

AVALIANDO PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS: INDÍCIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante¹

Melina Martins Magalhães Mesquita²

Mônica Regina de Oliveira Fernandes³

Adriana Leite Limaverde Gomes⁴

RESUMO

Este artigo buscou avaliar as produções textuais de crianças em processo de alfabetização inicial, a fim de apreender indícios para a qualificação da prática docente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita. Fundamentou-se na concepção socio-histórica da linguagem (BAKHTIN, 1982), considerando a linguagem como atividade de interação. Realizou-se a análise de 26 textos de crianças pertencentes a turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1979), objetivando perceber sinais em suas produções textuais que dessem pistas para a construção de uma prática docente alfabetizadora. Os indícios foram categorizados em duas dimensões de gestão textual, na dimensão da linearização, identificando os processos de referenciação e textualização e na dimensão textual-discursiva, especificamente a partir da composição do gênero textual e dos modos de enunciação (SCHNEUWLY, 1988; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; GOULART, 2008). O resultado mostrou que as crianças realizam operações de gestão textual ainda de modo incipiente, embora consigam organizar a tessitura do texto levando em conta os elementos composicionais do gênero. Porém, grande parte dos sujeitos, o faz de maneira descritiva ou como um relato, distanciando-se mais da narrativa. Consideramos, portanto, a relevância de refletir sobre a prática da produção textual com crianças tendo intervenções pedagógicas que atentem para as operações de gestão textual que devem emergir no processo de escrita com foco na qualificação textual.

Palavras-chave: Produção Textual, Alfabetização, Indícios, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A produção textual é uma temática de relevância para o campo educacional, especialmente quando referenciamos a alfabetização, haja vista constituir-se um eixo do trabalho alfabetizador preconizado pela Base Nacional Curricular Comum, além de outros documentos oficiais.

Recentes pesquisas ainda abordam as práticas avaliativas de textos no ciclo de alfabetização, com vistas a contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita (MACHADO, 2018; COSTA, 2018; CARDILI, 2014). Embora,

¹ Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Pedagoga, luizaherminia@hotmail.com;

² Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar pela Unichristus, magalhaesmelina@gmail.com;

³ Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em Educação Infantil pela Universidade 7 de Setembro, monicareginadeoliveira@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Doutora em Educação Brasileira, Professora dra. Da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, adrianalimaverde@terra.com.br.

verificamos que, as avaliações em larga escala no Brasil (PISA, Prova Brasil e SPAECE) ainda evidenciam a dificuldade que os alunos têm na produção de textos de qualidade e na compreensão do que leem.

Diante disso, construímos este artigo, com base em uma pesquisa exploratória, objetivando a ampliação das discussões acerca do ensino e aprendizagem da produção textual em período de alfabetização inicial. Para além de considerar a avaliação como instrumento classificatório e de diagnóstico “do que falta”, tomamos essa prática como possibilidade para a reflexão sobre o processo educativo intencionado e para a tomada de decisões que ofereçam suporte ao aprendiz, potencializando o ensino-aprendizagem da língua materna.

Portanto, o objetivo deste trabalho foi de avaliar as produções textuais de crianças em processo de alfabetização inicial, a fim de apreender indícios para a qualificação da prática docente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente nas atividades de linguagem envolvendo a construção de textos escritos. Para isso, caracterizamos a atividade epilinguística das crianças em produções textuais realizadas no âmbito da sala de aula.

Organizamos este artigo a partir desta breve introdução, seguindo com a metodologia utilizada. Explicitamos ainda a fundamentação teórica referente aos processos de produção textual e o tópico com os resultados e discussões da pesquisa. Finalizamos com as considerações finais, com o intuito de provocar novas leituras, pesquisas e questionamentos científicos acerca do tema, reverberando no redimensionamento de novas práticas no contexto da alfabetização.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos deste trabalho foram fundamentados nos postulados do italiano Carlo Ginzburg, que cunhou a expressão “paradigma indiciário” em 1979. O modelo, *indiciário*, assemelha-se a prática de rastreamento de sinais, indícios, signos.

Ginzburg assinala que a sabedoria por meio de índices, de sinais, é tão antiga quanto a própria humanidade. Foi por meio de índices que o homem pré-histórico conseguir chegar até a patamares superiores de inteligência. (GINZBURG, 1979).

