

# PRODUZINDO TEXTOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

---

*Luciane Manera Magalhães<sup>1</sup>  
Suzana Lima Vargas<sup>2</sup>*

---

## Resumo

O ato de escrever na alfabetização inicial tem sido ressignificado nos últimos anos. Acreditamos que esse fato se deve às contribuições da Psicogênese, das Teorias Linguísticas e da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, os quais subsidiaram a construção de uma concepção de língua enquanto atividade social e um novo olhar para o conceito de texto e o ensino da produção de textos. Discutimos os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa postulados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os quais apontam para uma concepção de texto enquanto processo, por meio da análise de situações de ensino que contemplam as diferentes etapas da produção de textos (planejar, escrever, revisar, reescrever). Ainda com base nos eixos de ensino da Língua Portuguesa, demonstramos que escrever na escola significa ir muito além de se preocupar com aspectos normativos, é preciso considerar os aspectos discursivos e textuais que reafirmam a essência interativa da linguagem. Apresentamos situações didáticas propiciadoras da escrita em sala de aula, fundamentais para que a criança se sinta motivada e segura para escrever sua própria palavra, independente do nível de escrita em que se encontre.

**Palavras-chave:** Produção de Textos Escritos. Alfabetização Inicial; Processos de Escrita.

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, com Estágio Sanduíche na Université Stendhal/Grenoble/França.

<sup>2</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

Repórter: – *Como você definiria o ato de escrever?*

Lygia: – *Uma luta. Uma luta que pode ser vã, como disse o poeta, mas que lhe toma a manhã. E a tarde. Até a noite. Luta que requer paciência. Humildade. Humor.* (Lygia Fagundes Telles – 1988).

## A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

À medida que os estudos sobre a alfabetização inicial no Brasil avançam, aparecem novos desafios para os professores alfabetizadores. Nos últimos anos, programas de Formação Continuada de Professores destacaram a importância de fazermos com que as crianças escrevam bons textos, sintam-se estimuladas em fazê-los e compreendam o sentido da aprendizagem da escrita por meio de maiores oportunidades de produção textual.

Na verdade, as discussões sobre o trabalho com os textos escritos em turmas de alfabetização teve seu início na década de 80, sobretudo pelas obras das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que defendiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética por meio de interações intensas e diversas da criança com materiais autênticos de leitura e escrita em diferentes práticas sociais, na forma como elas acontecem no dia-a-dia, na vida das pessoas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, TEBEROSKY e PALÁCIO, 1987).

Nesse período, os estudos voltados para o aprendizado da leitura e escrita também receberam forte influência da renovação das pesquisas linguísticas, que ultrapassavam os níveis da análise da palavra e da sentença – em decorrência da emergência de áreas como a Análise do Discurso, a Pragmática e a Teoria da Textualidade – e elegiam o texto como unidade de análise.

Entre as décadas de 80 e 90, ganhou destaque na literatura circulante na área de alfabetização um conjunto de livros que propunham o trabalho com a produção e a leitura

de textos a partir de diferentes gêneros e suportes textuais: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), *A criança na fase inicial da escrita* (SMOLKA, 1988), *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita* (TEBEROSKY e CARDOSO, 1990).

Nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997) preconizaram os gêneros textuais como objeto de ensino e, portanto, responsáveis pela multiplicidade dos textos trabalhados em sala de aula. Diante dessa preocupação, o documento destacou entre os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, que os alunos fossem capazes de

produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados [...] compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1997, p. 74).

Desse modo, o documento PCNs se constituiu como norteador do ensino da leitura e da escrita, trazendo resultados dos avanços no campo da linguística e de outras ciências afins, gerando repercussões nas propostas curriculares de estados e municípios brasileiros e sendo frequentemente mencionado nos programas de formação continuada de professores.

Face a esse cenário, entendemos que texto é uma unidade de sentido que ganha existência dentro da interação entre escritor e leitor. Um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (GERALDI, 1984).

