas reflexões sobre o tema foram apreendidas pelas experiências a partir do trabalho desenvolvido com revisão e reescrita de textos no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa 1, no período pandêmico do semestre de 2020.1. Na disciplina, discutiu-se sobre uma nova visão das práticas de ensino de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, construída a partir da reflexão de diferentes abordagens dos estudos da linguagem, as quais são integralizadas para a explicação/descrição do texto como objeto de estudo e de trabalho pedagógico.

Nas reflexões sobre o ensino de leitura, escrita e reescrita de textos, observamos os avanços decorrentes da intervenção didática, planejando atividades de língua portuguesa para os alunos da classe-referência. Analisamos também dados de aprendizagem, refletindo sobre a prática pedagógica. Os conteúdos vistos na disciplina foram: - Procedimentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa, considerando as práticas de escrita e reescrita de textos; -

Operações da produção textual; - Revisão de textos – possibilidades, práticas e estratégias; - Análise de dados selecionados de textos escritos pelos alunos de uma turma-referência. - Interferências em versões de escrita dos alunos da turma-referência – e Práticas de ensino não presenciais.

No referido estágio, pude alcançar uma nova visão sobre práticas de ensino de língua portuguesa. Passei a enxergar o texto com mais abrangência e possibilidades de estudo e trabalho pedagógico. Durante as aulas, pude discutir e refletir sobre o ensino de leitura, escrita e reescrita de texto, atentando ao processo e as possibilidades de intervenção didático que, como futura docente, poderia aplicar para assim obter melhores avanços. Durante a atividade que nos foi proposta, desenvolvemos práticas de intervenções para o aprimoramento do texto de uma estudante da Educação de Jovens e Adultos/EJA, de uma Escola Estadual de Maceió-AL. Devido ao contexto de pandemia, as interações foram feitas através da criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*.

Este TCC está organizado em três capítulos: a Fundamentação Teórica, com abordagens sobre escrita, revisão e reescrita, além da caracterização do gênero textual carta. A Metodologia, em que se apresentam a escola, a turma e os alunos, além da proposta de escrita de cartas e os dados coletados. E a Análise das Produções de dois estudantes, a partir da transcrição realizada dos manuscritos dos dois momentos de escrita. Reforçamos aqui o papel da revisão e reescrita de textos no processo de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Habilidades de escrita na BNCC - séries iniciais

A produção textual escrita se constitui uma habilidade necessária em sala de aula desde as séries iniciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes que norteiam o ensino no Brasil, incluindo a importância da produção de textos logo no início da escolaridade dos estudantes.

Segundo Silva e Ferreira (2022) a BNCC recomenda as práticas de produção de textos conforme o uso dos diversos gêneros textuais desde a Educação Infantil e terá, a princípio, a intenção de despertar o interesse das crianças pela leitura e introduzi-las ao mundo letrado, mesmo que não compreendam ainda o código escrito.

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Essas aprendizagens devem ser asseguradas na educação básica, conforme aponta o Plano Nacional de Educação (PNE) um documento que está embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e “está guiado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”.

Os eixos apresentados na BNCC (Brasil, 2017, p. 87) para o ensino básico contemplam: a oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos. Serão aprofundadas, nessa etapa do ensino, as experiências com a língua oral e escrita adquiridas previamente no contexto familiar e na educação infantil. Segundo Silva (2018):

No eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Silva, 2018).

Fica evidente então que o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais está centralizado especialmente na oralidade, na leitura e na escrita, por meio da produção textual; na construção do sistema alfabético e da ortografia; e na compreensão de textos de diferentes gêneros.

Na Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Nascimento & Araújo (2018) afirmam que na BNCC para as séries iniciais o que diz respeito à língua portuguesa são estabelecidas pelas práticas de linguagem e pelos os objetos de conhecimentos e habilidades. Além de propor o aprofundamento dos aspectos de desenvolvimento da língua oral e escrita, já iniciados na família e na educação infantil.

Nos é possível entender que “a BNCC objetiva por meio de competências formuladas, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da educação básica, até mesmo nas séries iniciais.” (Toldo & Martins, 2020, p. 269). As competências definidas no documento oficial são compreendidas como um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores essencialmente a serem desenvolvidos e apreendidos no espaço escolar para serem exercitadas na sociedade de modo que favoreça o pleno exercício da cidadania.

O ensino de produção textual na perspectiva textual-interativa possibilita aos estudantes oportunidades para levá-los a refletirem sobre o uso da linguagem em situações sociais. Buzen (2020, p. 226) em sua análise de livros didáticos de português-LDP afirma que “Na utilização de gênero no contexto dos estudantes em situações de interação com a sociedade, a produção textual é um fator muito importante para que o texto seja considerado um processo no qual seu autor possa avaliar suas produções, refletir sobre aquilo que escreveu, sendo possível reescrevê-lo com base em suas conclusões”.

Na mesma direção, Motta & Carnin (2020, p. 209) dizem que “o ensino da escrita a partir do trabalho com gêneros de texto/discurso diversos em sala de aula é um princípio norteador do trabalho do professor de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino”.

Sendo assim, o objetivo principal é desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, deixando claro que a linguagem é uma forma de interação na sociedade e que, por isso, requer reflexão e adequação das formas linguísticas à situação de interação. De acordo com Costa e Fuzer (2012, p. 34): “Essa possibilidade implica em adotar, na avaliação das produções dos alunos, uma maneira interativa com orientações para reescrita, buscando auxiliar os estudantes a se sentirem responsáveis por aquilo que escrevem e, levando-os a refletir sobre seu próprio discurso”.

