



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE  
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA DE BARROS PIMENTEL

**A CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Brasília  
2007

Renata de Barros Pimentel

## **A construção de texto no processo da alfabetização**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Educação-FACE, do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como parte das exigências para a conclusão do curso.

Orientadora: Doutora Maria Eleusa Montenegro.

Brasília  
2007

Dedico a toda minha família, principalmente aos meus pais, que me proporcionaram, ao longo de toda minha vida, condições para me tornar a pessoa que hoje sou, podendo assim realizar esse trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus em primeiro lugar por me dar saúde e força para realização desse trabalho e também a todos os professores pela compreensão e dedicação durante toda essa trajetória, só posso dizer obrigada por tudo.

"Um livro é como uma janela. Quem não o lê, é como alguém que ficou distante da janela e só pode ver uma pequena parte da paisagem."

Kahlil Gibran

## RESUMO

Não são raras, na sociedade letrada, as ocasiões em que se faz necessário ler em público um texto próprio ou ter que escrever um texto que deverá ser lido por outra (s) pessoa (s). Muitas vezes, estas atividades, acabam por se tornar, para o usuário da língua, problemas quase sem solução. Entretanto, essas dificuldades não deveriam ocorrer, uma vez que essas pessoas são consideradas “alfabetizadas”. Se essas mesmas pessoas tiveram oportunidade de passar ao menos um ano na escola, aprendendo a ler e a escrever, então, como pode ser problemático ter que escrever e/ou ler um texto seu em público? A finalidade deste trabalho foi demonstrar a importância da produção de textos no processo da alfabetização, apontando os recursos que podem ser utilizados em sala de aula para que a criança aprenda, de modo a oferecer subsídios aos professores que possam colaborar com a sua atividade pedagógica. A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa e foram aplicados questionários, contendo sete perguntas, a cinco professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada, localizadas no Plano Piloto – Asa Norte, Brasília, Distrito Federal. As categorias selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados foram: o processo de construção de texto; recursos utilizados para produção de texto; incentivos na produção de texto; a importância da leitura e da escrita na produção de texto e sugestões para o processo de construção de texto. Os principais resultados obtidos com a realização desta pesquisa foram: o trabalho com a produção de textos deve ser feito de uma forma prazerosa, trabalhando com atividades em grupo e individual; contar histórias, utilização de gravuras, fantoches, objetos, alfabeto móvel, são recursos que estimulam a produção de textos; é importante que haja a valorização da criatividade e incentivos e elogios nos trabalhos realizados durante todo o processo; a leitura é essencial para que se desenvolva uma produção textual, devendo ser estimulada no dia-a-dia, com atividades diversificadas; deve-se procurar inovar sempre, montando atividades de interesse das crianças, trabalhando muito com o lúdico. É notória que a produção de textos é um processo que é trabalhado nas escolas, durante todo o ano, devendo ser a conclusão das atividades propostas. Para que haja realmente uma produção satisfatória, depende de todo um trabalho que deve ser feito dentro de sala de aula com as crianças, pois se precisa de muita criatividade e incentivo para se chegar ao resultado desejado.

### **Palavras-Chave:**

Leitura. Escrita. Produção de textos. Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>12</b>
4.1	OBJETIVO GERAL	12
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>13</b>
5.1	NOÇÕES BÁSICAS	13
5.2	FALA E ESCRITA	14
5.3	PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	14
5.4	PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: FALA E ESCRITA	19
5.5	CONHECIMENTO SOCIOECONÔMICO DA ESCRITA	20
5.6	COMO ANDA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
5.7	O USO DO MATERIAL DIDÁTICO: REFERÊNCIA OU CONDUÇÃO	23
5.8	SOBRE OS CAMINHOS POSSÍVEIS E NEM SEMPRE PROVÁVEIS	23
5.9	PRODUÇÃO DE TEXTOS	25
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
6.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	27
6.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	27
6.3	CENÁRIO E PARTICIPANTES	28
6.4	ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	28
6.5	CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS-	29
6.5.1	Categorias Seleccionadas	29
6.5.2	Organização, Análise e Discussão dos Dados	29
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICE-QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES</b>	

# 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho foi apresentada uma proposta para a melhoria da produção de texto nas séries iniciais, que procedimentos metodológicos os professores utilizam para que a criança alcance o processo de construção de texto.

Segundo Cagliari (2001), “não são raras, na sociedade letrada, as ocasiões em que se faz necessário ler em público um texto próprio ou ter que escrever um texto que deverá ser lido por outra(s) pessoa(s)”. Muitas vezes, estas atividades, acabam por se tornar, para o usuário da língua, problemas quase sem solução. Entretanto, essas dificuldades não deveriam ocorrer, uma vez que essas pessoas são consideradas “alfabetizadas” e, no dicionário, definidas como “pessoas que sabem ler e escrever”(CAGLIARI, 2001, p.13). Se essas mesmas pessoas tiveram oportunidade de passar ao menos um ano na escola, aprendendo a ler e a escrever, então, como pode ser problemático ter que escrever e/ou ler um texto seu em público?

Embora contraditória, essa situação é real e não se restringe apenas às pessoas de pouca escolarização. Mesmo já bastante adiantados no processo de escolarização, alguns estudantes, ao chegarem ao vestibular (ou em concursos de ingresso no funcionalismo público ou, até mesmo, em um processo de seleção para um emprego na rede privada), deparam com o “assustador fantasma” da prova de redação.

Por mais que pareça estranho, à primeira vista, o fato de que escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola e a prova de redação de muitos concursos ainda são dificuldades insuperáveis para a maioria dos estudantes.

Talvez a origem de todos esses problemas em relação à produção de textos esteja na própria maneira como a escola trata os textos escritos, desde a alfabetização até o Ensino Médio. Talvez a própria concepção de “texto escrito”



da escola, passada para os alunos desde a alfabetização, seja mesmo a responsável por todas essas dificuldades.

Quando as crianças entram na escola para aprenderem a ler e escrever, o primeiro – e, na esmagadora maioria das vezes, o único – modelo de texto escrito que recebem para “copiar” é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único. (CAGLIARI, 2001).

Partindo desse princípio, é de fundamental importância que a criança seja bem orientada na fase da alfabetização, pois é nessa fase que ela irá desenvolver a coesão e coerência para a construção de um texto, tendo isto como a base para a vida toda.

## 2 JUSTIFICATIVA

A construção de texto, no processo da alfabetização, é algo que é adquirido ao longo do tempo, pois depende de muita leitura, escrita e o desenvolvimento da criança no processo da alfabetização.