Em síntese, o texto deixa de ser entendido como um produto (escreve-se para ser corrigido) para ser concebido como processo (escrever é trabalho, é luta, como afirma Lygia Fagundes Telles – na epígrafe desse artigo) e implica etapas, tais como planejamento, escrita, revisões e reescritas. Dessa forma, faz-se necessário considerar que

o ato de escrever envolve questões pertinentes a qualquer escritor: O que dizer? Para quem? Como? Para quê? Quando? Por quê?

## CRIANDO OPORTUNIDADES DE ESCRITA NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Partimos do pressuposto de que para ensinar a produzir textos escritos desde o processo inicial de alfabetização é fundamental promover muitos e variados momentos de produção de textos em sala de aula. É preciso considerar que as crianças, desde cedo, podem e devem se arriscar a escrever textos *individualmente*, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética (LEAL e MELO, 2007), pois a oportunidade de escrever na escola, quando ainda não se sabe fazê-lo convencionalmente, permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita, ou seja: (i) compreenda o que ela representa (alfabetização); (ii) pense em como ela se organiza (alfabetização e letramento) e (iii) para que ela serve (letramento).

No contexto escolar, a prática de produção de textos serve a pelo menos dois propósitos fundamentais, quais sejam, (i) refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética e (ii) vivenciar práticas da cultura escrita. Enquanto o primeiro está diretamente ligado às habilidades específicas da alfabetização, o segundo tem sua ênfase nos usos e funções sociais da cultura escrita, de forma a se concretizar a alfabetização na perspectiva do letramento. Nesta direção, é importante reconhecer que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual.

Com base em uma pesquisa em andamento (MAGALHÃES, VARGAS *et alii.*, 2014) identificamos que a prática de produção de textos no início da alfabetização, quando acontece, é marcada sobretudo pela escrita coletiva em que o professor assume o papel de escriba. A escrita individual é entendida como uma habilidade que se dá

somente após a criança alcançar a hipótese alfabética de escrita, o que diminui as possibilidades de produção de textos espontâneos, embora Ferreiro e Teberosky já destacassem tal necessidade desde a década de 80.

Atualmente, as reflexões promovidas por meio do programa de formação continuada de professores – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – têm levado muitos professores a reverem suas práticas de escrita na escola e a investirem na produção de textos a partir do início do 1º ano.

Hoje, sabe-se que as crianças são capazes de produzir textos autênticos a partir de seus conhecimentos acerca dos gêneros que pretendem escrever, independente de suas hipóteses de escrita. Ressalte-se, entretanto, o papel fundamental do professor no planejamento e sistematização de propostas de escritas variadas, nas quais as crianças tenham a chance de escrever “do jeito que acham que é”, como é o caso da proposta desenvolvida por Fabiana de Brito Pernisa, professora de 1º ano de uma escola municipal de Juiz de Fora, cuja turma foi incentivada a escrever por conta própria.

A professora propôs um amigo oculto de cartão e explicou as funções dos elementos da estrutura composicional do cartão (data, local, saudação, mensagem, despedida e assinatura). Concomitante à diagramação do cartão na lousa, escreveu algumas frases que as crianças poderiam copiar (data e local), e deixou espaços em branco para indicar onde deveriam escrever autonomamente a mensagem, a despedida e a assinatura. Em seguida, orientou as crianças para ficarem em silêncio durante um minuto e definirem para quem o cartão seria destinado, o que gostariam de dizer e a maneira como seria entregue.

Daniel (7 anos) optou por escrever para seu amigo Guilherme, que comemorava aniversário naquele dia:

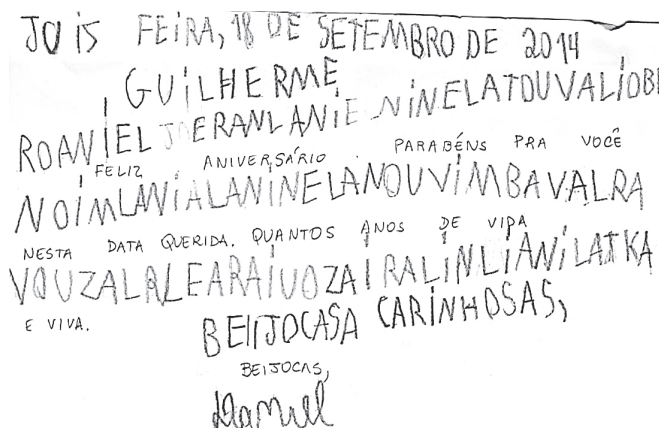


Figura 1 – Cartão de amigo oculto.