Estes sinais podem ser ancoradouros e provocadores da prática docente, pois a produção textual como uma atividade cognitiva, social e interativa demanda inúmeras ações do sujeito-autor que devem ser fruto da intencionalidade pedagógica.

Portanto, tal como um caçador, atuaremos na avaliação do *corpus* da pesquisa composto por vinte e seis textos produzidos por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

uma escola particular de Fortaleza em contextos de sala de aula, selecionados aleatoriamente para a construção da nossa amostra.

Os textos se referem a um reconto escrito de uma lenda explorada ao longo de uma sequência didática, portanto, um texto familiarizado pelas crianças e fortemente mobilizador, tendo em vista a mística envolvida no jogo simbólico representado. Além disso, foram selecionados textos, que denominamos de “criação própria” por se referirem a uma produção escrita de uma lenda inventada por eles.

Os indícios foram categorizados em duas dimensões de gestão textual: a dimensão da linearização, identificando os processos de referenciação e textualização e a dimensão textual-discursiva, especificamente a partir da composição do gênero textual em questão e dos modos de enunciação manifestados (SCHNEUWLY, 1988; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; GOULART, 2008). Essas categorias emergiram tanto do referencial teórico utilizado quanto da análise inicial dos dados e serão explicitadas no próximo tópico deste artigo.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO ATIVIDADE DE LINGUAGEM E OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A prática de produção textual no contexto escolar sofre transformações conforme se constroem as abordagens referentes às concepções de linguagem ao longo dos tempos, desencadeando nuances no processo de ensino e aprendizagem.

Geraldi (1997) retrata três concepções de linguagem, considerando a língua como expressão do pensamento, em que os modos de expressão buscam descrever o pensamento e como se organiza no discurso, então o produtor de textos expressa seus pensamentos e intenções, desconsiderando as experiências, conhecimentos dos leitores e os contextos interativos de produção; a língua como instrumento de comunicação, sendo um sistema de signos estável que codifica a mensagem do emissor ao receptor; a língua como forma de interação, considerando as atividades de produção textual como práticas autênticas de interação verbal, destacando o papel do sinterlocutores e do contexto situacional.

Lima (2014) ressalta que essas três concepções podem ocorrer concomitantemente na organização do trabalho com textos no cotidiano pedagógico.

Considerando o viés interativo da linguagem, concordamos com Leontiev (1983) quando baliza o funcionamento da atividade de linguagem como uma interface entre o sujeito e o contexto de produção, originando-se sempre em uma situação de comunicação. Bronckart (1996) complementa afirmando que nessa atividade se constrói um sistema de ações, que

demanda do sujeito uma série de capacidades distintas de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Conforme previsto por Schneuwly & Dolz (2004),

[...] uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística). [...] levando em conta as diferenças da forma oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. (p. 63).

Consideramos que a caracterização das ações em uma atividade de linguagem possibilitam o conhecimento de diferentes capacidades linguísticas do sujeito-autor, valendo-se de indícios para percebermos como as crianças realizam a gestão textual em processo de alfabetização e como isso pode compor pistas para a prática docente.

Porém, a partir de Leal (2008), sabemos que os determinantes encontrados não se manifestam de forma idêntica e ao mesmo tempo nos produtores de textos. Pois, “o texto do aluno é resultado de um conjunto de saberes, de relações e de conhecimentos, podemos, do nosso olhar de compreendente, entender que os conhecimentos linguísticos que os alunos possuem influenciam fortemente os textos produzidos.” (p. 64).

Schneuwly (1988), inspirado na perspectiva bakhtiniana, idealiza um modelo dos processos cognitivos vivenciados pelo produtor textual, que acarreta diretamente consequências sobre o ensino, resumido em três operações: a criação de uma base de orientação (representações sobre a ituação de interação, finalidade, papéis dos interlocutores, circulação do texto, etc.); a gestão textual (se ancora nas representações constuídas, mas que podem se moldar o longo da atividade de linguagem mediante as necessidades constextuais, podendo mudar o produto textual quanto os ‘modos de dizer’) e a linearização do texto (materialização da gestão textual em unidades linguísticas).