Aprender a construir um texto de forma coerente e coesa nesta fase é de grande importância, pois faz com que a criança exponha suas idéias corretamente e treine a escrita. Sendo assim, o educador deve estar ciente do quão importante é a produção de texto, porque a criança levará esse aprendizado para todas as fases de sua vida profissional, pessoal, social e até mesmo emocional.

A alfabetização é um tema desafiador e o alicerce do processo educacional de cada indivíduo, proporcionando-lhe uma nova visão de mundo, isto é, colocando-o como membro participativo da sociedade na qual está inserida.

Muitas vezes, considera-se um indivíduo alfabetizado, quando o mesmo apresenta apenas a capacidade de ler e escrever, decodificando e codificando os códigos da língua pátria.

No entanto, alfabetização é um processo contínuo, que se prolonga por toda vida. Se a escrita é uma prática social – uma criação do homem – este não deve ser excluído do processo.

O relacionamento entre o sujeito e o mundo, tem o caráter de ação, de construção, e não de recepção passiva. O homem é um ser social e tanto a língua falada como a escrita, estão introduzidas no processo de socialização do indivíduo.

Os mecanismos da leitura e da escrita fazem parte da alfabetização, porém, a linguagem oral, a expressão e a compreensão do próprio pensamento e do outro, participam igualmente do processo de alfabetização.

Com isso, pretendeu-se nesta pesquisa realizar uma reflexão sobre produção de texto no processo da alfabetização.

### **3 PROBLEMATIZAÇÃO**

A idéia de fazer esta Monografia sobre o tema “A construção de texto no processo da alfabetização” surgiu devido à dificuldade dessa acadêmica, em sua infância, para expor suas idéias no papel ou relatar sobre um determinado assunto, construindo, assim, um texto.

Também é de seu interesse abordar este tema, sua importância e os recursos que são utilizados para que a produção de texto se desenvolva, contribuindo assim com outros professores.

Sendo assim, pretende-se responder aos seguintes questionamentos, ao final deste trabalho:

- Como ocorre a produção de texto na alfabetização?
- Qual a importância da produção de texto na vida da criança?
- Quais os recursos utilizados pelos professores em sala de aula para que ocorra a produção de texto?

Enfim, ao término do trabalho pretende-se mostrar que a produção de texto é de grande importância na fase da alfabetização, sendo de grande valia para toda a vida do ser humano.

## **4 OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL**

Perceber a importância da produção de texto no processo da alfabetização, apontando os recursos que podem ser utilizados em sala de aula para que a criança aprenda de modo a oferecer subsídios aos professores que possam colaborar em sua atividade pedagógica.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- verificar a importância da produção de texto para os professores;
- perceber os recursos utilizados em sala de aula;
- oferecer contribuições sobre o assunto para profissionais da educação.

## 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 5.1 NOÇÕES BÁSICAS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTO

Segundo Cagliari (2001, p.11-12), a Lingüística Textual é um ramo da Lingüística que se ocupa do estudo de textos. A Lingüística (Moderna) é relativamente nova. Costuma-se considerar como seu marco inicial o ano de 1916, quando foi publicado o Curso de Lingüística Geral, do professor suíço Ferdinand de Saussure.

A linguagem, do ponto de vista semiótico, pode ser definida como toda manifestação em que um significante se une a um significado, com o objetivo de comunicação e interação. A língua é um caso particular da linguagem, pois é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Sua realização na sociedade ocorre por meio da fala. Por este motivo, a fala é considerada, a substância da língua. Neste sentido, a escrita é considerada a representação da fala, embora nunca a espelhe fielmente.

De acordo com Massini (2001, p.10), para a Lingüística, tanto textos orais como textos escritos constituem seu objeto de estudo. No entanto, hoje em dia, ainda não é óbvio para a maioria das pessoas que estudar a língua é estudar também a fala.

Sendo assim segundo Cagliari:

A língua é um sistema estruturado, cuja arquitetura é composta por regras. Assim, a gramática de uma língua não é apenas um conjunto de regras soltas, mas um conjunto estruturado, formando um todo, de maneira que cada elemento relaciona-se, de certo modo, com todos os outros do sistema. (CAGLIARI, 2001, p.13).

### FALA E ESCRITA

A língua possui duas modalidades: a oral e a escrita (CAGLIARI, 2001).

Embora consista em uma representação da fala, a escrita não é uma transcrição dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização. No entanto, isto não quer dizer que a fala e a escrita não tenham nada em comum. Ao contrário, as regras da língua, que estruturam a fala, também estão presentes na escrita. O que acontece é que a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta fazer uma transcrição fonética. (CAGLIARI, 2001, p. 28-29).

Não é preciso ensinar ninguém a falar. A aquisição da linguagem oral acontece de maneira natural, bastando, para isto, colocar a criança em contato com falantes de uma língua.

Por outro lado, a escrita precisa ser ensinada: a maioria das pessoas passa por um processo escolar de letramento, para aprender a ler e escrever. Além disso, excluindo-se os casos de patologias, todas as crianças aprendem a falar, ao passo que muitas crianças e adultos jamais terão acesso à escrita – até porque existem muitas comunidades ágrafas, embora todas façam o uso da linguagem oral. (CAGLIARI, 2001, p. 30).

No momento do ingresso na escola, a única experiência lingüística dos alunos diz respeito à modalidade oral; muitos dos problemas apresentados por eles, no momento da produção de textos escritos, podem ser compreendidos quando se tem em mente que, geralmente, tentam transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala (CAGLIARI, 2001). Neste sentido, para analisar os textos produzidos pelos alunos alfabetizados são necessários conhecimentos a respeito dos usos e da estrutura da linguagem oral, bem como de variação lingüística, para tentar chegar a uma compreensão da reflexão feita por eles. Além disso, é preciso ter sempre em mente as diferenças entre as modalidades falada e escrita, procurando levar em consideração a experiência anterior da criança, uma vez que, em um país de desigualdades como o Brasil, freqüentemente, o contato com a escrita é estabelecido depois que ela ingressa na escola (CAGLIARI, 2001).

É necessário dizer, ainda, que não é possível produzir um texto em uma modalidade que não se conhece. Se a criança não tiver a experiência da leitura de textos escritos, suas escrituras serão nada mais do que uma transcrição da fala, da modalidade que conhece bem (o que é um ótimo começo e pode ser um fim, em situações específicas, mas que não constitui o patamar ideal a ser atingido em termos de produção de textos escritos). Para a progressão em suas produções escritas e que realmente chegue à compreensão dos diferentes usos e naturezas da fala e da escrita, é necessária que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura. É principalmente por intermédio dela que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como faz em relação à sua própria fala (CAGLIARI, 2001, p. 33-34).