Na aula de produção de texto escrito da qual participou Daniel, a professora se preocupou em criar uma situação autêntica de comunicação – amigo oculto de cartão, dando sentido para a produção de textos por crianças de diferentes níveis de escrita, proporcionando a reflexão a respeito das especificidades do gênero cartão e a manipulação de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, compreendendo como ela se organiza, o que representa e para que serve.

A análise linguística empreendida pela professora durante a etapa de planejamento da escrita contemplou os aspectos discursivos, pois discutiu com os alunos o contexto de produção dos cartões: os propósitos para a escrita, as mensagens, os destinatários para os quais os cartões poderiam ser enviados e os espaços de circulação.

Os objetivos didáticos da aula podem ser identificados no quadro do eixo *Produção de textos escritos* (BRASIL, 2012, p. 34), nos seguintes direitos de aprendizagem: (i) Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de um escriba e (ii) Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. Também se observa o desenvolvimento de conhecimentos ligados ao quadro da *Análise Linguística: discursividade, textualidade e normativa*,

no direito de aprendizagem: (i) Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.

Nessa situação de aprendizagem, houve oportunidade tanto para o professor atuar como escriba, quanto para os alunos escreverem o próprio texto, de uma maneira mais pessoal e singular de dizer, permitindo-lhes compreender que a produção de texto tem a ver com a identidade de quem escreve e com as condições em que escreve.

Quanto a isso, lembramo-nos do dizer de Bakhtin (1992) quando afirma que para o sujeito escrever determinado texto é preciso ter conhecimentos prévios do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (p. 301).

## SITUAÇÕES DIDÁTICAS PROPICIADORAS DA ESCRITA EM SALA DE AULA

Nossas experiências com crianças em fase de alfabetização e professores em formação inicial e continuada têm fundamentado as propostas pedagógicas que ora apresentaremos. É o resultado da vivência e do diálogo entre muitas vozes que se consolidam no querer-fazer, no fazer-acontecer.

Além das propostas de produção de texto previamente planejadas pelo professor e solicitadas para toda a turma, por exemplo, a escrita de uma quadrinha memorizada; o relato de um texto conhecido; a produção de uma ficha informativa de animais em extinção, entendemos que as crianças precisam vivenciar a produção de texto com mais liberdade

de escolha quanto ao que vão escrever, quando, como e para quem. Esse tipo de experiência escrita pode ser vivenciada por meio do cantinho da escrita, do gaveteiro da escrita ou da caixa de escrita, propostas didáticas desenvolvidas no Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação – UFJF, conforme se explicita a seguir:

**(i) Cantinho da Escrita:** é composto por blocos confeccionados pelo professor e turma ou comprados prontos e enfeitados; folhas avulsas com e sem pauta, cadernos de diário pessoal, papéis coloridos avulsos; borracha, apontador, lápis de escrever, de colorir e canetinhas hidrocor. O objetivo principal desse cantinho é propiciar a escrita espontânea, sem compromisso didático, pedagógico. Pode assumir papel semelhante ao do cantinho da leitura: enquanto aguardam os colegas terminarem uma atividade, as crianças podem escrever livremente. É muito importante, entretanto, que o cantinho da escrita seja apresentado para a turma e suas regras de uso sejam elaboradas junto com os alunos, de forma que seu uso seja funcional e frequente. As escritas resultantes desse tempo de trabalho podem ser compartilhadas no Mural da sala de aula, entregues a diferentes interlocutores ou colecionadas no Caderno de Produção Textual.