1.2 Revisão e reescrita de textos

Segundo Costa e Fuzer (2012, p. 36), a linguagem é compreendida como uma atividade social que leva quem fala a interagir com quem escreve e quem escuta/lê. Os sujeitos quando se expressam, revelam o uso da língua quando se dirigem ao interlocutor. Essa interação se torna perceptível ao se produzir um texto não apenas pela vontade de escrever, mas também objetivando que alguém o leia e esboce alguma reação.

É evidente que os alunos precisam ser preparados para fazerem uso dessa unidade linguística. Havendo mais constantemente a necessidade de capacitá-los a produzirem textos inseridos em situações reais de interação, por meio de atividades em que eles estejam ou possam vir a estar engajados. Para realizar tal feito é preciso escolher gêneros textuais apropriados (Koch, 2013).

Diante desse contexto, Meira (2012) esclarece que os livros didáticos de publicação mais recente no Brasil vêm buscando concentrar-se no novo paradigma apresentado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que concerne ao ensino de formal da língua portuguesa como também nas propostas de produção textual. Protegida pelo documento elaborado pelo MEC, a proposta de avaliação crítica da produção textual nos LDP tem por pretensão desembocar na reescrita de textos, objetivando o aprimoramento linguístico e à adequação da linguagem ao contexto comunicacional em que o texto do aluno está inserido.

Segundo Soares (2009), para se produzir um texto é preciso três estágios, sendo eles: **pré-escrita**: que envolve atividades que auxiliem o autor a descrever formas de abordar a tarefa, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias; em seguida tem a **escrita** do texto: que se refere ao registro organizado das ideias e informações; e por fim a **revisão ou pós-escrita**: que se dá pelas atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito e o reconhecimento de *feedback* do professor ou dos colegas sobre o conteúdo do texto para que o autor possa melhorá-lo.

É importante destacar que nesse período de processo de escrita e reescrita de textos, o docente poderá desenvolver quatro papéis diferentes de acordo com a fase de produção de seus alunos. Costa & Fuzer (2012), indica que o primeiro papel é o de **leitor**, expressando assim sua opinião acerca do que foi escrito, podendo ser feito por meio de comentários, indicando se gostou ou não do que foi escrito pelo aluno. Em segundo, o professor poderá atuar como **assistente**, ajudando o aluno a melhorar sua produção textual, objetivando qualificar um texto

que está sendo produzido para um propósito específico, indicando o melhor caminho a percorrer.

Outro papel que pode ser exercido pelo educador durante o processo de produção textual é o de **avaliador**, com o objetivo de auxiliar futuras produções. Por fim, o educador deve exercer a função de **examinador**, apresentando uma avaliação objetiva das qualidades observadas na produção do aluno, quando for o caso, devendo atribuir uma nota, cujos critérios deverão ser informados de forma clara.

Segundo Buin (2024, p. 85): “Para que os alunos consigam produzir um texto que expresse seu desejo, se faz necessário ligar suas produções a suas vidas, visto que o aluno não adquire conhecimento apenas com a transmissão de conhecimento, mas também relacionando sua realidade e suas vivências.” Sendo assim, é preciso conduzir o ensino de produção textual em sala de aula por meio de atividades que possibilitem realmente serem utilizadas pelos alunos não somente em situações relacionadas à escola, mas também fora do ambiente escolar, de maneira que seja preparado para lidar com gêneros textuais da esfera pública. Para isso, a escolha do gênero textual nas aulas de produção textual deve considerar o contexto social de que o aluno pode efetivamente participar.

1.3 O gênero textual cartas

Segundo Aurélio B de Holanda (2010), no *Mini Aurélio-dicionário da língua portuguesa*, a carta se caracteriza por ser um dos gêneros de escrita que permite enviar uma mensagem, manuscrita ou impressa, a uma pessoa ou a uma organização, para comunicar-lhe algo, possibilitando uma aproximação entre atividades de produção textual e realidades sociais.

Para Balsan & Souza (2024), a carta possibilita a utilização concreta do que é produzido, visto que permite aos estudantes a chance de se comunicar, opinar e elaborar críticas acerca de determinados assuntos. A carta, ainda segundo os autores, atende a diversos propósitos comunicativos, tais como: opinar, agradecer, reclamar, solicitar e elogiar. Seu contexto de circulação são os meios de comunicação escritos, em geral os jornais e revistas que incentivam sua veiculação em decorrência de ser uma forma de interação com seus leitores, bem como possibilita mensurar o sucesso ou insucesso das matérias publicadas.

O gênero textual carta, de acordo com os autores Mafra & Barros (2012):

aproxima e favorece a interação entre os leitores e o editor. O modo de organização do texto da carta é predominantemente o dissertativo argumentativo, podendo também haver passagens narrativas, descritivas, injuntivas e expositivas. Nas cartas em geral se encontra o português formal, atual, da forma como é concebido pela comunidade usuária” (Mafra & Barros, 2012, p. 33).

Em vista dessas características básicas, a carta pode ser considerada um gênero adequado para se iniciar um processo de ensino aprendizagem da escrita no modo argumentativo.