### 5.3 PRODUÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Segundo Cagliari (2001, p.61), sobre o processo da alfabetização:

Não são raras, na nossa sociedade letrada, as ocasiões que se faz necessário ler em público um texto próprio ou ter que escrever um texto em público (por pequeno que seja), ou mesmo ter que escrever um texto que deverá ser lido por outra(s) pessoa(s). Muitas vezes, estas atividades acabam por se tornar, para o usuário da língua, problemas quase sem solução. Para algumas pessoas, até ter que escrever uma carta para um parente ou um cartão de aniversário constituem-se experiências traumáticas. Entretanto, essas dificuldades não deveriam ocorrer, uma vez que essas pessoas são consideradas alfabetizadas.

Se essas mesmas pessoas consideradas alfabetizadas tiveram oportunidade de passar ao menos um ano na escola, aprendendo a ler e a escrever, como pode ser problemático ter que escrever e/ou ler um texto seu em público?

Embora contraditória, essa situação é real e não se restringe apenas a pessoas de pouca escolarização. Ainda de acordo com Cagliari (2001, p. 62), mesmo já bastante adiantados no processo de escolarização, alguns estudantes, ao chegarem ao vestibular (ou em concursos de processo de seleção para um

emprego na rede privada), deparam com o “assustador fantasma” da prova de redação. Por mais que pareça estranho, à primeira vista, é um fato de que escrever um texto seja uma tarefa assustadora para quem passou no mínimo onze anos na escola; a prova de redação de muitos concursos ainda é uma dificuldade insuperável para a maioria dos estudantes.

Talvez a origem de todos esses problemas em relação à produção de textos esteja na própria maneira como a escola trata os textos escritos, desde a alfabetização até o ensino médio. Talvez a própria concepção de “texto escrito” da escola, passada para os alunos desde a alfabetização, seja mesmo a responsável por todas essas dificuldades. Pretende-se mostrar que é possível, para a escola, veicular (ao menos) duas concepções diferentes de texto escrito: a das cartilhas que deixa, para a vida depois da escola, como legado, dificuldades do tipo das já mencionadas; a outra, uma reflexão a respeito do texto escrito como tal, originada de uma reflexão a respeito dos próprios textos falados (CAGLIARI, 2001, p. 63).

Para alguns autores como Koch e Travaglia (1989, apud CAGLIARI, 2001), é a coerência que “transforma” uma seqüência de enunciados em texto; é a coerência que confere a textualidade ao texto. Para outros autores como Haliday e Hasan (1976, apud CAGLIARI, 2001), é necessário que uma seqüência de enunciados seja coesa e coerente para que tenha o status de texto. De qualquer modo, reconhece-se que são raros os casos em que pode haver coerência sem que haja coesão, em um texto. Além disso, o mais normal, esperado e desejável é que os textos sejam coesos e coerentes.

A partir dessa análise, pode-se perceber que é justamente na construção da coerência e da coesão (que se espera que um texto escolar possua) que alguns alunos sentem dificuldades, no momento de produzir seus textos.

Cabe aqui a questão: Por que os alunos sentem essas dificuldades? Será que eles não conhecem os mecanismos de coerência e de coesão necessários para a construção de um texto? Ora, se eles são falantes nativos da língua, é claro que conhecem, e muito bem, estes mecanismos e utilizam-se deles com perfeição quando constroem textos orais. Portanto, não é o caso de os alunos não conhecerem os mecanismos de coerência e de coesão textuais; o fato é que eles não conseguem passar esses conhecimentos que já possuem para um texto



escrito. E a causa mais provável disso é a concepção de “texto escrito” que lhes é passada desde os primeiros anos de escolarização (CAGLIARI, 2001, p. 65).

Na visão ainda de Cagliari (2001), quando as crianças entram para a escola para aprender a ler e a escrever, o primeiro – e, na esmagadora maioria das vezes, o único – modelo de texto escrito que recebem para “copiar” é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único. Por uma análise dos textos das cartilhas (que constituem “o” modelo de escrita dos alunos) em termos de sua coerência e coesão, fica bastante claro por que essas mesmas crianças apresentarão problemas sérios nas suas produções futuras.

Veja neste texto extraído da cartilha Reino da Alegria (ano 1985, p. 57):

O peixeiro puxou o peixe da vara.  
O peixe mexia, mexia.  
O peixe caiu debaixo do caixote.  
Ele abaixou e pegou o peixe.  
Ele assou o peixe.  
Ele comeu o peixe assado.  
(reino da alegria, 1985)

Logo à primeira vista, pode-se perceber que o texto acima apresenta alguns mecanismos de coesão, embora muito mal explorados. Além disso, os poucos mecanismos utilizados são somente de coesão referencial, não havendo utilização de mecanismos de coesão seqüencial. Já na primeira linha, encontram-se os dois principais elementos de referência envolvidos nos processos de coesão do texto: “o peixeiro” e “o peixe”. O elemento “o peixe” será retomado, por repetição, em todas as outras linhas do texto. Na quarta linha, um segundo mecanismo de coesão é introduzido: a substituição por pronome (no caso, ele). Só que ocorre um problema na utilização desse mecanismo. Quando o pronome “ele” aparece pela primeira vez, os dois sintagmas nominais mais próximos e que concordam em gênero e número com o pronome “ele” – e, portanto, candidatos mais prováveis a referentes de “ele” – são “o caixote” e “o peixe”. Para saber que não se trata de “ele” = “o caixote” ou “ele” = “o peixe”, é necessário ler toda a sentença em que se encontra este pronome e observar que as interpretações “o

caixote abaixou e pegou o peixe” e “o peixe abaixou e pegou o peixe” são impossíveis, de acordo com o contexto. Neste caso, excluídos estes dois candidatos a referente, o único elemento de referência possível – por concordar com “ele” – é “o peixeiro” (CAGLIARI, 2001, p. 66-67).

Pode-se dizer, em outras palavras, que o principal problema do texto é o fato de violar a máxima do antecedente, de Clark e Havilland (1977), citada aqui na versão de Kato (1985, apud CAGLIARI, 2001), que seria não “construir seu enunciado de forma que o seu ouvinte tenha apenas um antecedente possível para uma dada informação e que este seja o antecedente pretendido”.

Este tipo de lapso, segundo Cagliari (2001), no uso dos mecanismos coesivos, pode não incomodar muito os leitores (nem os aprendizes do ler e do escrever) porque todos são falantes nativos e, por causa do conhecimento prévio de mundo (o que os torna leitores realmente muito versáteis). Eles sabem de antemão que “o peixe” ou “o caixote” não seriam referentes capazes de “abaixar e pegar o peixe”.

