

PRODUÇÃO DE TEXTOS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E DISCURSIVOS NA ESCRITA DIAGNÓSTICA

TEXT PRODUCTION: STRUCTURAL AND DISCURSIVE ASPECTS IN DIAGNOSTIC WRITING

Maisa Maria Costa¹, Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME), Lavras, MG, Brasil
Orcid <https://orcid.org/0009-0002-6804-4766>
e-mail professoramaisaleao@gmail.com

² Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, Brasil
Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>
e-mail ilsa.goulart@ufla.br

Recebido em 30 jun. 2025

Aceito em 30 jul. 2025

Resumo: Este artigo tem como centralidade a reflexão sobre a produção de textos nos espaços escolares a partir de uma abordagem enunciativa-discursiva da linguagem, que contempla aspectos teóricos e práticos. A escrita é aqui compreendida como uma prática discursiva, social e cultural, que vai além da simples codificação de palavras, visto que envolve a construção de sentidos. Diante disso, assume-se como objetivo identificar os aspectos estruturais e discursivos na produção de textos, a fim de apontar o nível de apropriação da escrita alfabética de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental. Como princípio metodológico desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, a partir de uma análise reflexiva da escrita diagnóstica. A análise parte de quatro eixos: a essência da escrita, as relações entre oralidade e produção textual, as orientações contidas nos documentos oficiais e os elementos de coesão e coerência como fundamentos da organização do texto. Fundamentado em autores como Koch (2003), Marcuschi (2008), Goulart e Gonçalves (2013), Cardoso (2008, 2002), Terra (2018) e nas diretrizes da BNCC (2018), o estudo propõe, a partir de uma perspectiva crítica, reflexões sobre os desafios enfrentados por educadores no ensino da produção textual e aponta caminhos para práticas pedagógicas mais significativas. A análise aponta aspectos discursivos referentes à produção escrita diagnóstica, de modo a contribuir para a compreensão e o fortalecimento do trabalho com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental como prática imprescindível no âmbito da consolidação da alfabetização de crianças.

Palavras-chave: Produção de texto. Alfabetização. Sistema de escrita alfabética.

Abstract: This article has as its centrality the reflection on the production of text in school spaces from an enunciative-discursive approach to language, which contemplates theoretical and practical aspects element. Writing is understood here as a discursive, social and cultural practice, which goes beyond the simple coding of words, since it involves the construction of meanings. In view of this, the objective is to identify the structural and discursive aspects in the production of text, in order to point out the level of appropriation of the alphabetic writing of children of the 3rd year of elementary school. Developed qualitative research, of a descriptive nature, based on a reflective analysis of the written productions. The analysis is based on four axes: the essence of writing, the relations between orality and textual production, the guidelines contained in official documents and the elements of cohesion and coherence as the foundations of the organization of the text. Based on authors such as Koch (2003), Marcuschi (2008), Goulart and Gonçalves (2013), Cardoso (2008, 2002), Terra (2018) and the BNCC guidelines (2018), the study proposes, from a critical perspective, reflections on the challenges faced by educators in the teaching of textual production and points out ways for more significant pedagogical practices. The analysis points out discursive aspects related to diagnostic written production, in order to contribute to the understanding and strengthening of the work with writing in the early years of elementary school as an essential practice in the context of the consolidation of children's literacy.

Keywords: Text production. Literacy. Alphabetic writing system.

EPÍGRAFE

Compreender o ato de produção escrita, requer pensar a língua como um conjunto enunciativo, balizado pela expressividade e por ações dialógicas em que o escritor é sujeito, leitor e autor, que atua com e sobre a palavra, como também é impactado por ela.

Ilsa Goulart (2016, p. 164)

INTRODUÇÃO

Em 2023 a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estabelece metas a serem atingidas para elevar o número de crianças alfabetizadas em âmbito nacional. Segundo consta os dados do INEP (2025), a pesquisa estipulou que os estudantes que alcançarem o ponto 743 da escala do Saeb referente ao 2.º ano, seriam considerados alfabetizados, estabelecendo com isso um padrão indicativo da alfabetização em âmbito nacional.