Neste sentido, ao aprender a produzir uma carta, o aluno poderá exercer, efetivamente, sua cidadania na luta pelos seus direitos. Isso é mostrado por Bezerra & Santos Pereira (2018, p. 116) quando esclarecem que a carta poderá ser efetivamente utilizada em casos como “a compra de algum produto, que porventura venha com defeito ou, ainda, a reivindicação de melhores condições de saneamento para a comunidade”. Assim, a escola poderá oferecer aos alunos instrumentos para o exercício da cidadania, caso trabalhe com a concepção de gêneros como ação social.

2. METODOLOGIA

2.1 A escola e seu projeto educacional

A Escola, onde aconteceu a pesquisa, está localizada no município de Rio Largo-AL, é uma instituição de ensino particular que atua, segundo o seu Projeto Político Pedagógico-PPP, com a missão de oferecer uma educação básica de qualidade e excelência para os seus alunos já há seis anos, contribuindo não só para a formação intelectual das crianças como, também, para a cidadã. Tem como princípio, na primeira etapa da Educação Básica, auxiliar no desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, sendo também um apoio às famílias.

A referida escola tem sua proposta pedagógica a partir de conteúdos multidisciplinares, buscando estimular os alunos a trabalharem individualmente e coletivamente, com intuito de fazê-los compreender desde cedo a importância de respeitar as diferenças sociais, culturais e religiosas e valores básicos da sociedade e da família. A instituição particular, por meio de atividades lúdicas e integrativas, busca fazer com que os alunos dominem a leitura, a escrita, o cálculo, adquiram habilidades para compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia e as artes.

Além disso, o projeto pedagógico da Escola, com vistas ao desenvolvimento global do educando, utiliza de recursos educacionais que relacionem o conteúdo trabalhado em sala de aula com as situações problemas vivenciados no cotidiano. Dessa maneira, os alunos perceberão um maior sentido nos componentes curriculares da escola.

2.2 Os estudantes do 3º ano

As cartas pessoais foram escritas por seis alunos da turma do 3º ano de uma Escola de Fundamental, entre 8 e 10 anos de idade, com dados descritos no quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil dos estudantes

Aluno	IDADE	SÉRIE	Classe
1 – Aluno 1	8 anos	3º ° ano do ensino fundamental	Média
2 - Aluno 2	9 anos	3º ° ano do ensino fundamental	Média
3- Aluno 3	9 anos	3º ° ano do ensino fundamental	Média
4 – Aluno 4	9 anos	3º ° ano do ensino	Média

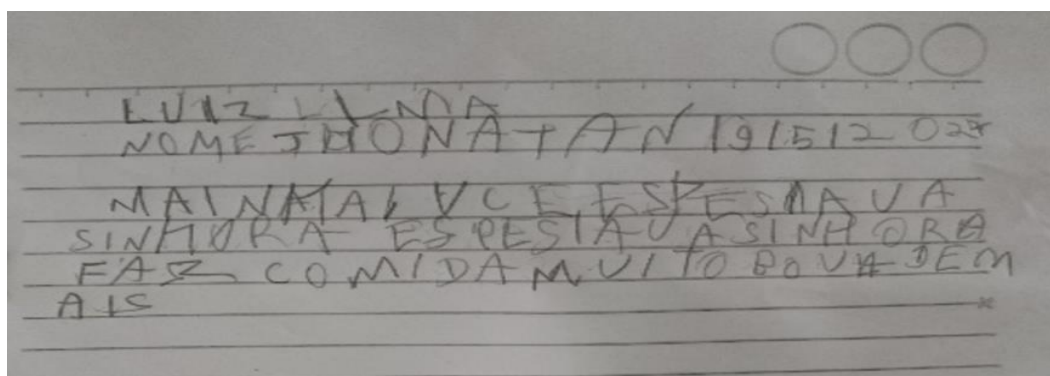
		fundamental	
5 – Aluno 5	8 anos	3º ano do ensino fundamental	Média
6 – Aluno 6	10 anos	3º ano do ensino fundamental	Média

2.3 As propostas de escrita de cartas e os dados coletados

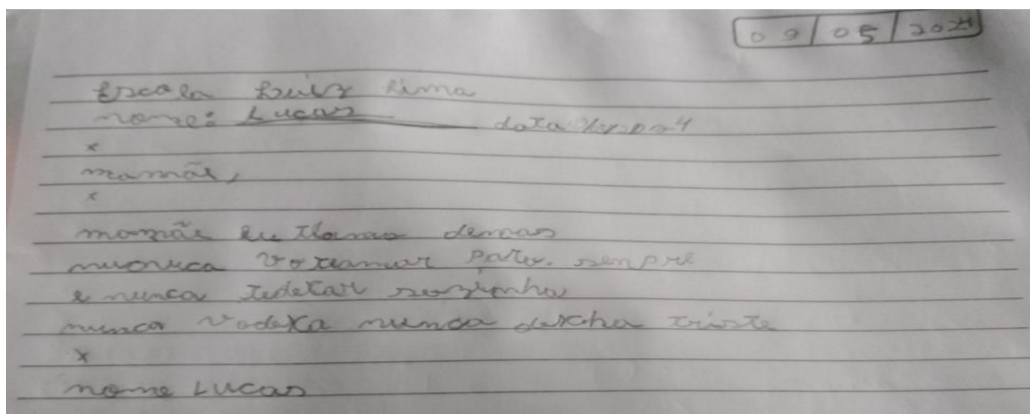
2.3.1 Cartas para o Dia das Mães

A priori, a professora iniciou a aula propondo uma conversa e estimulando os alunos refletirem sobre o que é e para que serve uma carta. Por meio da oralidade, levou os alunos a refletirem sobre a escrita de uma carta, “considerando a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade ou o propósito” (BNCC, Brasil, 2018, pág. 95), com a intenção de sondar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual carta. Ainda neste momento, foi apresentado alguns exemplos de carta para os alunos, enfatizando características padrões que se repetem na estrutura do gênero, como por exemplo: o vocativo entre vírgula e a assinatura. Em seguida, a docente solicitou que eles produzissem uma carta para o Dia das Mães, uma das comemorações do mês. Seguem abaixo os manuscritos coletados:

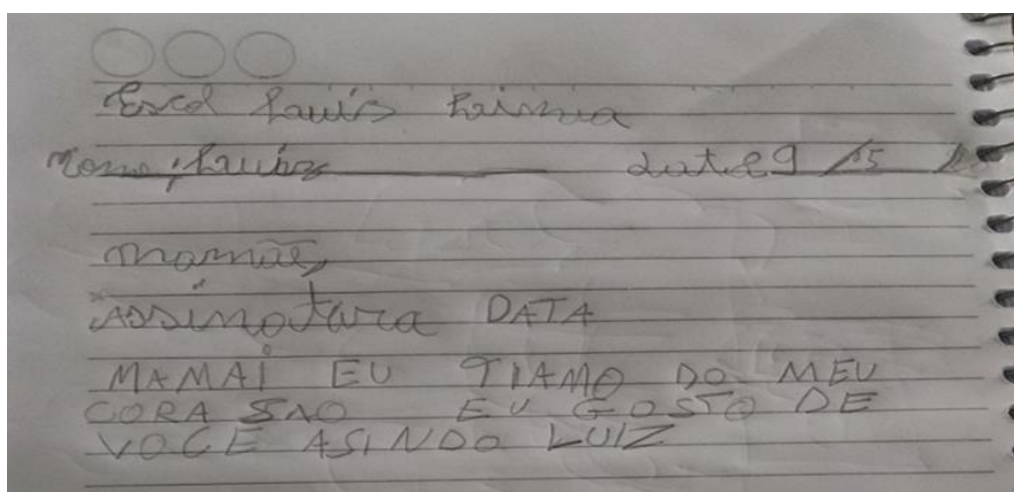
MANUSCRITO DO ALUNO 1 –



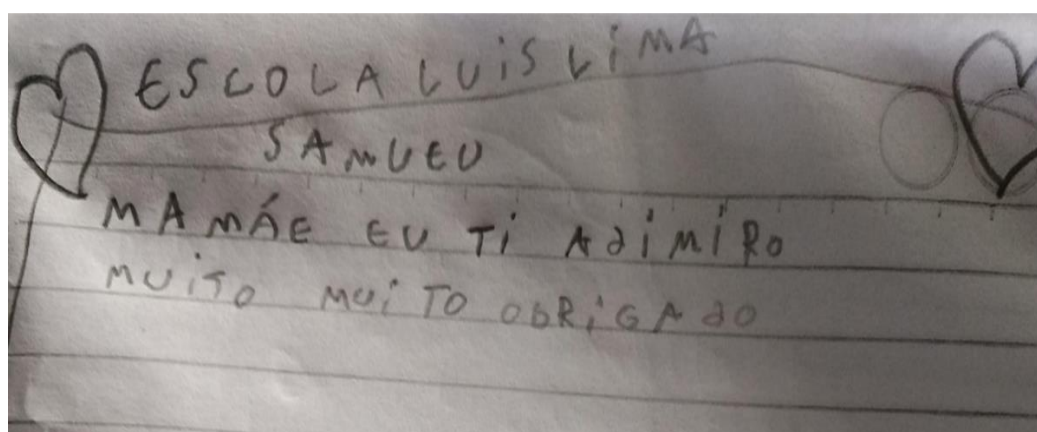
MANUSCRITO DO ALUNO 2 -



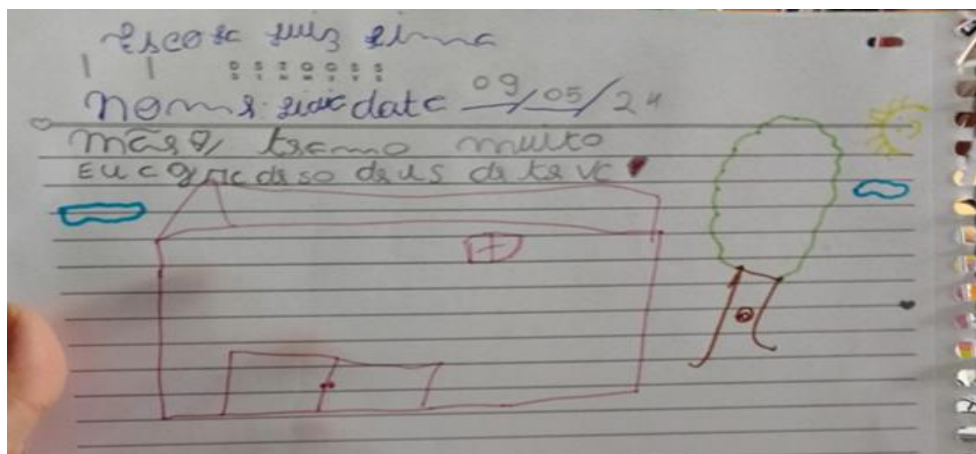
MANUSCRITO DO ALUNO 3 -



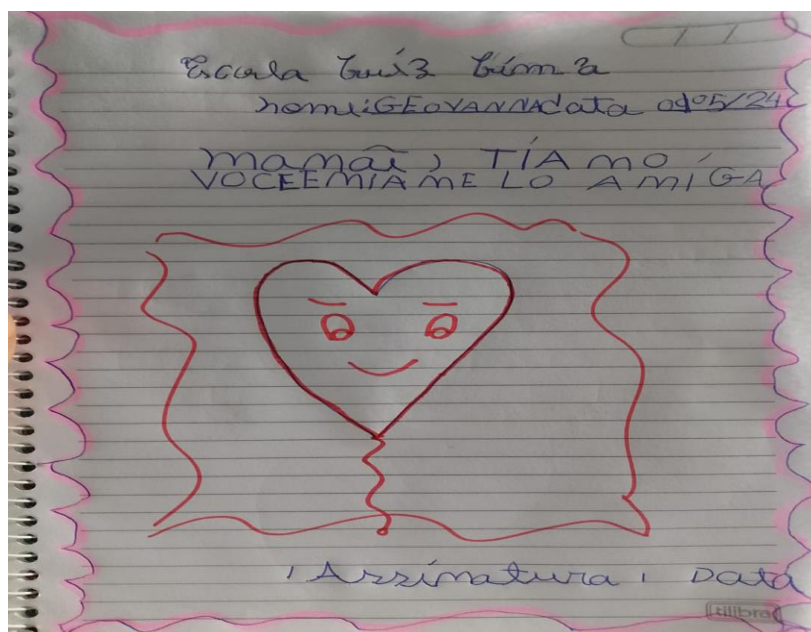
MANUSCRITO DO ALUNO 4 -



MANUSCRITO DO ALUNO 5 -



MANUSCRITO ALUNO 6 –

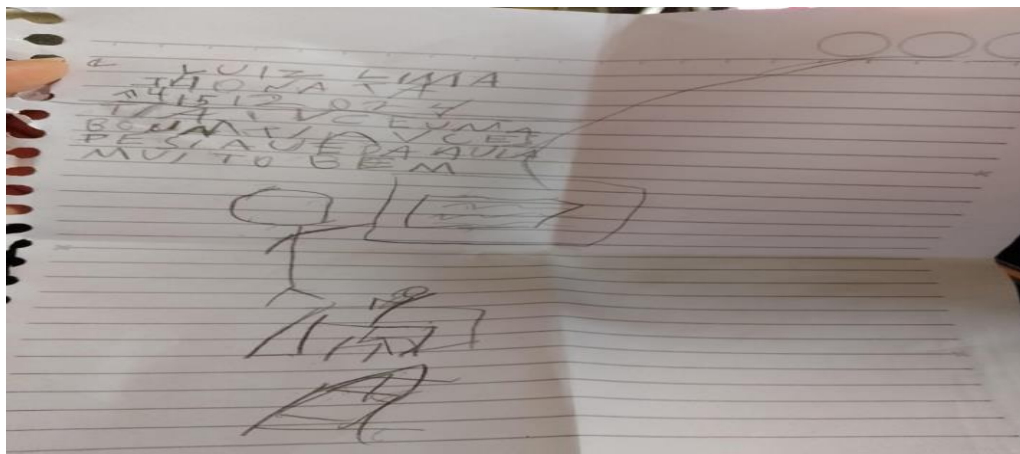


2.3.2 Cartas para Alguém Especial

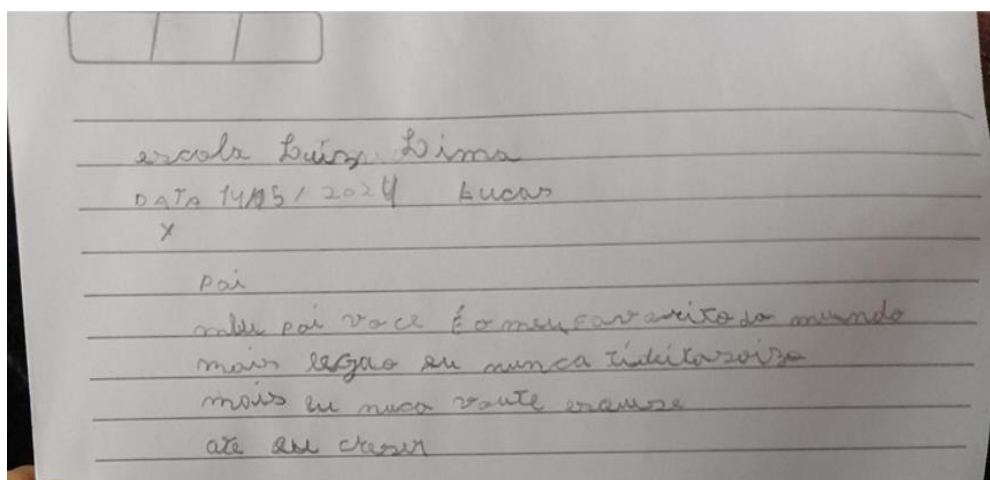
Em um segundo momento, a educadora definiu e expôs características do gênero textual carta. Com base nos exemplos contidos no livro didático "Assim eu aprendo, página 111" apresentou a diferença e exemplos de carta pessoal e da carta comercial. Também foram feitas algumas intervenções pedagógicas, levando em consideração as inadequações observadas nos primeiros escritos. Ainda neste momento, foi enfatizado para os alunos a importância da construção de sentido da mensagem que o interlocutor deseja passar, observando a ideia de começo, meio e fim. Após a explicação, foi solicitado aos estudantes a produção de uma nova

carta, dessa vez para uma Pessoa Especial, da escolha deles próprios. aluno. A seguir, os manuscritos produzidos pelos alunos:

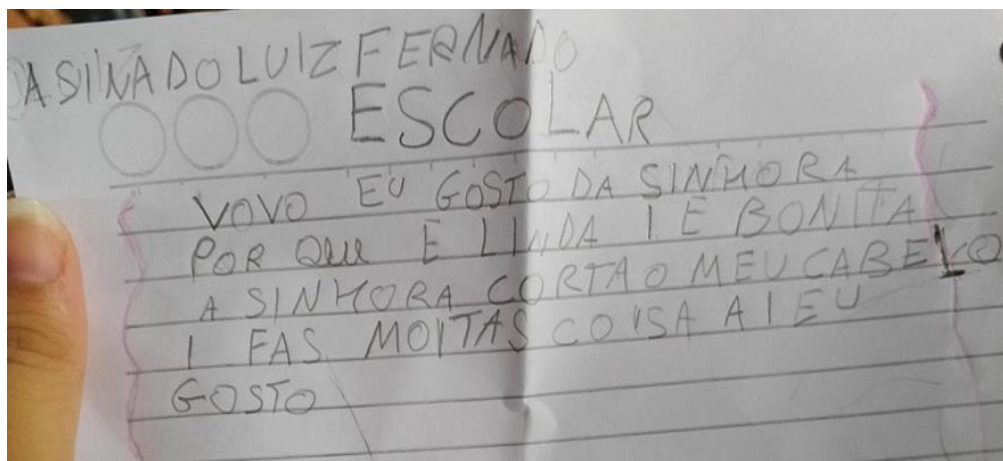
MANUSCRITO DO ALUNO 1 –



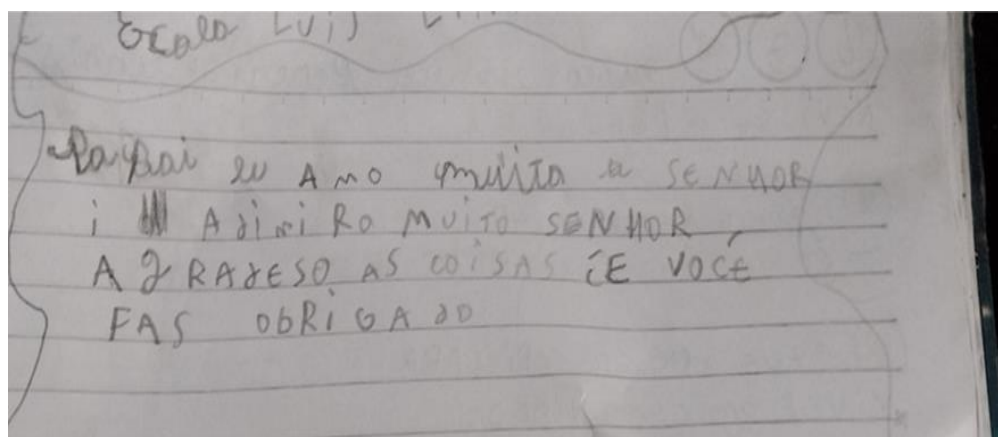
MANUSCRITO DO ALUNO 2 -



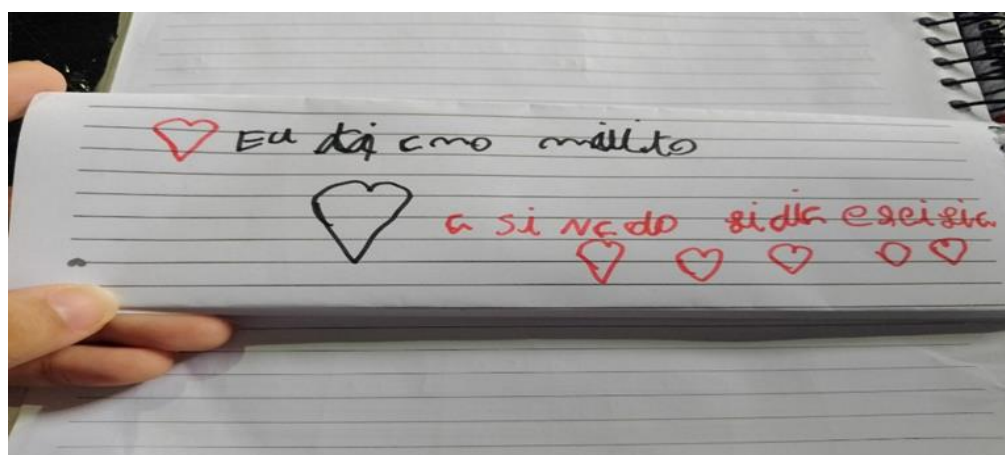
MANUSCRITO DO ALUNO 3 –



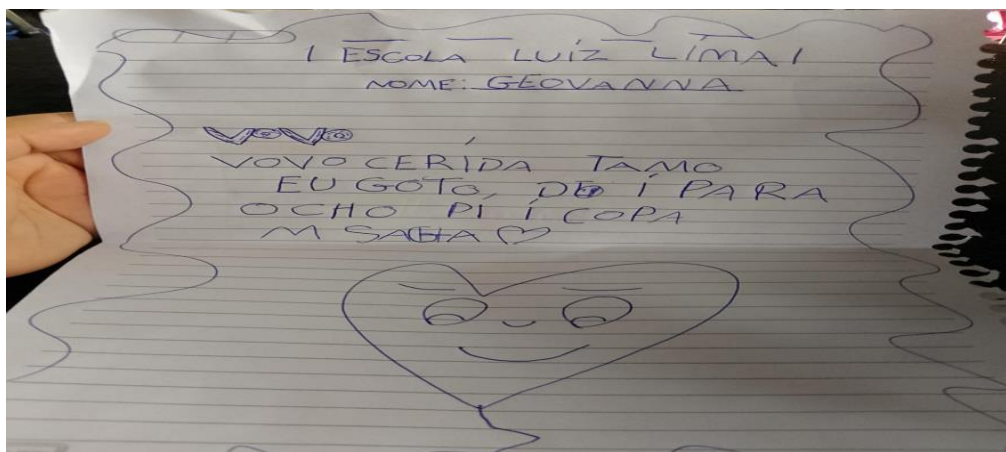
MANUSCRITO DO ALUNO 4 -



MANUSCRITO DO ALUNO 5 -



MANUSCRITO DO ALUNO 6 -



3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Segundo a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018, p. 79), o tratamento das práticas de produção de texto compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo elas:

- Estabelecer relações “levando em conta as partes do texto, a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.”;
- “Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos do sentido pretendidos.”;
- “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismo de concordância nominal e verbal.”

Partindo desses pressupostos, analisaremos quatro textos, dos doze escritos coletados, observando as habilidades adquiridas dentro do eixo da escrita, e as que precisam ainda serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental. A seguir, as produções de cartas dos alunos A3 e A4:

3.1 Produções de cartas do Aluno 3 –

a) Carta para o Dia das Mães – transcrição:

01	MAMÃE,
02	ASSINATURA DATA
03	MAMAI EU TI AMO DO MEU CORASAO
04	EU GOSTO DE VOCE ASINDO LUIZ

b) Carta para Alguém Especial - transcrição:

01	ASINADO LUIZ FERNADO
02	ESCOLAR
03	VOVO EU GOSTO DA SINHORA
04	PORQUE E LINDA I E BONITA

05	A SINHORA CORTA O MEU CABELO
06	I FAZ MOITAS COISA AI EU GOSTO

No **primeiro escrito** do aluno 3, é possível observar algumas inadequações:

- Na linha 3, o aluno escreve “MAMAI”, mesmo já tendo escrito a forma padrão na linha 1, “MAMÃE”. Também na linha 3, registra “TI”, em vez da forma “TE”, apresentando dificuldade na escrita de palavras com “correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas (e não i)”; (BNCC, p. 115);
- quanto ao uso da pontuação, o aluno registra a vírgula no vocativo, linha 1, no entanto não marca o ponto final para finalizar a carta, uma ausência de conhecimento da função da leitura e uso da pontuação - ponto final; (BNCC, p. 117);