**(ii) Gaveteiro da Escrita:** visando proporcionar a escrita espontânea de cartas, bilhetes, convites e cartões, o gaveteiro fica ao alcance das crianças e o modo como será utilizado também precisa ser apresentado à turma. Ele é constituído por quatro gavetas etiquetadas que indicam a forma de trabalho das crianças e proporcionam a vivência dos processos envolvidos no ato de escrever: planejar, escrever e revisar (gaveta um); editar (gavetas dois e três); interagir (gaveta quatro). Na primeira gaveta, as crianças têm acesso a papéis de rascunho; na segunda, há papéis coloridos para serem utilizados depois da revisão do professor ou da própria criança, quando o texto for passado a limpo pela criança; a terceira gaveta contém adesivos, figuras ou



outros enfeites do agrado das crianças e, na última gaveta, as crianças têm acesso a envelopes coloridos, caso queiram entregar sua escrita ao interlocutor dentro de um envelope.

**(iii) Caixa da Escrita:** caixa com várias propostas de escrita apresentadas em fichas separadas, algumas fáceis e outras mais complexas, contemplando diversos gêneros textuais, para que a criança possa escolher o texto ou parte de texto que deseja escrever, individualmente ou em grupo. São destinadas às crianças de diferentes níveis da escrita e da leitura e têm por objetivo proporcionar a escrita autônoma, porém conduzida indiretamente pela proposta definida pelo professor, com orientações pontuais a respeito dos processos de planejar, escrever, revisar e reescrever. Quanto mais claras forem as propostas de escrita, mais eficientes poderão ser os comentários do professor quando der retorno aos alunos com relação à qualidade dos textos.

Enquanto algumas crianças escrevem o que querem e o fazem com certa autonomia, outras terão a ajuda mais individualizada do professor, com oportunidades para refletirem tanto sobre o Sistema de Escrita Alfabética, quanto sobre outros aspectos da produção de um texto, como a discursividade e a textualidade, conforme o seu momento e no seu próprio ritmo.

Trata-se de uma oportunidade para o professor circular pelos grupos, ao invés da sala de aula ser um grupo único, lidar com a heterogeneidade da turma, obter informações a respeito de cada criança e decidir o que fazer nas próximas aulas. Além disso, permite o acompanhamento da progressão de aprendizagem, quando será indispensável a consulta aos quadros dos eixos *Análise Linguística e Produção de Textos Escritos*, tendo em vista os indicadores que fornecem a respeito do que a criança precisa aprender em cada ano do ciclo de alfabetização, traduzidos nos verbos Introduzir, Aprofundar e Consolidar.

## PRODUZINDO TEXTOS NA SALA DE AULA: DO PRODUTO AO PROCESSO

Hoje é fato entre os pesquisadores da área de ensino da escrita (FIAD, 2006; PASSARELLI, 2012) a valorização de propostas metodológicas que dão atenção ao processo da escrita, desconsiderando aquelas que privilegiam somente o trabalho com o texto acabado, pronto, ou seja, o **produto**. Embora as nomenclaturas possam variar de acordo com os autores, as etapas do processo da escrita podem ser compreendidas da seguinte forma: (i) planejamento; (ii) escrita; (iii) leitura e revisão; (iv) reescrita e editoração.

Essa concepção processual da produção de textos é corroborada por Spolders e Yde (1991) quando afirmam que as etapas da escrita são recursivas e não lineares, sem estabelecer uma ordem ou hierarquia, com momentos que ocorrem simultaneamente. Partindo dessa concepção de escrita, o professor assume o papel de incentivador e organizador da produção escrita, propondo atividades que favoreçam a aprendizagem das funções distintas de cada uma das etapas da escrita, percorrendo de fato, os direitos de aprendizagem indicados no quadro da *Produção de Textos Escritos*: (i) Planejar a escrita de textos; (ii) Produzir textos de diferentes gêneros; (iii) Gerar e organizar o conteúdo textual; (iv) Revisar os textos durante o processo da escrita; (v) Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os (BRASIL, 2012, p. 34).

Ao analisar o quadro, se obtém uma visão mais clara do percurso de aprendizagem da produção textual e da necessidade da promoção de atividades nas quais as crianças compreendam que escrever um texto implica na elaboração de um texto provisório que será revisado e reescrito e, posteriormente, editorado. Por meio desse trabalho, a turma se conscientizará de que escrever exige esforço e trabalho, ao contrário da falsa ideia de que o ato de escrever é um dom especial.