Diante disso, para verificar a capacidade de leitura se estabeleceu que a criança teria que: ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes. Em relação à escrita, considerou-se que as crianças deveriam: escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação. Esta pesquisa considerou que uma criança alfabetizada deveria apresentar tais capacidade de leitura e escrita ao final do 2.º ano. Entretanto, as escolas têm se deparado com crianças que não dominam essas capacidades no 3.º, 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental. Pesquisas como Rodrigues e Goulart (2025a, 2025b) nos mostram que crianças chegam ao 5.º ano sem dominar a escrita alfabética, o que aponta a importância de intervenções pedagógicas sistematizadas, que estimulem a reflexão e a autonomia dos alunos no domínio da escrita ortográfica.

Dessa forma, a relevância do trabalho com leitura e escrita de textos no processo de alfabetização tem sido amplamente acolhida e praticada nas escolas. A alfabetização não se resume apenas à aprendizagem do código alfabético e à

decodificação de sinais gráficos. Ao contrário, os estudos de Magda Soares destacam a importância de integrar, desde os anos iniciais, atividades que promovam tanto a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética quanto a produção e leitura de textos variados (Soares, 1985, 2004, 2021).

Por certo, quando tratamos da produção textual estamos nos referindo a modo de expressão da linguagem, em que se pretende escrever/dizer algo a alguém, movido por alguma intenção, concretizado de algum modo, em uma determinada situação, por isso “[...] é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem” (Fiad, Val, 2014, p. 266).

A produção de textos é compreendida como ato de expressão da linguagem. De acordo com Koch (2003, p. 26), a linguagem é compreendida como uma atividade verbal, assim, define produção de texto como uma “atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”.

Nessa perspectiva, o trabalho com produção textual precisa estar orientado pelo reconhecimento de que toda escrita cumpre uma função social. Escrevemos para realizar atividades socialmente definidas, como afirma Marcuschi (2008, p. 77-78), “do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. [...] Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. [...] A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas”.

Nesse sentido, trazemos como questões de pesquisa: como as atividades de produção de texto se efetivam em turmas do 3.º ano do Ensino Fundamental? O que as crianças compreendem a respeito da produção de texto?

Por reconhecermos a complexidade do tema da produção escrita no processo de consolidação da alfabetização, este artigo objetiva identificar os aspectos estruturais e discursivos na produção de textos, a fim de apontar o nível de apropriação da escrita alfabética de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental. Como princípio metodológico desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, a partir de uma análise reflexiva das produções escritas de crianças. Para isso, trazemos a concepção enunciativa-discursiva como base nos princípios fundamentais que orientam nossa abordagem sobre a produção escrita.

A fim de melhor organizar as discussões propostas, optamos por dividi-las em três seções: na primeira apresentamos a dimensão conceitual da escrita como

atividade; na segunda trazemos uma reflexão sobre a prática de produção textual na escola e as orientações dos documentos oficiais, para, em seguida, analisarmos a escrita de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental.

O que podemos compreender sobre o ato de escrever?

Nesta seção, discutimos os múltiplos papéis que a escrita desempenha no processo comunicativo, cognitivo, formativo e cultural, destacando como sua prática, desde os primeiros anos escolares, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, dialogamos com a abordagem enunciativa-discursiva que evidencia a importância da linguagem como meio das interações sociais.

Primeiramente, a linguagem constitui uma forma de interação social (Bakhtin, 2006), que permite uma relação responsiva, ao compartilhar ideias, informações e sentimentos. Além disso, possibilita a expressão pessoal, favorece o desenvolvimento da identidade e da voz do autor. Segundo, temos a linguagem como atividade verbal (Koch, 2003).

Compreender a escrita em sua essência é fundamental para refletir sobre sua função no processo de ensino e aprendizagem. Mais do que uma habilidade técnica, a escrita é uma forma de expressão, construção de sentido e participação social.