- quanto ao uso de acento gráfico, o estudante registra a nasalização em “MAMÃE”, linha 1, mas deixa de registrar nas linhas 3 e 4 nas palavras: MAMAI – CORASAO – VOCE.

É importante pontuar que as palavras “MAMÃES, ASSINATURA e DATA”, localizadas no início da carta, escritas sem irregularidades, foram copiadas do quadro, exemplos apresentados pela professora.

Dessa forma, podemos ver o apoio da oralidade na língua escrita, entendendo que o aluno registra da forma como percebe/ouve os sons.

Por fim, relacionada à estrutura e construção do sentido do texto, observamos a predominância de repetição padrão ensinada culturalmente, na escrita do gênero textual carta: “MAMAI EU TI AMO” e “EU GOSTO DE VOCE”.

De modo geral, **a segunda carta** do aluno 3 nos possibilita observar a predominância das inadequações apresentadas na primeira carta:

- “SINHORA” e “MOITAS”, linhas 3 e 6, irregularidades quanto ao uso de fonemas e grafemas (e / i) e (u/o).
- Falta de domínio no uso de acento gráfico e pontuação.

Apesar da predominância das inadequações, observamos que o aluno melhorou no processo de construção e escrita da mensagem. Ele planejou e produziu o texto, expressando seu sentimento e opinião.

3.2 Produções de cartas do Aluno 4

a) Carta para o Dia das Mães – transcrição:

01	Samueu
02	MAMÁE EU TI ADMIRO
03	MUITO MUITO OBRIGADO

b) Carta para Alguém Especial – transcrição:

01	PAPAI EU AMO MUITO O SENHOR
02	I ADIMIRO MUITO SENHOR
03	AGRADESO AS COISAS I E VOCÉ
04	FAS OBRIGADO

No **primeiro escrito** do aluno 4 quatro é possível atinar para algumas irregularidades, sendo elas:

- Na linha 2, registra a forma “MAMÁE”, para a forma padrão “MAMÃE”, demonstrando desconhecimento da devida acentuação gráfica;
- Ainda na linha 2, marca “TI” para o registro do pronome TE, apresentando dificuldades em “palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas (e não i).
- Assim como nos textos do aluno 3, observamos desconhecimento do uso da pontuação – vírgula e ponto final.