Além de não explorar bem os mecanismos de coesão, a coerência desse texto não atinge um nível desejável. Uma vez que se propõe que não existe um texto incoerente em si mesmo, mas somente textos coerentes para determinados interlocutores, falantes de uma determinada língua, em uma determinada situação comunicativa, numa determinada época etc., a coerência do texto é fraca, porque se trata de um texto totalmente solto, totalmente descontextualizado e, por isso, sem razão de ser. Não foi levado em consideração pelo autor nenhum fator importante para a construção da coerência como a situação, a intenção comunicativa, os objetivos, os destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que o texto é produzido, o uso dos recursos lingüísticos etc., o que prejudicou demais o texto. (CAGLIARI, 2001).

Para a cartilha, é fácil “montar” e também “desmontar” um texto, conforme relata Cagliari (2001), mostrando que, para as cartilhas, basta juntar sílabas (quase que aleatoriamente) para formar palavras, juntar palavras para formar frases e frases para formar um texto. Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra. Portanto, a cartilha nunca leva em consideração

que o texto não é uma mera seqüência de palavras ou frases, mas envolve relações entre as palavras, as frases, trechos inteiros do texto etc.

#### 5.4 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: FALA E ESCRITA

Nos dias de hoje, muitos professores, comprometidos com novas atitudes em relação aos processos de alfabetização, no momento da produção de textos escritos partem da transcrição de textos orais enunciados previamente depois que as crianças já sabem escrever um número razoável de palavras.

Como um primeiro procedimento, esta atitude está correta, porque desta maneira os textos produzidos pelos alunos nunca serão completamente incoerentes e pouco coesos como os baseados na concepção das cartilhas, uma vez que os falantes de uma língua já adquirem os mecanismos de coesão utilizados por ela na modalidade oral, quando aprendem a falar; além disso, como falantes nativos atentos aos usos da própria língua, os alunos jamais produzirão textos orais incoerentes. Cagliari (2001) ainda diz que isto não é o suficiente para garantir um bom texto escrito, apesar de ser um bom início. Esses textos transcritos da linguagem oral terão uma coerência e utilizarão mecanismos de coesão próprios da linguagem oral. Pela própria natureza diferenciada dessas duas modalidades, isto é um fato inevitável.

Não é tarefa da escola ensinar o que é um texto coeso e coerente em linguagem oral, porque isto a criança já sabe. Porém, é tarefa da escola mostrar aos alunos, desde a alfabetização, as várias diferenças entre os textos orais e escritos. A própria definição de texto apresentada anteriormente já vislumbra essas diferenças, pois vincula o texto à sua função comunicativa e à situação de interação comunicativa dos usuários da língua, completamente diversas na fala e na escrita. Além de seus usos diferentes, a fala e a escrita possuem algumas características intrínsecas que afetam a construção da coerência de um texto nessas duas modalidades. (CAGLIARI, 2001, p. 84).

Um dos principais problemas enfrentados inicialmente pelos alunos é o estabelecimento do interlocutor do seu texto escrito. Muitas vezes, embora não esteja escrevendo um tipo de texto que exija um interlocutor determinado (como uma carta, por exemplo), o aluno escreve para um interlocutor determinado não-explicito (na maioria das vezes, a professora). Este fato acaba criando problemas para a coerência do texto, uma vez que ele compartilha com este interlocutor certos conhecimentos que, por isso mesmo, são suprimidos. Este problema da contextualização das informações – que, na fala, acontece no momento da enunciação, por intermédio de circunstâncias externas, e, na escrita, acontece pelo discurso, que incorpora essas circunstâncias – é um dos principais problemas enfrentados pelas crianças nas suas primeiras produções. (CAGLIARI, 2001, p. 85).

É dever da escola, segundo Massini (2001), mostrar aos alunos quais são os mecanismos coesivos próprios da escrita, pois este é um conhecimento que ele não traz da sua linguagem oral. E a melhor maneira de adquirir estes conhecimentos ocorre naturalmente, por meio da leitura, mas da leitura de todos os tipos de textos, não apenas de artigos de jornais, crônicas e contos.

## 5.5 CONHECIMENTO SÓCIOECONÔMICO DA ESCRITA

De acordo com Jolibert (1994), parece essencial que as crianças descubram, durante sua escolaridade, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial da escrita; um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, onde os exemplares de livros, de revistas e de jornais podem ser contados em milhares ou centenas de milhares de exemplares. É preciso que as crianças sejam capazes de representar a si mesmas por qual encaminhamento singular chegaram até elas um romance, uma crônica, uma receita de doce, uma regra de jogo, um cartaz para um espetáculo de marionetes, uma carta etc.

As crianças devem saber que os escritos sociais raramente existem sob a forma de folhas soltas ou de cadernos, como elas têm o hábito de encontrá-los na escola, mas, antes, sob formas de escritos complexos: jornais, revistas, livros, coleções de fichas, cada um deles com sua especificidade. É preciso que tenham

consciência, como leitoras, mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, de gêneros de papéis, de dimensões de escritos, e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada, ocupada pela escrita manuscrita do professor, nem à página impressa do manual (JOLIBERT, 1994, p. 21).

Podem facilmente completar a prática efetiva de vários tipos de escrita, de diversos suportes, de vários meios técnicos de duplicação (fotocópias, mimeógrafos, impressora) acessíveis às crianças, encontros com autores, jornalistas, editores, visitas a gráficas, livrarias, bibliotecas, observações de livros, de revistas e jornais enquanto objetos, e a assinatura, pela classe, de um jornal infantil.

Em suma, é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras. (JOLIBERT, 1994, p. 21-22).

## 5.6 COMO ANDA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os problemas apontados no ensino de leitura e escrita de acordo com Matencio (1994) ultrapassam, certamente, as questões lingüísticas e de aprendizagem, remetendo-nos a aspectos físicos da escola, às condições de trabalho e formação de professores, dentre outros pontos; ou seja, as dificuldades vivenciadas em nossas salas de aula têm vínculo com aquelas encontradas na organização global das instituições educacionais.

No que diz respeito à especificidade do ensino de língua materna, a problematização orienta-se para questões como: o que, de que maneira e a quem ensinar.

Segundo as questões do ensino:

As contradições existentes entre o sistema estrutural dos diferentes níveis de ensino brasileiros e os órgãos educacionais que deles se incubem são muitas. O hiato que se produz entre a análise das dificuldades na escola e a prática de ensino e aprendizagem possível dentro do nosso quadro institucional tem se mantido como característica predominante das relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos da educação institucionalizada. (MATENCIO, 1994, p. 79).