Por constituir-se de linguagem, a produção escrita não se trata uma ação mecanizada, longe disso, o fluxo da produtividade escrita resulta de ações dinâmicas, ativas e interativas entre o escritor e o texto (Goulart, 2016). A linguagem materializada em textos verbais ou multimodais constitui-se como enunciado a partir de dois planos: o da intencionalidade, que prevê os objetivos que motivam a escrita, e o da sua materialização, ou seja, dos modos como se concretizará essa escrita, em texto físico ou digital. Dessa forma, é na interrelação e na interlocução entre esses dois planos que se concretiza a produção escrita (Goulart, 2016).

Por essa razão, podemos dizer que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita, constituída por uma ideia acabada e com sentido, independentemente de sua extensão. Em outras palavras, podemos dizer que se trata de uma sequência verbal composta por um conjunto de relações, entre palavras, que estabelecem certa coesão e coerência.

Nesse sentido, a prática da escrita contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, pois envolve a organização do pensamento, a estruturação de informações e a formulação de argumentos coerentes. Escrever também promove a reflexão sobre vivências e questões cotidianas, ajudando o escritor a compreender melhor o mundo ao seu redor. Assim, a produção textual torna-se uma poderosa ferramenta de aprendizagem, na medida em que permite aplicar, de forma prática, habilidades linguísticas e conhecimentos adquiridos, facilitando sua assimilação e retenção.

Além disso, com base nos ensinamentos de Barros (2012), compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita deve considerar que o autor faz escolhas com base nas circunstâncias comunicativas. As características formais e de significado do texto resultam da interação entre os diversos elementos envolvidos na comunicação. O autor destaca que:

A situação comunicativa – compreendida como os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro, o conjunto de conhecimentos do mundo físico e social ‘estocados’ em suas memórias, além do conhecimento e do domínio dos gêneros textuais em foco – tem papel determinante no trabalho que o produtor realizará na construção da materialidade linguística de seu texto (Barros, 2012, p. 33).

Partindo desse pressuposto, Barros (2012) enfatiza a relevância da situação comunicativa na produção do texto, evidenciando que diversos fatores influenciam esse processo: os objetivos dos interlocutores, as imagens construídas entre eles, os saberes compartilhados e o domínio dos gêneros em uso. Assim, o contexto comunicativo não se limita ao conteúdo da mensagem, mas inclui a interação entre os participantes e os conhecimentos que mobilizam durante a comunicação.

Nesse campo, Marcuschi (2002) contribui para a discussão ao afirmar que os gêneros textuais têm origem no meio em que são produzidos: contexto cultural, social, histórico e cognitivo. O autor distingue duas vertentes discursivas, a sonora e a gráfica, explicando que os gêneros de base sonora têm natureza oral, enquanto os de base gráfica pertencem à esfera escrita. Marcuschi (2002) também chama atenção para os gêneros de produção mista, que combinam elementos sonoros e gráficos, refletindo a complexidade das práticas comunicativas contemporâneas.

Ao fazerem uma comparação entre a escrita e a fala oral, Cardoso e Val (2014) apontam que pela fala o locutor tem a percepção do contexto, como guia condutor da

produção oral – da conversação. No caso, a produção escrita requer daquele que escreve a percepção de um interlocutor, com a possibilidade de planejar de modo consciente cada etapa do processo de produção. Na escrita podemos imaginar antecipadamente a situação de comunicação, como o lugar em que acontecerá o enredo; o papel que se quer assumir como autor no texto: narrador ou personagem; definir os objetivos da escrita; pensar nas características do leitor; determinar qual será o ambiente e/ou em que suporte o texto vai circular, ou, ainda, prever em qual circunstância será lido (Cardoso, Val, 2014). A produção textual percorre um caminho em que o escritor procura ponderar suas escolhas a partir de diferentes situações ou condições, de modo a compreender: o que, como, para que e para quem irá escrever.