As interações em torno do processo de produção escrita também demandarão que o professor esteja atento

aos comportamentos de suas crianças enquanto produtoras de textos e assim defina como será sua atuação: (i) observar o que estão escrevendo, como se comportam diante da proposta de produção textual e qual o grau de autonomia para iniciarem a tarefa e/ou executá-la sem a ajuda do professor; (ii) definir quais perguntas pode fazer para ajudar a criança a refletir sobre sua produção escrita; (iii) eleger o que ressaltar como positivo naquele texto. Nesse momento, o professor se preocupará em reconhecer o que a criança já faz e perceber aquilo que ela tenta fazer a fim de ajudá-la a conquistar avanços. De um modo geral, cada uma delas terá seus “procedimentos”, seu percurso de trabalho intenso, às vezes, árduo. Mas é possível ensinar a produzir textos organizando atividades que correspondam às várias etapas que implicam a realização do texto escrito, conforme demonstramos nas subseções a seguir.

#### PLANEJAMENTO: VENCENDO A PÁGINA EM BRANCO

O planejamento é a etapa em que a criança, com a ajuda do professor ou diálogo entre pares, empreende um trabalho de organização: seleciona as informações, esboça ou testa as ideias e as observações com as quais o texto será elaborado. Portanto, é imprescindível que o professor planeje sua intervenção junto à turma, para ensinar estratégias de passar as ideias para o papel, como relata a professora Amanda Cunha, do Laboratório de Alfabetização da Faculdade de Educação – UFJF:

*Para auxiliar as crianças na produção de textos narrativos, optei por percorrer todas as etapas da escrita, desde o planejamento até a reescrita. No início da aula, apresentei o começo da história “Uuuuu, um barulho estranho”, de Liliana Iacocca. Li o trecho com a turma e solicitei que opinassem a respeito da continuação da história (Figura 2). Em seguida, distribuí um folheto para planejarem as ideias, escrevendo o que viesse à mente na introdução, no desenvolvimento e no desfecho da história, para depois tentarem uma ordem (Figura 3).*

Naquela madrugada Daniel acordou. No quarto escuro, virou o travesseiro. Era gostoso e fresquinho do outro lado. Mas antes de pegar de novo no sono, escutou um ruído. O que será?

Parecia que alguém estava abrindo a porta do quarto dele.

– Mamãe, tem alguém no meu quarto.

Mas com o medo, a voz nem saiu. Daniel, apavorado, se encolheu na cama.

Figura 2 – Trecho do livro “Uuuuuu, um barulho estranho”, de Liliana Iacocca, Editora Ática.

Com o objetivo de ensinar as crianças a vencerem a página em branco, a professora promoveu o diálogo para compartilharem os elementos da história, fazerem uma espécie de aquecimento mental e definirem por onde começar o texto:

PLANEJAMENTO PARA A ESCRITA

Situação inicial: O Daniel estava dormindo escutou um barulho e não sabia o que era.

Daniel, claudia e a cunha.  
No quarto de Daniel e no de sua Mãe

Desenvolvimento:

- Barulho.
- Ele chamou sua mãe e ela retirou ela com muito cuidado.

Desfecho: Sua mãe com muito medo.

Depois Daniel dormiu tranquilamente.

Figura 3 – Esboço da história.

Na Figura 3, nota-se que a criança aprendeu uma estratégia para passar suas ideias para o papel, enumerando os eventos, os personagens e o espaço da história, conforme a seção da narrativa (introdução, desenvolvimento e desfecho), e os organizou por meio de palavras e frases, fossem aproveitados ou não. Nesse momento, a turma compreende que não importa se todas as ideias serão aproveitadas, mas vale a pena colocá-las no papel para não perdê-las.

Essa etapa da aula de produção textual pode ser identificada no quadro da *Produção de textos escritos*, no direito de aprendizagem: (i) Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades.