É fundamental o papel que a linguagem exerce para a mediação entre “eu”, um lugar de locutor e de sujeito que assume uma posição, o “outro”, um lugar de interlocutor/sujeito com uma posição imaginária, e um quadro de referências/conhecimento de objetos do mundo, o referente aqui como configurado por práticas discursivas e sociais. Como decorrência, as questões como “o que ensinar”, “a quem ensinar”, “de que maneira ensinar”, ou ainda, “o que é ensinar”, “o que é aprender”, são uma função da questão original, isto é, qual é a concepção de linguagem adotada (MATENCIO, 1994. p. 81).

Segundo Matencio (1994), os problemas enfrentados na formação de professores de língua materna, podem-se referir ao fato de que, se a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna tem crescido nos últimos anos, ela ainda é reduzida. O retorno à universidade de professores que estão trabalhando tem crescido, também, para a participação em congressos, encontros ou cursos de atualização, cuja oferta tem sido ampliada. Contudo, a organização dos cursos de formação de professores na área tem dificultado que os avanços na pesquisa em língua materna interajam com a prática de ensino e aprendizagem.

Se a formação do professor não chega a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de uma língua materna, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como se esperar que os alunos possuam um conhecimento amplo de sua língua e linguagem? (MATENCIO, 1994, p. 82).

Na visão ainda de Matencio (1994), o professor de língua materna ocupa lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem institucionalizado, visto seu papel duplo de monitoração da construção de conhecimentos, especificamente lingüísticos e intermediários entre instituição e sujeitos. Nesse sentido, cabe ao professor possibilitar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórica e cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades, carrega, a percepção das relações de interação e de poder que permeiam os usos da linguagem, bem como o desenvolvimento na produção (e não reprodução) lingüística dos educandos em sua língua materna.

## 5.7 O USO DO MATERIAL DIDÁTICO: REFERÊNCIA OU CONDUÇÃO

Matencio (1994, p.91) ressalta a função central que o livro didático tem acumulado ao longo dos últimos anos dentro da instituição educacional brasileira, de maneira a orientar a estrutura e os procedimentos das unidades de trabalho e reduzir o papel do professor ao de mero intermediário entre o autor do livro didático e os alunos.

Uma proposta de ensino centrada no professor é aquela em que o fio condutor do ensino e aprendizagem é construído pelo professor em interação com seus alunos, mesmo que uma das referências para o andamento do curso seja um ou mais livros didáticos. Nesse caso, o que determina o ensino é o uso que o professor faz do material didático ao qual tem acesso. Uma proposta centrada no livro didático, por sua vez, tem como fio condutor um plano de trabalho proposto pelo autor do livro didático, sendo aquela e que o referencial básico é o próprio livro didático. O uso do material didático, nesse caso, é redutivo do contexto que se constrói para a aprendizagem. (MATENCIO,1994. p. 91).

A opção por uma proposta de ensino é definida por uma concepção do objeto de estudo e do que é ensinar e aprender. Por sua vez, a opção por uma proposta orienta a disposição das atividades em aula, assim como as atividades pedagógicas e discursivas que irão se realizar. (MATENCIO, 1994, p. 92).

Enfim, propõe-se que pense, quanto ao ensino e aprendizagem de língua materna, em um trabalho a ser realizado com, sobre e através da linguagem.

## 5.8 SOBRE OS CAMINHOS POSSÍVEIS E NEM SEMPRE PROVÁVEIS

O trabalho com a linguagem proporciona ao aluno o acesso às diferentes modalidades lingüísticas e aos usos que se faz delas. Os objetivos das atividades de leitura enfatizam a busca de sentidos, e não a construção de sentidos, a ação entre interlocutores.

A aula de produção de textos reduz-se a atividades de discussão de diferentes assuntos, e não de trabalho com e sobre a linguagem, de interação entre sujeitos. E mais ainda, a aula de gramática limita-se ao treino de certa categorização da língua, que a reduz a fragmentos discursivos, e não um momento de reflexão sobre critérios de classificação de elementos lingüísticos, embasados em certa concepção da linguagem e de seus usos. (MATENCIO, 1994, p. 96).

A modalidade escrita é o objeto privilegiado para que sejam veiculados novos conhecimentos na escola. A avaliação dos conhecimentos assimilados pelos alunos é também realizada por meio da escrita.

A despeito dessa situação, a escola tem responsabilizado o professor de língua materna quanto aos problemas de aprendizagem da palavra escrita.

No que diz respeito ao ensino da leitura e produção de textos especificamente, um bom ponto de partida seria articular os objetivos gerais e parciais do ensino à análise das referências temáticas e textuais dos alunos. O trabalho a ser realizado com a tipologia textual, com a organização e o uso da linguagem que os textos veiculam, assim como a seleção dos aspectos específicos da modalidade escrita que se pretende trabalhar, estaria articulado diretamente aos interesses, necessidades e expectativas que o professor verificar estarem presentes na turma em que está trabalhando. (MATENCIO, 1994, p.100).

As referências temáticas e textuais segundo Matencio (1994), nas atividades de leitura e produção, podem ser amplas, proporcionando aos alunos acesso a uma gama variada de tipos de textos: informativos, publicitários, literários, jornalísticos, cartas etc.

A atividade de produção de textos está intimamente relacionada, à questão dos usos e funções sociais da escrita. É essencial também falar da importância da comunidade a qual pertence o aluno para a construção de suas concepções sobre a palavra escrita, suas maneiras de fazer sentido pela fala e pela escrita, e como esse processo de socialização interfere nas atribuições de usos e funções à escrita.

Valorizar a escrita no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento implica também em focalizar as diferentes etapas de produção: plano de organização, rascunho, reestruturação e revisão. Se os alunos têm diferentes



histórias de vida, têm acesso também a diferentes modelos de letramento. Dessa forma, alguns aprendizes detêm-se mais em uma etapa de produção, outros são mais rápidos; alguns alunos valorizam determinados aspectos da produção, como o plano de organização, outros não; alguns alunos ainda podem reduplicar etapas. (MATENCIO, 1994, p. 103).

Nesse caso, o professor poderia monitorar e assessorar seus alunos, segundo a dificuldade específica que eles tenham nas diferentes etapas de produção de textos. Enfim, segundo Matencio (1994), por esse motivo, é crucial que o professor seja um produtor de textos.

## 5.9 A PRODUÇÃO DE TEXTOS

A produção de textos é sem dúvida a atividade mais produzida na escola. A situação escolar de escassez de textos constitui uma explicação convincente. Esse fator faz com que a pedagogia da produção de textos seja mais desenvolvida em no país, tanto em seu aspecto teórico, quanto na sua prática. Como propor situações de leitura quando há poucos livros na escola? No entanto, se não há respostas plenamente satisfatórias, existem respostas parciais, tal como a leitura pelas crianças de textos escritos pelo professor. (BAJARD, 2002, p. 94).