Portanto, sobre a gestão textual observamos as atividades epilinguísticas que caracterizam a operação do planejamento (sequencialização do conteúdo e estruturação linguística de acordo com o gênero textual previsto), que estão em constante interação com as operações de linearização (referenciação e textualidade), que são nossa fonte de investigação.

A referenciação é um atividade discursiva emergente das escolhas do sujeito-autor em função do ‘querer-dizer’. Se constitui, portanto, objeto de discurso que referem-se às formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes (KOCH & ELIAS, 2006).

As estratégias usadas para a construção dos referentes textuais, categorizadas por Koch e Elias (2006), são elementos: de Introdução (construção de um referente - quando um “objeto” é introduzido no texto); de Retomada (manutenção - quando um “objeto” já presente

no texto é reativado por meio de uma forma referencial, continuando como o objeto-de discurso em foco.); e de Desfocalização (quando um novo “objeto” é lançado ao texto, deslocando o foco para si). Tais estratégias auxiliam na interpretação textual, oferecendo informações sobre o referente, que é construído e compreendido por meio de uma sequência representativa que o categoriza e o avalia. Para tais autores esses elementos linguísticos são multifuncionais, podendo servir também como representantes da coesão textual.

A coesão é uma operação da textualidade, responsável pela organização das unidades linguísticas e conservação/progressão das informações no texto. Retrata uma ‘amarração’ entre as partes do texto, entrelaçando as sentenças, não se constituindo apenas numa sequência de palavras ou de frases, conferindo textualidade a um conjunto de enunciados. (CARDOSO, 2008).

Outra operação da textualidade se refere a conexão e segmentação que serve para ‘pontuar’ o discurso e articula as unidades linguísticas em um contexto. Os organizadores ou articuladores textuais (*enquanto, portanto, já que, deste modo, assim* etc.) e os sinais de *pontuação* são elementos que representam esta operação. (CARDOSO, 2008).

As atividades de linguagem são mediadas por intenções e a produção de textos escritos manifestam diversas operações, inclusive o posicionamento do autor, realizado por meio da operação de modalização (CARDOSO, 2008). Os modalizadores discursivos evidenciam o ponto de vista assumido pelo sujeito-autor e asseguram o modo como ele elabora o discurso. O uso de advérbios ou expressões como “eu sei, eu acho que, é desejável que, é inacreditável que” são indícios da operação de modalização textual.

Em razão da finalidade comunicativa outras operações ocorrem na tessitura textual, demandando modos enunciativos (definir, relatar, narrar, descrever, argumentar, dialogar, dissertar...) que assumem uma função na constituição do texto, designados por Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2008) como unidades estilísticas de composição.

A partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” construídos socio-historicamente na comunicação verbal, queremos destacar a emergência dos estilos de gêneros e suas diferenciações.

Esses estilos de gêneros não são imutáveis, embora, resultem da recorrência de opções composicionais características de cada um. No entanto, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2008) alertam que “a apropriação de um mesmo gênero por diferentes sujeitos, ao realizarem uma mesma atividade proposta pela escola, permite pensar em diferentes conhecimentos em construção sobre um gênero determinado.” (p. 177).

Considerando este arcabouço teórico, passamos adiante a destacar os achados em nosso *corpus* de análise que expressam os elementos apontados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: quais e o que ‘dizem’ os indícios?

Os dados gerados a partir da caracterização da escrita textual dos sujeitos da pesquisa foram categorizados em duas dimensões de gestão textual que se entrelaçam ao longo da tessitura textual. Portanto, não consideramos hierarquias entre elas e muito menos entre as operações encontradas.

Nos propusemos também a apontar possibilidades para a prática docente no desenvolvimento de propostas e mediações nas atividades de produção textual no contexto da sala de aula comum. Alertamos para que tais proposições não sejam tomadas meramente como receitas, visto que no processo de ensino e aprendizagem não há espaço para metodologias rígidas e que não coadunem com os contextos de produção de cada situação comunicativa, bem como das experiências dos seus interlocutores.