#### ESCRITA: DAS IDEIAS ÀS PALAVRAS

O próximo passo no desenvolvimento da aula da professora Amanda foi a produção escrita individual, com a atenção voltada à organização do texto. O mapa de ideias será retomado pela leitura e ajudará as crianças não só na articulação das ideias, mas no surgimento de outras, conforme se pode constatar no relato da professora e na Figura 4:

*Quando solicitei a escrita da história, expliquei que o esboço das ideias os deixou mais preparados para começar a escrever. Ressaltei que o esboço deveria ser retomado, mas poderiam mudar à vontade o que escreveram, incluindo ou descartando as ideias. Deixei claro que posteriormente os textos seriam lidos por mim e devolvidos para realizarem os ajustes necessários e divulgarem as histórias no mural da sala de aula.*

É provável que durante a produção do texto escrito, algumas crianças expressem certa resistência à tarefa de escrever um texto provisório, mas é indispensável mostrar-lhes que muitos escritores, inclusive os mais renomados, também produzem esboços e reelaboram seus textos antes de serem publicados e é esse movimento da revisão que

permite ao autor rever as ideias iniciais e avaliar se serão ou não utilizadas.

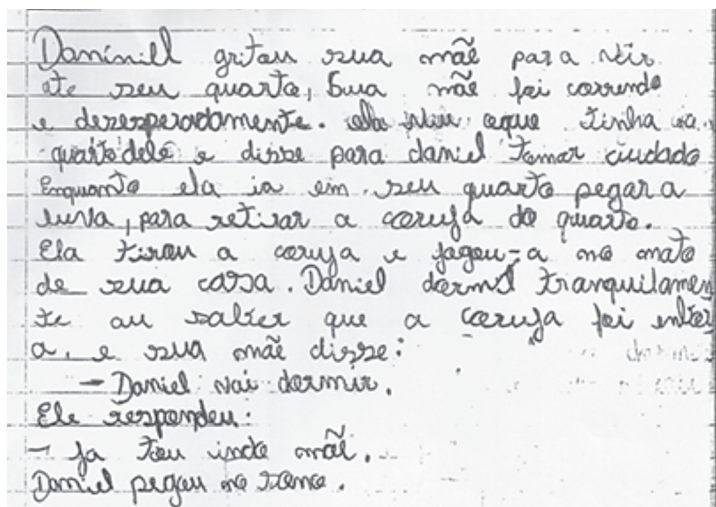


Figura 4 – Primeira Produção Escrita.

A análise do texto de Daniel mostra-nos o trabalho efetuado pela criança quanto aos aspectos discursivos, textuais e normativos: (i) as ideias definidas no esboço foram retomadas, explicitadas e encadeadas cronologicamente, assegurando a progressão da história; (ii) a conexão entre as ideias foi estabelecida por meio do posicionamento dos itens lexicais – referência – e da escolha dos organizadores textuais; (iii) o uso da pontuação contribuiu para a distinção entre a voz do narrador e a fala dos personagens e aumentou a legibilidade do texto.

Essa experiência de escrita se relaciona às capacidades descritas nos direitos de aprendizagem do eixo *Produção de textos escritos*: (i) Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular fatos e ideias; (ii) Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor, e do eixo *Análise Linguística*: (i) Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão.

## REVISÃO: IDENTIFICANDO POSSÍVEIS MUDANÇAS

A revisão exerce a função de proceder à leitura do texto produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados à adequação quanto: ao que se diz e para quem se diz (discursividade); à informatividade do que se diz (discursividade e textualidade); às relações entre o que se diz (textualidade); ao que a língua escrita convencionou (normatividade). É um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, por isso pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como um aprendizado do trabalho de revisões e reescritas (FIAD, 2006).