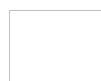
Na perspectiva da iniciativa do sujeito, a produção é mais criativa, pois outorga maior responsabilidade ao autor, ao passo que a recepção parece mais restrita, na medida em que deve levar em conta o pensamento alheio. Na perspectiva do funcionamento da escrita, a produção permite à criança elaborar seu próprio código, enquanto a recepção implica a aceitação da herança da tradição. Por essas duas razões, uma pedagogia centrada na criança tende a ver na produção uma dimensão mais dinâmica. (BAJARD, 2002, p. 95).

A produção de textos por parte da criança pode se inserir dentro de duas perspectivas didáticas diferentes segundo Bajard (2001):

Na primeira, a produção se dá antes do encontro do aprendiz com a literatura; através das limitações imediatas da criança, a produção de

textos abre espaço para a invenção de soluções provisórias, uma vez que a própria prioridade atribuída à produção acaba limitando as estratégias de construção do código. Na segunda abordagem didática, a produção de textos é considerada como uma resposta ao encontro da criança com a cultura escrita. Dentro das suas limitações imediatas, o aprendiz é convidado a encontrar soluções nos textos lidos e, após ter recorrido a todas as suas possibilidades, a solicitar ajuda do mediador.

Nas situações citadas, a produção escrita se realiza com maior frequência de forma não-individual, mas sim coletiva. É o que ocorre quando o discurso oral do aluno não é diretamente codificado sob a forma escrita; intervém o mediador que vai propor mudanças à fala do emissor e adotar o papel social do escritor público. A forma oral do discurso da criança então sofre transformações e adquire um aspecto mais próximo ao padrão da língua escrita; o mediador é nesse caso a garantia da adequação do texto às formas codificadas escritas. (BAJARD, 2001, p. 95).



## 6 METODOLOGIA

### 6.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta pesquisa foram utilizados pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo Pedro (2001), a pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar situações complexas ou estritamente particulares. Existem situações de pesquisas que envolvem conotações qualitativas na opinião de vários cientistas sociais, em pelo menos três aspectos:

Situações em que se evidencia a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, quando se trata de investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe de pouca informação; (PEDRO, 2001). Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores no funcionamento de estruturas sociais; Situações em que se manifesta a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que envolve a pesquisa. Nesse caso, têm-se estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, opiniões, etc. (PEDRO, 2001).

A abordagem qualitativa leva, portanto, a uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, para efeito de apresentação de resenhas, ou seja, descrever pormenorizar ou relatar, atenciosamente, o que os diferentes autores ou especialistas escrevem sobre o assunto e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para ao final, o entrevistador emitir o seu ponto de vista (PEDRO, 2001).

### 6.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Nessa pesquisa foi utilizado um questionário entregue para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (VIDE APÊNDICE).

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto.

### 6.3 CENÁRIO E PARTICIPANTES

Foi aplicado um questionário, contendo 7(sete) questões mais os dados de identificação, a cinco professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública e privada, localizadas no Plano Piloto, Brasília, Distrito Federal.

### 6.4 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

As atividades desta pesquisa foram realizadas entre os meses de março a novembro de 2007. Foi desenvolvida seguindo às seguintes etapas:

- No mês de março foi definido o tema.
- A construção dos instrumentos de pesquisa foi realizada em março.
- O desenvolvimento da Fundamentação Teórica foi feito em março e abril.
- A aplicação do instrumento ocorreu em agosto do corrente ano.
- A organização, análise e discussão dos dados foram feitas em agosto e setembro.
- A elaboração das considerações finais ocorreu em outubro.
- A apresentação oral foi realizada em novembro.

## 6.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 6.5.1 CATEGORIAS SELECIONADAS

As categorias selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados foram:

- A importância da produção de textos na alfabetização
- O processo de construção de texto
- Recursos utilizados para produção de texto
- Incentivos na produção de texto
- A importância da leitura e da escrita na produção de texto
- Sugestões para o processo de construção de texto

### 6.5.2 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As professoras que participaram da pesquisa têm entre 25 a 35 anos, são pessoas com uma grande trajetória na área da educação, pois já lecionaram nas diversas turmas das séries iniciais, tendo, todas, formação em nível superior.

Os dados foram organizados, analisados e discutidos nas categorias propostas, conforme a descrição a seguir:

- A importância da produção de textos na alfabetização

**Professora 1** – “Tanto a leitura quanto a produção textual têm grande importância na alfabetização. Os dois são complementares no processo ensino-aprendizagem”.

**Professora 2** – “Vejo como a conclusão de todas as conquistas realizadas durante o ano letivo (som do fonema, formação da sílaba, formação da palavra, formação de frases, sinais de pontuação e produção de texto)”.

**Professora 3** – “É o momento de estimular a criatividade e desenvolver a linguagem oral e escrita”.

**Professora 4** – “A produção de texto é fundamental para escrita, pois é por meio dela que aprendemos os sinais de pontuação e damos ‘asas’ para a criatividade”.

**Professora 5** – “A produção de texto trabalha principalmente a criatividade do aluno; com ela conseguimos reconhecer os erros dos alunos, leitura etc”.

As professoras foram unânimes em dizer que a produção de textos é um momento de grande importância no processo ensino-aprendizagem, pois melhora a linguagem oral, a escrita e a criatividade; sendo conclusão de todas as conquistas realizadas no decorrer do processo.

Pode-se confirmar isso com Cagliari (2001), quando diz que a língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. Não é preciso ensinar ninguém a falar. A aquisição da linguagem oral acontece de maneira natural, bastando, para isto, colocar a criança em contato com falantes de uma língua.

Por outro lado, a escrita precisa ser ensinada: a maioria das pessoas passa por um processo escolar de letramento, para aprender a ler e escrever.

- O processo de construção de texto na alfabetização

**Professora 1** – “Primeiro, as produções são coletivas com imagens para a criança sentir-se motivada para a produção de texto. Em seguida, individualmente, com imagens, para favorecer a criação de parágrafos, coesão e coerência textual”.

**Professora 2** – “De uma forma prazerosa, onde o lúdico tem o seu valor e importância”.

**Professora 3** – “Deve ser gradativo este processo. Deve-se iniciar de forma verbal e coletiva, sempre tendo como pretexto um tema de interesse da criança”.

**Professora 4** – “Por meio de gravuras, contagem de histórias, trabalhando assim a criatividade”.

**Professora 5** – “Através de estímulos como gravuras em seqüência para a criança criar sua história, discussão e interpretação dessas gravuras. As primeiras produções deverão ser em grupo”.