Dessa forma, torna-se essencial compreender os diversos gêneros textuais presentes na sociedade, pois eles nos conectam à cultura, aos grupos sociais, aos acontecimentos históricos e a tudo aquilo que permeia nosso entorno.

Em síntese, a essência da produção escrita reside em sua capacidade de planejar e reorganizar a linguagem escrita, de modo compreensível ao leitor. Escrever é dar forma ao pensamento, compartilhar experiências e perpetuar a cultura. Ao escrever, criamos pontes entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a realidade e a imaginação. Essa dualidade – técnica e artística – é o que torna a escrita uma das mais poderosas expressões humanas.

Produção de textos escritos na escola

A aprendizagem da escrita, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, representa um processo complexo que envolve a articulação de múltiplos saberes. Escrever não consiste apenas em transpor pensamentos para o papel, mas em produzir sentidos dentro de um contexto social e discursivo. Conforme afirmam Goulart e Gonçalves (2013, p. 23), a linguagem escrita é considerada uma prática semiótica, por meio da qual os sujeitos constroem e compartilham significações, em que “as estratégias semióticas são encaradas como procedimento heurísticos para lidar com as demandas cognitivas que uma situação objetiva de aprendizagem implica”.

Nesse processo, os recursos de coesão e coerência textual tornam-se

fundamentais para a organização do pensamento e para a elaboração de textos compreensíveis. Segundo Cardoso (2008), o trabalho com a produção textual na escola deve considerar que a escrita é resultado de um percurso que demanda orientação, planejamento e reflexão. A autora destaca que ensinar a escrever vai além da simples correção de erros gramaticais, exigindo escuta ativa e intervenções pedagógicas que promovam a clareza, a lógica interna e o encadeamento das ideias. Isso implica atenção à coesão – o uso adequado dos elementos conectivos entre as partes do texto – e à coerência, que garante a manutenção de um sentido global, ambos indispensáveis para que o texto cumpra sua função comunicativa.

Entendemos que os alunos precisam ser incentivados a produzir textos que expressem suas intenções comunicativas e que façam sentido para si mesmos e para o leitor. Tal proposta exige práticas que envolvam a reescrita, a revisão, a leitura crítica e o domínio progressivo de estratégias linguísticas que favoreçam tanto a coesão quanto a coerência.

Em termos pedagógicos, isso se inicia, muitas vezes, com orientações simples, como a clássica estrutura de “início, meio e fim”, apresentada nas primeiras aulas de produção escrita. Com o avanço da aprendizagem, essa estrutura evolui para a compreensão mais técnica de introdução, desenvolvimento e conclusão – noções que acompanharão os estudantes em etapas posteriores de sua trajetória escolar.

No contexto do 3.º ano do Ensino Fundamental, etapa em que os alunos consolidam as aprendizagens iniciais sobre a linguagem escrita, é essencial promover práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação consciente da coesão e da coerência. Isso significa proporcionar aos estudantes não apenas a capacidade de escrever textos estruturados, mas também a habilidade de refletir sobre a articulação interna de suas ideias, assegurando sentido e fluidez ao que é comunicado.

Como salientam Goulart e Gonçalves (2011), a escrita se constitui como um campo de significações em que os sujeitos recorrem a diferentes recursos simbólicos para interpretar e representar o mundo. Cabe, portanto, à escola assumir o papel de mediadora nesse processo, com intencionalidade didática e rigor formativo.

Desse modo, no 3.º ano do Ensino Fundamental – etapa marcada pela consolidação da alfabetização – a produção textual deixa de ser apenas um exercício mecânico para se tornar um instrumento de expressão e autoria. Nesta direção, a

construção de textos coesos e coerentes se configura, assim, como um objetivo central no ensino da Língua Portuguesa, exigindo do professor práticas que incentivem a autonomia do aluno como sujeito produtor de sentidos.

Nesse sentido, a produção de textos na Educação Básica deve ser compreendida como uma prática social, contextualizada e orientada pelos documentos normativos que regem o currículo nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), propõe uma abordagem integrada que articula leitura, oralidade, análise linguística e escrita em situações reais de uso da linguagem.