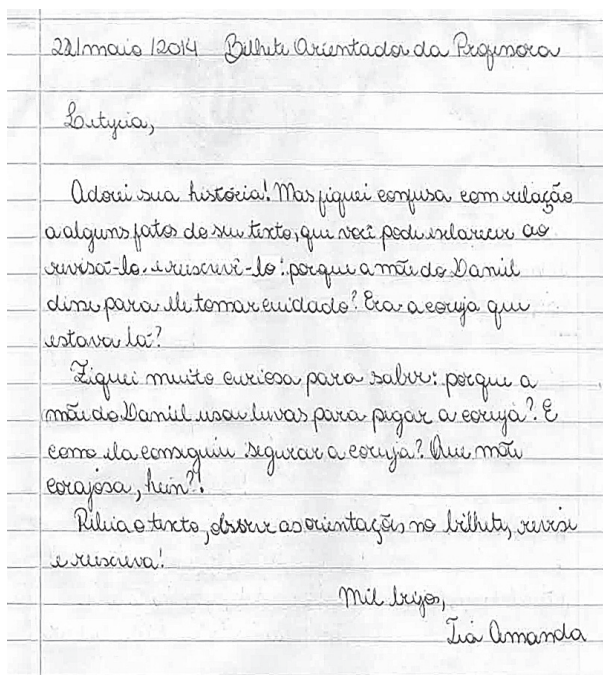
Spolders e Yde (1991) destacam que “enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos porque os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los” (p. 47). Assim, a construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo; a escrita é um processo constante, de idas e vindas, com diferentes momentos e componentes; ou seja, se escrever deixou de ser um produto exclusivamente avaliativo de aspectos normativos (da ortografia, pontuação e concordância, por exemplo) e passou a ser um processo do dizer a própria palavra, a etapa de revisão assume um papel fundamental na prática de escrever. Além disso, quando o interlocutor deixa de ser exclusivamente o professor e passa a ser alguém que tem motivos reais, autênticos (de se informar, se divertir, comparar, etc.) para ler o texto produzido, o olhar do escritor sobre o texto será o de busca de sentidos e relações, apoiado, sobretudo, nos aspectos discursivos e textuais.

## REVISÃO DO TEXTO PELO PROFESSOR

Após a leitura das produções escritas pela turma, a professora descreveu como realizou a devolutiva dos textos e a Figura 5 exemplifica sua correção por bilhetes:



*Em algumas histórias fiz correções no próprio texto, quando eram problemas de ortografia, letra maiúscula ou precisava incluir sinais de pontuação, mas outros textos apresentavam falta de clareza na organização dos fatos e preferi lançar mão dos bilhetes para propor questões a respeito do enredo.*



**Figura 5** – Bilhete orientador da professora.

Nesse exemplo, nota-se o papel do professor como incentivador e provocador das reescritas e o modo como o elogio, as perguntas e as ordens revelam sua preocupação em identificar: O que a criança está fazendo com êxito? O que a criança está tentando fazer? O que a criança não está conseguindo fazer sozinha e precisa de ajuda? Essa postura investigativa norteia os diálogos do bilhete da professora, constituídos por orientações claras a respeito dos aspectos discursivos (MARQUES, 2012).

Essa opção metodológica permitirá à criança não apenas melhorar o texto, mas aprimorar seus comportamentos



escritores, conforme indicado no direito de aprendizagem: “Revisar os textos, após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas”.

## REESCRITA: EM BUSCA DA VERSÃO FINAL

O trabalho de reescrita deve ser permeado de questionamentos e reformulações do professor e das crianças, para se chegar a algumas possibilidades de escrita, porque por iniciativa própria, elas nem sempre conseguirão ter o distanciamento necessário em relação aos textos que escreveram.

Após a leitura dos comentários do bilhete da professora, a criança revisa e reescreve:

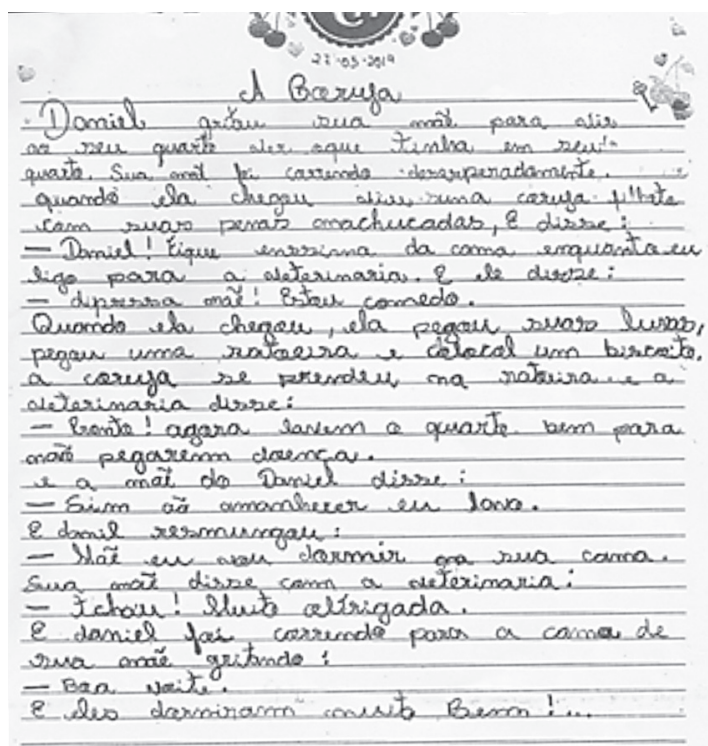


Figura 6 – Texto final, após revisão e reescrita.