A respeito da estrutura e construção do sentido da mensagem do texto, notamos irregularidades na coesão, afetando a coerência do texto. O texto possui começo (MAMÁE EU TI ADMIRO MUITO) e fim (MUITO OBRIGADO), faltando o meio que poderia ser o motivo do agradecimento e da admiração do autor (aluno) pela mãe.

Avaliando o **segundo escrito** do aluno 4, na carta para o pai, é possível perceber a permanência das irregularidades, mesmo após as intervenções pedagógicas, são elas:

- Ausência de pontuação

- Falta de domínio no uso dos acentos gráficos VOCÊ , na linha 3;
- Dificuldade no uso de grafemas e fonemas I ADIMIRO, na linha 2

No entanto, após a intervenção a respeito da construção de sentido da mensagem do texto, percebemos que houve uma melhoria. O aluno planejou e produziu o texto, expressando seus sentimentos e opiniões, construiu um texto com começo, meio e fim. Alcançando assim uma avanço na aprendizagem da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi apresentado neste trabalho: a base teórica, a metodologia e a análise, observamos que os alunos do ensino fundamental participantes desta pesquisa têm capacidades a serem construídas para as habilidades relacionadas à produção textual do gênero carta pessoal, desde que sejam motivados e orientados para tal. As orientações dadas pela docente nas aulas de produção textual promoveram a capacidade de planejar, elaborar, produzir e revisar textos escritos.

Na primeira produção, é possível observar que os alunos tinham pré-conceitos sobre o gênero textual carta. Os alunos compreendiam que: as cartas são destinadas a alguém; e que o objetivo da carta é enviar uma mensagem. Mas, apesar desse conhecimento prévio, percebemos que o que predomina nessa primeira produção é a repetição padrão ensinada culturalmente. Observamos isso na repetição da expressão “mamãe, eu te amo! ”. E que mesmo entendendo o objetivo do texto, possuíam dificuldade na produção da mensagem.

Na segunda proposta de produção textual é possível perceber que, após a aula e correção da primeira carta, os alunos compreenderam que a mensagem de uma carta é de escolha pessoal e não precisa ser restrita a expressão “eu te amo”. Além disso, desenvolveram melhor o texto com começo, meio e fim.

Dessa forma, acreditamos que a produção textual no ensino fundamental nos possibilita trabalhar a compreensão do funcionamento da língua, nos seus aspectos ortográfico, gramatical e textual, por meio da revisão e intervenção didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA, J.C.R; OLIVEIRA, J.A. A constituição dialógica na produção textual do gênero carta do leitor no Ensino Médio. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, p. 170-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducclings/article/view/6570/4591>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BALSAN, S.F.S; SOUZA, R.J. A Escrita de Cartas em Sala de Aula. **Gláuks–Revista de Letras e Artes**, p. 12. Disponível em: [cao_Escrita_em_Livros_Didaticos_de_Lingua_Estrangeira_Um_Olhar_Para_os_Generos_Textuais/links/600080f2a6fdccdb851eaf4/Producao-Escrita-em-Livros-Didaticos-de-Lingua-Estrangeira-Um-Olhar-Para-os-Generos-Textuais.pdf#page=12](https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducclings/article/view/6570/4591). Acesso em: 15 jul. 2024.

BEZERRA, B; SANTOS PEREIRA, M.L. O processo de reescrita no ensino do gênero carta de reclamação. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 1, p. 116-131, 2018.

BUIN, E. *Coerência textual na escola e práticas de letramento*. Revista **Raído**, v. 9, n. 18, p. 85-112, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3879>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BUZEN, C. **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

COSTA, F.B; FUZER, C. **Processo de ensino de produção textual no ensino básico: um relato de experiência**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/cris_fabiano.pdf.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

HOLANDA F, A.B *et al*. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Positivo, 2010.

KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. Cortez editora, São Paulo, 2013

SOARES, D. A. **Produção textual e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAFRA, G.M; BARROS, E.M.D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017.

MEIRA, V.F. **A importância da reescrita na produção escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação Lato Sensu em Revisão de Texto: Gramática, Linguagem e a Construção/Reconstrução do Significado) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/8187/1/51102692.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MOTTA, C.G; CARNIN, A. Projeto didático de gênero e produção textual escrita: um estudo de caso a partir do trabalho com o gênero “carta de reclamação”. **Working Papers em Linguística**, v. 21, n. 2, p. 209-235, 2020.

NASCIMENTO, M.C; ARAÚJO, D.L. De que escrita estamos falando? Concepção de Escrita na BNCC. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

SILVA, A. M. **O PNAIC e a educação do campo**: um olhar sobre a formação continuada de professores de escolas do meio rural em Castanhal-Pa. Castanhal, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará.

SILVA, A.M; FERREIRA, B.J.P. **Perspectivas da BNCC sobre alfabetização e letramento para a prática de professores alfabetizadores nas séries iniciais**. 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/trabalho_completo_ev180_md5_id1069_tb162_11112022172410.pdf. Acesso em: 26 jul 2024. doi: 10.46943/iv.conbrale.2022.01.000.

TOLDO, C; MARTINS, G.S.P. A BNCC e os gêneros discursivos uma análise das habilidades de língua portuguesa para o ensino fundamental I. **Revista Leitura**, n. 67, p. 269-281, 2020.

EDITORA BRASIL. **Assim eu aprendo integrado 3**, p.111, 2022