A BNCC estabelece diretrizes fundamentais para o percurso formativo do estudante, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É um documento orientador para escolas e equipes pedagógicas na elaboração dos planos de ensino e na atualização dos currículos escolares, respeitando as especificidades regionais e institucionais de um país diverso como o Brasil.

Ainda segundo a BNCC, o eixo de produção de textos compreende práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) de textos escritos, orais e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (Brasil, 2018). Isso abrange desde relatar fatos cotidianos até levantar dados relevantes em reportagens, expressar opiniões em cartas de leitor ou artigos de opinião, denunciar injustiças por meio de foto-denúncias ou poemas, entre outras formas expressivas. O documento destaca, ainda, a seguinte habilidade:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (Brasil, 2018, p. 93).

Essa habilidade também está contemplada no Currículo Referência de Minas Gerais, que reforça a importância da relação entre locutores e interlocutores no processo comunicativo. Tal como ocorre nas práticas de leitura, as habilidades de produção textual não devem ser genéricas ou descontextualizadas, mas desenvolvidas por meio de situações concretas de produção de textos, pertencentes a gêneros que circulam nos diferentes campos da vida social.

No contexto da alfabetização, a literatura infantil, a contação de histórias e as rodas de conversa despontam como importantes aliados no processo de aprendizagem. Essas práticas partem da oralidade e conduzem, de forma gradual, à escrita autoral. Embora a literatura não esteja delimitada como um componente curricular específico, nem ocupe lugar de destaque na BNCC, destacamos a necessidade de integrá-la ao ensino da Língua Portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.

Entre as dez competências gerais da Educação Básica, a terceira – referente ao repertório cultural – contempla a valorização das manifestações artísticas e culturais, conforme indica, que “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018).

Assim, a escola torna-se espaço de acesso a literaturas de diferentes regiões, épocas e culturas. O professor, ao indicar, comentar e discutir obras literárias, contribui para a formação humanística dos alunos e amplia o repertório necessário à produção textual.

Em síntese, evidenciamos que há limitações de diálogos entre os documentos legais da educação e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da escrita. Ao contemplar os aspectos linguísticos, comunicativos e culturais, a BNCC reforça a importância de um ensino significativo e contextualizado. A literatura, nesse cenário, emerge como recurso privilegiado para enriquecer a produção textual dos estudantes e estimular a autoria, especialmente nos anos iniciais da alfabetização, como nos mostram as pesquisas de Brandão e Leal (2005) e de Rodrigues e Goulart (2024).

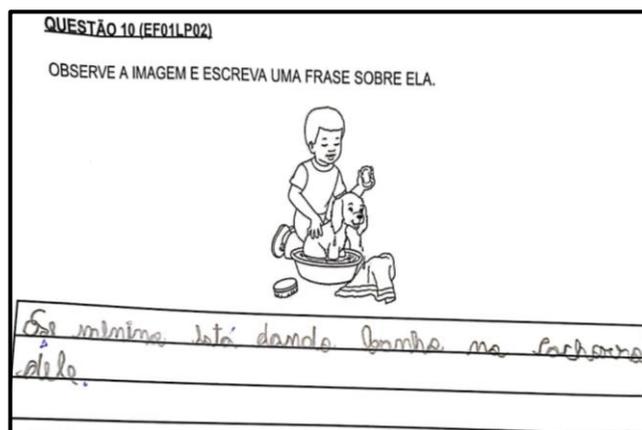
Produção de texto de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental

A análise inicial da produção escrita na turma do 3.º ano do Ensino Fundamental nos trouxe um direcionamento sobre o processo de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética, que nos apontam a compreensão de aspectos linguísticos da escrita. Sendo assim, um dos primeiros aspectos observados referem-se à estruturação das palavras na produção de frases como textos – entendendo texto como uma produção de enunciados organizados em apenas um verbo e expressa

uma única ideia, em uma estrutura básica e direta.