Na dimensão da linearização, em que foram identificados os processos de referenciação e textualização podemos afirmar que em todas as produções escritas das crianças encontramos indícios dessas operações, embora com características diferenciadas, tendo em vista a subjetividade na construção textual de cada sujeito-autor. Então, tanto nos recontos escritos quanto na criação de sua própria lenda percebemos a atividade epilinguística que as crianças realizam por meio dos indícios de referenciação e textualização.

No quadro abaixo destacamos a frequência das operações de gestão textual nos textos analisados.

Operações		Reconto escrito	Criação de lenda
Textuali zação	Referenciação	10	8
	Coessão	10	7
	Conexão/ Segmentação	10	5
	Modalização	2	3

Quadro 1: Frequência das operações de gestão textual.

Dos vinte e seis textos analisados identificamos que as operações de referenciação, coessão e conexão/segmentação ocorreram cada um em dez textos de reconto escrito. Na criação da lenda houve uma menor incidência, totalizando a manifestação em vinte produções escritas. O uso de modalizadores discursivos foi identificado somente em cinco produções, tendo uma frequência maior na lenda de sua própria autoria.

Em todos os recontos, verificamos a presença de referentes textuais os quais introduziam o personagem principal da narrativa. Trechos como “*era apaixonada pela lua*”, “*queria ser transformada em estrela*”, “*uma bela índia*”, são facilmente identificados em todos os textos da Vitória Régia. Portanto, observamos que as construções dos referentes ocorrem como introdução do personagem na narrativa.

Percebemos uma ausência em dois textos de informações sobre os elementos que surgiam ao longo da narrativa. Nos demais, quando os autores se referiam as personagens e aos ambientes que iam surgindo na narrativa atribuíam-lhes alguns adjetivos, por exemplo, “mata escura”, para qualificar o ambiente dos fatos da narrativa dando pista ao leitor de que algo assustador estava prestes a acontecer. Destacamos uma menor incidência de referentes textuais de retomada, já que as expressões sempre surgiam quando um elemento era introduzido na narrativa.

No reconto escrito de Joana da lenda da Vitória-Régia observamos que o trecho ‘*era apaixonada pela lua*’, além de descrever a personagem, funcionou também como elemento referencial da justificativa do problema da situação. A expressão ‘*certa vez*’ nos remete a inferência de que seu uso permite ao leitor se situar no contexto temporal da história. A repetição ‘*andou, andou e andou*’ pode ser considerada como analogia ao esforço realizado pela personagem em um longo caminho até a situação final prevista na lenda. A autora também utiliza o pronome ‘*ela*’, o nome próprio Naiá e o substantivo ‘*índia*’ para garantir a progressão textual e não realizar a repetição do nome da personagem.

Retomamos a ideia de que os elementos linguísticos são multifuncionais, portanto, podem servir como representantes de mais de uma operação textual. Na coesão textual, por exemplo, observamos que em todos os recontos aparecem marcadores que entrelaçam as partes dos textos. A expressão “um dia” aparece em cinco recontos dando a ideia de progressão dos fatos narrativos, indício este que, também caracteriza a conexão/segmentação entre os fragmentos do texto.

“UM DIA NAIÁ CICIENTOU NABEIRA DO RIU”

(Um dia Naiá se sentou na beira do rio)

Trecho da lenda da Vitória Régia do aluno Alberto

Outros termos dão pistas da intenção do sujeito-autor de interligar as partes do texto, em dezoito textos, entre recontos e criações de lendas, encontramos o pronome ela/ele substituindo o nome do personagem principal, dando à produção escrita uma unidade. Surgem conectivos, em quinze textos, como o *então, aí, e, mas, também*, que estabelecem a interligação entre as orações.

Destacamos ainda que os dois textos em que não foram encontradas marcas de coesão textual apresentam-se como um conjunto orações as quais não se entrelaçam formando o todo da narrativa, por exemplo:

“CABRA CABRIOLA ESTAVA VENDENDO UMA MININHA QUE ESTAVA FAZENDO BOBERA A CABRA CABRIOLA LEVOU PARA ELA TODO MUNDO PAROU DE FAZER BOBERA”

(A cabra cabriola estava vendo uma menina que estava fazendo bobeira. A cabra cabriola levou ela. Todo mundo parou de fazer bobeira).
Trecho da lenda da Vitória Régia do aluno Rafael

Levantamos a relevância de uma prática docente em que os escritos devem ser relidos e revisitados pelos seus autores de modo que eles possam perceber a necessidade de inserção de elementos coesivos. A prática da leitura constante de textos de gêneros e suporte variados e a análise desses por meio de perguntas balizadoras do professor dá elementos de análise para que as crianças possam rever seus próprios escritos.

Notamos que em todos os recontos há marcas da operação de conexão/segmentação que, são usadas pelos autores com o intuito de introduzirem o leitor no início de uma nova parte da história. Em dois textos encontramos a locução adverbial *Certa vez*, em quatro textos percebemos o uso de *Um dia*, e nos outros, a expressão *todas as noites*, como marcas do início da situação conflituosa da lenda.

Já no aspecto da modalização, pudemos notar que aparecem em cinco textos, com maior frequência nas criações das lendas. São adjetivações dos personagens, “*encontrou uma linda moça*”, por exemplo, ou ainda em expressões do tipo “*sitornaram grandes amigos*”, “*passaram grandes aventuras*”.

A dimensão textual-discursiva, especificamente sobre a composição do gênero textual e dos modos de enunciação manifestados, reúne as seguintes operações emergentes nas produções escritas das crianças:

Operações	Reconto escrito	Criação de lenda
Uso de elementos composicionais do gênero textual	10	10
Modos de enunciação	7	6

Quadro 2: frequência das operações textuais-discursivas.

Ao considerarmos a prática da produção de texto como uma atividade interativa, observamos alguns elementos linguísticos que surgem nos escritos do sujeito-autor como forma de clarificar ao seu leitor sua intenção no momento da escrita.

No caso das lendas, pudemos perceber em todos eles as características do gênero. Nove textos, foram iniciados com a expressão “*Era uma vez*” e em todos observamos a

preocupação com a ordem cronológica dos fatos (situação inicial, problemática, solução do problema), no caso da lenda da Vitória Régia, assim como a explicação da existência da planta. Em três das produções, os sujeitos-autores destacaram que a referida planta é conhecida como estrela d'água dando sentido a transformação da índia causada pela lua. Ainda destacamos que em uma dessas escritas a frase final nos dá a ideia de que é uma história transmitida oralmente pelos índios.

ESSA HISTÓRIA É CONTADA PELOS INDIOS DO BRASIL

Trecho da lenda da aluna Laís.

Ao analisarmos as criações das crianças, seis textos foram iniciados com a expressão “Era uma vez”. Em quatro textos os fatos foram narrados em ordem cronológica (situação inicial, problemática, solução do problema) os quais apresentaram-se como fruto da imaginação das crianças acrescidos de parte inspiradas em lendas que já existem, por exemplo, o texto “A cobra listrada”, no final, a personagem passa a proteger a natureza, assim como a lenda do Boitatá.

Já em outras três produções, observamos que autores contaram histórias de personagens que encontraram com seres lendários existentes, em uma outra vemos uma narrativa em que a personagem está em uma floresta escura e horrível, portanto trazendo apenas a caracterização do ambiente das lendas. Por fim, nas duas restantes podemos perceber a descrição de uma ação da personagem sem, contudo, caracterizar-se como uma narrativa, como vemos abaixo.

ERA UMA VES UMA CUCA BOA TODAS AS NOITES A CUCA BOA A
PAREIA NOSITIO DO PICAPAU A MARELO E DE CHAVANA JANELA
PRESETIS FIM

Texto da aluna Mariana.

Os modos enunciativos presentes nos textos, referem-se em sua grande maioria a explicações dadas aos leitores sobre fatos da lenda. Para ilustrar podemos apontar o trecho em que a Laís escreve “transformou na Vitória Régia que é conhecida como estrela das águas”. Um outro trecho ilustrativo é o do Marcos quando explica que o personagem principal “imaginava coisas” dando pistas do que iria narrar.

Destacamos ainda que a análise realizada também partiu da categorização proposta por Goulart (2008) relacionada à atividade epilinguística. Neste âmbito, podemos encontrar em nosso *corpus* categorias como repetições, lapsos, esclarecimentos, oscilações, inserções.