De acordo com o relato das professoras, a construção de textos depende da criatividade e do lúdico, utilizados em sala de aula, diversificando-se assim esse processo.

Fica claro quando se observa tal situação na fala de Cagliari (2001), de que as crianças ao entrarem na escola para aprender a ler e a escrever, o primeiro – e, na esmagadora maioria das vezes, o único – modelo de texto escrito que recebem para “copiar” é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever), e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único.

- Recursos utilizados para produção de texto

**Professora 1** – Imagens selecionadas pela professora, como por exemplo:

Histórias em seqüência;

Histórias em quadrinhos; e

Livros com imagens.

**Professora 2** – “Primeiramente, a participação ativa em projeto de leitura (dramatização de histórias, construção de fantoches, leitura de histórias infantis etc.)”.

**Professora 3** – “Objetos, brinquedos, fantoches, caixas-surpresa, histórias com cenas bem ilustradas, figuras atrativas etc”.

**Professora 4** – “Fichas, gravuras, alfabeto móvel etc”.

**Professora 5** – “Através de gravuras”.

Todas as professoras disseram que a leitura de histórias, as figuras e a dramatização, são recursos de grande valia no processo da construção de texto.

Sobre este aspecto, Cagliari (2001) afirma que, no momento do ingresso na escola, a única experiência lingüística dos alunos diz respeito à modalidade oral; muitos dos problemas apresentados por eles, no momento da produção de textos escritos, podem ser compreendidos quando se tem em mente que, geralmente, tentam transpor para a modalidade escrita as suas reflexões acerca da modalidade oral e de suas experiências com a fala.

- Incentivos na produção de texto

**Professora 1** – “Os elogios são fundamentais nesta fase, pois as crianças se sentirão motivadas”.

**Professora 2** – “Valorizar a criatividade e a autonomia na escrita é o principal. Os outros são ligados aos materiais expostos em sala de aula”.

**Professora 3** – “Estimular a criação e a imaginação, além do que ela está vendo”.

**Professora 4** – “As crianças são incentivadas com diversos jogos, fichas e palavras significativas”.



**Professora 5** – “Por meio da leitura de bons livros, que sejam de acordo com a faixa etária dos alunos e sejam interessantes”.

Em relação aos dados apresentados pelas professoras, os incentivos se dão por meio da criatividade e trabalhando com a imaginação das crianças. Os materiais expostos também são de fundamental importância para se chegar a produzir um texto.

Pode-se observar isso, na fala de Matencio (1994),

de que uma proposta de ensino centrada no professor é aquela em que o fio condutor do ensino e aprendizagem é construído pelo professor em interação com seus alunos, mesmo que uma das referências para o andamento do curso seja um ou mais livros didático.

- A importância da leitura e da escrita na produção de texto

**Professora 1** – “Aqui no colégio, temos um projeto de leitura que proporciona aos alunos a escolha de livros literários que são levados semanalmente para casa. Em sala os alunos são incentivados a recontar sua história, ilustrá-la etc. Já a escrita acontece por meio da transcrição de histórias, de alguns temas etc”.

**Professora 2** – “Certamente, com o auxílio da ‘caixa de correspondência’ em sala de aula, da caixa de revistas infantis, gibiteca, fichas de leitura, desde o início do ano letivo, visto que o aluno irá vivenciar cada passo de sua conquista na leitura e na escrita. Outro recurso muito valorizado em minha prática pedagógica são os materiais confeccionados e expostos em uma estante, onde faço o rodízio a cada bimestre, diversificando-o de acordo com o conteúdo proposto. Já a escrita é incentivada com o uso do alfabeto móvel que, nesta fase, é primordial. A criança deve montar, ler logo e, em seguida, transcrever para o caderno”.

**Professora 3** – “É importantíssima a leitura; pois quem lê terá maior facilidade para escrever. O estímulo deve ser diário”.

**Professora 4** – “A leitura é essencial para o dia-a-dia de todos nós. Através dela, crescemos cognitivamente, pois a forma de estimular e explorar a leitura é essencial para o leitor”.

**Professora 5** – “Com certeza. A leitura deve partir principalmente deles; pode-se pedir para que as crianças tragam revistas, gibis e materiais que eles gostam de ler. Que ele repita oralmente o que escreveu e perceba se tem coerência, questionando-o sobre o que escreveu”.

As professoras foram claras e objetivas quando falaram da importância da leitura para que se adquira uma boa escrita, e que a leitura e a escrita devem ser incentivadas diariamente por meio de projetos desenvolvidos na sala de aula.

Segundo Cagliari (2001), neste sentido, para analisar os textos produzidos pelos alunos alfabetizados são necessários conhecimentos a respeito dos usos e da estrutura da linguagem oral, bem como de variação lingüística, para tentar chegar a uma compreensão da reflexão feita por eles. Além disso, é preciso ter sempre em mente as diferenças entre as modalidades falada e escrita, procurando levar em consideração a experiência anterior da criança, uma vez que, em um país de desigualdades como o Brasil, freqüentemente, o contato com a escrita é estabelecido depois que ela ingressa na escola. É necessário dizer, ainda, que não é possível produzir um texto em uma modalidade que não se conhece. Isto quer dizer que, se a criança não tiver a experiência da leitura de textos escritos, suas escrituras serão uma transcrição da fala, da modalidade que conhece bem (o que é um ótimo começo e pode ser um fim, em situações específicas, mas que não constitui o patamar ideal a ser atingido em termos de produção de textos escritos).

Para progressão em suas produções escritas e realmente que chegue à compreensão dos diferentes usos e naturezas da fala e da escrita, é necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura. É por intermédio principalmente dela que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita, a partir da qual poderá fazer reflexões, assim como faz em relação à sua própria fala.

- Sugestões para o processo de construção de texto

**Professora 1** – “Iniciar o processo com livros que contenham somente imagens, para proporcionar aos alunos desenvolverem a criatividade. Em seguida, histórias em seqüência para a sua estruturação (início, meio e fim) e apresentação de parágrafos/pontuação. Depois, colocar apenas uma figura do início, meio e fim da história, dando oportunidade ao aluno de imaginar o início ou final da história”.

**Professora 2** – “Gravuras (seqüência lógica dos fatos), produção de texto de forma coletiva e atividades ligadas à produção textual. Enfim, diversificar os recursos e inovar sempre”.

**Professora 3** – “Diversificar as maneiras de trabalhar a produção de texto, de forma mais lúdica e mais atrativa”.

**Professora 4** – “Procurar inovar sempre”.

**Professora 5** – “Que inicie seu trabalho com algo de interesse do aluno, não tirando deles a criatividade e nem levando tudo pronto; produzir junto com eles”.