Para tal, trazemos como análise dados observados na produção escrita a partir da questão 10 da avaliação diagnóstica externa da Secretaria Municipal de Educação (SME) aplicadas no início de fevereiro de 2025, conforme a imagem apresentada.

Imagem 1 – Atividade avaliativa de produção escrita



Fonte: Avaliação SME

A análise inicial da produção escrita dos alunos se refere aos aspectos estruturais da escrita. Os aspectos estruturais estão correlacionados ao conhecimento linguístico, ou seja, remete à compreensão gramatical e lexical, sendo o responsável pela articulação do sentido do texto. Este conhecimento é responsável “[...] pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados” (Koch, 2003, p. 32).

Quadro 1 – Produção escrita

Produção escrita a partir da avaliação diagnóstica da SME – fev. /2025		
Alunos	Frases	Aspectos estruturais
A1	ela está Dando banho no cachorro	Escrita alfabética.
A10	Ele esta do beia no cachorro.	Apresenta segmentação das palavras

A14	O Menino esta da do Bainho no cachorro	Ocorrem desvios ortográficos: sem pontuação, omissão de letras em palavras e uso incorreto da letra maiúscula.
A19	um Humen damdo Banho no cachrro	
A20	O. Menino tá . Laveno. o. Cachorro A mamai man do tida Banho.	
A8	Omeninotatãntaixcont	Escrita silábico-alfabética Sem segmentação Apoio na oralidade Constrói algumas sílabas (CV)
A3	O caxoro ta tomno banho.	Escrita alfabética. Desvios ortográficos – não domínio de dígrafos do CH / RR/ NH. Escrita alfabética (escreve como fala). Não domínio da pontuação
A9	O menino esta tomando manho no cachorro.	
A13	O dono do cachorro de ubenho nele e leficomu toserozo.	
A15	O menino lava o cachoro na bacia.	
A16	O menino, esta dando, banho no cachoro.	
A2	O menino está lavando seu cachorro.	Escrita alfabética. Demonstra apropriação do sistema de escrita alfabético. Pequenos desvios ortográficos. Sugere uma escrita ortográfica.
A4	Vou dar banho no meu cachorro.	
A7	O menino es dando banho no cachorro. A criança es dando banho no animal Ese menino está dando banho no cachorro dele	
A5	o menino está dando banho no cachorro.	
A6	Um cachorro tomando banho.	
A11	youê vai tomar um banho bem quentinho!	
A12	O menino dando banho no cão.	
A17		

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Podemos observar que a produção das crianças, com algumas exceções, demonstra importantes indícios de apropriação do sistema de escrita alfabética, como

a segmentação das palavras e a construção de uma frase com sentido. Embora apresente desvios ortográficos no uso de dígrafos: rr, ss, ch, nh, bem como a troca de algumas letras ch/x, b/d, há a ausência de letra maiúscula e de pontuação. Esses elementos textuais fazem parte do processo de aprendizagem e indicam que a criança está em avanço no percurso da escrita convencional. O registro da oralidade na escrita aparece em: “tomano” ou “tá”. Esta forma de escrita, de acordo com Soares (2020, p. 267), nos mostra que:

As crianças escrevem como registro da fala, escrevem como contariam oralmente a história, portanto, sem pontuação, sem organização em parágrafos, usando marcadores de coesão adequados à fala, não à escrita. É natural que isso ocorra separar textos em parágrafos, usar os diferentes sinais de pontuação, conectar partes do texto relacionando-o com marcadores específicos da língua escrita são convenções que vão sendo aprendidas ao longo dos anos do ensino fundamental.

Nessa direção, a capacidade de produzir frases indica que os alunos dominam a linguagem, conseguindo organizar pensamentos de forma clara e objetiva. A partir desse ponto, torna-se possível acompanhar a evolução para construções mais complexas, nas quais o uso de conectivos, a relação entre orações e a ampliação do conteúdo semântico passam a evidenciar um maior domínio dos recursos linguísticos e uma progressiva maturidade na produção textual.