Observe-se que a prática de reescrita foi contextualizada

para que não se transformasse em uma mera correção dos aspectos normativos dos textos. Destaque-se que algumas mudanças efetuadas pela criança em atendimento aos aspectos normativos (ortografia, uso dos sinais de pontuação) são ferramentas essenciais para a produção do sentido e facilitam a tarefa do leitor. No entanto, se a concepção de linguagem adotada no ensino da produção escrita for a de que esta se constitui enquanto espaço de interação, é necessário, primeiramente, valorizar o trabalho da criança em manter a unidade de sentido, em estabelecer relações coesivas e em atentar para a sequência do texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar nesse artigo nossas reflexões acerca da produção de textos escritos na alfabetização inicial. Para tanto, recuperamos algumas informações históricas que nos ajudam a compreender o momento atual no que concerne à produção de textos escritos nessa etapa escolar. Indicamos caminhos didáticos e metodológicos que podem auxiliar o professor na promoção da escrita em sala de aula, não apenas como tarefa previamente planejada, mas também como atividade livre, espontânea e prazerosa.

Demonstramos que é possível incentivar às crianças a escreverem textos mesmo antes de compreenderem a hipótese alfabética de escrita. Defendemos a ideia de que escrever é um processo que envolve etapas e por isso mesmo dá trabalho, requer paciência, conforme indicado na epígrafe desse texto. Por fim, destacamos as etapas que envolvem a produção de textos, chamando a atenção para a importância do planejamento por parte do professor e seu papel mediador, sobretudo, nas etapas de planejamento e revisão textual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Ano 01, Unidade 01. Brasília, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana e PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é reescrever: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2006, 62 p.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LEAL, Telma Ferraz e MELO, Kátia. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz, BRANDÃO, Ana Carolina. (org.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima; MULLER, Analina Alves de Oliveira; MARQUES, Moyra Ribeiro. *A produção de textos no Ciclo Inicial de Alfabetização: reflexões sobre práticas pedagógicas*. Pesquisa em Andamento, 2014.

MARQUES, Moyra Ribeiro. *A interação professor-aluno no processo de produção de textos: o bilhete como um instrumento mediador*. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Educação – Curso Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2012. [Orientadora: Professora Doutora Suzana Lima Vargas].

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial*

*da escrita: alfabetização como processo discursivo.* São Paulo: Cortez, 1988.

SPOLDERS, Marc; YDE, Philip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, 26(4): 45-57, dez, 1991.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. São Paulo: Editora da UNICAMP – Trajetória Cultural, 1990.

## PRODUCING WRITTEN TEXTS IN EARLY LITERACY

---

### Abstract

The act of writing in early literacy has been reframed in recent years. We believe this is due to contributions from Psychogenesis, Linguistic Theories and the publication of the National Curricular Parameters (PCNs) for the Portuguese Language, which subsidized the development of a language conception as a social activity and a new look at the concept of text and the teaching of text production. We discuss the rights to learn the Portuguese Language as postulated by the National Pact for Literacy at the Right Age, which point to text conception as a process, by reviewing teaching situations encompassing the different stages in text production (planning, writing, revising, rewriting). Still based on the teaching axes of Portuguese, we demonstrate that school writing means going far beyond worrying about regulatory aspects. We must consider the discursive and textual aspects that reassure the interactive nature of language. We introduce teaching situations that foster writing in the classroom, something essential for the child to feel safe and motivated to write their own words, regardless of the level of writing they are in.

**Keywords:** Written Text Production. Writing Processes. Early Literacy.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014