Para ilustrar, nos recontos das lendas, as repetições estão mais frequentes do que nas criações. Neste caso, eram alguns casos de repetições dos nomes dos personagens na mesma frase ou do local onde estava, por exemplo, no texto do aluno Vitor observamos o trecho “*fiu*

o refeso da lua na água ela pulou na água” ou ainda no de Mariana, “andu ate xega norio viu seu refexo nurio”.

Já os lapsos (falta de palavras ou informações importantes), tanto nos recontos como nas criações, por exemplo, encontramos em alguns textos a falta da informação do motivo pelo qual a lua transformou a índia que sumiu na água em Vitória Régia.

Os esclarecimentos, com exemplo da escrita de Breno, “*virou uma estrela da água como a vitória régia*”, também estão bem presentes, surgindo mais nos recontos, já as oscilações aparecem mais nas criações, conforme verificamos na escrita de Aline ao registrar a expressão *um milhão* usou também a escrita do número (1.000.000).

Observa-se uma gama de indícios presentes nos textos das crianças que dão pistas para intervenções e para a qualificação da prática docente, possibilitando a intervenção do professor diante daquilo que seu aluno sabe e do que necessita ser mais explorado.

Vimos que nos recontos há uma preocupação do aluno em narrar a história tal como foi explorada em sala, inclusive as operações que aparecem são, na sua grande maioria, em trecho em que as crianças tentaram escrever exatamente como se ouviu a história. Nas criações, percebemos que essa situação é amplificada emergindo novas formas de expressões na tessitura textual. Diante disso, destacamos a importância da retomada dessas produções juntamente com as crianças realizando-se uma tomada de consciência sobre o escrito e observando as possibilidades de ampliação dos elementos do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação das produções textuais de crianças em processo de alfabetização inicial demonstrou que as atividades epilinguísticas realizadas pelas crianças manifestam elementos de referenciação, de textualização e o uso de modos enunciativos diversificados, embora respeitando as características estilísticas do gênero textual analisado – lendas.

As operações textuais-discursivas emergenciadas no âmbito da sala de aula possibilitaram apreender indícios que sugerem que as propostas de ensino da produção textual devem recorrer a estratégias didáticas que instiguem o sujeito-autor a perceber elementos que qualifiquem seu texto.

Diante das duas propostas de produção de texto, uma de reconto de lenda e outra de autoria própria de uma lenda, foi possível perceber uma certa diferenciação no uso das operações e modos de enunciações. Portanto, temos como forte indício a importância de

possibilitar a criação textual das crianças partindo de um gênero e suas características para dar suporte a escrita das crianças.

Observou-se que ambas as produções escritas revelam a presença de relatos e descrições, diferentemente da expressão oral, percebida no cotidiano escolar das crianças, na qual a narrativa torna-se mais marcante e o sujeito utiliza-se de diferentes modos de enunciação.

Consideramos, portanto, que, a constante reflexão da prática pedagógica somada a implementação de sequências didáticas estruturadas que possibilitam a apropriação dos gêneros textuais é de suma importância para o processo de alfabetização e, conseqüentemente, para a produção escrita, possibilitando significações e a escrita de sentimentos, ideias, com coesão e coerência, abrindo espaço para reflexão metalingüística.

Portanto, concordamos com Castanheira, Maciel e Martins (2009, p. 32) quando afirmam que “o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever”.

Enfatizamos a necessidade de uma prática alfabetizadora que diversifique o trabalho pedagógico de aprendizagem da linguagem escrita, com atividades de linguagem organizadas de tal modo que a leitura, a escrita e a oralidade expressem as diferentes formas de representação infantil, integrando as ideias que as crianças revelam durante suas produções escritas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura & FIAD, Raquel. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In.: VAL, M. G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

CARDILI, Wuendy Fernanda. **A palavra do outro ouvida e respondida: uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CARDOSO, Cancionila. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In.: VAL, M. G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

COSTA, Helen Cristina Vieira. **Mão guiando mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental no município de Fortaleza.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** – São Paulo: Cia. das letras, 1989.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In.: VAL, M. G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Leiva. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: VAL, M. G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, Angela. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In.: LEAL, Telma & SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2018.

SCHNEUWLY, B. **Le Langage Écrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs.** Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.