A segunda análise destaca o aspecto discursivo da produção escrita das crianças. Alguns enunciados aparecem, por exemplo, com evidência ao sujeito da ação: “O menino”, “Ele”, ou ainda “Cachorro”. As crianças também descrevem a ação: “dar banho no cachorro”, realizada por um sujeito (um menino/ um homem), ou compreendem como uma ação realizada pelo próprio cachorro. Outro aspecto interessante é a demarcação da voz do narrador que descreve a ação realizada, que acontece em terceira pessoa do verbo: “O menino, esta dando, banho no cachorro”, ou em primeira pessoa do verbo, assumindo a voz da personagem, em tom de diálogo entre as personagens: “você vai tomar um banho bem quentinho!”, ou entre o escritor e o leitor: “Vou dar banho no meu cachorro”.

O terceiro aspecto que destacamos na produção escrita refere-se à dimensão da consolidação da alfabetização, no que tange à compreensão do sistema de escrita alfabético, como a formação de sílabas CVC, como, por exemplo, a formação de “MAN” em “tomno”, “tomano”, ou “VAN” em “laveno”. Há uma construção silábica

“anasalada” na qual as crianças demonstram a não apropriação de como representar os espaços entre as palavras na escrita, o que indica uma escrita alfabética, com apoio na oralidade. No que se refere à alfabetização, a BNCC destaca:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (Brasil, 2010, p. 57).

O que a avaliação diagnóstica nos mostra é que as crianças chegam ao 3.º ano do Ensino Fundamental, ainda em processo de apropriação da escrita, por vezes no 5.º ano, como sinalizam Rodrigues e Goulart (2025a, 2025b), com necessidade de compreensão de aspectos do sistema de escrita alfabética, para a consolidação da alfabetização.

Por isso, assim como Brandão e Leal (2005), entendemos que a apropriação do sistema alfabético não se refere-se a um processo mecânico de memorização de correspondências grafo-sonoros, nem mesmo de que, ao se apropriar da escrita das palavras, este saber será suficiente para garantir que o aluno seja capaz de ler e de produzir textos. “A aprendizagem da escrita, realmente, não parece fácil de ocorrer, dado o enorme contingente de crianças que, mesmo depois de quatro anos de instrução, são tristemente “expulsas da escola sem saber ler e escrever” (Brandão, Leal, 2005, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual, quando tratada como prática social e formativa, transcende os limites da mera atividade escolar e assume um papel essencial na constituição do sujeito crítico, autônomo e participativo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no 3.º ano, a escrita deve ser compreendida como um processo que demanda mediação pedagógica intencional, envolvendo planejamento, escuta, reescrita e reflexão sobre os sentidos produzidos.

Ao longo deste artigo, discutimos que a aprendizagem da escrita não pode ser

reduzida a aspectos gramaticais ou estruturais, pois envolve aspectos discursivos na construção de sentidos situados em contextos reais de comunicação. Para isso, para além dos documentos normativos, como a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais, que oferecem diretrizes que subsidiam o trabalho cotidiano do professor, é preciso ir além das orientações, a fim de oferecer situações em que a escrita se torne relevante para as crianças.

Neste estudo, analisamos a produção escrita de crianças do 3.º ano do Ensino Fundamental, a partir da escrita diagnóstica realizada pela SME, em que as crianças deveriam escrever uma frase a partir da imagem. A análise pontua os aspectos estruturais que demonstram as irregularidades da escrita das crianças, como: o uso da pontuação e os desvios ortográficos. Em contraponto, a análise discursiva da produção evidencia os que as crianças sabem sobre a escrita de textos e as escolhas realizadas para dizer algo a alguém. Outro aspecto em destaque é a escrita alfabética das crianças, com uma escrita ainda em processo de consolidação da alfabetização.