As professoras foram unânimes em dizer que a diversificação dentro desse processo é de grande importância, fazendo com que a criança consiga transpor sua linguagem oral para escrita.

Em consonância com o que foi dito pelas professoras, Jolibert (1994) fala que, parece essencial que as crianças descubram, durante sua escolaridade, que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial da escrita; um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, onde os exemplares de livros, de revistas e de jornais podem ser contados em milhares ou centenas de milhares de exemplares. É preciso que as crianças sejam capazes de representar a si mesmas por qual encaminhamento singular chegaram até elas um romance, uma crônica, uma receita de doce, uma regra de jogo, um cartaz para um espetáculo de marionetes, uma carta etc.

Que elas saibam que os escritos sociais raramente existem sob a forma de folhas soltas ou de cadernos, como elas têm o hábito de encontrá-los na escola, mas, antes, sob formas de escritos complexos: jornais, revistas, livros, coleções de fichas, cada um deles com sua especificidade. É preciso que tenham consciência, como leitoras, mas também como produtoras de textos, que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas, de gêneros de papéis, de dimensões de escritos, e que o mundo real da escrita não se limita nem à folha ofício mimeografada, ocupada pela escrita manuscrita do professor, nem à página impressa do manual.

Podem facilmente completar a prática efetiva de vários tipos de escrita, de diversos suportes, de vários meios técnicos de duplicação (fotocópias, mimeógrafos, impressora) acessíveis às crianças, encontros com autores, jornalistas, editores, visitas a gráficas, livrarias, bibliotecas, observações de livros, de revistas e jornais enquanto objetos, e a assinatura, pela classe, de um jornal infantil.

Em suma, é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras. (JOLIBERT, 1994).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa foi dedicada a estudar a produção de textos no processo da alfabetização, objetivando demonstrar a importância da produção de textos, relacionando os recursos que podem ser utilizados em sala de aula para que a criança aprenda, de modo a oferecer subsídios aos professores, colaborando em suas atividades pedagógicas. Para tanto, buscou-se verificar os objetivos os quais se propôs responder neste trabalho e foram norteadores para a realização dessa pesquisa.

Pode-se perceber, através do conhecimento adquirido e dos dados das professoras, por meio de questionário, que certamente a diversificação e os recursos utilizados no dia-a-dia dentro de sala de aula fazem a diferença para que a criança desenvolva a capacidade de imaginação e criatividade ao produzir um texto. Foi possível perceber como os educadores trabalham a produção de texto em sala de aula. Através da análise dos dados verificou-se que as participantes demonstraram comprometimento com o aprendizado de seus alunos, no que diz respeito à formação de um leitor e produtor de texto.

Houve algumas dificuldades no decorrer da pesquisa, como a disponibilidade de tempo das participantes na realização do questionário e o desinteresse de algumas em participarem, o que tornou o volume de informações coletadas, menor do que se planejou no início da pesquisa. Acredita-se que, se à pesquisa fossem incorporados outros instrumentos, como a observação em sala de aula, alcançar-se-ia uma análise crítica mais aprofundada do tema.

Ficou claro que a produção de textos nesta fase é levada com seriedade pelas professoras, mostrando assim o comprometimento das docentes em relação à leitura e à escrita de seus alunos, ficando nítida a importância deste no aprendizado dos discentes.

Os recursos utilizados em sala de aula, segundo os relatos, devem ser bem diversificados e criativos, com a utilização de figuras, projetos de leitura, histórias, transcrição de textos e de histórias, alfabeto móvel e materiais construídos pelas

professoras e até mesmo pelos alunos. Enfim, devem ser trabalhados com materiais e com assuntos de interesse da criança.

Tanto a escola particular como a pública trabalham com a diversidade de recursos e com a criatividade. Entretanto, na escola pública são utilizados em sala de aula materiais mais simples e com menos recursos.

Para essa acadêmica estudar sobre a produção de texto, foi muito importante, uma vez que houve uma grande contribuição para a sua formação acadêmica, como futura educadora. A pesquisa despertou, na aluna, um grande interesse em aprofundar em outras áreas afins, como contar histórias de forma atrativa e buscar novidades para se trabalhar com a produção de textos, obtendo-se de um conhecimento mais aprofundado, acerca do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se em uma educação baseada, fundamentalmente, naquilo que se sente, na vontade de ver seus alunos, a cada dia que passa, crescerem e, principalmente, acreditarem que um dia a educação será vista como o futuro do nosso país.

## REFERÊNCIAS

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. SP: Artes Médicas, 1994.

CAGLIARI, Gladis Massini. **O texto na Alfabetização**. SP: Mercado de Letras, 2001.

PEDRO N., Ademar João. **Metodologia Científica**. 3. ed. SP: 2001, 3. ed.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. SP: Mercado de Letras, 1994.

PARASURAMAN, A. **Método Científico**. 2. ed. 1991.

BAJARD, Élie. **Caminhos da Escrita**. Cortez, SP: 2002.

## APÊNDICE

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-FACE  
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
ENTREVISTADORA: Renata de Barros Pimentel  
DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.

### **Questionário sobre o tema: A construção de textos no processo da alfabetização**

#### ***Prezada Professora:***

Estou lhe entregando um questionário sobre o projeto “A construção de textos no processo da alfabetização”, o mesmo faz parte de minha Monografia de final de curso.

Assim sendo, venho solicitar sua preciosa colaboração no sentido de respondê-lo, sem o qual não poderei realizar o meu trabalho.

Portanto, suas respostas serão de grande valia para este trabalho.

O anonimato dos participantes será garantido.

Antecipadamente, agradeço.

Renata Pimentel

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Sexo: F ( ) M ( )

Faixa etária: 20 a 29 \_\_\_\_\_

50 a 59 \_\_\_\_\_

30 a 39 \_\_\_\_\_

60 em diante \_\_\_\_\_

40 a 49 \_\_\_\_\_

Escola que leciona: \_\_\_\_\_



## QUESTÕES

1. Para você, qual a importância da produção de texto na alfabetização?

---

---

---

---

2. Como deve ocorrer em sala de aula o processo de construção de texto na alfabetização?

---

---

---

---

3. Quais os recursos que são utilizados para que a criança chegue a produzir um texto?

---

---

---

---

4. Quais os incentivos dados à criança para que ela chegue a produzir um texto?

---

---

---

---

5. A leitura é importante nesse processo? Como ocorre o estímulo à leitura?

---

---

---

---

6. E a escrita? O que é feito para que o (a) aluno (a) aprenda a escrever com coerência?

---

---

---

---

7. Que sugestões você daria aos professores para trabalharem a construção de textos no processo da alfabetização?

---

---

---

---

---

---

---