Nesse sentido, o papel da docência consiste em detectar, ou seja, diagnosticar as irregularidades da escrita, a fim de mediar esse processo de forma significativa e contextualizada, garantindo que todos os alunos avancem em suas capacidades de ler, interpretar e produzir textos. Por isso, destacamos que o ensino da produção textual nos anos iniciais seja pautado por práticas que valorizem a autoria, o contexto e a escuta sensível, reconhecendo a escrita como um instrumento potente de aprendizagem, emancipação e transformação social. O contexto escolar possa se configurar como um espaço de circulação de textos significativos, onde os estudantes possam experimentar-se como autores, expressando suas vivências, saberes e individualidades.

Enfim, mais do que cumprir metas curriculares, ensinar a escrever implica o compromisso ético e pedagógico com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir no mundo por meio da linguagem. A produção de textos deixa de ser uma tarefa mecânica e ganha status de prática social, favorecendo a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento da identidade dos estudantes. Portanto, vale ressaltar a necessidade de se investir em propostas que priorizem a intencionalidade pedagógica, a escuta atenta, de modo a reconhecer que a mediação sensível do professor é fundamental para ressignificar o

lugar da escrita na escola. Cabe ao docente criar condições para que a produção textual seja parte de um processo significativo, que valorize o percurso dos alunos, suas formas de expressão e suas experiências de mundo. Ao reconhecer a prática docente como elemento central na construção de sujeitos escritores, amplia-se o potencial da escrita como ferramenta de aprendizagem, autonomia e transformação, reafirmando o papel da escola como espaço para desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes das crianças nos anos iniciais de escolaridade.

REFERÊNCIAS

- BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** 2012. 307f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação/ em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central do Texto/ EdUFMT, 2008.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: Uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CARDOSO, C. J.; VAL, M. G. C. Produção de textos escritos. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.266-267.
- FIAD, R. S.; VAL, M. C. Produção de textos. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.264-265.

GOULART, C.M.A.; GONÇALVES, A.V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C.M.A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. (orgs.) São Paulo: Summus, 2013.

GOULART, I. C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159-176, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148525329> Acesso em: 02 maio de 2025.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 12 maio 2025.

RODRIGUES, K. M. P; GOULART, I. C. V. Estratégias de leitura literária no processo de alfabetização: contribuições para a formação de leitores. Revista **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 96, p. 122-136, set/dez. 2024. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/19417> Acesso em: 12 maio 2025.

RODRIGUES, L. V.; GOULART I. C. V. Do diagnóstico à intervenção: práticas de escrita com foco nas regularidades ortográficas do “R”. **Cadernos Para O Professor**, v. 1, n. 49, p.24-38, 2025a. Disponível em: <https://cadernosparaoprofessorese.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professor/article/view/vol.49.1-artigo-02> Acesso em: 11 set. 2025.

RODRIGUES, L. V.; GOULART, I. C. V. Escrita ortográfica: um estudo a partir das dificuldades de apreensão do sistema de escrita. **Educação em Foco**, v. 30, n. 1, p. e30012, fev. 2025b. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30012> Acesso em: 11 set. 2025.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358/1359> Acesso em: 15 fev. 2022.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt> Acesso em: 11 set. 2025.

SOARES, M. B. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Belo Horizonte: Dp&a Editora, 2001.

SOARES, M. B. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TERRA, E. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018. 160 p.

Sobre as autoras

Maisa Maria Costa

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas. Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB). Possui trajetória de mais de 25 anos como professora alfabetizadora nas redes públicas municipal e estadual de Minas Gerais, com experiência também em gestão e supervisão pedagógica. Desenvolve projetos voltados ao ensino e à aprendizagem da leitura, escrita e oralidade, articulando teoria e prática no campo da alfabetização. Integra o Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA).

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutorado em Educação pela FE-UNICAMP. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, com pesquisas relacionadas à: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura literária, narração de histórias, espaços de leitura, formação literária docente, mediação literária, estratégias de leitura, alfabetização e letramento, práticas de leitura e produção escrita, formação do alfabetizador. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA, e do grupo de pesquisa Linguagem, Leitura e Escrita, cadastrado no CNPq. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq.