

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Belo Horizonte

2025

Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), na linha de pesquisa Alfabetização e Letramento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dr^a Daniela Freitas Brito Montuani

Belo Horizonte

2025

L892p
T

Lourenço, Indianara Aparecida Cavalcante, 1978-
Práticas de produção de textos em turmas de alfabetização [manuscrito] /
Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço. -- Belo Horizonte, 2025.
127 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

[Acompanhado de recurso educacional com o título: Produzindo textos em
turmas de alfabetização [recurso eletrônico] : sequência didática e outros materiais
para a formação docente / Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço. -- Belo
Horizonte, 2025. -- 35 p. : il., color.].

Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani.

Bibliografia: f. 115-120.

Apêndices: f. 121-127.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Produção de textos --
Teses. 4. Crianças -- Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses.
5. Escrita -- Métodos de ensino -- Teses. 6. Ribeirão das Neves (MG) -- Educação
-- Teses.

I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.412

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA INDIANARA APARECIDA CAVALCANTE LOURENÇO

Realizou-se, no dia 06 de junho de 2025, às 09:30 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 618ª defesa de dissertação, intitulada "*Práticas de produção de textos em turmas de alfabetização*", apresentada por INDIANARA APARECIDA CAVALCANTE LOURENÇO, número de registro 2023658521, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^o(a) Daniela Freitas Brito Montuani - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Valéria Barbosa Machado (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Eliana Guimarães Almeida (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

() Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Produzindo textos em turmas de alfabetização: sequência didática e outros materiais para a formação docente.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de junho de 2025.

Prof^{da}(a) Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)

Prof^{da}(a) Valéria Barbosa Machado (Doutora)

Prof^{da}(a) Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Doutora)

Prof^{da}(a) Eliana Guimarães Almeida (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Guimaraes Almeida, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 09/06/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 09/06/2025, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Cidadã**, em 09/06/2025, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Barbosa Machado, Professora do Magistério Superior**, em 09/06/2025, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4242004 e o código CRC 67F24D11.

Referência: Processo nº 23072.232468/2025-80

SEI nº 4242004

*Dedico este trabalho a todos os profissionais
da educação.*

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, minha fortaleza e refúgio.

Aos *meus pais*, meu porto seguro e fonte de inspiração. Sem o incentivo de vocês, nada disso seria possível.

Aos *meus irmãos*, companheiros leais. Em vocês, me renovo todos os dias.

Ao *meu marido*, incentivador e fã, pela paciência em minhas inúmeras ausências.

Às *professoras colaboradoras*, por terem me permitido, sem julgamentos, observar e analisar as suas práticas pedagógicas. Hoje, posso afirmar que ao realizar este trabalho compreendi um pouco mais de mim e da minha missão enquanto profissional da educação, em busca em meio a tantos percalços, mediar os estudantes em suas aprendizagens diárias.

À *minha orientadora Prof. Dr^a Daniela Freitas Brito Montuani* que, com paciência, dedicação, compromisso e muito amor orientou, sugeriu, concordou e discordou nesta tarefa nobre que é a pesquisa científica.

Aos demais *professores do Promestre*, em especial, as professoras da linha de pesquisa de Alfabetização e Letramento, Dr^a Sara Mourão, Dr^a Valéria Resende e Dr^a Francisca Maciel, pelo privilégio de aprender tanto com vocês.

À *banca de qualificação*, agradeço às professoras Dr^a Valéria Resende (UFMG) e Dr^a Isabel Frade (UFMG) e Dr^a Francisca Maciel pela avaliação do trabalho e pelos apontamentos e contribuições.

Ao *Grupo de Pesquisa em Alfabetização* (GPA/Ceale/FaE/UFMG), pelas ricas discussões sobre alfabetização, que contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Enfim,

Por tudo e *TODOS* que passaram por minha vida neste período: *muito obrigada!*

“Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação e a criatividade” (Lev S. Vygotsky).

RESUMO

O uso competente da linguagem escrita torna-se de grande relevância para os cidadãos exercerem a sua cidadania, uma vez que estão inseridos em uma sociedade em que ela (a escrita) é uma das formas de comunicação que tem centralidade. Entretanto percebemos por meio dos estudos e das práticas que observamos diariamente nas salas de aula que nem sempre a produção escrita é devidamente trabalhada, e, em muitos casos, há uma ausência de propostas que considerem essas produções no contexto das turmas que estão no processo de alfabetização. Tendo em vista as inquietações pontuadas, o objetivo central da pesquisa foi: Analisar as práticas de produção de textos escritos desenvolvidos em turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) numa escola pública do município de Ribeirão das Neves/MG. E, para ampliar a possibilidade de compreender este objeto, traçamos três objetivos específicos: 1) Identificar os gêneros textuais trabalhados nas turmas e destes, quais serviram de base para as produções de textos realizadas nas turmas investigadas, 2) Verificar o modo como são desenvolvidas as atividades de produção de texto, bem como as estratégias adotadas na condução dessas práticas, e 3) Identificar se nas práticas de produção de textos são consideradas as condições de produção, o planejamento do texto e a revisão textual. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo e os procedimentos de coleta de dados foram: 1) Análise de materiais (planejamento das professoras, livro didático utilizado e caderno dos estudantes), 2) Observação das aulas de produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa, e, 3) Entrevista semiestruturada na modalidade individual. Para embasar a pesquisa, a fundamentação teórica foi organizada em cinco tópicos: alfabetizar letrando e seus sentidos para as práticas de produção de textos na escola; texto, textualidade e condições de produção; gêneros textuais e sua relevância para a produção de texto na alfabetização; sequências didáticas a partir do trabalho com gêneros textuais, e, planejamento textual: modos de organização e mediações nas práticas de produção de textos na alfabetização. Com o trabalho desenvolvido, verificamos que há um distanciamento entre as práticas pedagógicas empreendidas nas salas de aula pelas professoras, e o conhecimento científico a respeito da temática de produção de texto. Assim, identificamos que é necessário investir na formação docente para que as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem sejam minimizadas. Portanto, como produto educacional, foi elaborado um *e-book* contendo sugestões de sequências didáticas para produção de textos, dando ênfase em situações que foram observadas na pesquisa, tanto ausências, quanto aspectos interessantes no que concerne às práticas de produção de textos na alfabetização e ainda, com uma curadoria de materiais que podem auxiliar os docentes nos aprofundamentos teóricos e metodológicos necessários para a abordagem com a produção de texto em turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Produção de textos; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The competent use of written language becomes highly relevant for citizens to exercise their citizenship, as they are part of a society in which writing is one of the central forms of communication. However, through studies and daily classroom practices, we observe that written production is not always adequately addressed and, in many cases, there is a lack of proposals that consider these productions within the context of early literacy classes. Given these concerns, the main objective of this research was: To analyze the practices of written text production developed in literacy classes (1st, 2nd, and 3rd grades of Elementary School) in a public school in the municipality of Ribeirão das Neves/MG. To broaden the understanding of this topic, we established three specific objectives: 1) To identify the text genres worked on in the classes and, among these, which ones served as the basis for the written productions developed in the investigated classes; 2) To examine how text production activities are developed, as well as the strategies adopted in conducting these practices; and 3) To identify whether the conditions of production, text planning, and text revision are considered in the writing practices. The methodological approach was qualitative, and the data collection procedures included: 1) Analysis of materials (teachers' lesson plans, textbooks used, and students' notebooks); 2) Observation of text production classes in the Portuguese Language subject; and 3) Semi-structured individual interviews. The theoretical foundation of the research was organized into five main topics: literacy and its meanings for text production practices in schools; text, textuality, and production conditions; text genres and their relevance to writing in literacy; didactic sequences based on work with text genres; and text planning: organizational methods and mediation in writing practices during the literacy process. Based on the work developed, we found that there is a gap between the pedagogical practices carried out by teachers in the classroom and the scientific knowledge regarding text production. Thus, we identified the need to invest in teacher training so that the difficulties encountered in the teaching and learning process can be minimized. Therefore, as an educational product, an e-book was created containing suggestions for didactic sequences for text production, with an emphasis on situations observed during the research—both deficiencies and noteworthy aspects related to writing practices in literacy—as well as a curated selection of materials that may assist teachers in deepening their theoretical and methodological understanding necessary for approaching writing in early literacy classes.

Keywords: Literacy; Text production; Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Publicações encontradas na revisão de literatura	19
Quadro 2 – Publicações selecionadas por dialogar com a proposta da pesquisa	20
Quadro 3 – Gêneros textuais delimitados por campos de atuação	41
Quadro 4 – Gêneros preferenciais para a escrita e produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento	41
Figura 1 – Esquema da sequência didática de produção de um gênero textual	44
Figura 2 – Mapa mental da produção de um texto em função de uma situação de comunicação	47
Quadro 5 – A organização do trabalho com a produção de texto em sala de aula	48
Figura 3 – Livro utilizado pela professora	53
Figura 4 – Caderno de planejamento prof ^a .	54
Figura 5 – Atividade do estudante (3o ano)	54
Quadro 6 – Caracterização das professoras participantes	58
Quadro 7 – Gêneros textuais encontrados nos materiais analisados (planejamento das professoras, livro didático e caderno dos estudantes)	69
Quadro 8 – Produção escrita partindo de um gênero textual no período observado	72
Figura 6 – Imagem da definição de lista presente no caderno de plano de aula da professora	75
Figura 7 – Atividade do livro didático	76
Figura 8 – Quadro da professora	78
Figura 9 – Cartaz na parede da sala	78
Figura 10 – Caderno do estudante	78
Figura 11 – Atividades do estudante	80
Quadro 9 – Plano de aula (1º ano – professora Azaleia)	81
Figura 12 – Reprodução da Quadrinha no quadro pela professora	83
Figura 13 – Registro da quadrinha com versos numerados	83
Figura 14 – Atividade do livro didático	85
Figura 15 – Atividade no caderno	86
Figura 16 – Atividade no livro didático	86
Figura 17 – Roteiro da atividade proposta pela docente	89
Figura 18 – Roteiro – Atividade 1	90
Figura 19 – Roteiro – Atividade 2	90
Figura 20 – Roteiro – Atividade 3	91

Figura 21 – Roteiro – Atividade 4	91
Figura 22 – História contada pela professora	95
Figura 23 – Material disponibilizado pela professora	96
Figura 24 – Registro no quadro pela professora	97
Figura 25 – Produções realizadas pelos estudantes	97
Figura 26 – Produções escritas pelo estudante	98
Figura 27 – Cartão produzido pelo estudante	99
Figura 28 – Bilhete para as mães – para casa	103
Figura 29 – Bilhetes feitos pelos estudantes (A)	104
Figura 30 – Bilhetes feitos pelos estudantes (B)	104
Figura 31– Livro lido pela professora	106
Figura 32– Registro da consigna feito pela professora	107
Figura 33 – Reconto	109
Figura 34 – Ilustração do reconto	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
MG	Minas Gerais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
FAE/UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFP	Universidade de Passo Fundo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
AC	Análise de Conteúdo
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	19
2.1 Revisão de literatura.....	19
2.2 Fundamentação teórica	25
2.2.1 Alfabetizar letrando e seus sentidos para as práticas de produção de texto na escola	25
2.2.2 Texto, textualidade e condições de produção	37
2.2.3 Os gêneros textuais e a sua relevância para a produção de textos na alfabetização	40
2.2.4 Sequências didáticas a partir do trabalho com gêneros textuais.....	44
2.2.5 Planejamento textual: modos de organização e mediações nas práticas de produção de textos na alfabetização	46
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA	50
3.1 O contexto da pesquisa	50
3.2 A escolha da metodologia de pesquisa	52
3.2.1 O método da triangulação.....	52
3.2.1.1 Análise de materiais (livro didático, planejamentos das professoras e caderno dos estudantes).....	53
3.2.1.2 Observação das aulas.....	54
3.2.1.3 Entrevista	56
3.2.1.4 Participantes da Pesquisa.....	58
3.3 O produto educacional.....	59
4 RESULTADOS E ANÁLISES: O QUE OS DADOS REVELAM ACERCA DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO?	61
4.1 O que dizem as professoras sobre o trabalho com a produção de textos na alfabetização?	61
4.2 Os gêneros textuais trabalhados nas turmas no período observado	68
4.3 As práticas de produção de texto observadas	74

4.3.1 A produção do Contrato Didático na turma do 1º ano	74
4.3.2 A produção da Quadrinha na turma do 1º ano	82
4.3.3 A Produção do Trava-línguas na turma do 2º ano.....	88
4.3.4 A Produção do Cartão para o Dia das Mães na turma do 2º ano	94
4.3.5 A Produção do Bilhete para o/a amigo/a na turma do 3º ano	101
4.3.6 A Produção do Reconto na turma do 3º ano	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A.....	122
APÊNDICE B.....	123
APÊNDICE C.....	125
APÊNDICE D	126

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a maior parte do conhecimento produzido é divulgado na forma de escrita. Por isso, o uso competente desta linguagem torna-se um meio de grande relevância para os cidadãos exercerem a sua cidadania, uma vez que estão inseridos em uma sociedade em que ela (a escrita) é uma das formas de comunicação mais utilizadas.

Pesquisas realizadas em diferentes bases de dados demonstraram que, no Brasil, até o início dos anos de 1980, o aprendizado da leitura e da escrita podia ser comparado a um foguete em dois estágios, como enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). O primeiro refere-se ao aprendizado do sistema de escrita, e o segundo iniciaria após o domínio básico dessa habilidade, quando então os alunos começariam a produzir textos, conhecer normas gramaticais e ler produções clássicas.

As práticas pedagógicas nesse momento eram pautadas num programa curricular cuja intenção se restringia a aprendizagem do código escrito, o que fazia com que as escolas adotassem currículos apresentados sob a forma de programas de ensino (guias curriculares oficiais) que norteavam a educação brasileira. Isto levava os professores à visão de currículo como um planejamento pedagógico, ou seja, um conjunto de conteúdos, objetivos e técnicas que eram desenvolvidos em cada etapa da escolaridade. Nessa direção em especial, o aprendizado da escrita no âmbito da alfabetização sempre foi para mim motivo de grandes reflexões e questionamentos, principalmente se levarmos em consideração o fato de fazermos parte de uma sociedade grafocêntrica, ou seja, uma sociedade centrada na escrita.

Mendes (2009) em suas pesquisas sobre o tema constata que crianças que vivem em sociedades grafocêntricas, se motivam mais cedo para ler e escrever, uma vez que esses ambientes possibilitam um número maior de práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, essas crianças, segundo a autora, entram em contato precocemente com os diferentes gêneros textuais e percebem seus estilos, usos e finalidades.

Isso nos faz pensar que como a sociedade vive numa incessante busca por informações e conhecimentos, a leitura e a escrita acabam se tornando um importante veículo na aquisição de saberes, além de serem vistas como imprescindíveis para a inclusão social. Smolka e Góes (1993) a respeito da sociedade grafocêntrica, esclarecem que os apelos ininterruptos das múltiplas linguagens, sobretudo da linguagem escrita - e os seus muitos meios de expressão, em especial a internet - se faz presente em praticamente todos os âmbitos: nas ruas, em bancas de jornais e revistas, nos teatros, cinemas, nas mídias em geral e o resultado disso é que a

“linguagem escrita constitui-se hoje um aspecto de *habitus*¹ da nossa sociedade, na medida em que integra, articula e produz um conjunto de práticas sociais, de tal maneira que quem lê, lê até mesmo sem querer”. (Smolka; Góes, 1993, p. 25).

É importante, ainda, destacar que de acordo com Soares (2014), a partir de 1990 o discurso sobre a alfabetização se ampliou e, no âmbito dos debates, foi incorporado um novo conceito: o de letramento. Ou seja, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (2014, p. 21). Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve então, alfabetizar letrando, o que implica em aceitar a cultura grafocêntrica como parte integrante do processo de alfabetização valorizando, assim, a comunidade na qual o (a) aluno (a) está inserido (a).

O interesse neste tema - “Práticas de produção de textos em turmas de alfabetização” - surgiu a partir das atuais demandas do uso da escrita e da leitura e, mais especificamente, das frequentes queixas dos professores quanto às dificuldades dos alunos em registrarem o que é solicitado em sala de aula. Em minha experiência como professora alfabetizadora há aproximadamente 18 anos no município de Ribeirão das Neves/MG, sempre me preocupei em levar para a sala de aula situações reais e significativas que levassem os estudantes a produzirem textos. Por exemplo, ao trabalhar o gênero textual convite, após finalizar a roda de conversa a respeito da função do texto e suas características composicionais, simulávamos um evento na sala e elaborávamos em papel A3 um convite de forma coletiva para ficar afixado no mural da sala. Uma outra forma de registro era a elaboração de um bilhete individual e personalizado para um amigo ou familiar. Lembro-me que de tão habituados a tais práticas, seus registros foram se aprimorando ao longo do ano, e o que no início se apresentava confuso e cheio de informações repetidas foram incorporando aspectos convencionais da escrita.

As reflexões sobre esse processo me levaram a formalizar a continuidade dessa aprendizagem, entendendo a sua relevância no campo educacional, buscando para isso, analisar como são realizadas as práticas de produção de textos nas turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)² do município de Ribeirão das Neves/MG, uma vez que para alfabetizar no contexto de

¹ Conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, para explicar a internalização ou incorporação de esquemas de ação e pensamentos adquiridos ao longo da vida. Para saber mais consultar a obra: NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p. (Pensadores e Educação, v. 4). Dentre outras.

² A escolha pelos três anos, ocorreu em razão das expectativas de se entender como acontece o ensino da produção textual desde o início do processo formal de alfabetização, ou seja, compreender a

letramento é necessário (e possível) um trabalho sistemático e bem orientado com os diferentes gêneros textuais desde o início da alfabetização. Neste intuito para a presente pesquisa foram traçados os seguintes objetivos: (i) identificar os gêneros textuais trabalhados nas turmas, e destes quais serviram de base para as produções de textos realizadas nas turmas investigadas; (ii) verificar o modo como são desenvolvidas as atividades de produção de textos escritos nas turmas investigadas, bem como as estratégias adotadas na condução dessas práticas, e, (iii) identificar se nas práticas de produção de texto das turmas investigadas são consideradas as condições de produção, o planejamento do texto e a revisão textual.

Para desenvolver este trabalho procuramos estabelecer um diálogo entre o problema de pesquisa e os objetivos propostos, organizando as seções da seguinte forma: a introdução que contextualiza a pesquisa e o seu objeto de estudo. A segunda seção da pesquisa, intitulada “Produção de texto na alfabetização” que, além de trazer na revisão de literatura trabalhos que dialogam com a temática do estudo, apresenta de forma contextualizada a fundamentação teórica que legitima os tópicos relacionados à produção de texto e suas nuances na etapa da alfabetização.

A terceira seção discorre sobre os caminhos percorridos para o alcance dos objetivos da pesquisa. São eles a saber: caracterização da escola, as professoras participantes, o perfil das turmas, o método utilizado, os critérios estabelecidos, o período de observação de práticas, as entrevistas realizadas e as estratégias de elaboração do produto educacional.

A quarta seção da pesquisa é destinada às discussões e resultados, e por isso é denominado: Resultados e análises – *O que os dados revelam acerca das práticas de produção de textos em turmas de alfabetização?* Com o inter cruzamento dos dados obtidos por meio do método da triangulação apresentamos os resultados da pesquisa: a análise das entrevistas com as docentes e as reflexões acerca das propostas didáticas observadas.

E, por fim, apresentamos nas “Considerações Finais”, as reflexões que foram elaboradas com o intuito de responder aos objetivos e questões inicialmente expostos. Aqui, o objetivo não é generalizar as conclusões, nem encerrar as discussões estabelecidas, mas sim, alimentar o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas empreendidas pelos professores alfabetizadores no âmbito da produção de textos escritos.

progressão das habilidades de produção textual no 1º ano (introdução), no 2º ano (apropriação) e no 3º ano (consolidação).

2 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

2.1 Revisão de literatura

Para este trabalho, buscou-se estudar obras que apresentavam discussões relacionadas às práticas de produções de textos, principalmente aquelas cujas referências estavam no âmbito da alfabetização nos anos iniciais (1º ao 3º ano). Desse modo, foram realizados dois movimentos nos sites de busca: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scielo; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, Google Acadêmico. O primeiro utilizando o descritor “Produção escrita na alfabetização”. E na sequência, os descritores: “Gêneros textuais na alfabetização” e “Produção de textos na alfabetização”. O Quadro 1, a seguir, apresenta a quantidade de trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Publicações encontradas na revisão de literatura

Descritores	Sites de Busca	Número de publicações encontradas
“Produção escrita na alfabetização”	BDTD	0
	CAPES	3
	Scielo	0
“Gêneros textuais na alfabetização”	BDTD	1
	CAPES	2
	Scielo	1
“Produção de textos na alfabetização”	BDTD	3
	CAPES	1
	Scielo	0
“Produção escrita na alfabetização” “Gêneros textuais na alfabetização” “Produção de texto na alfabetização”	Google Acadêmico	156

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

Como descrito anteriormente, a busca nos sites da BDTD, CAPES e Scielo, utilizando o descritor “produção escrita na alfabetização” foram encontradas apenas três produções acadêmicas (dissertações de mestrado). Com essa quantidade é possível inferir que ainda há poucos estudos nessa temática. O mesmo ocorre utilizando os descritores “gêneros textuais na alfabetização” e “produção de textos na alfabetização” apenas oito produções (quatro em cada descritor – uma tese e sete dissertações de mestrado). Já no Google Acadêmico por ser um site mais abrangente foram utilizados os mesmos descritores e o número de pesquisas encontradas foi de cento e cinquenta e seis incluindo artigos e monografias.

Após os trabalhos encontrados, foram selecionados aqueles que mais dialogavam com a temática do estudo proposto. Para essa seleção foram elencados os seguintes critérios: 1) leitura do título e resumo; e, 2) busca pelas palavras-chave: “produção escrita na alfabetização”, “gêneros textuais na alfabetização”, e “produção de textos na alfabetização”. Assim, o Quadro 2, a seguir, indica as publicações selecionadas que apresentaram contribuições ao estudo.

Quadro 2 – Publicações selecionadas por dialogar com a proposta da pesquisa

Ano	Autor (a)	Título	Tipo de Publicação	Instituição
2006	Fabiana Giovani	O texto na apropriação da escrita	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2010	Cláudia Starling Bosco	Práticas de escrita de crianças do 1º ciclo de alfabetização em situações reguladas pelo professor e pelo grupo	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)
2013	Renata da Conceição Silveira	A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2013	Dania Monteiro Vieira Costa	A escrita para o outro no processo de alfabetização	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

2016	Elisane Regina Cayser	As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade	Artigo	Universidade de Passo Fundo (UPF)
2018	Regina Célio Marino Machado	Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização	Dissertação (mestrado acadêmico)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2020	Silvia Carolina Pereira L. de Souza	Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula do quinto ano da Rede Municipal de BH - MG	Dissertação (mestrado acadêmico)	Faculdade de Educação (UFMG)
2020	Cléia Silva Pinto Costa	A produção textual de crianças do 3º ano: possibilidades de práticas discursivas na alfabetização	Dissertação (mestrado profissional)	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
2021	Leal; Brandão; Albuquerque	Condições de produção na escrita coletiva de textos: uma análise da mediação docente	Artigo	Revista Atos de Pesquisa em Educação/ Blumenau, v.16 e8148

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).

“O texto na apropriação da escrita”, pesquisa de mestrado de Giovani (2006), teve como objetivo compreender o processo de apropriação do sistema de escrita pelos quais passaram as crianças da periferia no processo da alfabetização. Para isso foi utilizado como procedimento metodológico a observação de sala de aula numa classe de 1º ano do Ensino Fundamental. É uma investigação de natureza qualitativa, de ordem peculiar em que a professora se tornou a pesquisadora, analisando textos que as crianças construíram no decorrer do percurso observado, à luz do referencial teórico de Mikhail Bakhtin. O objetivo segundo a autora foi o de,

[...] a partir das pistas deixadas nos textos, depreender que, ademais da apropriação da língua escrita, propriamente dita, houve um significativo conhecimento sobre outros elementos de grande relevância como, por

exemplo, os gêneros discursivos, em especial os escritos, que circulam em nossa sociedade (Giovani, 2006, p. 130).

Os dados da pesquisa de Giovani (2006) apontaram que, tanto a linguagem quanto a história dos sujeitos, devem ser valorizadas e respeitadas ao ingressarem na escola, e não destituídas como ainda se verifica em muitos contextos de sala de aula.

A dissertação de mestrado de Bosco (2010), intitulada “Práticas de escrita de crianças do 1º ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo”, buscou investigar as práticas de escrita de diferentes gêneros textuais em duas turmas de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG. A pesquisa de caráter qualitativo fundamentou-se no estudo etnográfico, em que a pesquisadora *in loco* utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação participante por meio de um diário de campo e a entrevista semiestruturada. A pesquisa aponta como resultados que, para a existência de um ensino eficiente é necessário o uso de gêneros textuais em situações reais e de interação social. Logo podemos inferir que esta pesquisa possui implicações diretas na necessidade de se repensar o ensino da escrita e “abre um leque de possibilidades para compreender melhor o uso da linguagem escrita pelas crianças em processo de alfabetização” (Bosco, 2010, p. 169).

“A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos” é o título da dissertação de mestrado de Silveira (2013), cujos objetivos foram: 1) identificar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema de escrita, e, 2) verificar as estratégias de mediação adotadas com as crianças nas aulas de produção de textos escritos. O trabalho foi motivado por observações de práticas pedagógicas de algumas professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, que contempla os anos de 2005 a 2008, e uma extensa base de dados que vai desde publicações em revistas específicas a congressos, simpósios e outros, que evidenciou como resultado que, o ensino de produções de textos escritos requer uma multiplicidade de aspectos a serem abordados concomitantemente. Tal estudo ainda revelou o que constatamos no início do levantamento da revisão de literatura que é um tema ainda pouco discutido, entre os estudos relacionados ao eixo de produção de textos. O que evidencia a necessidade de trabalhos que vão ao encontro da temática, porque corroboramos com a autora quando ela afirma:

Acreditamos que a produção textual como eixo fundamental do ensino de língua portuguesa precisa ser mais e melhor discutida para que as escolas conduzam de maneira adequada o ensino da escrita e formem alunos capazes de interagir nos diversos contextos sociais. (Silveira, 2013, p. 142).

A tese de doutorado de Costa (2013), intitulada “A escrita para o outro no processo de alfabetização”, integra os estudos relacionados ao campo da linguagem dentro de um enfoque enunciativo-discursivo, e versa sobre um estudo de caso que tem por objetivo discutir a seguinte questão: no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro? O estudo foi realizado numa instituição de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Vila Velha/ES, e partiu da análise de textos produzidos pelas crianças, na escola. Destas produções surgiram as seguintes categorias: 1) A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor; 2) A escrita para o outro: o diálogo com a família (mãe, pai, avós, tios, primos e outros), e; 3) A escrita para o outro: o diálogo com os colegas. Nas suas conclusões, Costa (2013, p. 9) conclui que: “[...] as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos”.

O artigo de Cayser, Crestani e Diedrich (2016) de cunho bibliográfico e intitulado “As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade” discorre à luz da concepção da subjetividade na linguagem de Benveniste (2005) e sobre enunciado/texto de Bakhtin (1997) sobre formas de correção textual. Tais abordagens atuam como fonte de intervenção do professor no texto dos alunos, com vistas a discutir o processo de escrita e reescrita numa abordagem enunciativa.

A dissertação de mestrado de Machado (2018) intitulada “Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização”, teve como foco a prática de produção de textos escritos pautada numa pesquisa qualitativa-descritiva, com a participação de doze professoras que lecionavam entre 2014 e 2017 no ciclo de alfabetização de quatro escolas, as quais apresentaram distintos percentuais na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Este estudo trouxe como contribuição o fato de que as produções escritas mais utilizadas nas salas de aula são as propostas nos livros didáticos, de forma mais escolarizada e que há ausência de produções textuais orais e livres (temas escolhidos pelos alunos e professores) no ciclo de alfabetização.

A pesquisa de Souza (2020) teve como objetivo central analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de textos escritos no quinto ano de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte - MG. Assim, entre a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados realizada em fevereiro e dezembro do ano de 2019, por meio da observação participante, com uso de notas de campo, vídeos, fotografias, entrevistas e análise documental, a autora aponta que as práticas de escrita relacionadas à produção de textos são significadas a partir das

possibilidades de participação nas interações ocorridas em torno do texto escrito, ratificando com a ideia de que o processo de elaboração do texto é uma atividade discursiva.

A pesquisa de mestrado de Costa (2020), intitulada “A produção textual de crianças do 3º ano: possibilidades de práticas discursivas na alfabetização”, teve como objetivo geral desenvolver intervenções colaborativas junto às professoras participantes por meio da entrevista semiestruturada e observações em sala de aula. O estudo está ancorado na perspectiva discursiva de linguagem. E por ser um mestrado profissional foi realizado como produto educacional um caderno pedagógico intitulado: “Orientações metodológicas para a prática discursiva com crianças do 3º ano”. As conclusões mostraram que o compartilhamento de estudos junto às professoras participantes trouxe-lhes diferentes possibilidades de trabalho com a linguagem escrita, ocasionando avanços significativos na elaboração de textos (pelos alunos) de autoria própria, com sentido, e, partindo de contextos reais.

Por fim, o artigo intitulado “Condições de produção na escrita coletiva de textos: uma análise da mediação docente” produzido por Leal, Brandão e Albuquerque (2021) trata das mediações feitas por professoras do 1º ano do Ensino Fundamental durante a escrita coletiva de textos no âmbito do gênero textual reportagem. A atividade em foco foi estruturada na modalidade de ensino sequência didática. Os resultados da pesquisa, segundo as autoras, revelam que na condução das produções de textos a orientação se mostrou improdutiva, oferecendo pouca ajuda para auxiliar as crianças na formação de uma base de orientação mais apropriada para a produção de textos.

Com base na revisão de literatura e referencial teórico sobre a temática abordada, acreditamos que há necessidade de discutir mais amplamente a produção textual como eixo fundamental do ensino de língua portuguesa desde os anos iniciais visando contribuir para uma escrita produtiva ao longo da vida nos diferentes âmbitos.

A hipótese que temos, oriunda de falas proferidas por professores, e que, inclusive, gerou o problema de pesquisa para este estudo, é que os estudantes não conseguem colocar no papel as ideias que têm acerca de um determinado tema/conteúdo. No entanto, há que se considerar a forma como essas propostas são direcionadas em sala de aula para que de fato eles tenham repertório ou base de orientação para elaborarem as suas produções e ainda a frequência com que eles são colocados frente a esse objeto de ensino mesmo antes de saberem escrever autonomamente. Neste sentido, estas pesquisas apontam a exigência de uma série de estratégias didáticas a serem utilizadas, e que devem ser objeto de estudo e reflexão nas formações docentes, o que corroboramos, pois sabemos que o ensino de produção de textos escritos requer

uma multiplicidade de aspectos a serem abordados concomitantemente e que, por isso, precisa ser amplamente discutido nos espaços em que se pensa o ensino da língua escrita.

2.2 Fundamentação teórica

A seguir, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa que está subdivida em cinco tópicos: (i) Alfabetizar letrando e seus sentidos para as práticas de produção de texto na escola; (ii) Texto, textualidade e condições de produção; (iii) Gêneros textuais e sua relevância para a produção de textos na alfabetização; (iv) Sequências didáticas a partir do trabalho com gêneros textuais, e (v) Planejamento textual: modos de organização e mediações nas práticas de produção de textos na alfabetização.

2.2.1 Alfabetizar letrando e seus sentidos para as práticas de produção de texto na escola

No Brasil, pode-se afirmar que historicamente a alfabetização foi pensada a partir dos diferentes métodos de ensino, uma vez que ao longo do tempo, foram vistos pelos docentes na concepção de Soares (2021), como um caminho seguro em direção a um fim, que era a criança alfabetizada. Ou seja, esses caminhos, nas concepções tradicionais, é que as auxiliariam a memorizar os códigos escritos para assim, conseguirem ler palavras, frases e textos.

E para esta aquisição com foco exclusivo em *como ensinar*, os professores contavam com uma variedade de métodos. São eles a saber: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analítico-sintéticos (eccléticos ou mistos). Os métodos sintéticos utilizam o princípio de síntese, iniciando pelas menores unidades da língua e evoluindo segundo uma abordagem psicológica condutista. Os métodos analíticos usam o princípio de análise, iniciando pelas unidades maiores da língua – palavra, sentença ou conto - seguindo a teoria da forma ou Gestalt. Já os métodos analítico-sintéticos utilizam elementos dos dois princípios anteriores (Mortatti, 2011).

Frade (2007, p. 22), em consonância com Mortatti explica em seu artigo intitulado “Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais” que, “Na história dos métodos tem-se dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão”.

Porém, continua a autora:

[...] ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos e b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (Frade, 2007, p. 22).

O que nos permite inferir que a essência deles se configura na prevalência do ensino sobre a aprendizagem e que o conhecimento acontece por meio da transmissão dos conteúdos escolares aos estudantes.

Na concepção de Tfouni (1997), é a partir do ano de 1980 que a alfabetização passa a ser pensada numa perspectiva mais ampla e não apenas no nível dos métodos. Primeiro com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da língua escrita*, e depois, ainda na mesma época (1980), na perspectiva do letramento.

Tfouni (1997) relata em seus estudos que é a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) que a alfabetização deixa de ser vista como algo linear, ou seja, como uma ação que enfatizasse apenas o ensino das correspondências entre grafema e fonema, para delinear uma ação mais complexa e interdependente, que considere o sujeito envolvido no processo. Nestas pesquisas (psicogênese) o foco é como a criança entende o funcionamento da escrita, e como elaboram suas próprias concepções a este respeito.

Para Mortatti (2000), a psicogênese surge no contexto educacional como uma revolução conceitual em relação às concepções de alfabetização, fundamentada numa perspectiva psicológica e psicolinguística. Para ela, a psicogênese “[...] é o estudo da origem da mente e dos conhecimentos. De um lado, é a gênese da psique humana - das representações mentais, da memória e do pensamento e, do outro, a gênese dos conhecimentos – de todo e qualquer conhecimento.” (Mortatti, 2000, p. 67).

Ou seja, a psicogênese da língua escrita estuda a forma como o conhecimento nasce e se desenvolve no ser humano. Para Weisz (1998), estudando a teoria proposta pelas autoras diz que sua característica principal foi demonstrar que era possível explicar a escrita, considerada um conteúdo formalmente escolar, utilizando um modelo teórico construtivista. Para isso, nos anos de 1974/75 e 76 foi realizado um estudo com trinta crianças entre quatro e seis anos, que moravam em um bairro industrial localizado na cidade de Buenos Aires, cuja intenção era entender como as crianças se apropriavam do sistema de leitura e escrita.

Ainda de acordo com a autora, a pesquisa teve o objetivo de demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças inicia-se antes do que elas imaginam e

perfazem impensados caminhos. Logo, a questão central da alfabetização, a partir deste momento, teve como foco não apenas o *como se deve ensinar*, mas também, *como se aprende*.

O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler e o escrever, em práticas mediadas pela escrita (Weisz, 1998, p. 10).

Com estas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças se dá através de hipóteses, as quais elas denominaram de fases ou níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Com isso, Mortatti (2000), esclarece que a psicogênese enquanto revolução conceitual emerge fortalecendo a desmetodização e questionando práticas pautadas em métodos e instrumentos considerados tradicionais.

Na concepção de Morais (2012) a psicogênese da escrita apresenta dois pontos essenciais:

O primeiro é que as regras de funcionamento ou propriedades não estão dadas, ou prontas na sua mente, e o segundo é que como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético e a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo natural, alcançada com a mera acumulação de informações (Morais, 2012, p. 47-48).

Sendo assim, Ferreiro e Teberosky consideram que existem “processos de aprendizagens que não dependem de métodos (processos que, poderiam dizer, passam através dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar, porém, não pode criar aprendizagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31).

Dito de outra forma, para a compreensão e o uso do princípio alfabético, para as autoras, os alunos precisarão decifrar ou dar conta de duas questões relevantes: o que as letras representam, ou notam? (isto é, registram) e, como as letras criam representações/notações? Ou palavras escritas? (Teberosky e Colomer, 2003). Com isso, como dito acima, Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que como sistemas de representação as habilidades de leitura e escrita não dependiam a priori de métodos, mas de práticas de usos reais da cultura escrita nas quais as crianças já estavam inseridas assistindo TVs, escutando rádio, observando os diferentes anúncios, suportes, textos (cartas, bilhetes, etc) e também, tendo acesso aos variados recursos tecnológicos. Logo, as autoras consideram que o contato com a linguagem escrita se inicia no âmbito social, antes mesmo da inserção da criança na escola.

O que corrobora com a visão de Smolka *et al.* (1989) ao elucidar em seus estudos que as crianças não começam a aprender apenas quando são matriculadas nas escolas, pois o contato com a linguagem escrita se inicia no âmbito social a qual pertencem, como família, igreja, rua, etc, e aonde os aprendizados vão além de uma interação mecânica, como esclareceu Ferreira em suas pesquisas: há uma construção e reconstrução pelas crianças.

Um saber anteriormente construído não se fossiliza, mas se transforma continuamente. Para assimilar novos conhecimentos, esse saber anteriormente construído precisa ser reconstruído. Não ocorrerá a construção de novos conhecimentos se não ocorrer a reconstrução de velhos conhecimentos. (Ferreira e Teberosky, 1999, p. 45)

Afinal, a escrita, mais do que qualquer outra área do conhecimento, é produto cultural e ocorre na prática social, vinculada à comunidade ou ao grupo a que pertence o aluno. Dito de outra forma, é participando de práticas sociais, junto com outros indivíduos, que o aluno vivencia interpessoalmente a linguagem, a leitura e a escrita (Azenha, 1993, p. 46). E em meio a esta concepção é que o letramento surge tendo como pano de fundo as práticas sociais em que as crianças estão inseridas. Kleiman (2005) diz que o letramento é um fenômeno amplo, que ultrapassa os domínios da escola, esta, é apenas uma agência de letramento, dentre várias outras que também realizam práticas de letramento; o que lhe confere de modo muito particular uma essência social e de caráter utilitário.

Grando (2012), por sua vez, utiliza-se de dois conceitos para explicar o termo em destaque: letramento escolar e letramento social. Para esta autora, a escola “[...] é uma agência de letramento que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Neste, para alguém tornar-se letrado é necessário que viva em um contexto rico de situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita.” (Grando, 2012, p. 23).

Kleiman (1995), em seus estudos, defende que o letramento é conceituado de modos diferentes por autores que estudam o fenômeno; mas que, em suma, consideram a concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais. Por estes motivos o tema letramento, segundo a autora, tem sido recorrente nas discussões e produções acadêmicas, nas mídias em geral e principalmente entre os profissionais da educação.

Para Tfouni (1997) as práticas sociais definem ações e, por consequência, nomenclaturas que até então não eram relevantes e que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os estudiosos da linguística que havia alguma coisa além da alfabetização, mais ampla, e até determinante desta” (Tfouni, 1997, p. 20). O que corrobora com as palavras de Mortatti quando diz que a

palavra letramento “[...] passou a ser utilizada por pesquisadores da área da Educação e da Linguística, e, gradativamente, foi adquirindo visibilidade em outros espaços sociais” (Mortatti, 2004, p. 11), como dito acima por Grandó (2012).

Soares (2014) em seus estudos, reconhece que nos anos de 1980 houve uma significativa ampliação do termo alfabetização em função de necessidades sociais e políticas, pois os conceitos então utilizados em diversos momentos já não se apresentavam suficientes para abarcar as demandas sociais existentes. A preocupação quanto ao tema segundo a autora, era uma constante, não apenas nas falas dos professores, mas também de outros setores da sociedade, visto ser a etapa da escolarização em que os sujeitos se apropriam de maneira específica da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Para Soares (2014), o conceito de letramento não implica o abandono ou a diminuição da importância do aprendizado das habilidades de leitura e escrita. Pelo contrário, o letramento evidencia e torna mais clara a real necessidade de dominar essas habilidades. No entanto, a autora argumenta que essa necessidade transcende a mera mecânica da codificação (transformar a fala em escrita) e da decodificação (transformar a escrita em fala) da linguagem escrita.

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004a, p. 14).

Ainda para a autora o termo letramento representou, naquela época (1980), um marco histórico nas práticas sociais, visto às novas exigências sociais empreendidas pelo uso da leitura e da escrita pelos sujeitos, necessitando assim, de um novo termo para designá-las.

Soares (2014) explica que após várias pesquisas em dicionários de Língua Portuguesa e em outros meios, não obteve sucesso para conseguir explicar a palavra letramento, então buscou a tradução do termo *literacy* e inferiu o seguinte:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” do inglês *literacy*: letra do latim *littera*, e o sufixo-mento, que denota o resultado de uma ação [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever [...] (Soares, 2014, p. 17)

E, assim, definiu letramento como “o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas exercerem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, e participarem competentemente de eventos” (Soares, 2002, p. 45), que são atividades em espaços ou ambientes onde a leitura e a escrita são solicitadas em suas diferentes formas.

Em outras palavras, é possível afirmar que o letramento para Soares (2021) é uma habilidade que deve ser aprendida pelo sujeito. Não sendo, pura e exclusivamente o domínio do sistema de escrita, mas, sobretudo, o uso efetivo no cotidiano social em que a leitura e a escrita sejam parte inerentes.

É importante ressaltar aqui, duas situações sobre letramento apresentadas por Kleiman (2005, p. 9). A primeira é que letramento não é método. Ele envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, neste sentido, para conseguir esta imersão, o professor deve, entre outras situações,

a) Adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;

b) Organizar paredes, trabalhar no chão e nas mobílias da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabetos, calendários e murais diversos penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação e,

c) Fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro para que ao adentrarem as salas de aula relatem o que observaram para que a escrita tenha sentido.

E a segunda situação é que letramento não é alfabetização. Portanto, apenas o conhecimento da função do objeto cultural pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Por exemplo: uma pessoa não alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma limitada, nas práticas letradas de sua comunidade.

Para Rojo (2009), foi a partir deste momento que se começou a pensar na estreita relação entre os termos, alfabetização e letramento, e a linguagem que antes só permitia alfabetização modernizou-se: alfabetização não faz mais sentido se não estiver aliada ao letramento. Ou seja, para a autora, é inadmissível debater o processo de alfabetização sem a devida referência ao letramento. E defende então, que

[...] para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-los com os temas do texto, [...]. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor e situar o texto em seu contexto (Rojo, 2009, p. 44).

Logo, é importante compreender as especificidades, as proximidades e os entrelaçamentos dos processos da alfabetização e do letramento, porque de acordo com Soares (2003),

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (Soares, 2003a, p. 90).

E, ainda segundo a mesma autora, diante da sutileza e complexidade que envolve o conceito de letramento, torna-se difícil contemplá-lo “[...] em uma única definição”, porque “[...] a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento” (Soares, 2003, p. 16). Além disso, o letramento é o processo de “[...] apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (Soares, 2004a, p. 24).

Assim, nesta perspectiva, se o alfabetizar significa conduzir a criança para o aprendizado da tecnologia da escrita, o letrar significa levá-la às práticas da leitura e da escrita, o que podemos inferir que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2021a, p. 47).

Em suma, faz-se necessário de acordo com a autora, compreender a alfabetização e suas especificidades como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética; porém, torna-se imprescindível que ela seja planejada e desenvolvida a partir de práticas de letramento.

Como vimos a partir das discussões realizadas, a articulação da alfabetização com o letramento exige um conjunto de estratégias em que estes conceitos, na concepção de Soares (2021), estão alicerçados em três facetas distintas que envolvem habilidades e estratégias também distintas. São elas a saber: linguística, interativa e sociocultural.

1) A faceta linguística tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções. Ou seja, diz respeito à análise e reflexão sobre a língua materna.

2) A faceta interativa apresenta como objeto de conhecimento, as habilidades condizentes à compreensão e produção de textos com diferentes interlocutores em diferentes funções, e

3) A faceta sociocultural está relacionada aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, ou seja, em eventos/ atividades que envolvem a escrita em diferentes âmbitos do cotidiano.

Acerca destas nuances e distinções necessárias à compreensão das diferentes facetas, Soares (2003, p. 10) considera urgente “reinventar a alfabetização”, no sentido amplo dos termos para desenvolver no interior das salas de aula uma alfabetização com duplo objetivo: alfabetizar e letrar ou alfabetizar letrando, que, em outras palavras significa garantir aos estudantes as especificidades da alfabetização concomitantemente às imersões em diferentes práticas de leitura e escrita. Porque para ela, a alfabetização e o letramento, como dito acima, são práticas distintas, mas, inseparáveis, interdependentes e simultâneas. Assim, a ausência na compreensão dos termos implica em grandes equívocos quanto ao seu uso teórico e prático, induzindo a práticas com perda de especificidades entre ambas.

Teoricamente falando, podemos afirmar que a alfabetização passou por muitas transformações, como vimos no início do estudo. No ano de 1960 por exemplo, alfabetizado, segundo Morais (2012), era quem sabia escrever apenas o seu nome. Hoje, ainda de acordo com este autor, espera-se que crianças recém-alfabetizadas sejam capazes de ler, compreender e, também produzir textos curtos, porque “em síntese, a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções” (Frade; Val; Bregunci, 2014, p. 21). Em outras palavras, é a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Isso na concepção de Soares (2004) envolve o contato com diferentes livros, jornais, revistas, saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio, entre outros. O que se considera que, a adequada inserção no mundo da escrita seja de responsabilidade da instituição escolar, uma vez que a escola é a instituição que a humanidade criou para socializar o saber.

Sob esse entendimento, Mendes (2009) esclarece que cabe ao processo de escolarização a tarefa de fomentar a aprendizagem e o uso efetivo da língua escrita, que de acordo com a autora é parte da configuração cultural dos diferentes grupos sociais e se diferenciam nas distintas comunidades repercutindo no modo como os indivíduos compreendem os eventos de letramento próprios da sua cultura.

Ainda segundo Mendes (2009, p. 65) “[...] as configurações do entorno em que as crianças vivem (cultura grafocêntrica) e a escola de que fazem parte são substantivamente relevantes na apropriação de informações sobre a escrita”. Isso se deve ao fato de que as

crianças que estão inseridas em contextos nos quais incidem diferentes eventos de letramento, compreendem com mais naturalidade as funções sociais da escrita.

A este respeito Mortatti (2004) também concorda afirmando que o letramento

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (Mortatti, 2004, p. 98)

Portanto, torna-se imprescindível a compreensão conceitual e teórica dos termos (alfabetização e letramento) e suas especificidades para que o desenvolvimento de propostas metodológicas possibilite efetivar melhores ações pedagógicas, principalmente nos anos iniciais, pois o desconhecimento ou pouco conhecimento nestes âmbitos irão interferir de forma negativa no fazer docente dos professores. Nesta direção, o esperado pelos documentos que veremos adiante, é que o ensino e a aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula nos anos iniciais da escolaridade, priorize o ensino da escrita pautado nas experiências cotidianas dos estudantes.

É neste sentido que a presente pesquisa se faz relevante, pois são necessários diferentes estudos, reflexões e indagações acerca dos processos de apropriação da escrita. Mais ainda, é crucial conhecer quais concepções sustentam – na condição de “pano de fundo” – o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância dessa apropriação, uma vez que

A escrita, de fato, tem sido colocada em evidência nas constantes e rápidas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, decorrentes, dentre outros fatores, dos avanços tecnológicos e da inserção de instrumentos tecnológicos, isso têm provocado e exigido mudanças na maneira de os sujeitos comunicarem-se entre si e com o mundo que os cerca. Tais mudanças têm demandado dos sujeitos competências e habilidades de ler e escrever até então desnecessárias, haja vista que eles se encontram inseridos em contextos sociais e culturais cada vez mais letrados (Bordignon; Paim, 2017, p. 64-65).

Ou seja, não basta que os estudantes saiam da escola sabendo codificar e decodificar símbolos, eles precisam, de acordo com Mortatti (2011), serem capazes de imprimir sentido àquilo que escrevem e leem, e também precisam compreender a funcionalidade da linguagem para fundamentarem no exercício da cidadania, o seu agir no mundo de forma crítica e autônoma. Nesse sentido estamos falando das facetas interativa e sociocultural no qual a escrita é compreendida com uma função social definida a partir do seu contexto e das suas necessidades de comunicação.

Nesta concepção, segundo Bakhtin (1997, p. 58) a linguagem, e o seu ensino, é concebida como a interlocução que ocorre nas relações humanas; mais especificamente nas interações sociais, compreendendo, portanto, “a língua como viva, plástica, moldável axiologicamente às diferentes situações da interação verbal, social e objetiva. Comporta um mínimo dialógico, na medida em que a palavra parte sempre de alguém e se dirige sempre a alguém”.

Dessa forma, se entende que é necessário criar condições de desenvolvimento e uso dessas habilidades de maneira funcional, proporcionando sentido prático à vida social dos indivíduos. Esse sentido prático é traduzido em ações pedagógicas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) “como o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas” (BRASIL, 1997, p. 21).

As orientações contidas neste documento a respeito do uso das práticas discursivas, também é evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), quando enfatiza que, ao longo do Ensino Fundamental, mais especificamente nos primeiros anos da alfabetização, no âmbito da Língua Portuguesa, as crianças

[...] aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (Brasil, 2018, p. 63)

De acordo com Rojo (2004) as teorias de Mikhail Bakhtin influenciaram sobremaneira as produções científicas na década de 1990. Os PCN's, bem como a BNCC, foram documentos orientados por tais teorias que evidenciam a abordagem discursiva enunciativa para o trabalho com a língua materna orientando os currículos das redes de ensino de todo o país.

Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias –ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa (BRASIL, 1997, p. 51)

São estas as concepções que, segundo Rojo (2004), justificam a orientação dos documentos supracitados para as práticas de ensino nessa área do conhecimento, e dessa forma,

solicitam como ponto de partida e de chegada os textos que circulam socialmente. Ao assumir a língua como discurso, ou seja, como “atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1997, p. 26), os documentos PCN’s (Brasil, 1997) e BNCC (Brasil, 2018) indicam a organização dos conteúdos no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa que passam a ter como finalidade a produção e compreensão de discursos orais e escritos, denominados gêneros do discurso (Bakhtin, 1997).

Os gêneros discursivos, ou enunciados, para Bakhtin (1997) passam a ser os produtos da ação comunicativa que formam o todo com significado, incumbindo as escolas, a revisarem suas “práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como um conjunto de regras a serem aprendidas” (BRASIL, 1997, p. 30) para incorporar, estratégias que promovam a aprendizagem da linguagem tomando por base os diferentes textos que circulam livremente na sociedade e também, aqueles específicos que circulam no interior das diversas disciplinas e não apenas os específicos de Língua Portuguesa, porque segundo os PCNs,

[...] quando não há intenção de ensinar os textos presentes nas áreas de História, Geografia e Ciências Naturais, obtém-se como consequência o fato de o aluno não se tornar um usuário eficiente com capacidade de ora, utilizar-se de textos cuja finalidade seja a compreensão de um conceito, ou a apresentação de uma informação nova, ou ainda, a comparação de diferentes pontos de vista, ora, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. É essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, e condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. (BRASIL, 1997, p. 30-31)

Para Bakhtin (1997) produzir linguagem significa produzir discursos, ou falas. É o mesmo que dizer alguma coisa para alguém de uma determinada forma, e em um determinado contexto histórico “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. E dessa forma pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (Bakhtin, 1997, p. 25).

Logo, os gêneros do discurso, para Bakhtin (1997), se configuram como parte fundamental para o desenvolvimento de textos, pois é a partir deles que os contornos ou marcas vão sendo formulados, ou seja, as suas características essenciais. Assim, desde uma conversa informal, até a apresentação de uma palestra ou de contextos escritos presentes em uma carta ou informe publicitário, organizam-se em um gênero do discurso, que são concebidos por Bakhtin (1997, p. 279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois a linguagem,

enquanto principal mediadora estabelece distintas formas de interação e de interlocução visando diferentes finalidades de comunicação.

O trabalho com os gêneros discursivos de acordo com as orientações dos PCNs (1997) serve para construir, ou reconstruir, os sentidos de textos que leem ou produzem. De sorte que, “[...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero” (BRASIL, 1997, p. 47-48), o que faz com que os aprendizes se tornem leitores/produtores de textos eficientes.

Bakhtin (1997) relata que os gêneros do discurso apresentam três dimensões indissociáveis e essenciais, a saber:

[...] os temas são conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis através do gênero; Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencem ao gênero [forma de composição], e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma de composição do gênero são marcas linguísticas ou estilo. (Bakhtin, 1997, p. 65)

Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos segundo o autor são determinadas pelos parâmetros do contexto de fala/escrita ou da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor (es) de seu discurso.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 45), “o fluxo discursivo destas esferas solidifica historicamente, um conjunto de gêneros apropriado a certos lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem”. Estes gêneros refletirão um conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer ou de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos não repetíveis segundo Bakhtin (2000), é o fato destes aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-social serem, por si mesmos, não repetíveis, garantindo o caráter original/próprio a cada enunciado.

Esse conjunto de situações para Bakhtin (1997) diz respeito às esferas da atividade humana.

À medida em que essas esferas se ampliam em desenvolvimento e complexidade, o repertório de gêneros pertencentes a essas esferas acompanha tal proporção, impedindo por exemplo que se estabeleça um terreno comum para o estudo desses gêneros que são classificados como primários e secundários (Bakhtin, 1997, p. 45)

Para Bakhtin (1997), os gêneros primários estão ligados às esferas do cotidiano como: letra de música, carta pessoal, adivinhas, anúncios publicitários, piadas, entrevistas, fábulas, receitas, cardápios, manuais, poemas, contos, notícias, charges, dentre outros. E os gêneros ligados às esferas secundárias são: as pesquisas científicas, romances, dramas, dentre outros. Estes, segundo o autor, são considerados complexos, por envolverem muitas vezes a escrita como forma de apresentação.

Neste sentido, pode-se dizer que as práticas de linguagem de acordo com este autor são uma noção de ordem social, na qual os sujeitos estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa visando diferentes finalidades. Logo, o desenvolvimento ou a aprendizagem – no âmbito educacional - segundo Rego (1995), são sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades), que por sua vez, são mediadas pela prática docente.

Dessa forma, para alfabetizar os alunos levando em consideração a cultura grafocêntrica na qual estão inseridos, são necessárias práticas pedagógicas que levem em conta o texto como cerne do processo de ensino, é o que Magda Soares (2020, p. 37), em seu livro *Alfabetizar – Toda criança pode aprender a ler e a escrever* diz: o texto deve ser o eixo central das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

2.2.2 *Texto, textualidade e condições de produção*

Para tratarmos desse objeto de ensino, primeiramente é necessário definir o que é texto. Val, Frade e Benfica (2018, p. 15) definem texto da seguinte forma:

[...] podemos definir um texto como um produto do uso de uma linguagem que ganha sentido em determinada circunstância, num determinado contexto histórico e social. Um texto nasce do trabalho mental de organizar e elaborar nossas experiências, de construir novos pensamentos. Presta-se à interação humana, possibilitando a troca de informações, sentimentos, ideais, aspirações, numa determinada situação, para cumprir determinado objetivo.

Ou seja, o texto é uma forma de compartilhar com outras pessoas uma visão acerca de determinado assunto. São exemplos de texto: uma placa de trânsito, um crachá ou rótulos e embalagens, uma fotografia, uma partitura musical, dentre outros que integram, na visão de Soares (2020) as facetas da aprendizagem inicial da língua escrita - o letramento – dos estudantes e que as escolas precisam investir, pois todos fazem parte de um gênero específico e tem uma função social nas atividades humanas. Assim, é possível concluir que quando a professora leva para a sala de aula textos diversos, permite realizar “um processo de ensino que leva a criança a compreender e a valorizar os usos sociais da escrita” (Castanheira, 2004, p. 26).

É importante ressaltar que, em se tratando de texto como unidade de ensino, duas outras situações na concepção de Val, Frade e Benfica (2018) e Val, Frade e Bregunci (2014) devem ser pontuadas: a textualidade e as condições de produção, ambas interligadas. A textualidade é um conceito que segundo Val, Frade e Benfica (2018) é importante ser trabalhado com as crianças em sala, uma vez que elas precisarão desenvolver textos que tenham sentido tanto para quem produz, quanto para quem ouve ou lê. E as condições de produção estão relacionadas à motivação, aos objetivos estabelecidos e, principalmente, aos interlocutores que se deseja alcançar.

[...] são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de texto precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocução visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfletos etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). (Val, Frade, Bregunci, 2014, p. 64)

Vieira e Val (2005) ao falarem sobre as condições de produção de textos na escola, explicam que há situações que antecedem a solicitação de um texto escrito que precisam ser levadas em consideração na hora do planejamento da atividade. São elas: 1) Quem escreve? 2) Para quem escreve? 3) Para que se escreve? 4) Sobre o que se escreve? 5) Onde se escreve? e, 6) Como se escreve? Porque segundo as autoras, são fatores que orientam e ao mesmo tempo condicionam a ação de escrita de um texto.

Nesse sentido, ter conhecimento apenas das primeiras letras não é o bastante para garantir inclusão em diferentes situações nas quais a leitura e a produção de textos se fazem presentes. Mas para que esta inclusão aconteça de fato, o estudante precisa desenvolver habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação.

Fiad (2006) explica que as atividades de produção de texto precisam ser significativas para os estudantes. “A criança deve perceber para que serve aquela escrita, para quem ela está escrevendo e por que ela está escrevendo”. E continua a autora: “[...] uma das formas de trabalhar é propor a produção de texto como “resposta” a uma necessidade, a um desejo de escrever da criança, mesmo que o resultado seja ainda muito pequeno em termos de conhecimentos textuais e linguísticos” (Fiad, 2006, p. 42), ou seja, desde a tenra idade.

Um outro aspecto relevante no âmbito das produções escritas e que se relacionam com o desenvolvimento da competência discursiva, é dar repertório às crianças para que tenham o que escrever. Porque numa atividade escrita,

[...] é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em ambientes de aprendizagem organizados, consistentes e previsíveis, possibilitando aos alunos o compartilhamento de ideais, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conteúdos relacionados aos textos que irão produzir. É importante, principalmente, que a rotina de trabalho crie as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita. (Vieira; Val, 2005, p. 42)

Essa rotina de trabalho a qual especifica as autoras é inclusive uma estratégia que permite o “manusear” das informações escritas de forma a deixar o texto escrito coeso e coerente. Estes conceitos também merecem a nossa reflexão, quando o assunto é a produção textual. Coerência significa fazer sentido para os que leem, ou seja, ser um texto passível de interpretação. Já a coesão, diz respeito a harmonia entre as informações expostas e a conexão entre os elementos gramaticais (Val, Frade e Benfica, 2018).

E todos estes aspectos são situações que devem, a priori, ser vivenciadas pelas crianças em sala de aula, desde a mais tenra idade para que os aspectos relacionados a competência escritora seja desenvolvido de forma adequada.

Para Molitor-Lubbert (2009, p. 132), escritor competente é aquele que tem a “habilidade de comunicar-se com os outros e de articular seus pensamentos por meio da escrita”. Portanto, segundo o autor, é possível afirmar que subjacente a esta definição encontra-se dois elementos que devem ser considerados: o caráter comunicativo da escrita, pois “interagimos pela escrita e isso quer dizer que todo texto é, em princípio produzido por alguém”, e, “o respeito à articulação do pensamento pela escrita”. Logo, a competência na escrita diz respeito a habilidade de interagir, “tendo o leitor como interlocutor, e habilidade para se expressar de forma textualizada”. Ou seja, a língua é compreendida como um processo de interlocução, necessitando, portanto, de um ensino planejado a partir de situações reais para ser capaz de formar leitores e escritores/ autores ativos e críticos para atuarem ativamente na sociedade.

2.2.3 Os gêneros textuais e a sua relevância para a produção de textos na alfabetização

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a produção de texto é um dos eixos que são utilizados no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente no eixo escrita que compreende “[...] as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto” (Brasil, 2018, p. 64). Neste sentido, ela compreende a aprendizagem da

[...] codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em narrativa ou relato, entre outros (Brasil, 2018, p. 64).

Assim, a melhor maneira de prepará-los para essa realidade é proporcionar textos escritos que sejam socialmente adequados. Essa adequação, na BNCC (Brasil, 2018) passa pelos campos de atuação denominados: a) *vida cotidiana* – relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas no dia a dia por crianças, adolescentes, jovens e adultos no espaço doméstico, escolar, cultural e profissional; b) *artístico-literário* - relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas; c) *práticas de estudo e pesquisa* – relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola, e d) *vida pública* – relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.

E para cada um destes campos é elencado um conjunto de gêneros textuais específicos, como detalhado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Gêneros textuais delimitados por campos de atuação

Gêneros textuais	Campos de atuação
Campo da vida cotidiana	Agenda, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
Campo da vida pública	Notas, álbuns noticiários, notícias, reportagens, cartas do leitor (revista infantil), comentários em sites para crianças, textos de campanha de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras e regulamentos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia.
Campo artístico- literário	Lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhas, tirinhas, charge/cartum.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do planejamento anual da rede (anos iniciais), de Ribeirão das Neves (2024).

Nessa direção, promover a compreensão e a prática de usos sociais da escrita por meio do estudo dos diferentes gêneros textuais, como indica também Soares (2020), no quadro a seguir, deve ser o principal objetivo da produção de textos na escola nos anos iniciais, uma vez que não nos comunicamos por meio de frases isoladas.

Quadro 4 – Gêneros preferenciais para a escrita e produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento

CATEGORIAS	GÊNEROS	SUGESTÕES
INTERATIVOS	Bilhete	Escreva um bilhete para um colega e participe do jogo de troca de bilhetes (lembre-se desse jogo sugerido na unidade anterior).
	Convite	Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, um convite para outra turma assistir a uma apresentação de textos, ou para pais assistirem em uma festa a uma peça de teatro preparada pela turma etc.
	Carta	Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, uma carta para o autor de livros lidos convidando-o para ir à escola; ou uma carta para um autor reclamando do destino que ele deu a um personagem de sua história; ou uma carta para um autor discordando do desfecho de uma de suas histórias, ou sugerindo outro desfecho para a história.

INSTRUCIONAIS (injuntivos)	Regras de comportamento	Escreva com a colaboração dos colegas, as regras de comportamento a serem respeitadas na sala e na escola (“combinados”).
	Regras de jogo	Escreva as regras para uma brincadeira ou jogo inventado por você ou pela turma.
NARRATIVOS	Histórias pessoais	Conte uma situação em que você ficou muito nervosa/triste/alegre/com medo...
	Retextualização de tirinhas	Escreva a história apresentada em uma tirinha para alguém que não viu a tirinha.
	Relatos de experiências pessoais ou coletivas	Relate uma atividade realizada fora da escola (como uma visita ao zoológico).
	Reconto	Reconstrua, com seus colegas a orientação da/ a professora/o, um texto lido por ela/ele (uma história, uma notícia...).
EXPOSITIVOS	Entrevista	Prepare, em grupo, uma entrevista com um (ou uma) profissional da escola e escreva um texto sobre o que ele ou ela faz.
	Texto informativo	Pesquise com seus colegas sobre algum animal e escreva um texto sobre ele.
	Propaganda – cartaz	Escreva um cartaz ou propaganda anunciando um produto novo que você inventou.
	Legenda	Escreva a legenda para uma gravura ou foto.

Fonte: Soares, 2020, p. 264 - *Alfaletrar* – Toda criança pode aprender a ler e a escrever.

Como percebemos a partir das possibilidades elencadas por meio dos diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018), nas sugestões didáticas de Soares (2020) e, também, na fala de Fiad (2006) ao expor sobre o desejo que sentem as crianças pelo aprendizado da linguagem escrita, uma vez que estão imersas na cultura grafocêntrica, é que este trabalho seja iniciado desde a mais tenra idade, porque como ratifica Kaufman (1995):

O fato de as crianças não estarem alfabetizadas não deve ser impedimento para que participem de atividades que envolvam a escrita, e sim, mais um motivo para isso, afinal, quando lemos um texto para um aluno não-alfabetizado, por exemplo, já tinha neste, além de um interlocutor, um leitor, uma vez que este já atribuía livremente sentido ao texto lido (Kaufman, 1995, p. 58).

Val, Frade e Benfica (2018, p. 41) esclarecem que gêneros textuais são diferentes espécies de textos, escritos ou falados, que circulam na sociedade, como cartas, poemas, notícias de jornais e revistas, conversa de telefone etc., e possuem padrões relativamente estáveis, que se estabelecem ao longo da história, por meio do uso social.

Essa visão é fortemente explorada por Bakhtin (2000, p. 279), quando ele destaca que “[...] qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Ainda segundo o autor, três tipos de elementos característicos dos gêneros discursivos marcam suas regularidades ao mesmo tempo em que são marcados pelas especificidades dos processos de interação entre os sujeitos, são eles a saber: conteúdo, estilo e forma composicional. Ou seja, segundo Bakhtin (2000), os temas são constituídos ideologicamente e tornam-se comunicáveis por meio dos gêneros, os quais reúnem elementos estruturais e semióticos compartilhados entre os textos. Ainda de acordo com o autor, as configurações específicas da linguagem, os traços da posição enunciativa e a forma composicional do gênero são manifestadas por meio de marcas linguísticas ou estilos.

Para Marcuschi (1996, p. 22-23) os gêneros textuais são como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Marcuschi ressalta ainda que os gêneros textuais são fenômenos históricos e totalmente vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. O que podemos inferir que são frutos de trabalhos coletivos, e que em grande medida contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano.

Em suma, estes autores compreendem a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Por isso privilegiam a natureza funcional e interativa e não o seu aspecto puramente formal e estrutural. “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154). Sendo assim, podemos explicitar também que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Marcuschi, 2008, p. 154).

Falar em natureza funcional e interativa envolve delinear uma série de situações na qual exige uma sequência que privilegia a progressão em detrimento de atividades aleatórias e repetitivas. A este respeito, Soares (2020, p. 305) diz que as sequências didáticas se configuram em uma forma eficiente de planejamento, pois nela estará presente os “elementos essenciais que devem ser previstos e que por isso, são indispensáveis para orientar de forma consciente a realização das atividades”.

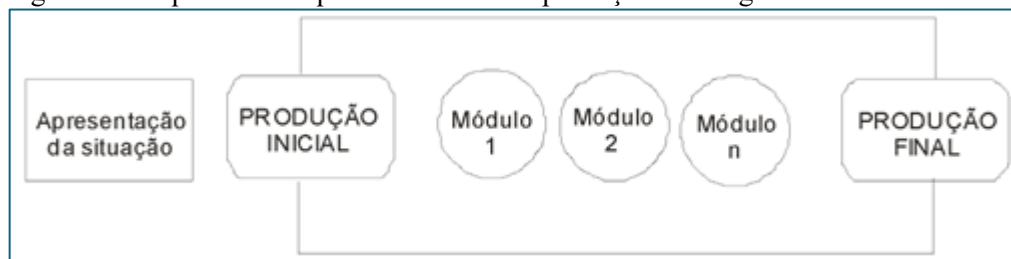
2.2.4 Sequências didáticas a partir do trabalho com gêneros textuais

Schneuwly, Dolz *et al.* (2004) ao explicarem as sequências didáticas como uma eficiente organização de ensino, elucida que o trabalho realizado com os gêneros textuais facilita a construção do “sentido das aprendizagens”, pois proporcionam vários “modelos didáticos”, em que a articulação entre os diferentes instrumentos utilizados se faz por mediações educativas. Segundo os autores, por meio das sequências didáticas de produção de um gênero textual é possível,

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Schneuwly, Dolz *et al.*, 2004, p. 85).

No livro *Gêneros orais e Escritos na Escola* Schneuwly, Dolz *et al.* (2004) apresentam o seguinte esquema para representar as etapas de uma sequência didática:

Figura 1 – Esquema da sequência didática de produção de um gênero textual



Fonte: Schneuwly, Dolz *et al.* (2004, p. 82)

O primeiro aspecto da sequência didática é a *Apresentação da situação* – que se configura numa etapa crucial, pois tem como objetivo inserir os estudantes no contexto de produção do gênero a ser trabalhado, despertando o interesse e a motivação para as atividades subsequentes.

A produção inicial é o segundo elemento e diz respeito a avaliar os conhecimentos prévios já adquiridos e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência, e as capacidades que precisam ser desenvolvidas. A produção inicial é o primeiro momento de aprendizagem para o aluno e funciona como uma espécie de avaliação diagnóstica para o professor. “Além disso, ela define o significado de uma sequência, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão” (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 87).

Os *módulos*, contidos no esquema diz respeito às múltiplas atividades ou exercícios, oferecem os instrumentos necessários para o domínio do gênero ou habilidade estudada, pois os problemas colocados pelo gênero (ou pelas habilidades) são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Os módulos não serão produzidos todos em um só dia e seguirão uma progressão conforme a produção realizada pelos alunos.

E por último, no *produto final*, os alunos vão colocar em prática os conhecimentos adquiridos enquanto o professor avalia os progressos alcançados. Logo, a produção final serve, também, como uma avaliação somativa, no qual sobre ela incidirá os aspectos trabalhados durante toda a sequência realizada.

Soares (2020) esclarece ainda que, estes elementos podem ser identificados na sequência didática da seguinte forma:

[...] definição da meta principal ou das metas principais a que se dedicará mais tempo; escolha de um texto como eixo das atividades; definição dos objetivos a serem alcançados; seleção dos recursos para a orientação das atividades; organização dos procedimentos e das atividades de forma integrada e, a previsão do número de aulas necessário para a realização da sequência ou unidade. (Soares, 2020, p. 305).

E por que tudo isso atualmente, são pontos para reflexões? Porque ainda de acordo com a autora houve uma mudança significativa entre os termos escrita e produção de texto que vai além de uma mudança terminológica. Da “composição” e “redação”, à produção de textos em situações reais, o enfoque a partir dessa mudança é na interação entre escritor e leitor. Isso, na concepção de Soares (2020), é mais do que uma modificação nos termos, é “a mudança de concepção da aprendizagem da escrita de textos porque não se aprende a compor textos ou redigir textos...aprende-se a produzir textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve” (Soares, 2020, p. 254).

Assim, enquanto na composição e redação o objetivo era a escrita sem sentido e com foco nas questões ortográficas, na produção de texto é necessário que se possibilite as interações que se aproximem da realidade, como por exemplo propostas de atividades que simulem contextos reais de escrita (com propósito e público-alvo definidos).

Afinal, um texto produzido contém mais do que sentenças a estarem dispostas de forma pré-determinada por regras... contém uma concepção materializada, algo que é ainda mais importante do que a gramática propriamente dita e que, por isso requer um planejamento de ações.

2.2.5 Planejamento textual: modos de organização e mediações nas práticas de produção de textos na alfabetização

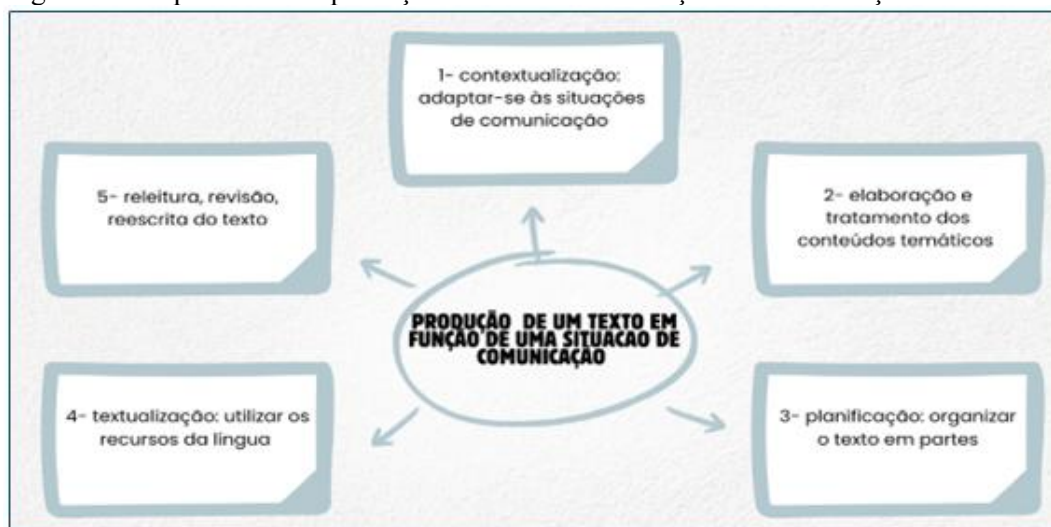
Como bem assinalado no tópico anterior por Val, Frade e Bregunci (2014), para que as crianças tenham o que escrever, ou não apresentem a famosa “síndrome da folha em branco”, que é considerado por muitas professoras o vilão das produções escritas, é necessário repertoriá-las, pois, podemos afirmar que a escrita é um processo que exige o domínio de muitas habilidades, por isso, não pode se basear apenas no ato motor de copiar algo em algumas situações, porque,

[...] a escrita é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão. Os produtos dessa atividade, os textos, apresentam características diversas, que podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântico e morfossintático. (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 23).

Logo, esse propósito passa necessariamente pelo professor que precisa estabelecer uma série de condições didáticas (ou modos de organizações e mediações) para garantir que os estudantes produzam textos qualificados. Assim sendo, podemos afirmar então, que, uma escrita nunca deve ser livre, mas produzida em um contexto em que os estudantes vejam sentido.

Nessa direção, ensinar a produzir textos diz respeito a abordar alguns aspectos com direcionamentos, pois é essencial considerar que cada etapa deve conter práticas específicas de leitura, escrita, análise e reflexão sobre a língua. Essas etapas ou condições didáticas são denominadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25), de *Operações de Produção de texto*, e como na figura abaixo está subdividida em cinco situações que são centrais para que a escrita se desenvolva e que deve ser levado em consideração na sala de aula.

Figura 2 – Mapa mental da produção de um texto em função de uma situação de comunicação



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25)

A *contextualização*, consiste na interpretação da situação de comunicação, para a elaboração de um texto coerente, ou seja, diz respeito à recuperação das características da situação comunicativa, a quem se destina, a finalidade, onde vai circular, o suporte, o gênero e suas características. Já, a segunda operação consiste no “desenvolvimento *dos conteúdos temáticos* em função do gênero. Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes”. Portanto, a esta operação destaca-se o levantamento de informações, fatos, definições, etc. E, a terceira operação de produção textual é a *planificação* em partes, pois um texto é uma sequência que apresenta uma organização (Schneuwly, Dolz et al., 2004).

Como vimos, os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular. Aqui, a referência se destina à organização do texto em partes, o que se deve escrever, suas partes, em suma, o plano do texto: organizar e articular tudo na escrita. A textualização, que é a quarta operação diz respeito

[...] ao processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto (Fayol e Schneuwly, 1987). Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes (*apud* Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 26).

E por último (a quinta operação), tem-se a releitura, a revisão e a reescrita de textos que acontece “durante a produção ou após um esboço que implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo” (Fabre-Cols, 2002, p. 26 *apud* Dolz,

Gagnon e Decândio, 2010, p. 26). Ou seja, pode ser processual (durante) e pode ser final ou posterior, realizada depois de uma primeira versão.

A estas etapas somam-se o que Brakling e Weisz (2013) chamam de movimentos metodológicos que diz respeito à organização do trabalho pedagógico; as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar de forma detalhada as operações acima. No âmbito destes movimentos, elas destacam: a) escrita coletiva, tendo o professor como escriba – para os alunos que ainda não compreenderam o sistema de escrita; b) revisão coletiva a partir de uma produção em dupla ou individual; c) produção/ revisão em dupla, e d) produção / revisão individual.

De acordo com as autoras, passar por todos estes processos (etapas) é importante para que os estudantes compreendam cada uma para chegar com segurança à conclusão do texto final. Elas defendem também, que tais aspectos estão ligados ao âmbito discursivo (ligados ao gênero e ao enredo) e que devem ser priorizados antes do aspecto linguístico (ortográfico), que segundo elas, deve ser o último movimento a se deter.

Corroborando com Brakling e Weisz (2013), Val, Frade e Benfica (2018) esclarecem que, ainda que a produção de texto necessite o desenvolvimento de habilidades (linguísticas e discursivas) concomitantemente, no ato didático (situações didáticas), focalizamos algumas habilidades em detrimento de outras, no sentido de direcionar e organizar o trabalho na sala de aula com os estudantes. Pensando nessa organização apresentamos a seguir, em forma de quadro, os direcionamentos propostos pelas autoras.

Quadro 5 – A organização do trabalho com a produção de texto em sala de aula

Planejamento	Explicação
Planejar situações para aprender a escrever textos – pautada no gênero textual escolhido	As crianças reproduzem a sua linguagem, a forma e o estilo próprios. Para isso, eles devem ouvir frequentemente leituras feitas pelo professor, ou outros colegas mais experientes, pois apreendem um modelo pronto. Assim, as intervenções realizadas por meio do conhecimento da organização textual e o estilo que são elementos inseparáveis adquirem aprendizado escolar com significado.
Planejar e dividir tarefas de escrita entre alunos com graus de autonomia diferentes e alimentar a produção	A divisão de tarefas pressupõe dividir a carga mental e realizar um trabalho colaborativo de escrita. Sendo assim, “o professor pode propor a reescrita de pequenos textos já conhecidos, que serão registrados em grupo, em dupla ou individualmente” (p. 132). Nesta tarefa um aluno pode ditar e o outro escrever, ou um aluno pode pensar a estruturação de um texto e seu conteúdo e editá-lo para um colega”. Uma outra situação é um aluno gravar um texto com a utilização de um gravador para depois registrá-lo, e na sequência, depois da versão pronta, negociarem juntos, uma revisão e melhor versão do texto. É possível ainda, segundo a autora, no âmbito da divisão de tarefas, o professor desempenhar a função de escrever, ajudando a organizar os enunciados e suas sequências liberando os alunos para pensarem apenas no conteúdo a ser ditado.

Quando o professor é quem escreve – escriba	“Os alunos aprendem a produzir textos quando leem ou escutam a leitura de bons modelos e apreendem, junto, as respectivas finalidades, a forma composicional e o estilo de linguagem do gênero” (p. 136). Nessa situação, o professor vai realizando as possíveis intervenções: como iniciar a escrita, o que é importante colocar para que a mensagem fique clara, a forma verbal (singular/plural), melhor articulação entre as frases, a variação linguística, escolher outras palavras para evitar repetições e redundâncias, o fechamento do texto, leitura, releitura e reescrita.
A revisão, a autoavaliação, a reescrita: retomar e modificar o próprio texto	Planejar e escrever Planejamento = focalizar a dimensão discursiva “que diz respeito às relações do texto com seu contexto de produção; a textualização. Escrita tem a ver com a intenção e as ideias no âmbito da linguagem verbal (coesão, conectivos, as regras da norma padrão, a pontuação e a ortografia). “A partir destas questões, o professor orientará melhor os alunos na revisão e reescrita do texto produzido, levando em conta as possibilidades da turma e de cada um” (p. 141).
Revisão e reescrita: diferentes estratégias	Revisão coletiva – após a escolha do tema de interesse é relevante uma votação acerca das demandas (quanto ao gênero trabalhado) discutidas e avaliadas com a turma. <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo fica responsável por um tema e na semana seguinte acontece a transcrição no quadro e correção pelo professor em conjunto com os alunos. • Na correção, discutir e mediar os aspectos discursivos e linguísticos. Um de cada vez. • Revisão por partes. (p. 142)

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com dados do texto “A organização do trabalho com a produção de texto em sala de aula” (Val, Frade e Benfica, 2018, p. 131 – 143)

Como vimos até aqui, o ensino da produção textual não é simplesmente adaptações de teorias aplicadas diretamente pelos professores aos seus estudantes, ou seja, para que ela aconteça, explica Geraldini (1993), faz-se necessário que o locutor tenha o que dizer; tenha motivos para dizê-lo, tenha a quem dizer (interlocutor), e escolha as estratégias para melhor executar essa ação. Nesse sentido,

Revisar questões relacionadas à norma culta, o entendimento da proposta, a opinião explícita do estudante e adaptação ao gênero textual proposto, deve ser feito, porém, os apontamentos e conclusões realizados não deverão estar todos no texto do aluno. A correção e avaliação da escrita faz parte de um processo que não acaba no texto. Ao contrário é a partir das dificuldades encontradas na escrita dos textos que o professor deverá iniciar um processo para desenvolver as competências escritas necessárias a cada estudante (Leal, 2005, p. 55).

Portanto, é possível destacar que, todas estas ações são denominadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) de metalinguagem, ou seja, elas regulam os processos próprios e específicos da escrita e auxiliam no controle consciente da aprendizagem entendendo o texto como um processo e não como um produto.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo detalhar todo o percurso desenvolvido, que é apresentar a metodologia de pesquisa escolhida especificando os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos participantes e a análise dos dados. Assim, partindo do interesse em compreender como são realizadas as práticas de produção de textos nos anos iniciais da alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) no município de Ribeirão das Neves; optamos pela pesquisa qualitativa.

O principal objetivo da pesquisa qualitativa segundo Neves (1996), é analisar o desenvolver do processo percorrido pelo pesquisador com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Já na ótica de Minayo (2000), a pesquisa qualitativa é concebida como “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerente aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 2000, p.48).

O que podemos inferir que, para estes autores, o foco da pesquisa qualitativa não está na quantidade de dados; em números ou estatísticas, mas sim, na qualidade deles e, também, nas descobertas feitas. Logo, podemos afirmar que a análise maior advém das interpretações, da valorização do processo vivenciado e, principalmente do seu significado.

No âmbito das estratégias utilizadas na pesquisa qualitativa, Demo (1995, p. 32) é um autor que se faz relevante nos estudos empreendidos aqui, por considerar que, como o processo focaliza os procedimentos adotados e os grupos sociais envolvidos “os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centram-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, pois a ênfase está, como dito acima, nas interpretações acerca do objeto e na consideração do contexto pesquisado.

Para Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) que também se debruçaram a compreender como se dá a pesquisa qualitativa em ação, elucidam que é importante que o (a) investigador (a) tenha um envolvimento total no campo das ações dos atores investigados, uma vez que estas ações dizem respeito de forma quase que exclusiva, em diálogo, escutas e em permissões livres aos participantes.

3.1 O contexto da pesquisa

As observações e análises acerca das práticas de produção de textos em turmas de alfabetização aconteceram em uma escola pública municipal no município de Ribeirão das

Neves, região metropolitana de Belo Horizonte – MG, com uma turma do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A escolha pelos três anos, ocorreu em razão das expectativas de se entender como acontece o ensino da produção textual desde o início do processo formal de alfabetização, ou seja, compreender a progressão das habilidades da produção textual da introdução (1º ano) e apropriação (2º ano) até a consolidação (3º ano).

O contato com a instituição participante foi realizado por meio do telefone comercial divulgado nas suas redes sociais no dia 02 de abril do ano de 2024. A partir deste primeiro contato entre a pesquisadora e a secretária, foi agendada uma visita com a diretora e a coordenadora no dia 03 do mesmo mês, às 14h, com o intuito de formalizar o desejo e os direcionamentos necessários à coleta de dados da pesquisa a ser realizada.

No momento da visita com os dirigentes (diretora e coordenadora), foi apresentado o projeto de pesquisa³, bem como os documentos prévios que legitimam tal ação (investigação): carta de anuência da escola (apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B), documento este que consta inclusive os aspectos relacionados às ações a serem empreendidas, o sigilo de nomes e imagens dos atores envolvidos, os riscos e também os benefícios da pesquisa para a sociedade, e um adendo deixando-as cientes de que, se em algum momento não se sentissem confortáveis com alguma ação, esta poderia ser cancelada ou redirecionada. Após todos os esclarecimentos realizados e consentidos, enquanto a diretora assinava a carta de anuência, a coordenadora chamou as professoras escolhidas para que fosse explicado tanto as intenções, quanto as ações durante o tempo previsto na instituição. Cabe ressaltar aqui, que a escolha aconteceu em razão da oferta de turmas na etapa de ensino a qual a pesquisa buscou contemplar, que no caso, são turmas de 1º/2º e 3º anos no turno vespertino. Após os esclarecimentos necessários, todas foram receptivas à proposta da pesquisa.

A instituição em questão apresenta as seguintes características: funciona em dois turnos, matutino e vespertino e possui aproximadamente 1.100 alunos com cerca de 25 a 30 estudantes por sala. Atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º/9). Possui salas de aula amplas e arejadas com estantes e armários para acomodarem livros didáticos, dicionários e alguns jogos (memória e dominó). Possui também um quadro branco à frente para os escritos necessários às aulas ministradas pelas docentes e um outro ao fundo para expor os trabalhos dos estudantes.

³ O projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG) e aprovado em 07/12/2023. Parecer Consubstanciado do CEP. Número do parecer: 6.537.492.

A escola possui uma quadra para a realização das aulas de Educação Física, bem como outros eventos, uma biblioteca ampla com repertório diversificado de livros didáticos e revistas, livros para recortes, livros de literatura infantil para todos os anos escolares, jogos pedagógicos, datashow, computador, além de mapas e três globos terrestres. Na escola há também uma sala ampla para os professores se reunirem no horário do intervalo (recreio); um refeitório coberto onde os estudantes confortavelmente realizam as suas refeições (desjejum e merenda), e uma área de interação com brinquedos grandes e pequenos onde os professores da Educação Infantil realizam seu momento de parquinho.

Possui ainda, uma cozinha ampla, arejada e bem mobiliada; uma sala com materiais de papelaria, máquinas de xerox (2), guilhotina e plastificadora para a realização de avaliações, atividades específicas dos conteúdos escolares e outros materiais pedagógicos que se fizerem necessários. Há também salas específicas para a direção e vice-direção, coordenação e secretaria, contendo computadores e impressoras.

A instituição apresenta-se murada e o acesso aos estudantes e funcionários, bem como pais e visitantes são distintos. Os alunos entram pelo portão dos fundos com acesso direto ao pátio, e os demais utilizam o portão da frente cujo estacionamento fica próximo à sala dos professores e a secretaria. Ela está localizada em um bairro com baixo índice de violência, considerados de classe média baixa, com estrutura pavimentada, comércio em geral e fácil acesso à mobilidade urbana.

3.2 A escolha da metodologia de pesquisa

3.2.1 O método da triangulação

Na busca por encontrar respostas consideramos relevante utilizar o método da triangulação, defendido por Flick (2009). Para o autor, esse método é alcançado a partir da combinação de procedimentos de coleta de dados que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema.

Para Minayo (2001), método é um conjunto de procedimentos que tem como objetivo atingir um determinado fim. O fim, neste caso, é como dito anteriormente, saber como as produções de textos ocorrem nas turmas dos anos iniciais da alfabetização. Para isso, três movimentos foram relevantes. O primeiro diz respeito à análise de materiais (planejamento das professoras, livro didático utilizado e caderno de atividade dos estudantes). O segundo

movimento foram as observações de práticas de produção de texto nas aulas de língua portuguesa no período de 8/4 a 10/6 de 2024, e o terceiro movimento foi a entrevista semiestruturada realizada com cada uma das professoras participantes. Na sequência, faremos a apresentação e a descrição detalhada dessas ações.

3.2.1.1 *Análise de materiais (livro didático, planejamentos das professoras e caderno dos estudantes)*

A análise dos cadernos de planejamento das professoras, o livro didático utilizado por elas, bem como os cadernos de atividade dos estudantes, foi como dito acima, o primeiro movimento realizado na pesquisa. Aqui, o objetivo foi saber quais gêneros textuais foram trabalhados nas turmas e, destes quais serviram como base/motivação para as produções textuais em sala de aula.

A seguir, apresentaremos o registro por meio de fotos dos materiais analisados e, ressaltamos que, quanto ao livro didático exposto, este, não foi o único a ser utilizado pelas docentes, pois, na biblioteca da escola, como já informado, há uma diversidade de livros didáticos em volume extenso que podem ser utilizados. A critério de números, verificamos três obras distintas que de acordo com as docentes, “servem para complementar os conteúdos trabalhados e todas são entregues às crianças no final do ano porque são consumíveis.”

Figura 3 – Livro utilizado pela professora

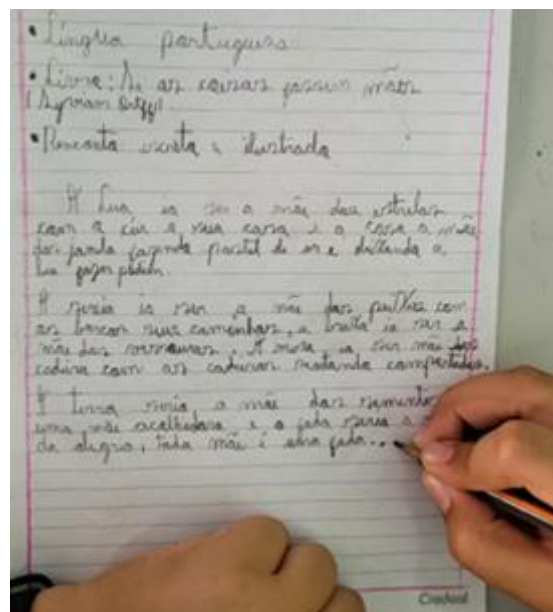


Fonte: Livro didático (2024)

Figura 4 – Caderno de planejamento prof^a.

Fonte: Dados coletados pela autora (2024)

Figura 5 – Atividade do estudante (3o ano)



3.2.1.2 Observação das aulas

A observação constitui um importante instrumento para a construção dos dados deste estudo, além de ser uma das técnicas mais utilizadas para se obter informações em pesquisas.

Nessa direção, propomo-nos a observar as dinâmicas que ocorreram nas salas de aula de professoras alfabetizadoras, e assim, procuramos entender, visualizar e analisar as atividades realizadas no âmbito da produção textual, os recursos utilizados, as estratégias empreendidas, bem como as tensões e sentidos que atribuem os sujeitos às situações, objetos e atores envolvidos no cotidiano pedagógico observado. A tarefa de investigar tal contexto significa mais que descrever aspectos culturais como diálogos, gestos e pensamentos. Significa, sobretudo, compreender estes aspectos considerando o universo cultural que também deve ser investigado, pois inferimos que as salas de aula não são lugares restritos a exposições de conteúdos, mas sim, um espaço de situação social em que agentes sociais (professores e alunos) expõem valores e escolhas, possibilitando, dessa forma, enormes contribuições à investigação das práticas escolares.

Segundo Cunha (1989), a sala de aula é um local privilegiado para as pesquisas qualitativas em educação por se tratar de um meio organizado para a aprendizagem onde se

entrelaçam nas ações existentes o ensino, a aprendizagem, as perspectivas e os significados entre os atores envolvidos, no caso, docentes e discentes.

Assim, com a anuência das professoras participantes foi realizada a observação de aulas de produção de texto – combinada antecipadamente com cada uma - na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, no período de 8 de abril a 10 de junho de 2024, concomitantemente, configurando, portanto, no período de dois meses de coleta de dados, totalizando trinta e sete aulas (37), cada uma com 1 hora.

Ao iniciar as observações nas salas participantes, cada uma das três professoras apresentou a pesquisadora aos estudantes e explicou os objetivos pelos quais seria necessária sua presença em alguns dias na classe. Os alunos foram muito receptivos. Durante estes dias, mantive uma postura formal atendendo à exigência que a atividade em voga necessitava; para isso, sentava-me na última carteira e, com o auxílio de um roteiro (Apêndice D) que serviu de norte para as observações, além do gravador do celular, registrei em um diário de campo os aspectos julgados relevantes para a pesquisa. Nestes registros as prioridades foram: a) saber quais gêneros textuais foram trabalhados nas turmas; b) destes, quais serviram de base para as produções de textos; c) como são considerados os aspectos das condições de produção, o planejamento e a revisão textual; e d) saber as estratégias adotados pelas professoras na condução dessas produções.

Tais critérios foram priorizados levando em consideração o objetivo maior da pesquisa e a escolha metodológica que exige delineamento do estudo, uma vez que explorar todos os ângulos em um tempo limitado é considerado impossível. Assim, tanto a seleção dos critérios, quanto o recorte temporal, serviram para se chegar a uma compreensão mais ampliada da situação em estudo.

Aqui é relevante destacar que nas primeiras observações, elas se mostraram apreensivas quanto às gravações das aulas e, todas, inclusive após concordar e assinar o termo de compromisso (TCLE) questionaram se “era importante mesmo a gravação” porque em suma, ficavam “constrangidas de terem que chamar atenção dos estudantes e serem mal interpretadas”. Nesses momentos eu deixava claro que o objetivo eram as interações e direcionamentos às propostas de produção textual, e que ao final de cada observação eu poderia apresentar o que havia sido gravado para que pudessem ficar tranquilas e seguras quanto a este movimento. Questionadas se queriam ter acesso à gravação, todas recusaram.

3.2.1.3 Entrevista

A entrevista como instrumento de pesquisa foi escolhida porque, como acrescenta Belei *et al.* (2008, p. 187), possibilita “privilegiar a fala dos atores sociais, permite (ainda) atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo”. Segundo Duarte (2004), a entrevista se configura numa técnica rigorosa que necessita planejamento prévio para delinear o percurso e o alcance dos objetivos a que se dispõe a pesquisa, proporcionando assim, um contato valioso com o entrevistado.

Neste trabalho foi realizado uma entrevista com roteiro semiestruturado com cada uma das três professoras que atuam nos anos iniciais da alfabetização. A entrevista semiestruturada está focada segundo Manzini (1991) em um assunto de interesse, cuja compreensão se dá na elaboração de um roteiro com perguntas principais, podendo muitas vezes ser ampliadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas. Para o autor, este modelo proporciona uma maior liberdade ao participante, evitando assim, uma padronização de alternativas, pois terá a função de não apenas coletar as informações desejadas, mas principalmente a de organizar o processo de interação com o informante/participante.

Para Trivinos (1987) a principal característica da entrevista semiestruturada são os questionamentos sempre apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos se configuram nos frutos, ou hipóteses que emergem a partir das contribuições, ou respostas dos participantes, pois o foco principal é colocado pelo investigador – entrevistador. Na sequência, continua o autor afirmando que, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Trivinos, 1987, p. 146). Além de manter consciente a presença do pesquisador no processo de coleta de informações.

As entrevistas foram realizadas após as observações das práticas de produção textual, cuja finalidade foi a de caracterizar os sujeitos da pesquisa e ainda para compreender as concepções das docentes sobre a produção de texto em turmas dos anos iniciais da alfabetização para então, realizar um diálogo com as práticas que haviam sido observadas. Para isso, utilizamos um roteiro (apêndice C) com perguntas abertas (e outras que se fizeram necessárias) e o gravador de áudio do celular para que posteriormente fosse realizado a transcrição e análise. Isso permitiu uma maior atenção às entrevistadas.

Na pesquisa qualitativa a entrevista seguiu as orientações de Bogdan e Biklen (1994) quando prescrevem que boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os sujeitos estarem à vontade para expressarem suas opiniões. No intuito em deixá-las o mais à vontade possível para responderem as questões, procuramos atender, além da escolha do local, o horário que fosse mais viável. Todas escolheram realizar as entrevistas em seus horários de Educação Física, quando outra professora assume a classe. O espaço escolhido foi a biblioteca; local considerado acessível e com menos ruído.

Cabe ressaltar aqui, que notamos a dificuldade das participantes, no início da entrevista e em algumas perguntas, lembrando assim, Bogdan e Biklen (1994) quando relatam que é necessário evitar durante as entrevistas questionamentos que possam induzir a respostas do tipo “sim e não”, o que tornou necessário por parte da pesquisadora formular outras questões às já inseridas no roteiro para instigar uma maior exploração nos discursos, porque como elucidam os autores, os pormenores são expostos a partir de questões que exijam uma maior exploração nas respostas.

As entrevistas realizadas com o consentimento das participantes, tiveram a duração de aproximadamente 40 minutos e ocorreram entre os dias 11/6/24 e 13/6/24. Neste momento cada professora definiu sua concepção de escrita; relatou os gêneros textuais trabalhados e a forma como propõem as atividades ao utilizá-los; apontou os recursos didáticos escolhidos nas aulas de produção de textos, os desafios enfrentados quanto a esta prática, bem como a justificativa dela (produção de texto) para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a aprendizagem dos estudantes.

As transcrições foram realizadas cada uma em um dia diferente (após a realização das mesmas) e de forma manual, ou seja, as falas foram digitadas sem alterações, enquanto eram ouvidas pela pesquisadora. Para a análise dos dados foram aplicados os instrumentos próprios da Análise de Conteúdo (AC) que segundo Bardin (1977, p. 42),

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [quantitativos ou não] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir desta abordagem, a análise de conteúdo, segundo a autora, é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos, escritos em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a

imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Pode-se dizer que há na AC dois polos: o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, e de ir além das aparências. Metodologicamente, confrontam-se ou complementam-se duas orientações que ao mesmo tempo em que se confronta também se complementam: a verificação prudente ou a interpretação brilhante, segundo Bardin (1977, p. 30-31). Em suma, a intenção da análise de conteúdo é,

A inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores [quantitativos ou não]. [...] se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma à outra (Bardin, 1997, p.39).

Essas inferências (ou deduções lógicas) procuram esclarecer as causas ou antecedentes da mensagem ou as consequências que a mensagem pode provocar. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

3.2.1.4 Participantes da Pesquisa

a) As Professoras

Como o foco da pesquisa se restringe aos anos iniciais do Ensino Fundamental, três professoras compuseram o número de participantes. Para a escolha destas, dois critérios foram estabelecidos: a) atuar na rede pública de ensino e b) ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), uma vez que o foco da pesquisa é analisar como são realizadas as práticas de produção de textos nas turmas dos anos iniciais da alfabetização. A seguir apresentamos as professoras participantes identificadas com nomes fictícios para preservar seu anonimato.

Quadro 6 – Caracterização das professoras participantes

Professoras	Formação	Especialização	Tempo na alfabetização 1º ciclo	Ano que leciona
Azaleia	Normal Superior	Alfabetização e letramento Psicopedagogia institucional	10 anos	1º ano/9

Dália	Normal Superior	Psicopedagogia Institucional	12 anos	2º ano/9
Margarida	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional Inspeção Escolar	9 anos	3º ano/9

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).

b) As turmas investigadas

A seguir apresentaremos, em linhas gerais, algumas informações acerca dos níveis de escrita das crianças das turmas observadas, bem como outros aspectos relevantes. Ressaltamos que os dados referentes aos níveis de escrita foram fornecidos pelas docentes e os outros aspectos descritos foram observados pela pesquisadora.

A turma do 1º ano da professora Azaleia é composta por 25 estudantes. Em abril de 2024, 20 estavam alfabéticos e os outros 5 encontravam-se no nível silábico-alfabético. Apresentaram destreza no manuseio dos materiais utilizados, fala segura e repertório ampliado.

A turma do 2º ano da professora Dália é composta por 26 estudantes. Em abril de 2024, todos estavam alfabetizados. Apresentaram segurança na fala e repertório ampliado.

A turma do 3º ano da professora Margarida é composta por 25 estudantes. Em abril de 2024, todos estavam alfabetizados e não apresentaram dificuldades em realizar as atividades propostas. Demonstraram nas interações realizadas repertório ampliado e fluência leitora.

A partir disso, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação foram realizados à luz do escopo teórico que permitiu-nos avançar para a análise dos dados.

3.3 O produto educacional

Uma das atribuições do Mestrado Profissional da FaE/UFMG (PROMESTRE) a qual esta dissertação está vinculada é a criação de um produto educacional que dê suporte às práticas educativas de sala de aula, ou em outros espaços em que se busquem intervenções educacionais, pois o foco do material é alinhar teoria e prática. Ou seja, é uma pesquisa aplicada.

Na concepção de Zaidan, Reis e Kawasaki (2020), os produtos educacionais,

têm se constituído como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições (Zaidan; Reis; Kawasaki, 2020, p. 12).

Em outras palavras, ele enfatiza a potencialidade de um conhecimento construído "de dentro para fora" da educação básica que representado pela ligação Universidade-Escola (e

outros espaços), os ganhos formativos são recíprocos. É uma espécie de “chamado” à colaboração e ao reconhecimento do saber construído pelos próprios profissionais da educação como um suporte ao enfrentamento dos desafios educacionais.

Considerando a importância de consolidar o mais cedo possível as habilidades de escrita dos estudantes para que possam exercer de forma plena a sua cidadania, o intuito do produto educacional dessa pesquisa é a elaboração de um *e-book* contendo uma proposta de sequência didática para produção de textos, dando ênfase em situações que foram observadas na pesquisa, tanto ausências, quanto aspectos interessantes no que concerne às práticas de produção de textos na alfabetização. E ainda, sugestões de materiais (ebooks, podcasts e vídeos) produzidos em instâncias que podem auxiliar na formação dos docentes sobre a temática.

Para Lerner (2002) a sequência didática é uma organização de ensino, ou uma organização do trabalho pedagógico que se configura numa sucessão de passos ou etapas encadeadas e materializadas num conjunto de atividades progressivas e modulares pensadas para um gênero textual. Schneuwly, Dolz *et al.* (2004, p. 82), ratificam que as sequências didáticas por serem modulares seguem um esquema que contempla os seguintes componentes:

- 1) Apresentação da situação;
- 2) Produção inicial;
- 3) Módulos (N); e
- 4) Produto final.

Estes componentes atuam como maneiras de perpassar os conteúdos do nível simples ao complexo até que o desenvolvimento das habilidades inerentes aos gêneros textuais estudados seja alcançado de forma dinâmica, contextualizada e significativa.

Para a elaboração do material proposto, foi utilizado a plataforma de design gráfico *Canva* e intitulado *Produzindo textos em turmas de alfabetização: sequência didática e outros materiais para a formação docente*.

Nesse sentido, ele possibilita duas ações em um único propósito: a socialização e a concentração de propostas didáticas que envolvem o estudo e a produção textual alinhando de maneira adequada teoria (pesquisa acadêmica) e prática.

Este recurso será disponibilizado para os docentes alfabetizadores das escolas do município de Ribeirão das Neves/MG, e ainda, para demais educadores, por intermédio do repositório do PROMESTRE para que possam se beneficiar, e assim, potencializar as suas práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E ANÁLISES: O QUE OS DADOS REVELAM ACERCA DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO?

Neste capítulo apresentamos os achados que são analisados à luz dos aportes teóricos que deram suporte a este estudo aplicando o método da triangulação no intercruzamento entre o conhecimento produzido (teoria) e os dados oriundos das observações das aulas realizadas, dos materiais usados em sala e, também das entrevistas com as docentes.

Destacamos que o processo de análise dos dados coletados está apresentado aqui ao longo dos subtópicos dos capítulos. No entanto, para facilitar a compreensão dos mesmos o percurso está organizado em três tópicos: (3.1) o que dizem as professoras sobre o trabalho com a produção de textos na alfabetização, (3.2) os gêneros textuais trabalhados nas turmas no período observado e, (3.3) as práticas de produção de textos observadas.

4.1 O que dizem as professoras sobre o trabalho com a produção de textos na alfabetização?

Este tópico apresenta os resultados das entrevistas realizadas com três professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º aos 3º anos) numa escola da rede pública.

Todas as três professoras foram atenciosas e tiveram boa vontade em colaborar com a pesquisa, apesar de, em alguns momentos apresentarem dificuldades de se expressar em algumas questões, sendo necessário, portanto, a formulação de outras perguntas que tornassem as suas falas mais claras e abrangentes.

Assim, as entrevistas começaram com o questionamento sobre a maneira como é desenvolvido o trabalho com produção de texto na sala de aula. Sobre isso, as professoras fizeram as seguintes colocações.

É desenvolvido por meio dos diferentes gêneros textuais (Professora Azaleia – 1º ano).

A partir da observação diagnóstica da turma e da análise das suas necessidades referentes à escrita, seus conhecimentos prévios e suas possibilidades de construção da escrita. Aí a partir disso são oferecidos estímulos como histórias com recontos, imagens diversas, objetos, brincadeiras e desenhos para que a produção aconteça, se construa, seja ela oral, escrita ou ilustrada (Professora Dália – 2º ano).

Olha, após trabalhar o gênero textual – vários - com a turma e eles tendo o entendimento da finalidade do texto em questão, eu apresento a proposta para que produzam os seus próprios textos. Primeiro eu ouço as ideias de cada um e a partir daí partimos para a estruturação das ideias. Nós esquematizamos os

textos, eles escrevem sem se preocuparem com a escrita, se está certo ou não. Geralmente eu chamo um a um e eles leem a produção enquanto eu aponto o que poderia melhorar, inclusive a escrita correta das palavras. Eles fazem a correção e posteriormente eles apresentam para a turma (Professora Margarida – 3º ano)

Em seus relatos percebemos que há a preocupação em levar para as salas de aula diferentes gêneros textuais como ponto de partida para as produções escritas dos estudantes, além de enfatizarem também que esta ação (produzir textos) pode ser incentivada por meio de histórias, imagens, brincadeiras, etc. Com isso demonstram incorporar a ideia de as estratégias partirem tanto da análise das necessidades de habilidades que precisam ser desenvolvidas pelas crianças, quanto também da necessidade de diversificar os gêneros textuais a serem trabalhados.

A proposta de apresentar histórias, imagens, brincadeiras, mencionada pela professora Dália, indica que a docente percebe a necessidade de que haja um contexto para que a escrita aconteça. Mas sabemos que a criação de um contexto envolve aspectos mais complexos, tanto em níveis discursivos como também o conhecimento de aspectos composicionais do gênero a ser escrito.

No âmbito discursivo destacamos as falas de Vieira e Val (2005), a respeito das condições de produção, no qual elas destacam que para que a escrita aconteça de forma adequada é importante que a criança consiga responder a questões como: O que escrever? Para quê? Para quem? Como posso dizer? Porque esses fatores segundo as autoras, guiam e moldam o processo de produção textual.

Já no aspecto composicional, trazemos as concepções de Bakhtin (1997) ao expressar que é importante evidenciar na prática as três dimensões indissociáveis e essenciais no âmbito do trabalho com os gêneros: os temas (conteúdo/assunto), os elementos das estruturas comunicativas (organização/estrutura) e as marcas ou estilos (características linguísticas e discursivas) próprios de cada texto.

Ao serem indagadas se há um dia específico para o trabalho com a produção de texto e a frequência dessa atividade, as respostas foram as seguintes:

Não. Mas penso que deve ser realizado com muito cuidado dando aos alunos conhecimento prévio ao assunto que será abordado (Professora Azaleia – 1º ano)

Um dia específico, não. Porém, mediante o desenvolvimento das atividades da semana pode acontecer o registro do que se aprendeu na aula por meio da

escrita de um parágrafo (coletivo ou não) ou da avaliação da mesma através de uma escrita ou de uma ilustração (Professora Dália – 2º ano).

Eu aproveito sempre as aulas geminadas de português para trabalhar. A minha proposta inicial era trabalhar a cada quinze dias, mas devido a tantos outros projetos que têm que desenvolver, estou trabalhando menos. Geralmente cumpro com o planejamento proposto (Professora Margarida – 3º ano)

Compreendemos que quando a professora Azaleia fala sobre “dar conhecimento prévio aos alunos sobre o assunto a ser abordado”, ela está se referindo aos elementos da condição de produção mencionados anteriormente por Vieira e Val, uma vez que conhecimentos prévios, como definido por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), parte daquilo que os alunos sabem na intenção de ampliar, o que é diferente do sentido destacado pela docente. Quanto ao registro por meio de um pequeno texto (parágrafo) ou de uma ilustração evidenciado na fala da professora Dália, demonstra a relevância da prática como forma de apropriação do conteúdo trabalhado.

Já o relato da professora Margarida aponta uma inconsistência, pois ao analisar o seu caderno de planejamento, bem como os cadernos de atividades dos estudantes, verificamos que essa prática ocorre, mas não como está apresentado na sua fala. Sabemos que a matriz curricular do ciclo da alfabetização apresenta uma enormidade de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas crianças. Além disso, tem-se também, como citado pela professora, os projetos advindos da Secretaria de Educação como imposição. No entanto, cabe ressaltar que é relevante que se criem condições para que esta proposta seja inserida frequentemente no planejamento, pois como evidencia o próprio documento utilizado - BNCC (Brasil, 2018), a produção de texto é um dos eixos inseridos no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente no eixo escrita.

Acerca das dificuldades que os estudantes encontram para realizar suas produções escritas, todas as professoras respondem que esse é um desafio, ressaltando alguns elementos, como pode ser lido a seguir.

Sim, mas acredito que faz parte do processo (Professora Azaleia – 1º ano).

Sim, eles têm muitas dificuldades porque muitas vezes eles não têm o conhecimento prévio da vivência da importância da escrita, nem da leitura e da interpretação mais profunda, aí a escrita fica em segundo plano. Então quando você pede para escrever, tem muitas dificuldades (Professora Dália – 2º ano).

Sim, os alunos apresentam grande dificuldade na parte ortográfica, por isso agora vou iniciar um projeto paralelo que é o soletrando, em que há grupos

ortográficos e leituras pequenas para que eles possam expandir os seus conhecimentos sobre a escrita correta das palavras (Professora Margarida – 3º ano).

Um ponto de destaque ressaltado pela professora Dália é a ausência de “vivência da importância da escrita, da leitura e da interpretação mais profunda”. Contudo, se levamos em consideração o fato de que fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica, e que por isso, estamos o tempo todo nos comunicando, lendo e escrevendo ou vendo as pessoas escreverem diferentes tipos de textos, pessoalmente ou nos diversos meios de comunicação existentes, compreenderemos que, na verdade, embora faça parte do processo, como relatou a professora Azaleia, as crianças, para produzirem suas escritas, necessitam de um direcionamento formal e sistemático para que consigam produzir de forma autônoma e adequada.

Assim, no intuito de minimizar essa dificuldade e levar para a sua sala de aula esse direcionamento aos estudantes, a professora Margarida entende que o jogo intitulado “Soletrando” poderá contribuir, uma vez que na concepção dela, a maior dificuldade das crianças está no viés ortográfico. Sem sombra de dúvida, o jogo é um recurso potente no processo de aquisição e apropriação de regras e conhecimentos que será capaz de minimizar tal dificuldade. No entanto, questionamos se sua atuação individual será bastante para alcançar o objetivo desejado em relação a produção escrita como um todo, não apenas em aspectos ortográficos. Sobre essa questão, Soares (2020) diz que o texto na sala de aula deve ser o norte dos estudos e práticas de produção escrita, uma vez que não nos comunicamos por meio de palavras e frases isoladas.

Logo, pensar em um direcionamento intencional e sistemático, bem como levar para a sala de aula o texto como norte dos estudos e práticas de escrita, equivale refletir sobre como aprendemos para ensinar. E, neste ponto em específico, as indagamos sobre a presença na formação inicial (graduação) de discussões sobre aspectos teóricos e metodológicos relacionados a produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, e constatamos que há uma lacuna neste sentido, como pode ser percebido a seguir.

Sim, mas de forma superficial. Penso que na sala de aula como docente atuante esse processo acontece com mais precisão (Professora Azaleia – 1º ano).

Os professores sempre falavam que não há uma dissociação das duas, não. (Professora Dália – 2º ano)

Especificamente não foram tratados esses aspectos teóricos e nem metodológicos, pois essa questão de produção textual é recente, né? Então,

não foi trabalhado na época em que eu me graduei (Professora Margarida – 3º ano).

Ainda sobre o aspecto da formação, era nosso desejo compreender se na escola havia orientação e/ou direcionamento para o planejamento das atividades de produção de texto, e todas as respostas foram negativas, podendo-se destacar que a professora Dália diz que há uma orientação “muito superficial” e a professora Margarida aponta que a única orientação que tem é que precisa cumprir o planejamento.

Segundo Soares (2020), fazer a organização das ações no cotidiano das salas de aula por meio dos registros referentes aos aspectos que se deseja trabalhar, é planejar caminhos que levem ao alcance de objetivos específicos para cada etapa ou conteúdo, além de perceber com mais exatidão e clareza a continuidade das metas a serem alcançadas. Nessa direção, detalhar estes registros no plano da aula (caderno de planejamento) faz com que as situações importantes referentes aos conteúdos estejam alinhadas às práticas empreendidas pelas professoras. Além disso, tendo em vista uma deficitária formação inicial para tais planejamentos, a equipe da escola precisa assumir essa discussão e aprofundamentos com a equipe docente.

Em relação aos gêneros textuais trabalhados na turma e como são selecionados, as docentes revelaram que valorizam essa diversidade e que buscam dialogar com as demandas e contextos da turma, afirmando que utilizam uma variedade de gêneros, como pode ser visto a seguir:

Bilhetes, convites, listas, receitas e regras de jogos. Eu os seleciono de acordo com a realidade do contexto (Professora Azaleia – 1º ano)

Poemas, parlendas, letras de música...eu seleciono de acordo com a necessidade da turma. O que eu vejo que eles precisam sanar para que possam progredir na escrita (Professora Dália -2º ano)

Eu trabalho com os projetos que são propostos no decorrer do bimestre. Por exemplo, nós trabalhamos o poema no dia das mães, acróstico, o conto com o projeto da Estante Mágica, a receita, história em quadrinhos, etc. (Professora Margarida – 3ºano)

Autores referência neste trabalho como Marcuschi (1996), Bakhtin (1997) e Soares (2020), enfatizam que os gêneros textuais são as diferentes formas de manifestação da linguagem em situações de comunicação, pois se referem a textos que utilizamos no dia a dia para nos comunicar. Assim, quando as professoras levam para as salas de aula diversificados gêneros textuais e solicitam a realização de diferentes produções, estão preocupadas em

estabelecer um ambiente de aprendizagem mais significativo, rico e motivador, contribuindo para a formação de leitores e escritores competentes e críticos.

Alguns recursos didáticos foram citados pelas professoras como elementos importantes para o desenvolvimento das produções textuais.

Eu utilizo revistas, livros, imagens, quadro e papel sulfite (Professora Azaleia – 1º ano)

Depende da faixa etária, se é uma turma de 1º e 2º ano como a que eu estou, tem até um pouco mais de recurso, você usa imagens, você usa histórias, brincadeiras, objetos, situações do dia a dia. E com os maiores, como o caso do 3º, 4º e 5º anos você pode partir de situações concretas e aí eles vão produzir em cima de situações reais (Professora Dália – 2º ano)

Além do livro didático, eu busco aproveitar o interesse da turma por determinado assunto, e como alguns alunos possuem interesse em estar pegando os livros na biblioteca, eu trabalho de forma oral. Então, eles escolhem uma parte do texto que gostaram, eles fazem a leitura para a turma e algumas vezes eu peço para que eles façam a reescrita do texto. Então eu aproveito o que tem na sala, na escola em si (Professora Margarida – 3º ano)

Os relatos das professoras nos levam a inferir que a simples transmissão de conhecimento não é suficiente, ou seja, é preciso proporcionar a utilização de materiais que estimulem a criatividade, a reflexão e, por consequência, maior fluidez na escrita. De uma maneira geral, podemos dizer que contribui para aguçar a imaginação favorecendo a ampliação de repertório, no entanto, não podemos deixar de levar em consideração que a escrita exige situações que transcendem a criatividade e a imaginação, como dito nas linhas acima quando recorremos aos estudos de Vieira e Val (2005), ao explicarem sobre as condições de produção e aos estudos de Bakhtin (1997) ao referenciar as formas de linguagem (gêneros do discurso) em situações de comunicação.

Quanto às expressões “situações do dia a dia” dita pela professora Dália e “interesse da turma por determinado assunto” e “situações reais” ditas pela professora Margarida, revela o que enfatiza Soares (2020) quando destaca a importância da função da escrita em diversificados eventos de letramento, e também de Val, Frade e Benfica (2018) quando enfatizam a importância do planejamento da produção de texto no nível discursivo.

Quando o assunto é a produção textual, o aspecto da correção ortográfica é uma situação que se destaca nas práticas pedagógicas. E isso diz respeito à concepção de escrita que há muito tempo enfatizou o aspecto linguístico em detrimento do discursivo. Em relação a este ponto,

apenas a professora Dália, do 2º ano, disse que “geralmente faz as correções de forma coletiva” e as demais indicaram que essa revisão acontece de forma individual.

De forma individual. Circulo as palavras incorretas, escrevo-as de forma certa e peço para que consertem ((Professora Azaleia – 1º ano)

Eu chamo o aluno, peço para que ele leia a produção e percebendo o erro pergunto o que ele quis dizer, o que significa aquela palavra e estando escrita de forma incorreta eu a escrevo clarinho na folha e peço para fazer a correção (Professora Margarida – 3º ano)

Aqui, recorremos aos estudos de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), quando se referem às operações de produção de texto. Segundo eles, há cinco situações que são centrais para que a escrita se desenvolva: a contextualização, o desenvolvimento dos conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e a releitura, revisão e reescrita do texto. E estas, de acordo com eles precisam seguir a hierarquia proposta para que os estudantes consigam chegar com segurança à conclusão do texto final. Em outras palavras, não é recomendável agir como “detetive de erros ortográficos”, afinal,

A correção e avaliação da escrita faz parte de um processo que não acaba no texto. Ao contrário, é a partir das dificuldades encontradas na escrita dos textos que o professor deverá iniciar um processo para desenvolver as competências escritas necessárias a cada estudante (Leal, 2005, p. 55).

Mesmo assim, entendemos que aspectos ortográficos podem e devem ser explorados em um contexto de revisão textual, desde que não sejam considerados a única forma e propósito de uma revisão de escrita, pois sabemos que o

momento da revisão da ortografia poderá se configurar como oportunidade de refletir sobre as relações do texto com suas condições de produção e leitura e também de compreensão ou memorização da grafia de algumas palavras. Um momento que enquadra o aprendizado da ortografia na cena da interação verbal. (Val, Frade e Benfica, 2018, p. 126)

Em relação aos desafios encontrados para o trabalho com a produção de textos, as docentes destacam:

A insegurança deles ao escrever (Professora Azaleia – 1º ano)

Primeiro a construção da leitura, porque o repertório deles pra escrita é muito pouco. É pobre. Aí a gente tem que incentivar primeiro uma observação, uma leitura mais atenta, para que eles tenham o que escrever. Porque eles até sabem

o que querem escrever, mas na hora de passar para o papel trava (Professora Dália – 2º ano)

O fator complicador é a fala coloquial. Então, consciente que nós temos um propósito de desenvolver um trabalho para formar um aluno escritor competente com habilidades de produzir textos com coerência, coesos e que atenda a finalidade social (Professora Margarida – 3º ano)

O que consideramos compreensível em se tratando de crianças em período de alfabetização. Assim, nos reportamos a Val, Frade e Benfica (2018) ao elucidar que o professor desempenha um papel fundamental mediando e acompanhando de perto a produção de textos por meio de diferentes estratégias. Por fim, as professoras sinalizaram questões para complementar as discussões com

Sim. O trabalho de produção de texto precisa ser uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização para que o aluno se aproprie da escrita, vencendo assim, as suas dificuldades (Professora Azaleia – 1º ano)

Eu creio que não...se a gente conseguir fazer o que é proposto aí, por meio das perguntas, a gente conseguiria avançar bastante nessa questão da escrita que é tão importante (Professora Dália – 2º ano)

Não. Só queria pontuar o seguinte: apesar dos desafios que são muitos é gratificante quando o aluno consegue vencer as dificuldades da escrita e produz textos satisfatórios (Professora Margarida – 3º ano)

Aqui, três situações merecem destaque: “produção de texto como ferramenta para que o aluno vença as suas dificuldades na escrita”, “a importância da escrita” e, “produção de textos satisfatórios”. Podemos dizer que a partir dos anos de 1990, o ensino da Língua Portuguesa passou por uma transformação significativa, buscando superar a visão tradicional gramaticalista e adotar abordagens mais contextualizadas, voltadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos estudantes. Neste sentido, referenciamos Soares (2020) quando explica que é mais do que uma mudança terminológica da “composição” e “redação”, para a produção de textos em situações reais. Ou seja, a partir desta mudança, a escrita que antes era considerada (e desejada) cópia, passa a valorizar a interação entre autor e leitor. E essa interação constante é que permitirá com que as dificuldades encontradas ao longo do processo sejam minimizadas.

4.2 Os gêneros textuais trabalhados nas turmas no período observado

“Identificar os gêneros textuais trabalhados nas turmas observadas”, é um dos objetivos da pesquisa, no qual por meio do caderno de planejamento das professoras, o livro

didático utilizado por elas e o caderno de atividade dos estudantes foi feito o levantamento, como descrito no quadro abaixo, dos gêneros trabalhados no período de fevereiro a junho do ano de 2024.

Aqui, cabe destacar que para a realização das análises neste tópico, dois aspectos foram considerados: saber quais gêneros foram trabalhados nas turmas e, destes quais serviram de motivadores para as produções textuais na disciplina de Língua Portuguesa solicitadas pelas professoras, pois contribui para um ensino contextual e direcionado ao desenvolvimento da competência escritora dos estudantes.

Assim, organizamos o quadro da seguinte forma: na primeira coluna, apresentamos o período observado; na segunda, o segmento em que as professoras atuam; na terceira, evidenciamos a presença dos gêneros textuais para leitura, nas turmas observadas, e, na quarta e última coluna, apresentamos as propostas em que eles (gêneros) servem como ponto de partida das produções textuais realizadas. Ou seja, esses gêneros foram produzidos.

Quadro 7 – Gêneros textuais encontrados nos materiais analisados (planejamento das professoras, livro didático e caderno dos estudantes)

MESES	ANO ESCOLAR	GÊNEROS TEXTUAIS EXPLORADOS APENAS NA LEITURA	GÊNEROS TEXTUAIS EXPLORADOS NA PRODUÇÃO ESCRITA
Fevereiro	1º ano	Nenhum	Nenhum
	2º ano	Nenhum	Nenhum
	3º ano	História em quadrinhos	História em quadrinhos
Março	1º ano	Nenhum	Nenhum
	2º ano	Poema	Nenhum
	3º ano	Conto	Nenhum
Abril	1º ano	Lista Quadrinha	Contrato didático Quadrinha
	2º ano	Lista Trava-línguas	Lista de palavras Trava-línguas
	3º ano	História em quadrinhos	História em quadrinhos
Maio	1º ano	Cartão	Cartão
	2º ano	Cartão Convite	Cartão Convite
	3º ano	Bilhete Fábula Reconto	Bilhete Fábula (novo final) Reconto

Junho	1º ano	Nenhum	Nenhum
	2º ano	Nenhum	Nenhum
	3º ano	Nenhum	Nenhum

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).

Para Marcuschi (1996), os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social dos indivíduos, ou seja, os gêneros textuais são frutos de trabalhos coletivos e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades das pessoas no seu cotidiano. Logo, dominar ou se apropriar de um gênero textual é o mesmo que “realizar objetivos específicos em situações sociais particulares” (Marcuschi, 2008, p. 154), como escrever uma lista de compras para ir a um supermercado, um bilhete para um amigo, uma mensagem via *WhatsApp* para um familiar, produzir um anúncio de compra e venda de produto, dentre outros.

De acordo com o levantamento realizado, observamos que apenas a turma do 3º ano, no mês de fevereiro, desenvolveu atividades de estudo (leitura) com um gênero textual – História em Quadrinhos – com posterior escrita pelos estudantes. Em março, o levantamento revelou que a turma do 2º ano estudou (leu) o gênero textual Poema, enquanto o 3º ano se dedicou ao Conto. Contudo, nas duas turmas, observou-se a ausência de propostas de produção escrita que tomassem esses gêneros como ponto de partida. Ou seja, que fossem produzidos.

No mês de abril, verificamos por meio das observações um padrão positivo nas três turmas analisadas. O 1º ano explorou os gêneros Lista e Quadrinha, culminando em propostas de produção escrita. O 2º ano explorou os gêneros Lista e Trava-línguas, seguidos de atividades de produção escrita. E a turma do 3º ano dedicou-se ao estudo e a produção escrita do gênero História em Quadrinhos.

Em maio, observamos uma prática de integração entre o estudo do gênero e a produção textual nas três turmas observadas. No 1º ano o gênero Cartão foi lido, analisado e também resultou em produções escritas. No 2º ano, a professora explorou os gêneros Cartão e Convite, também com propostas de produção escrita. E na turma do 3º ano, os gêneros Bilhete, Fábula e Reconto foram abordados, culminando em atividades de escrita.

Em junho, o último mês de observação, constatamos a ausência de atividades relacionadas ao estudo de gêneros textuais e produção escrita em todas as turmas observadas.

Partindo do levantamento quantitativo dos gêneros textuais trabalhados nas turmas observadas, entendemos que houve poucas atividades de estudo e produção textual que explorem o potencial motivador desses gêneros. Em outras palavras, as atividades realizadas

não apresentaram oportunidades para que os alunos explorassem mais profundamente as características intrínsecas dos gêneros de forma a ampliar seus conhecimentos.

Ainda sobre o quantitativo dos gêneros, por que falamos que há poucas atividades neste sentido? Porque na matriz curricular do município consta tanto o estudo dos gêneros, quanto a exploração destes em propostas de escrita desde o início do ano letivo e isso aconteceu a partir do terceiro mês de aula e ainda de uma forma mais abreviada, como será relatado no tópico a seguir.

A isto, indicamos a relevância da pesquisa em voga, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1997) produzir linguagem significa produzir discursos (falas) que na prática, se configura em materializá-los em um tipo de gênero apropriado. Dito de outra forma, são necessárias práticas pedagógicas que considerem o texto como ponto de partida para a construção do conhecimento e para que os alunos possam, através deles, desenvolver a capacidade de ler, interpretar e produzir textos de forma crítica e criativa.

Nessa direção, as hipóteses que temos para este quantitativo são três. A primeira é que em razão do início do ano letivo, especificamente no mês de fevereiro as práticas pedagógicas estão direcionadas para o momento de acolhimento dos estudantes e para as revisões de conteúdos escolares do ano anterior. A segunda que, inclusive se configura na problematização desta pesquisa, são os relatos frequentes dos professores sobre as dificuldades das crianças nos anos iniciais da alfabetização em produzir textos convencionais, uma vez que ainda estão em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, e a terceira hipótese diz respeito ao mês de junho, no qual não verificamos nem o estudo do gênero nem uma produção escrita partindo destes, pois neste mês, as práticas estão voltadas para as comemorações das festas culturais do Estado (festa junina) e também para a revisão dos conteúdos das avaliações bimestrais, que de acordo com o calendário do município acontecem na segunda quinzena do mês.

No entanto, no âmbito da segunda hipótese, Soares (2020, p. 261) nos lembra que “as crianças do 1º ano, com 6 anos e alguns meses, e do 2º ano, com 7 anos e alguns meses já têm condições de produzir textos com autonomia, embora ainda não dominem inteiramente as normas ortográficas.” Além disso, ainda segundo a autora, o professor alfabetizador precisa motivar os estudantes para a escrita mesmo que eles ainda não tenham se apropriado do sistema de escrita, porque “interagindo com ela (escrita), a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva” (Soares, 2003, p. 17). Em outras palavras, como o nosso sistema

de escrita é um instrumento cultural e não natural como a fala (salvo em algumas exceções), é necessário proporcionar um ensino intencional e sistemático.

Não obstante consideremos um número baixo de estudo dos gêneros textuais, bem como de produção de texto, nas observações realizadas identificamos que as três professoras trabalham a escrita, em geral, partindo da escolha de um gênero textual, como apresentado antes no Quadro 7 e detalhado no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Produção escrita partindo de um gênero textual no período observado

ANO ESCOLAR	GÊNERO TEXTUAL	CONSIGNA⁴
1º ano	Lista	Regras de boa convivência - Contrato didático
	Quadrinha	Produção escrita em texto lacunado
	Cartão	Mensagem para as mães
2º ano	Lista	Produção de uma lista a partir de imagens
	Trava-línguas	Produção de trava-línguas a partir de palavras do grupo ortográfico
	Cartão	Mensagem para as mães
	Convite	Dia da leitura
3º ano	História em Quadrinhos	Menino Maluquinho Cascão e o pé de feijão
	Convite	Reunião de pais
	Fábula	Um final para a história “ <i>Festa no céu</i> ”
	Bilhete	Bilhete para o/a amigo/a da sala
	Reconto	Reconto a partir do livro “ <i>Se todas as coisas fossem mães</i> ”

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora (2024)

⁴ Consigna para Laura Monte Serrat Barbosa e Simone Carlberg (2014), é uma forma de fazer pedidos aos estudantes com o objetivo de promover não só a realização da tarefa, mas também o exercício do pensamento. No livro “O que são consignas? Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico” (2014), as autoras discutem a importância de consignas claras e bem elaboradas para o sucesso das atividades e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Entendemos que a inclusão de uma ampla gama de gêneros textuais em sala de aula reflete uma visão de ensino que valoriza a contextualização, a funcionalidade e a significância do aprendizado para os estudantes, preparando-os de forma mais completa para os desafios de um mundo cada vez mais dependente da linguagem escrita, pois consideramos que o objetivo principal dessa prática (estudo e escrita) é ajudá-los a se tornarem leitores que realmente entendem o que leem e escritores que conseguem expressar com clareza as suas ideias.

No entanto, levando em consideração os critérios de análise apresentados na entrevista realizada com as docentes - os gêneros textuais trabalhados nas turmas e os critérios de escolha deles para a produção escrita - dois aspectos nos chamam atenção em seus relatos. O primeiro é que muitos dos gêneros mencionados pelas docentes na entrevista não apareceram nas atividades observadas, como é o caso da Receita e Regras de jogos na turma do 1º ano; Parlendas e Letras de música na turma do 2º ano, e Acróstico e Receita na turma do 3º ano.

Ainda que seja um pensamento plausível de compreensão, vale destacar que de acordo com os autores deste estudo, é importante que se criem situações reais e variadas em sala de aula, para que vários gêneros sejam trabalhados ao longo do processo da alfabetização de maneira que os estudantes saibam reconhecer suas características, estilos, usos e finalidades.

E quanto aos critérios de escolha relatados, a saber: (i) realidade do contexto, (ii) necessidade de aprofundamento do gênero na turma e (iii) projetos da escola, o que presenciamos em maior quantidade foram produções considerando a realidade do contexto vivenciado na escola, como a escrita do “*Contrato didático*” no 1º ano”. Ação geralmente estabelecida no início do ano letivo pelos professores para que haja uma melhor gestão de sala de aula e, por consequência o alcance dos objetivos pretendidos. O Cartão em homenagem ao Dia das Mães – calendário - nas três turmas, e, um Convite para a reunião de pais, realizado na turma do 2º ano. Essas escolhas dizem respeito à preocupação em tornar o ensino e a aprendizagem o mais real e significativo possível, considerando que a escrita tem um fim específico.

Mas pensar na escrita como uma ação determinada em prol de um fim específico envolve compreender como ela é conduzida na prática pelas professoras. Este assunto refere-se ao próximo tópico deste estudo.

4.3 As práticas de produção de texto observadas

Este tópico tem como objetivo apresentar e analisar seis práticas de produção de texto que foram observadas nas turmas participantes da pesquisa, são elas a saber:

- (i) A produção do Contrato Didático e da Quadrinha na turma do 1º ano;
- (ii) A produção do Trava-línguas e do Cartão para o Dia das Mães na turma do 2º ano e;
- (iii) A produção do Bilhete para o amigo e o Reconto na turma do 3º ano.

Os critérios que nos levaram a eleger tais propostas foram: o interesse por parte dos estudantes (propostas que mostraram despertar a curiosidade e a motivação); maior interação entre os envolvidos (incentivaram a troca de ideias, a discussão...) e o tempo (gestão do tempo) delimitado especificado nas falas das docentes para a execução das atividades.

Consideramos que esses critérios sejam interdependentes e fundamentais para criar um ambiente acolhedor e produtivo. Uma vez que, o interesse garante a motivação; a interação, o aprendizado coletivo; e o tempo, as condições reais para que a escrita se desenvolva de maneira consistente e significativa. Juntos, eles formam a base de uma prática de produção textual eficaz e alinhada às necessidades das crianças no ciclo de alfabetização.

Já no âmbito das análises destacamos as ações das professoras na condução das propostas levando em consideração o planejamento da atividade, as condições de produção e o tempo de execução (número de aulas) destinado a cada uma. Ao considerar esses aspectos, o professor cria um ambiente pedagógico que favorece a aprendizagem significativa, a autonomia e o prazer pela escrita desde os primeiros anos escolares.

4.3.1 A produção do Contrato Didático na turma do 1º ano

A proposta desenvolvida pela professora Azaleia foi realizada em dois dias consecutivos antes do intervalo (recreio), totalizando quatro aulas com duração de uma hora cada. As crianças trabalharam individualmente em suas carteiras, tendo a professora como escriba.

O objetivo da proposta de acordo com o planejamento da professora, foi trabalhar com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental as regras de boa convivência registrando-as através do gênero textual Lista.

Assim, após cumprimentar as crianças dando boa tarde e realizando a oração diária, a professora iniciou o diálogo indagando sobre os conhecimentos prévios das crianças:

P: Alguém sabe me falar o que é uma lista?

A1: Eu sei. (gritou um aluno)

P: E o que é?

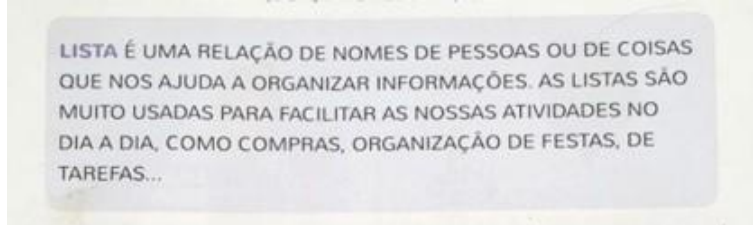
A1: A minha mãe faz lista de compras lá no BH. Ela compra e risca.

A3: O telefone da minha vó tá lá na lista dos contatos da minha mãe. Um dia ela me falou: olha o número da vovó aí no celular, tem um tanto de número aí, acha o dela pra mim. E eu achei.

P: Ah, isso mesmo. Hoje vamos aprender um pouquinho sobre esse texto chamado lista, eu vou ler pra vocês o que é uma lista.

Na sequência, com o seu caderno aberto (plano de aula), leu a definição do gênero (Figura 6) para as crianças, que estavam atentas à leitura realizada.

Figura 6 – Imagem da definição de lista presente no caderno de plano de aula da professora



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Ainda com o caderno aberto ela disse às crianças que existe uma variedade de listas que podem ser realizadas, como uma lista para não esquecer as pessoas especiais e importantes para uma festa, uma lista de tarefas que realizamos no dia a dia, como por exemplo: “arrumar a cama, jogar o lixo fora, comprar pão, colocar a comida para o cachorrinho – quem tiver, claro!” pois, segundo ela, auxilia na organização do cotidiano. Na sequência, para ampliar o conteúdo, ela solicitou que as crianças pegassem o livro didático utilizado e acrescentou: “No livro de vocês tem uma atividade legal que vai nos ajudar a entender melhor esse texto, porque nós vamos criar uma lista hoje pra nós. E vou colocar ela lá na parede”.

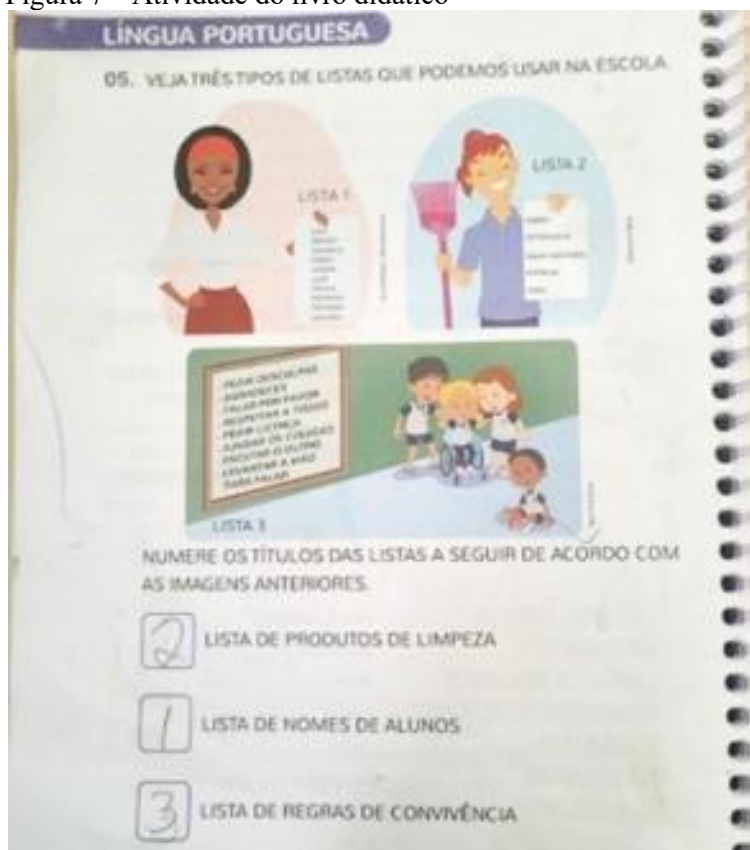
A todo momento as crianças se mostravam interessadas e logo após a fala da professora, uma levantou a mão e questionou: “Na parede? Lista de que, de telefone?”. E de maneira

descontraída ela respondeu: “não... de telefone não. Depois vocês vão saber do que se trata essa lista”.

Com o término da explicação a turma se mostrou mais agitada e para manter o foco no conteúdo proposto, a professora abriu o próprio livro na página de interesse e solicitou o mesmo aos estudantes dizendo: “Abram nessa página. Essa atividade vai nos ajudar a entender melhor”.

Já com os livros abertos e com um tom de voz acolhedor e incentivador, a professora olhou para a página (Figura 7) e apontou com o seu dedo indicador o número que iniciaria a proposta pedindo que acompanhassem a leitura que seria realizada por ela. "Coloquem o dedinho aqui no número 5 que eu vou ler pra vocês”.

Figura 7 – Atividade do livro didático



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Lendo de maneira pausada o conteúdo proposto, ela seguia destacando as imagens apresentadas na página: “Observem as cenas. São iguais ou diferentes?” Perguntou. Em muitos momentos as crianças respondiam juntas, o que fazia com que ela intervisse carinhosamente dizendo: “Todos podem responder, mas tem que levantar a mão, porque senão não escuto a resposta de vocês direito. Não dá pra falar junto com o coleguinha.”

E conforme iam respondendo oralmente, ela solicitava que fizessem o registro no lugar indicado e passava nas mesas, tanto para orientar os estudantes que não haviam compreendido o comando, quanto para verificar se as respostas estavam escritas corretamente. No momento em que passava pelas mesas das crianças, falava:

P: Muito bom! E será que alguém consegue me falar qual lista que vamos realizar hoje, como eu falei no início da aula? Não será de telefone, nem de compras...mas tem a ver com a lista de número 3 da atividade aqui do livro.

A1: Dos colegas. (falou um estudante).

P: Não...nós vamos fazer uma lista de coisas que podemos, ou não podemos fazer na nossa sala.

A2: Tipo bater no colega...isso não é bom!

P: Parabéns! Não é bom mesmo. Alguém gosta de apanhar aqui?

A: Não! (responderam de forma coletiva).

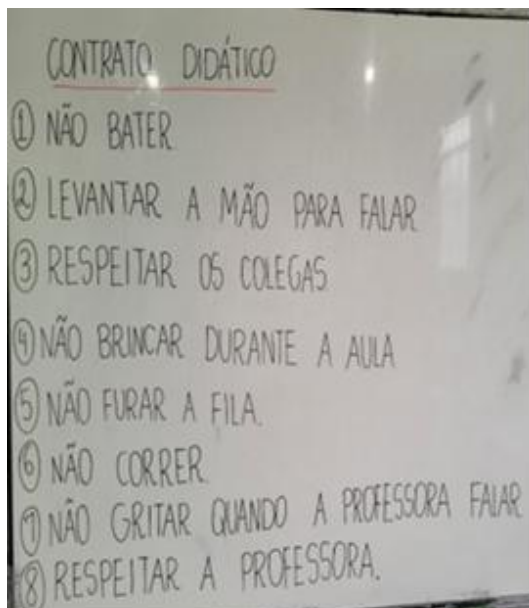
P: Então agora que acabamos a atividade do livro, fecha ele e coloca debaixo da mesa pra vocês me falarem enquanto eu vou escrevendo, depois vamos colocar isso no caderno e na parede que é pra ninguém esquecer...posso começar?

A: Pode. (falaram novamente de forma coletiva)

Como todos queriam falar ao mesmo tempo, a professora estabeleceu uma ordem: os alunos levantavam a mão e ela os chamava para contribuir. No momento do registro, ela escreveu o título: “*Contrato didático*” no quadro e explicou que era o mesmo que “regras da sala” ou “combinados da turma”. Assim, à medida em que iam falando, cada um em seu momento, ela ia escrevendo de maneira pausada as sugestões dadas (Figura 8).

Na sequência, utilizando uma régua, ela fez uma leitura individual, depois uma coletiva com as crianças e entregou tiras largas de papel sulfite para alguns alunos escreverem as sugestões registradas para, então, produzirem o cartaz (Figura 9) que ficou afixado em uma das paredes da sala de aula para consultas e leituras diárias solicitando, após este movimento, que escrevessem também em seus cadernos (Figura 10): “Agora vocês vão escrever no caderno bem caprichado porque essas coisas são importantes para aprenderem mais e melhor”.

Figura 8 – Quadro da professora



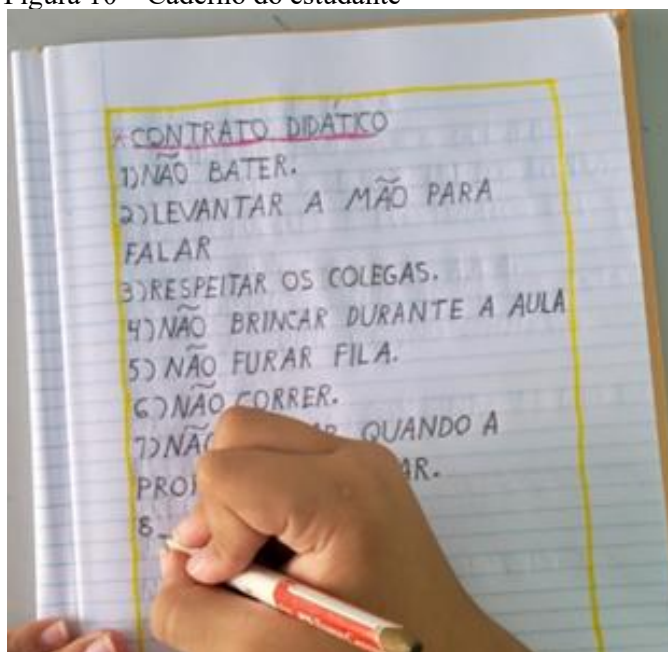
Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 9 – Cartaz na parede da sala



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 10 – Caderno do estudante



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

No dia seguinte, a professora iniciou a aula fazendo uma retomada do conteúdo/tema, incentivando os alunos a recordarem o que havia sido trabalhado na aula anterior, e para isso, realizou as seguintes interações:

P: Alguém lembra sobre o que falamos ontem na sala? Sobre o que fizemos?

A1: Olha lá na parede! Foi os combinados da sala.

A2: Tá aqui no meu caderno.

A3: O que pode e o que não pode fazer.

As respostas dos alunos demonstraram que ao mencionar o cartaz com os combinados e também os registros em seus cadernos, terem compreendido o conteúdo. O que fez com que ela continuasse:

P: Isso mesmo. E agora vamos fazer uma atividade de fixação.

A1: Que isso?

A2: Fazer tudo de novo?

P: Não...fazer uma outra parecida pra gente não esquecer que essas coisas que vocês falaram, escreveram no cartaz e no caderno são importantes.

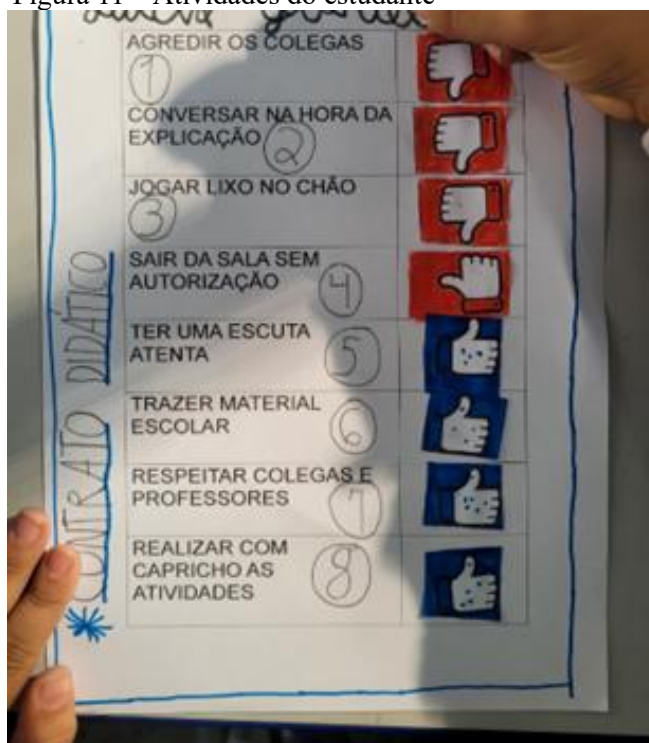
A: Ah, tá!

P: Para essa atividade eu vou entregar a folha pra vocês e os símbolos de *like* e *deslike*, (mostrou as plaquinhas plastificadas e coloridas dos símbolos falados). Então já deixa em cima da mesa a tesoura, a cola, e os lápis de colorir nas cores azul e vermelha, tá? Porque só teremos essa aula para fazer isso. então, à medida que formos lendo, já vamos fazendo, colorindo, recortando e colando, tá bom?

A: Tá bom! (Responderam de forma coletiva)

Nessa hora a professora escolheu algumas crianças para ler as frases que estavam digitadas e com o término da leitura foi perguntando qual símbolo deveria ser utilizado. Elas respondiam e já pegavam os lápis correspondentes para executar o comando. Finalizada a atividade (Figura 11), foi feita uma leitura coletiva e os alunos colaram os trabalhos em seus cadernos.

Figura 11 – Atividades do estudante



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Neste momento (etapa de ensino), de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 55), o foco da ação pedagógica “deve ser garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento”. Logo, a atividade proposta pela professora está coerente com o que preconiza o documento supracitado, pois ao propor o “Contrato didático” a partir do gênero textual lista, ela leva para a sala de aula um gênero inserido no campo de atuação *Vida cotidiana*, no qual seu principal objetivo é preparar os alunos para o uso efetivo da linguagem escrita nas diversas situações do dia a dia, como no ambiente doméstico, escolar, cultural e profissional.

Dessa forma, ao escolher o viés das regras de boa convivência por meio do gênero lista e relatar em entrevista que utiliza “diferentes gêneros textuais para desenvolver as produções textuais”, demonstra a preocupação de criar um ambiente de aprendizado real e participativo onde os alunos se sintam motivados a aprender e, ao mesmo tempo, desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita. Porque um aspecto próprio deste tipo de texto é que, embora ele contemple diferentes propósitos, têm características comuns: todos envolvem a escrita de palavras, o que torna o gênero fácil de ser trabalhado nas turmas de alfabetização, em especial no primeiro ano.

Um aspecto importante a destacar na prática da professora Azaleia, são as interações estabelecidas com o grupo, pois proporciona a colaboração entre todos e favorece um formato de produção escrita relevante para a etapa em que estão: ter a professora como escriba. Porque o fato de as crianças estarem conhecendo e se apropriando do sistema de escrita não deve, como sinaliza Kaufman (1995), ser impedimento para que participem de atividades que envolvam a escrita, e sim, mais um motivo para isso.

As interações estabelecidas na sala da professora, nos faz reportar aos ensinamentos de Vigotsky (2007) sobre o campo dialógico e democrático no ambiente da sala de aula. Para o autor, este aspecto é relevante, pois a criança participa ativamente do processo sem que para isso tenha que falar sozinha, ou simplesmente apenas escutar, pois o adulto (no caso, o professor) atua como parceiro sensível às suas inúmeras necessidades. Portanto, há para Vigotsky (2007), um reconhecimento de que a criança não apenas possui direitos, mas que, acima de tudo, tem condições de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento.

Contudo, para uma proposta de produção textual entendemos que as interações estabelecidas com a turma não abordaram aspectos relevantes como o formato, um item embaixo do outro com marcadores como bolinhas, números ou traços para separar os itens, e a linguagem que é sempre objetiva e direta, com palavras simples para nomear os itens registrados. Acreditamos que tais aspectos seriam melhor contemplados se a professora tivesse levado para a sala de aula diversificados exemplos explorando mais a função do gênero.

No caderno de planejamento, o que encontramos foi apenas o conteúdo a ser trabalhado, as datas que contemplam o desenvolvimento, o número da página do livro didático, o título da atividade proposta e o xerox trabalhado, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 9 – Plano de aula (1º ano – professora Azaleia)

Datas	Conteúdo/ atividades
08/04/2024	Gênero textual: lista Atividade do livro didático (pág) – cartaz das regras de boa convivência
09/04/2024	Retomada da aula anterior – xerox/ atividade

Fonte: Modelo construído pela pesquisadora a partir da análise do caderno de planejamento da professora (2024).

Com isso, acredita-se, que, não obstante as crianças tenham respondido à indagação da professora se lembrando do conteúdo realizado, terem produzido um cartaz evidenciando uma situação real e contextual e terem realizado outros tipos de exercícios, não lhes garante apropriação do conhecimento. Pois como ratifica Val, Frade e Benfica (2018) ao evidenciar que, como muitas crianças ainda estão aprendendo o sistema de escrita alfabético e ortográfico, o professor precisa “mediar muito mais e em mais aspectos e acompanhar a produção de textos em mais etapas do processo” (p. 130). Ou seja, como é um processo complexo, exige amplo direcionamento, tempo e prática.

Ainda no tocante ao planejamento, Magda Soares (2020), elucida que fazer a organização das ações no cotidiano das salas de aula contempla a necessidade de planejar caminhos que levem ao alcance de objetivos desejados. E, uma das formas de organizar estas ações é realizando a escrita detalhada dos aspectos a serem trabalhados no caderno de plano de aula, pois proporciona maior segurança e direcionamento às ações docentes, porque para esta autora, planejar, é “definir o passo a passo capaz de desenvolver as habilidades e conhecimentos para que as crianças se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos (Soares, 2020, p. 302).

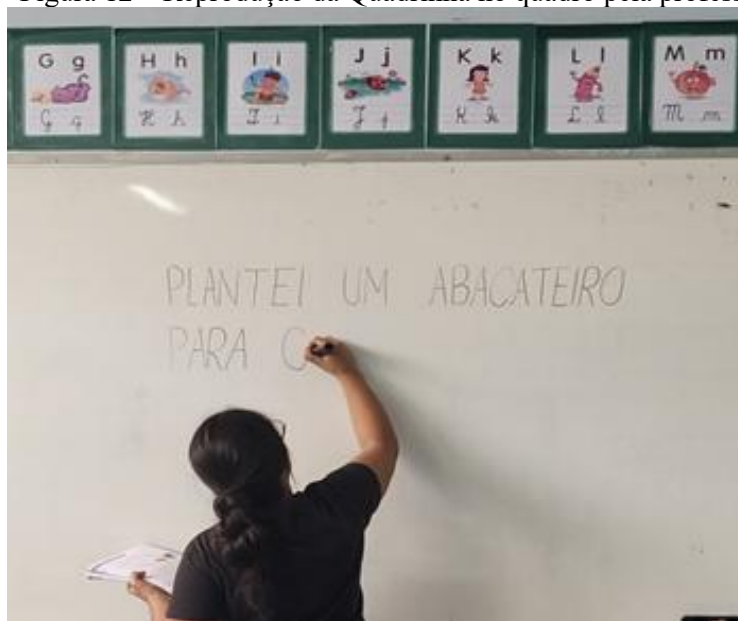
4.3.2 A produção da Quadrinha na turma do 1º ano

A proposta didática foi planejada para ser desenvolvida ao longo de dois dias consecutivos, no período que antecedeu o intervalo (recreio). Essa organização permitiu um total de quatro horas de trabalho efetivo distribuídas em aulas de uma hora cada, nas quais as crianças de forma individual se mostraram interessadas no conteúdo proposto.

Após os cumprimentos gerais (boa tarde), a professora iniciou a aula pedindo aos alunos que retirassem de suas mochilas os livros de Língua Portuguesa. “Vamos continuar aquela atividade que vocês começaram a fazer ontem de para casa sobre o gênero textual quadrinha”.

Ao abrirem os livros ela pediu que fizessem uma leitura silenciosa enquanto era reproduzido no quadro a quadrinha (Figura 12) exposta a seguir. “Eu vou escrever o texto grande aqui no quadro para ficar melhor, tá?”

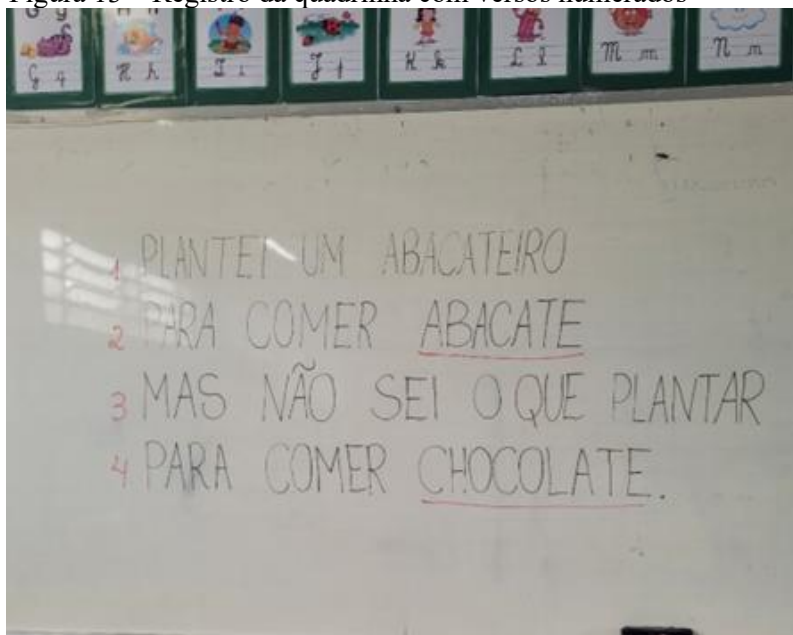
Figura 12 – Reprodução da Quadrinha no quadro pela professora



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Ao finalizar o registro da quadrinha, ela pegou o canetão vermelho e enquanto lia junto com as crianças, verso por verso, ela foi numerando as linhas referentes a cada um dos versos (Figura 13).

Figura 13 – Registro da quadrinha com versos numerados



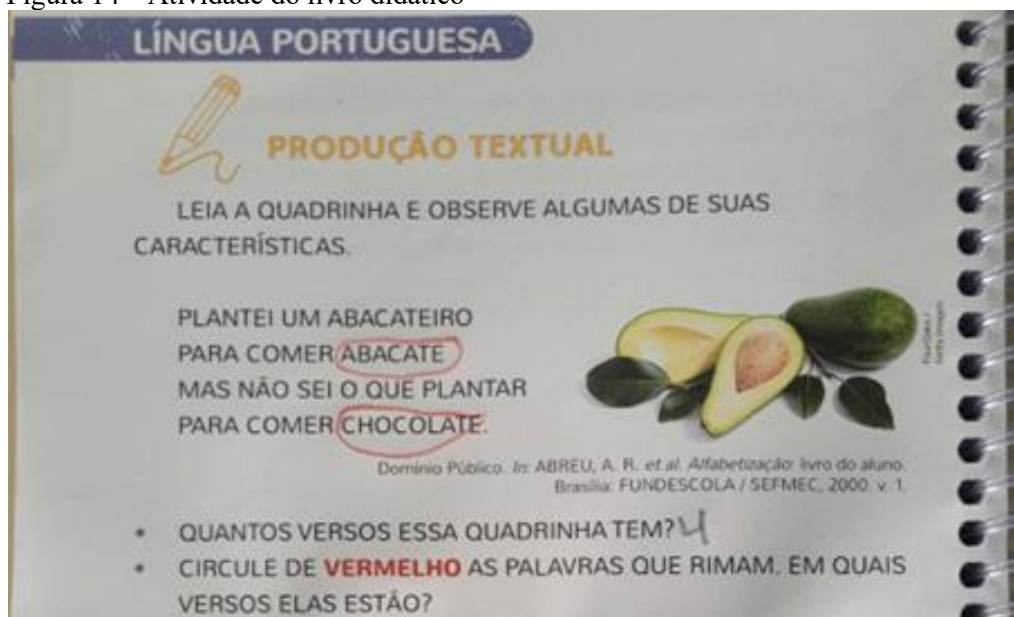
Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Na sequência, utilizando uma régua, ela fez a leitura da quadrinha na íntegra em voz alta servindo de modelo e abriu o diálogo chamando atenção das crianças para a sonoridade das palavras.

P: Para rimar é preciso que o final seja?
A: Igual!
P: Então vamos ver aqui, ABACATE rima com?
A: CHOCOLATE
P: Olha só: ABACATE – CHOCOLATE viram como vocês estão espertos!
P: Olha o ATE (abacate) ATE (chocolate), a gente escreve ATE mas fala /ATI/.
P: E alguém sabe me falar porque se chama quadrinha?
(Nesse momento a professora foi apontando com a régua os números em cada verso e contando com as crianças).
A: Porque tem 4 versos. Olha, lá: 1, 2, 3, 4.
P: Então descobrimos que as quadrinhas têm 4 versos e também tem rimas.
A: E quando tem 5 versos? (Perguntou um estudante).
P: Aí não é uma quadrinha. Pode ser uma parlenda, mas uma quadrinha, não.
P: Agora vamos responder o que está perguntando aí na folha do livro. Que número será então?
A: Número 4.

A atividade conduzida no quadro era referente a atividade do livro didático, conforme pode ser visto na Figura 14. Enquanto as crianças respondiam, ela passava nas mesas verificando e ajudando na correção dos números espelhados. Para isso, ela desmanchava e pedia a criança para “escrever do outro lado”.

Figura 14 – Atividade do livro didático



Fonte: Livro didático.

P: Agora vamos ver o que está pedindo na outra questão (Figura 14). Olha só, está pedindo o que mesmo? Circule de...

A: Vermelho!

P: Isso! circule de vermelho as palavras que rimam. Para isso, vocês vão pegar o lápis de cor vermelho e vão circular as palavras que rimam. Quais palavras que rimam?

A: CHOCOLATE e ABACATE

P: Muito bem!

Depois que finalizaram a atividade proposta, ela solicitou que guardassem os livros porque iriam fazer uma atividade de matemática que já estava atrasada. “Não dá mais para continuar com essa atividade, não. Vamos fazer um exercício muito importante de matemática agora. Amanhã temos duas aulas de português aí conseguimos terminar ela”.

No dia seguinte, após cumprimentar as crianças dando boa tarde, ela pediu que pegassem os livros de português e enquanto procuravam a atividade iniciada na aula anterior, ela foi retomando o conteúdo, como apresentado no trecho a seguir.

P: E aí turminha, alguém lembra sobre o que falamos ontem? Era uma música, o calendário, uma lista...era sobre o quê?

A: A do abacateiro.

P: Do abacateiro? Que isso, do abacateiro?

A: Não, era do limoeiro.

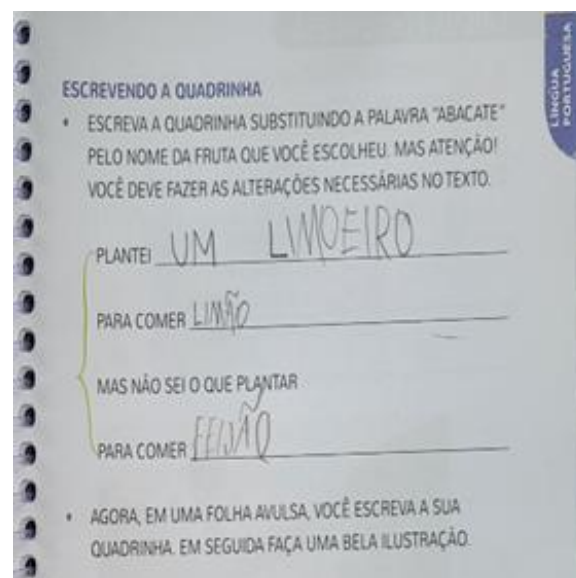
P: (Risos) Ah, sim, abacateiro, limoeiro, cada um fez de uma forma porque vocês fizeram de para casa e a família ajudou. Ótimo! É isso mesmo. É sobre a quadrinha. E agora vamos dar continuidade. Vocês já escreveram ela no livro (Fig 15), agora só falta escrever no caderno (Fig 16) para ilustrar, ok? Vamos lá! Aí terminamos essa atividade toda.

Figura 15 – Atividade no caderno



Fonte: dados coletados pela autora (2024).

Figura 16 – Atividade no livro didático



Fonte: Livro didático

Enquanto as crianças realizavam o que havia sido solicitado, ela passava nas mesas orientando a escrita. Para isso era assinalado com lápis de cor (verde) o que as crianças iam escrever do livro, ao mesmo tempo em que apontava para onde deveriam iniciar a escrita em seus cadernos. Em seguida, para concluir a atividade, ela passou novamente pelas mesas das crianças dando visto nos livros e também nos cadernos dizendo: “agora podem guardar tudo, tá? Finalizamos.”

Como dissemos na análise do relato de práticas anterior, o foco da ação pedagógica nesta etapa da escolaridade é garantir diversificadas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética (Brasil, 2018). E uma dessas maneiras é o desenvolvimento da consciência fonológica, considerada por Soares (2021a), Morais (2019) e outros como um dos componentes da alfabetização.

Na prática da professora Azaleia, verificamos que o trabalho com a consciência fonológica⁵ se destaca por meio das rimas que a quadrinha elencada apresenta. Esse destaque é verificado em dois momentos: na leitura dela como modelo enfatizando os aspectos finais das palavras ABACATE e CHOCOLATE e ao questionar às crianças a sonoridade delas, performando em forma de eco os sons que elas têm. As rimas, de acordo com Soares (2021), é a habilidade de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final das palavras.

Ainda para este objetivo (consciência fonológica), como aspecto positivo, destacamos o gênero textual escolhido pela docente, uma vez que dentre as suas características, sinalizamos: o tamanho (quatro versos), o ritmo e musicalidade, a linguagem simples e popular e o humor apresentados. Todas estas situações seriam melhor exploradas se o número de aulas destinados ao conteúdo fosse maior.

Nessa direção, ao invés de ter solicitado a primeira atividade como dever de casa, ela poderia ter discutido a sonoridade destas e outras palavras por meio de diferentes quadrinhas; saber deles se conhecem outro texto parecido com este e incentivá-los a compartilhar o que conhecem; propor pequenas alterações no texto escolhido brincando com outras possibilidades; criar quadrinhas oralmente, pois os temas podem ser diversos como brincadeiras, natureza, sentimentos, folclore, dentre outros, de interesse das crianças, envolvendo, em alguma medida também a família, uma vez que as quadrinhas são textos da tradição oral com caráter popular, sendo transmitidos de geração em geração (Morais, 2019). Uma outra possibilidade ainda, seria fazer um jogo de rimas distribuindo a turma em equipes, pois são estratégias que facilitam o aprendizado da função do gênero e também a memorização de sons e palavras, tornando-as assim, estáveis.

Logo, inferimos que nas interações estabelecidas em sala, estas possibilidades que são relevantes não apareceram, tampouco foi realizada uma rotina de trabalho como defende Vieira e Val (2005).

⁵ A consciência fonológica de acordo com Soares (2021), é uma das dimensões da Consciência Metalinguística, que, em suma, diz respeito à capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise.

4.3.3 A Produção do Trava-línguas na turma do 2º ano

A proposta didática foi realizada antes do intervalo (recreio) e para seu desenvolvimento foram necessárias duas horas, que de acordo com o horário utilizado, eram aulas geminadas.

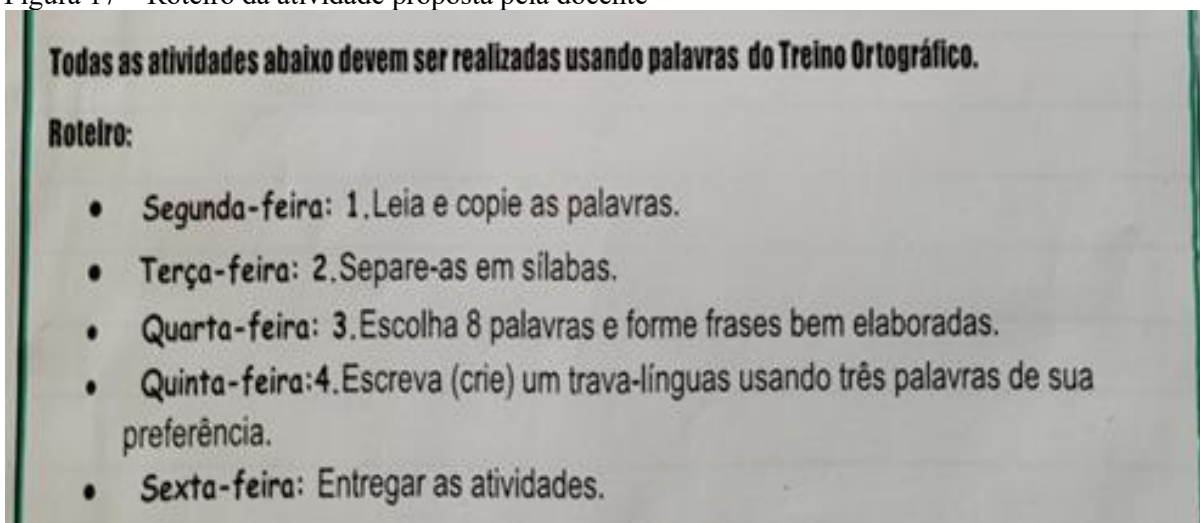
Após os cumprimentos gerais (boa tarde), a professora iniciou a aula dizendo:

“Hoje é sexta-feira, estão lembrados da nossa atividade do caderno de grupo ortográfico? Todos trouxeram?” As crianças ficaram animadas com a fala da professora e, no mesmo momento deram como resposta, um sim coletivo e iniciaram a abertura das mochilas para retirarem o caderno solicitado.

Enquanto aguardava os estudantes efetivarem o comando, a professora se dirigiu à sua mesa explicando: “Faremos assim: abram os cadernos no grupo de hoje que antes de eu recolher para corrigir, cada um vai escolher uma frase além do Trava-línguas que criou para fazer a leitura em voz alta, combinado?” Mais uma vez animados, eles responderam em conjunto: “Sim!” E a professora continuou: “Como são muitas frases e ainda tem o texto do gênero textual Trava-línguas, assim vai ficar melhor”.

Enquanto os estudantes retiravam das suas mochilas os seus cadernos, foi solicitado à professora que me explicasse o objetivo da atividade realizada, bem como o caderno que utilizam e, gentilmente ela me entregou o roteiro abaixo (Figura 17) colado também em seu caderno de planejamento e explicou que essa proposta se configura numa atividade permanente pensada para que as crianças melhorem a escrita ortográfica de algumas palavras, treinem a leitura e ao mesmo tempo utilizem a criatividade para produzir Trava-línguas engraçados.

Figura 17 – Roteiro da atividade proposta pela docente



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

A realização da atividade considerada permanente, como disse a professora, segue como já mencionado, no formato de um roteiro pré-definido. Esse material é entregue aos estudantes semanalmente, todas as segundas-feiras, configurando-se em uma tarefa para ser realizada em casa ao longo da semana. Nesta atividade em específico, teve como título: “*Dificuldade: M antes de P e B*” identificado nas imagens (Figuras 18, 19, 20, e 21) a seguir, os dias e a execução destas por parte de um estudante.

Figura 18 – Roteiro – Atividade 1

DIFICULDADE: M antes P e M antes B

campo	bombom	lombo	campina
tampa	tambor	também	emprego
xampu	bombeiro	grampeador	bomba
grampo	sombra	cambalhota	carimbo

1ª Segunda

Campo Bombom Campina
 Tampa Tambor Também
 Xampu Bombeiro Grampeador
 Grampo Sombra Cambalhota
 Bombom Grampeador
 Tambor Cambalhota

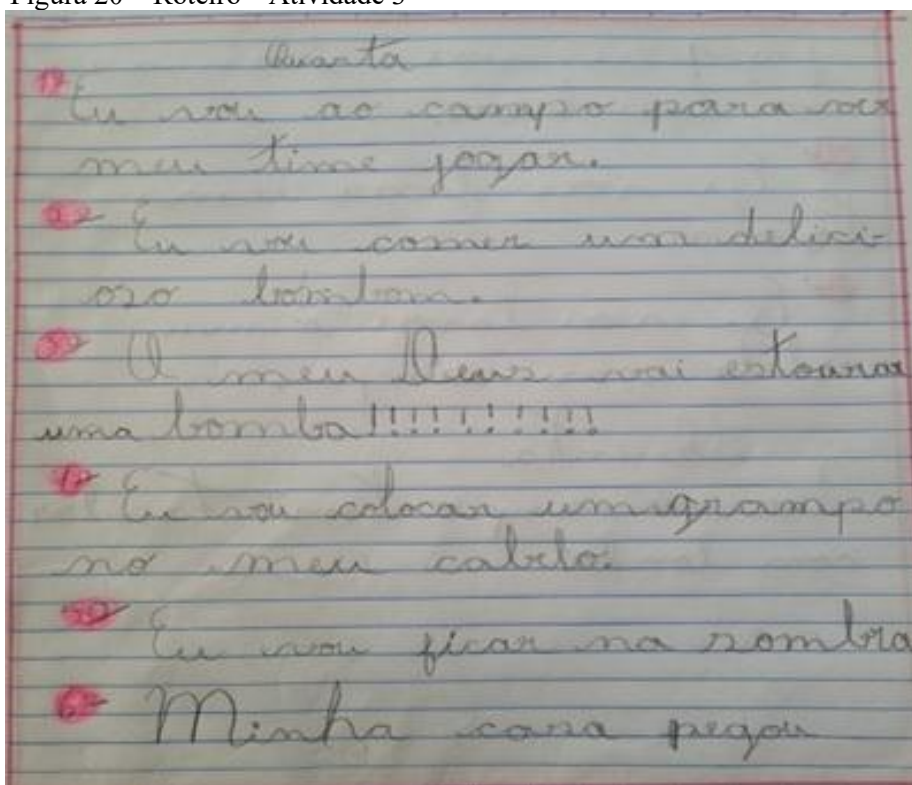
Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 19 – Roteiro – Atividade 2

Campo Tampa Tambor
 Tampa Grampeador
 Xampu Cambalhota
 Grampo Campina
 Bombom Emprego
 Tambor Bomba
 Bombom Carimbo
 Sombra
 Lombo

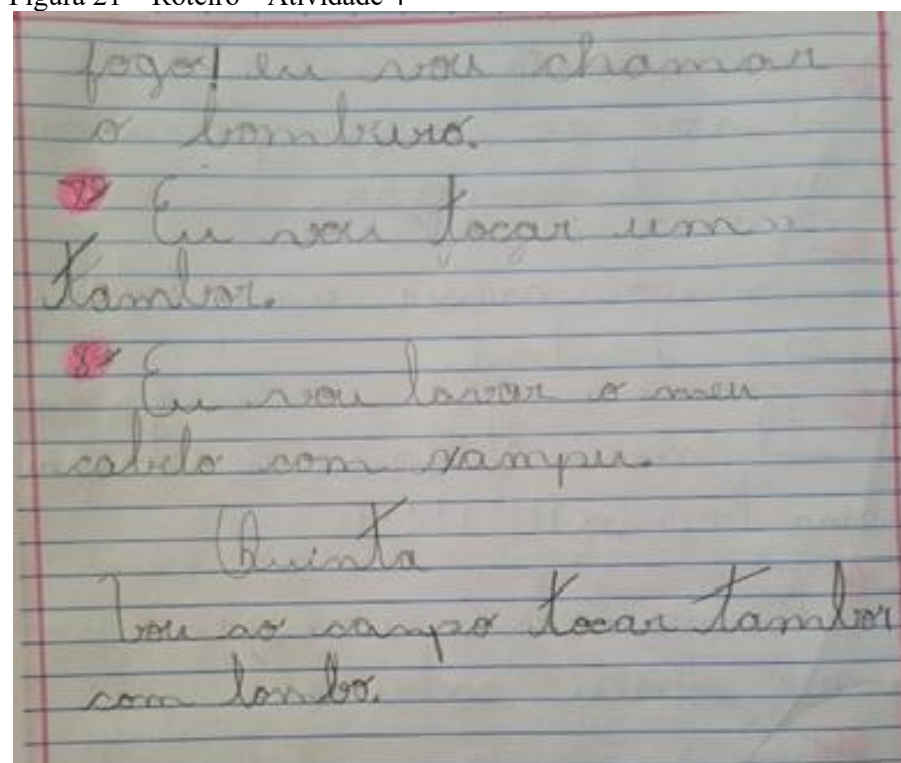
Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 20 – Roteiro – Atividade 3



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 21 – Roteiro – Atividade 4



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Antes de iniciar o momento da leitura em voz alta, ela pediu para que fizessem uma leitura silenciosa. Para isso aguardou cerca de dez minutos aproximadamente. Ao ser questionada a respeito do interesse das crianças pela atividade, ela respondeu: “elas gostam bastante, você vai ver agora na leitura das frases e dos Trava-línguas. É cada produção linda que elas fazem e querem ler para os colegas”!

Com o objetivo de promover a participação de todos durante a leitura, a professora adotou uma estratégia inclusiva e organizada. Ela direcionou a atividade seguindo a disposição das mesas na sala de aula, garantindo, portanto, que cada estudante tivesse a oportunidade de se envolver. Assim, ela falava o nome, a criança lia a produção escolhida e, também o Trava-línguas que havia produzido. Alguns textos ficaram bem engraçados causando risadas altas nas crianças e na professora e ratificando o relato acima.

Ao finalizar as leituras algumas interações ocorreram conforme pode ser visto nas falas a seguir.

P: E aí, gostaram da atividade? (um aluno ansioso para falar, respondeu):

A1: A minha mãe falou que isso é muito difícil, mas eu gostei!

P: Difícil? Difícil nada. Vocês já fazem isso desde o começo do ano...

A2: Quem me ajudou foi minha vó, ela é professora.

P: Ah, ótimo! Muito bom! Nos próximos vocês aprendem mais e daqui a pouco estão fazendo tudo sozinhos sem a ajuda de ninguém.

E para dar uma maior ênfase ao objetivo da atividade, ela continuou:

E não esqueçam de treinar em casa porque no dia da prova eu vou cobrar palavras de dois grupos.

A: De qual letra, tia?

P: Não sei, por isso tem que treinar a leitura de todos os grupos todos os dias e fazer as atividades propostas direitinho.

P: Agora com educação e por fila, podem levantar para colocarem os cadernos no canto da minha mesa porque vou dar o visto neles. Essa atividade já acabou. Podem pegar o caderno de matemática porque já estamos atrasados com a matéria de prova.

O fato dessa proposta de caráter permanente, ser desenvolvida em casa, demonstra a importância que a docente atribui às famílias, incentivando-as a acompanharem de perto a vida escolar do/a filho/a, afinal, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 9) em seu artigo segundo, a “Educação é dever da família e do Estado”.

Outros dois aspectos positivos dessa proposta são: a entrega regular do roteiro, pois estabelece uma rotina de estudo, incentiva o planejamento e a organização do tempo por parte dos estudantes e suas famílias. E, o dever de casa se configura numa estratégia interessante de apropriação de conhecimentos, uma vez que se aprende de diferentes formas, e uma delas é por meio da prática frequente.

No entanto, o que nos faz refletir acerca da estratégia utilizada pela professora é que os conteúdos escolhidos para a proposta: ortografia – análise linguística/semiótica – e a produção textual por meio do gênero Trava-línguas, demanda uma base teórica e prática que não pertence às atribuições dos membros familiares (embora alguns possam ter), causando-lhes por vezes, desconforto na execução como percebemos na fala de uma criança quando a professora perguntou se haviam gostado da atividade, ou outra atitude, como a não realização e constrangimento em sala. O que se configura nas duas situações, na não apropriação destes conteúdos pelas crianças.

Em razão da importância do conteúdo (ortografia), compreende-se a preocupação e o trabalho extenso (toda segunda-feira), por parte da docente, porque segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 61) “durante os dois primeiros anos, a apropriação do sistema alfabético da escrita ocupa espaço de reflexão especial” na rotina escolar. Entretanto, os autores que fundamentam esta pesquisa, defendem que a integração do aspecto ortográfico se concretize por meio de uma imersão constante e significativa nas práticas de leitura e produção de textos de variadas naturezas e gêneros, pois postulam que o contato direto e intenso com a linguagem escrita em suas diversas manifestações oferece um contexto rico e relevante para que os estudantes observem, analisem e internalizem as regularidades e irregularidades da ortografia, compreendendo sua função comunicativa dentro de um sistema mais amplo.

Nessa perspectiva, o que a professora desenvolve é um trabalho que explora uma vertente mais mecanicista (treino), por parte dos grupos ortográficos. Casos regulares e irregulares da ortografia são tratados com a mesma estratégia metodológica, desconsiderando, portanto, outras possibilidades que vislumbram um maior aprendizado e construção das regras (casos regulares) e atividades de memorização com propostas diversas (casos irregulares) como as abordadas por Morais (2022).

Um trabalho seguindo essas diretrizes pode minimizar os desafios encontrados no ato da produção escrita pelos estudantes e estaria alinhado ao pensamento da professora ao afirmar na entrevista que,

Primeiro é necessário pensar na construção da leitura, porque o repertório deles pra escrita é muito pouco. É pobre. Aí a gente tem que incentivar primeiro uma observação, uma leitura mais atenta, para que eles tenham o que escrever. Porque eles até sabem o que querem escrever, mas na hora de passar para o papel trava (Professora Dália – 2º ano)

A leitura é sem dúvida um caminho necessário a ser trilhado para dar subsídio à escrita. Em outras palavras, é a matéria prima para que ela aconteça. No entanto, além de repertório é necessário a técnica e esta é alcançada por meio de situações em que o professor organiza o seu trabalho pedagógico. A isso nos reportamos à concepção de Brakling e Weisz (2013) denominada *movimentos metodológicos*. São as estratégias utilizadas para contemplar as etapas ou operações da produção escrita. Fazem parte destes movimentos de acordo com as autoras: a) a escrita coletiva, tendo o professor como escriba; b) a revisão coletiva pelo professor com as crianças em dupla ou individual; c) a produção e revisão em pares (dupla) e, por último, d) a produção textual e a revisão individual.

Esses movimentos nos quais especificam Brakling e Weisz (2013) visam fomentar um engajamento progressivo e aprofundado com os conteúdos, permitindo com que os estudantes reflitam acerca das atividades realizadas e se apropriem de aspectos relevantes a eles. E por ter sido desenvolvida unicamente como tarefa de casa eles ficaram ausentes.

Um outro aspecto que merece destaque é que neste caso, o Trava-línguas produzido pelas crianças com a ajuda dos familiares se apresentou unicamente como uma escrita de texto, pois se configurou em uma produção escolar cujo contexto é a sala de aula. Em outras palavras, foi elaborado unicamente com o objetivo da aprendizagem (Soares, 2020) e não foi especificado pela docente se houve trabalho anterior para exploração deste gênero de origem na tradição oral, para as crianças.

4.3.4 A Produção do Cartão para o Dia das Mães na turma do 2º ano

Na escola onde a professora Dália trabalha se reserva um espaço de tempo considerável para as produções dedicadas ao Dia da Mães, por isso a proposta didática escolhida por ela

ocupou os horários que antecedem o intervalo (recreio), totalizando duas horas de trabalho efetivo.

Para a sua realização, as crianças se sentaram individualmente nas suas carteiras e de forma atenta escutavam o que a professora explicava, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

P: Aproveitando a data que se aproxima, que é o dia das mães, eu trouxe uma história em formato de *cards* para contar pra vocês. Ela se chama: “*Um Dia das Mães diferente*” (mostrou o material para as crianças). Prestem bem atenção na história hein?! (Fig 22)

Figura 22 – História contada pela professora



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Após explorar o texto dos *cards*, ela prosseguiu propondo às crianças a escrita de um cartão para as mães:

P: Domingo é Dia das Mães, então vamos fazer para ela um cartão bem bonito? Igual a esse, olhem! (mostrou o cartão trazido por ela). E continuou:

P: O que acharam? Gostaram?

A: Sim! É lindo! Mas eu não tenho esses papeis coloridos...

P: Ah, eu trouxe tudo. Cada um vai vir aqui na minha mesa com educação e vai pegar a folha do cartão, a pecinha e os papeis coloridos. É para pegar um de cada porque é para todo mundo.

Assim, com os materiais já dispostos na mesa da professora (Figura 23), os estudantes se levantaram, pegaram o que iriam utilizar e voltaram para as suas mesas.

Figura 23 – Material disponibilizado pela professora



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Antes que os estudantes iniciassem a produção do cartão solicitado, ela pediu para que todos pensassem no que gostariam de escrever em cada um dos papeis coloridos que eles pegaram. E nesse momento, ela disse:

Primeiro peguem o caderno de Língua Portuguesa pra vocês já irem escrevendo. Pensando e escrevendo quatro mensagens. Uma para cada papel colorido. Assim, vai ser melhor porque vocês vão escrever de canetinha neles e errar de canetinha não dá para apagar (Professora Dália – Diário de campo – 06/05/2024).

E continuou a sua fala se dirigindo ao quadro e pedindo para que escrevessem em seus cadernos exatamente como faria (Figura 24).

Figura 24 – Registro no quadro pela professora

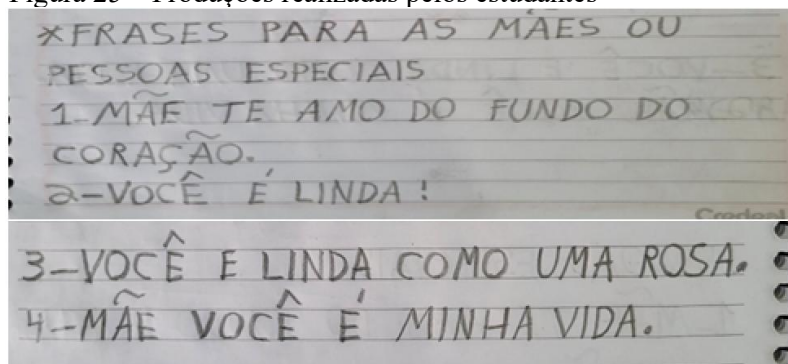


Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Ao ler o comando escrito no quadro a pedido da professora, um estudante perguntou: “pessoas especiais?” O que fez com que ela respondesse: “Sim. Eu por exemplo não tenho mais minha mãe comigo. Ela já morreu, então nesse dia, quando eu era criança assim como vocês, eu fazia o cartão ou para minha vó, ou para minha madrinha”. E continuou: “Tem gente por exemplo que tem madrasta. Então pode fazer o cartão pra ela. Pessoas especiais cuidam da gente”.

Com os cadernos em cima da mesa, algumas produções começaram a ser escritas (Figura 25), e nesse momento ela disse: “daqui a pouco eu vou passar nas mesas pra vocês lerem para mim e corrigirem o que estiver errado antes de escreverem nos papeis coloridos. Olha o capricho. Não se faz coisa feia pra pessoas especiais.”

Figura 25 – Produções realizadas pelos estudantes

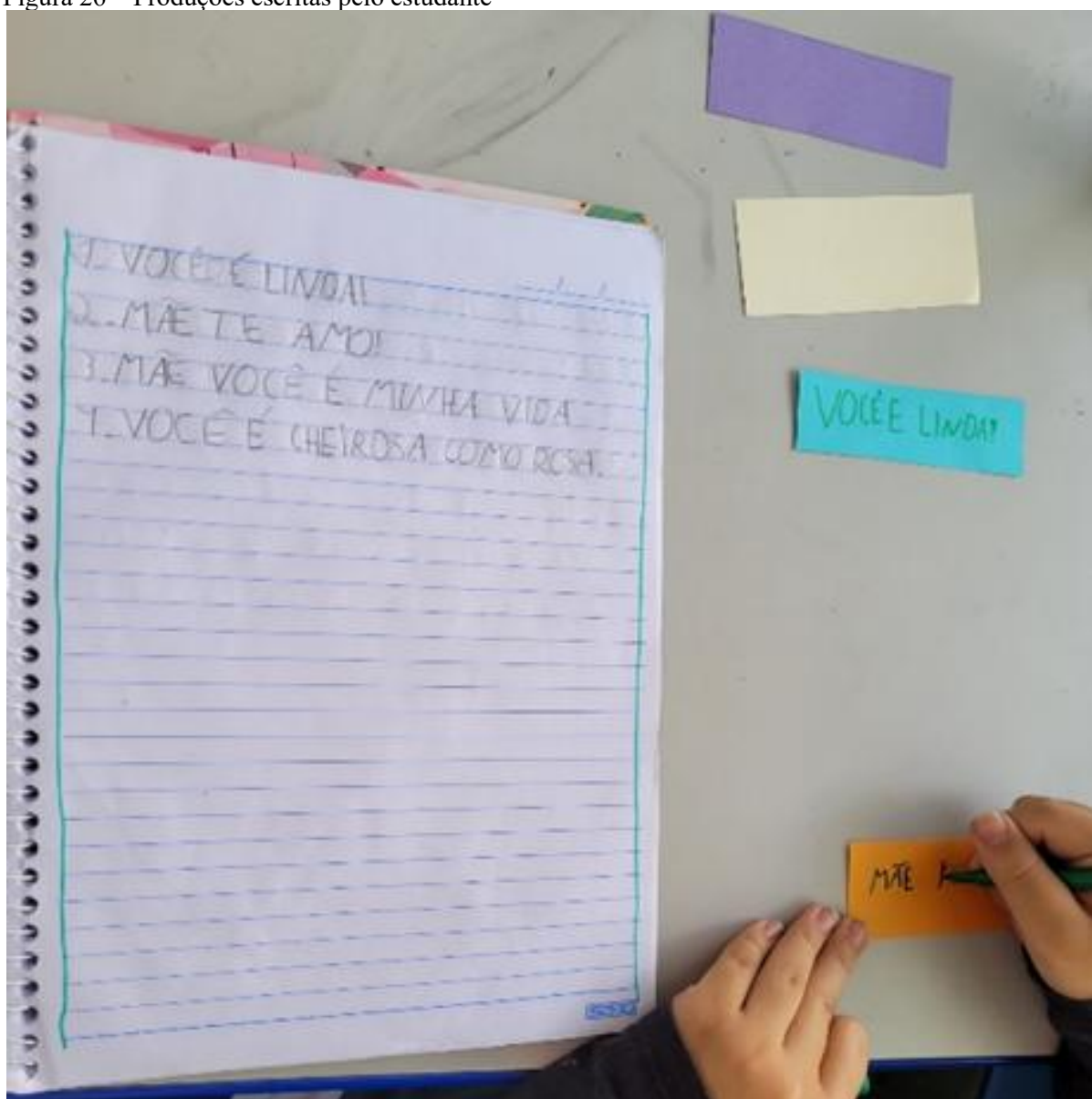


Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

A professora esperou para que escrevessem as mensagens e foi passando aos poucos nas mesas escutando a leitura e corrigindo a lápis o que considerava importante.

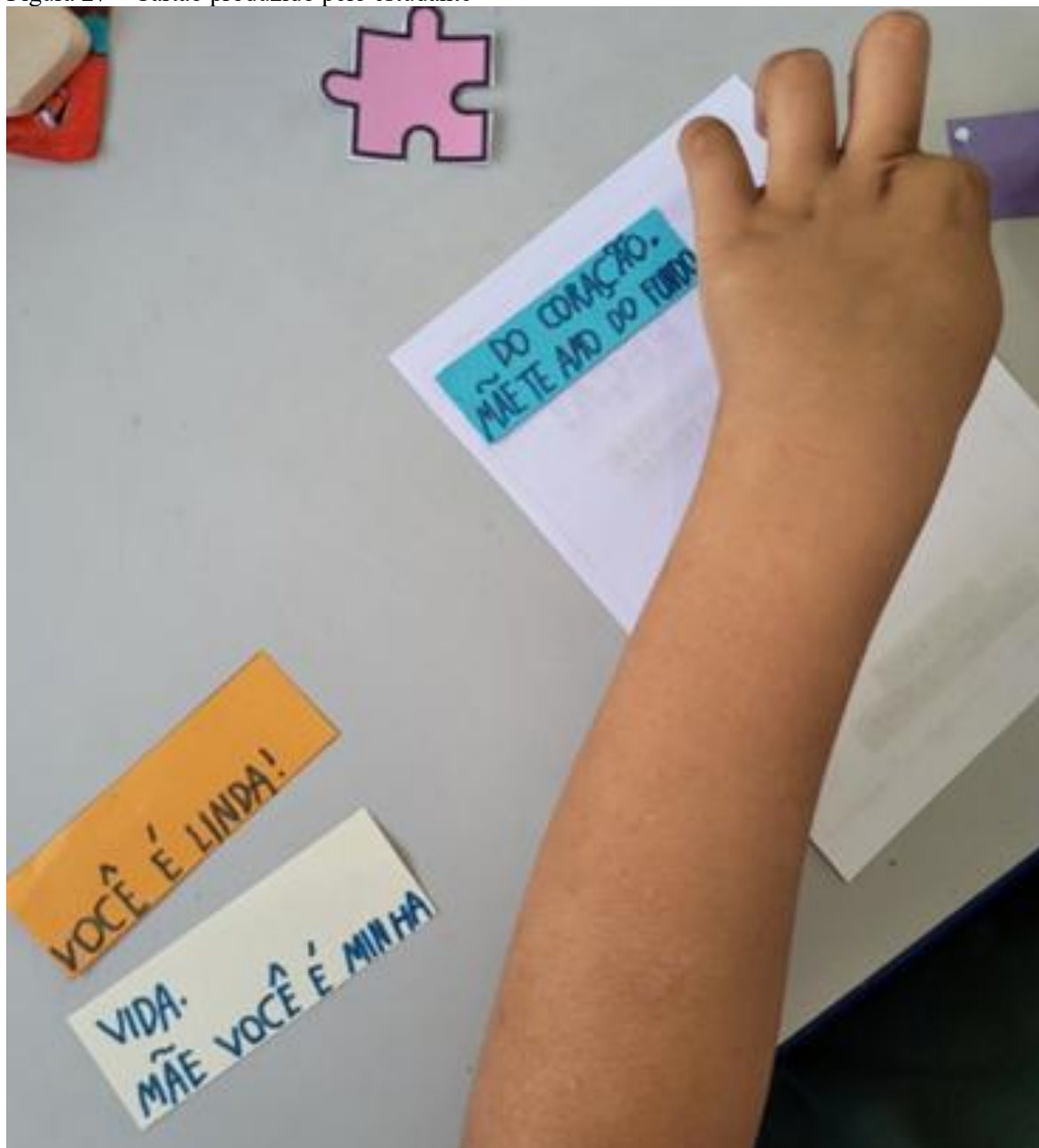
Conforme finalizavam a escrita das produções - já corrigidas -, eles escreviam no papel colorido e montavam seus cartões (Figuras 26 e 27).

Figura 26 – Produções escritas pelo estudante



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 27 – Cartão produzido pelo estudante



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Enquanto estavam confeccionando o cartão, ela falou: “depois todos vão ler o que produziram. Tenho certeza de que as mães (ou alguém especial) de vocês vão amar estas mensagens. Tem cada uma linda!”

E ao escutar a fala da professora, um aluno questionou inconformado com o tamanho da mensagem escrita nos papéis coloridos para a mãe, iniciando uma outra interação em sala.

A: Eu queria fazer uma carta grande para a minha mãe...esses papeis são muito pequenos...não cabem nada!

P: Ah, não se preocupe, quando vocês estiverem lá no quarto e quintos anos, talvez no terceiro vocês vão conseguir fazer uma carta grande para qualquer pessoa. Agora no segundo ano, vocês estão aprendendo a se desenvolver na escrita, por isso a gente escreve muitas palavras e frases, para depois escrevermos cartas. Ou seja, textos grandes. Por agora está ótimo! Vocês estão de parabéns!

Ao finalizarem os cartões todos realizaram a leitura das mensagens produzidas em voz alta e a professora pediu que os guardassem nas mochilas porque na sequência fariam atividades da disciplina de ciências “Prontinho? Não temos tempo mais, agora é ciências”.

O Dia das Mães no Brasil é mais do que uma data comercial. É um momento de valorização da figura materna, de fortalecimento dos laços familiares e de expressão de amor e gratidão. Por isso, muitas escolas planejam atividades específicas e a mídia dedica espaço e reportagens sobre a data. Essa ampla adesão demonstra a tradição cultural enraizada na sociedade brasileira.

É interessante destacar essa questão porque há uma situação comunicativa, no qual o gênero textual Cartão se apresentou, enquanto proposta didática, dentro de um viés real, significativo e instigante para as crianças. Essa percepção ficou nítida desde a leitura realizada pela professora que serviu como motivação e ao mesmo tempo inspirou as produções feitas, pois muitas das frases (mensagens) que elas escreveram foram retiradas de lá.

No entanto, não houve no âmbito dos direcionamentos uma interação que contemplasse tanto a exploração do gênero, quanto os aspectos das condições de produção. As crianças souberam apenas para quem produziriam as mensagens, mas não houve exemplos de cartões, nem discussões dos elementos da composição desse gênero.

Quanto aos materiais utilizados pelas crianças no momento da atividade, permitiram uma organização/produção esteticamente apresentável e lúdica tornando o aprendizado mais engajador legitimando o elogio feito pela professora no conjunto da atividade: “Vocês estão de parabéns!” A este respeito, indagada sobre os recursos que utiliza no desenvolvimento da produção de textos em sala de aula, ela relatou:

Depende da faixa etária, se é uma turma de alfabetização você tem até um pouco mais de recurso, você usa imagens, você usa histórias, brincadeiras, objetos, situações do dia a dia, e com os maiores, como o caso do 3º, 4º e 5º anos você pode partir de situações concretas e aí eles vão produzir em cima de situações reais (Professora Dália – 2º ano)

No entanto, essa organização do tipo de cartão a ser enviado também limitou outras formas de expressão pelas crianças para uma situação comunicativa que poderia ser ampliada. Isso pode ser percebido por meio do relato do questionamento de um aluno que não ficou satisfeito com o tamanho da mensagem escrita nos papéis coloridos, afirmando que gostaria de escrever uma carta porque era maior. Ainda em relação a esse episódio, podemos problematizar a questão da limitação que a professora impõe ao afirmar para as crianças de 2º ano que elas poderiam escrever mais frases e palavras e que carta seria um gênero para anos posteriores.

Nesse sentido, ao especificar as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo da alfabetização, seja no ciclo inicial formado pelo 1º e 2º anos, ou no ciclo complementar, formado pelo 3º, 4º e 5º anos, a BNCC (Brasil, 2018) não diferencia materiais e situações, para uma etapa ou outra, mas defende o respeito à progressão dos conteúdos propostos ao aprendizado dos estudantes, evidenciando a necessidade do aspecto real e significativo nos diferentes eixos: oralidade, análise linguística, leitura e escrita. Portanto, ao selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados no período de alfabetização, escolhas podem ser feitas considerando uma diversidade de extensão de texto escrito em diversos gêneros, produções autônomas ou mediadas e escritas de forma individuais ou coletivas.

4.3.5 A Produção do Bilhete para o/a amigo/a na turma do 3º ano

A proposta desenvolvida pela professora Margarida foi realizada nos horários que antecedem o intervalo (recreio) totalizando duas horas e as crianças trabalharam de modo individual em suas carteiras.

O objetivo da proposta de acordo com o planejamento, foi trabalhar o gênero textual Bilhete. Assim, após cumprimentar as crianças dando boa tarde ela iniciou o diálogo retomando o gênero que havia sido explorado como tarefa de casa em outra situação comunicativa.

P: Vocês lembram do conteúdo que iniciaram em casa como dever?

A: Bilhete, professora.

P: É isso mesmo. E para entendermos melhor, hoje vamos produzir um bilhete para um (a) amigo (a) da nossa sala, que tal? Porque na atividade para casa foi um bilhete para a mamãe.

A: Legal! Falou uma criança empolgada.

A maioria das crianças se mostraram eufóricas e interessadas. Apenas uma demonstrou preocupação com a atividade proposta ficando em silêncio enquanto as outras já se movimentavam agitadas na cadeira para saber para quem escreveriam o bilhete.

Após conversar com as crianças sobre a atividade, a professora pegou uma folha branca em cima da sua mesa e escreveu os nomes de todos em um papel, dobrou e passou em todas as carteiras para que todos pegassem.

Ao pegar o papel, a professora sugeriu que ao ler informassem se haviam retirado o próprio nome, e então continuou a interação conforme pode ser visto no relato a seguir:

P: Agora que já estão com o papel nas mãos e já sabem para quem irão escrever, é caprichar no bilhete para ele, ou para ela.

P: A propósito, alguém sabe me dizer o que é um bilhete?

A: Uma cartinha pequenininha.

No intuito de responder a afirmação feita pela criança, ela abriu o caderno de planejamento que estava em cima da mesa e leu a definição do gênero. Mas antes indagou:

P: Vamos ver se é isso mesmo?

O bilhete é um gênero textual que faz parte do cotidiano. Ele é usado para transmitir mensagens rápidas, por isso é um texto curto e objetivo. Assim como a carta, ele apresenta o nome de quem escreve, de quem o recebe e a mensagem. Pode apresentar também a data em que foi escrito.

Na sequência disse:

P: Quase que você acerta. Mas carta é outro tipo de texto que nós vamos aprender em outro momento.

A: Mas e se eu escrever o que ele não vai gostar?

P: Você pode falar o quanto essa pessoa é legal, o quanto você gosta dela...gosta de ser amigo dessa pessoa...

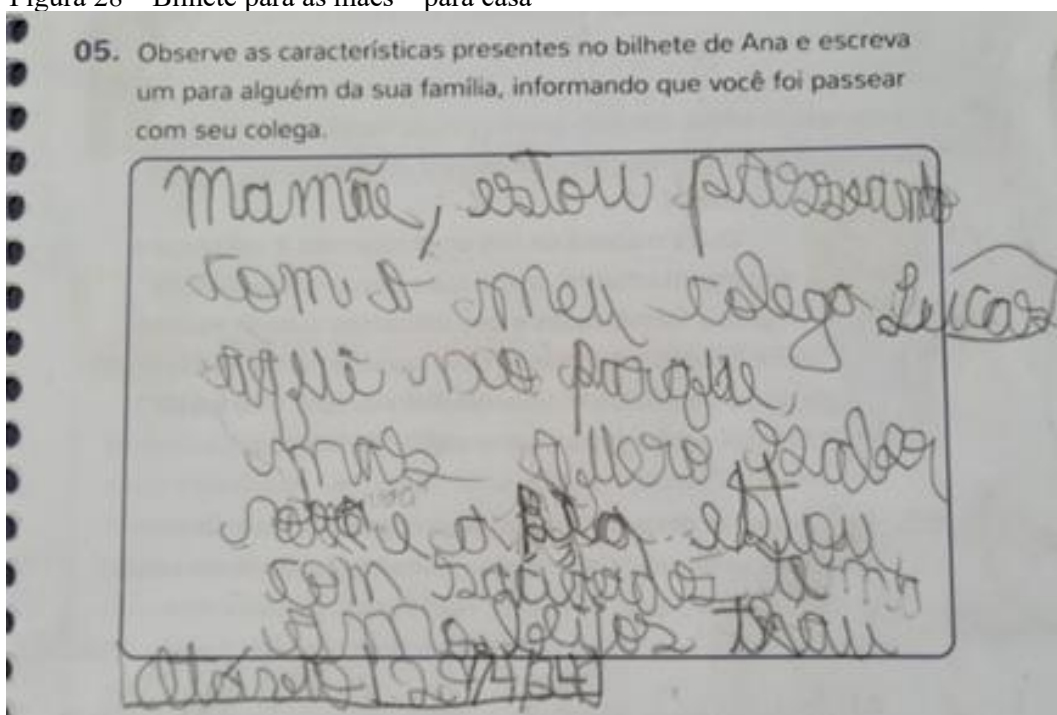
A: Mas é grande ou pequeno?

P: Pequeno. Acabei de ler pra vocês. Não é uma carta, e não podem demorar por causa do nosso horário. Só temos duas aulas para fazermos isso.

Nesse momento as crianças ficaram um bom tempo concentradas pensando no que iriam escrever no papel para o/a amigo/a, até que uma disse: “Eu não sei o que escrever.” E a professora rapidamente respondeu: “Sabe sim. O que você gosta nessa pessoa? Todo mundo tem alguma coisa que a gente gosta e o que não gosta também. Mas como aqui só tem amigos, vamos colocar só o que gostamos, né?”

A professora atenta aos movimentos das crianças, percebeu que mesmo depois das interações estabelecidas, os rostinhos de alguns ainda demonstravam insegurança. Com isso, teve a ideia de solicitar que abrissem os livros utilizados em casa como dever porque nele constava um exemplo realizado. No caso, o bilhete para as mães (Figura 28).

Figura 28 – Bilhete para as mães – para casa



Fonte: Livro didático.

As crianças que continuavam inseguras, abriram seus livros e pesquisaram, uma até falou empolgada: “Já sei o que vou escrever!” E a professora na sequência respondeu: “Viu como ajuda? Toda vez que sentirem dúvidas podem pesquisar no próprio material de vocês...”

Após o diálogo estabelecido por eles, um outro iniciou:

A: Tia, eu posso falar que ela é inteligente?

P: Pode. Pode falar dos desenhos lindos que ela faz e que todo mundo gosta...

E enquanto as crianças produziam, tanto a escrita, quanto os desenhos “para enfeitar”, como disse a professora, ela passava nas mesas lendo e auxiliando no aspecto da finalização, conforme pode ser visto neste trecho:

P: Como termina o bilhete? Como que ela vai saber que foi você que escreveu isso tudo pra ela?

A: Ah, é mesmo. Não tem jeito de saber sem meu nome.

Perto de finalizar o tempo previsto para a atividade ela disse: “Vamos mais rápido, que o tempo já está acabando”. E continuou: “quem for acabando vai trazendo aqui na mesa pra eu ver”. Assim, ela corrigia algumas letras à lápis e entregava para que corrigissem na carteira.

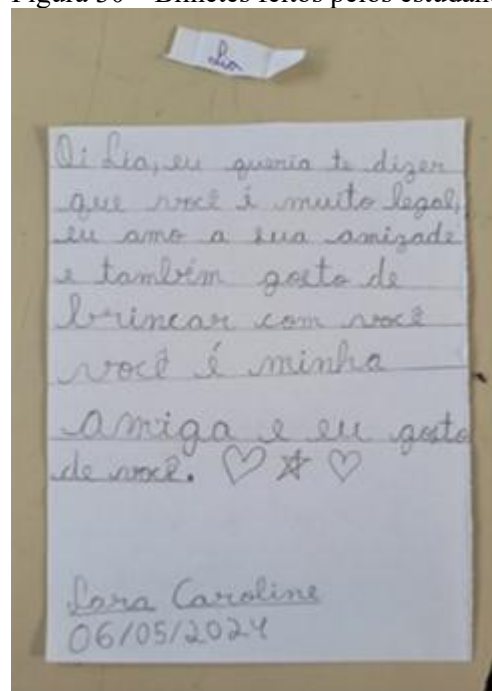
Para a entrega dos bilhetes ela fez da seguinte forma: cada criança foi à frente, falou o nome do colega retirado no sorteio, leu o que havia escrito e na sequência o abraçou. Ao chegar em seus lugares leram em silêncio novamente e, pelo semblante e reações de sorrisos, demonstraram alegria pela atividade realizada. Após as entregas feitas ela finalizou com a frase: “Agora todo mundo sabe como se escreve um bilhete. Estão de parabéns”! Estes são alguns dos bilhetes realizados pelos estudantes (Figuras 29 e 30).

Figura 29 – Bilhetes feitos pelos estudantes (A)



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 30 – Bilhetes feitos pelos estudantes (B)



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Na BNCC (Brasil, 2018) o gênero textual bilhete pertence ao campo de atuação *Vida Cotidiana*, e por se tratar de um texto curto e fazer parte do cotidiano das crianças faz com que esteja na proposta didática da professora, pois atende aos objetivos delineados para a etapa escolar em que se encontram.

Dessa forma, ao estruturar uma atividade que elege a sala de aula como *lócus* central, um aspecto se destaca: a proposta de pensar e registrar algo para um amigo. Essa ação não apenas desperta emoções em quem escreve e em quem espera receber, como evidenciado por falas significativas nas interações infantis – "Mas e se eu escrever o que ele não vai gostar?" e "Tia, eu posso falar que ela é inteligente?" – mas também efetiva uma situação de comunicação real e significativa. Nela, a escrita adquire uma função específica e direta, pois estão presentes autor e interlocutor.

Contudo, ainda que seja um tipo de texto familiar necessita um direcionamento detalhado porque são muitos os elementos pertencentes, além da estrutura que ele possui. Inicialmente, acreditamos que ao ser solicitado como dever de casa, a professora realiza uma etapa importante no processo de ensino, uma vez que pode se configurar na etapa intitulada por Schneuwly e Dolz *et al.* (2004) no esquema da Sequência Didática, como apresentação da situação. Uma maneira de despertar o interesse pelo gênero, introduzir e levantar seus conhecimentos prévios, para que na sala a partir do conjunto de atividades as outras etapas sejam vivenciadas.

Porém, a explicação do conceito pela professora, a leitura de um exemplo realizado por eles (estudantes) em casa, ou apontar como finalizar o texto circulando pelas mesas, poderiam ter sido melhor explorados, se o tempo destinado à execução da proposta fosse maior. A situação observada revela que ela não planejou uma análise dos elementos composicionais do gênero com as crianças, o que gerou insegurança ao escrever. Algumas dúvidas foram sendo sanadas ao longo do processo, como remeter ao exemplo do livro didático como estratégia utilizada, mas não houve um trabalho sistemático e organizado de forma que as crianças soubessem com clareza o que dizer e como dizer. A leitura do bilhete para toda a turma também foge do propósito da situação comunicativa, que era um bilhete pessoal. E ainda, não foi identificado um momento de revisão e reescrita.

4.3.6 A Produção do Reconto na turma do 3º ano

A proposta didática com o gênero textual Reconto foi desenvolvida em dois dias consecutivos. No primeiro dia, após o intervalo (recreio), e no segundo dia no primeiro horário,

totalizando três horas de trabalho efetivo (cada aula tem uma hora). Nos dois dias as crianças se sentaram de modo individual em suas carteiras.

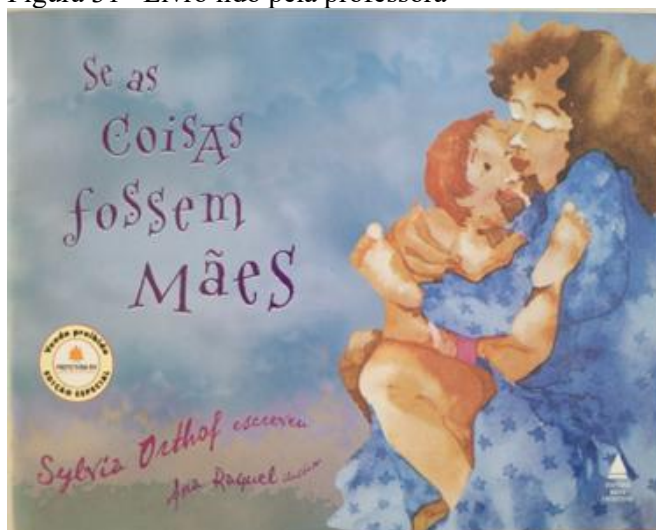
Para o desenvolvimento do primeiro momento (atividade), a professora explicou às crianças os objetivos da data comemorativa do Dia das Mães no país, e para isso conduziu as interações como no trecho destacado a seguir.

P: Dia 12 de maio é uma data que se comemora muito. Muitos compram presentes, porque se comemora o Dia das Mães. Na verdade, todos os dias é Dia das Mães. Isso é só uma forma do comércio ganhar dinheiro para melhorar a nossa economia.

P: Mas como é um mês dedicado às mães e outras pessoas especiais (para quem não mora com a mamãe por algum motivo), ele se torna importante, por isso eu trouxe um livro e vou ler pra vocês. Ele se chama “*Se todas as coisas fossem mães*” (Figura 31), escrito por Sylvia Orthoff e ilustrado por Ana Raquel. Alguém aqui na sala já ouviu essa história? Conhecem esse livro?

A: Não! (responderam de forma coletiva).

Figura 31– Livro lido pela professora



Fonte: Foto tirada pela autora - Capa do livro (2024)

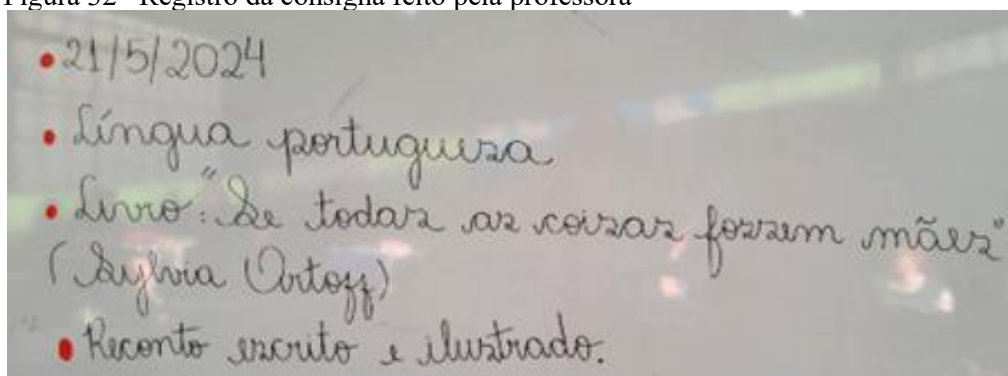
Após a leitura realizada pela professora, algumas perguntas de cunho explícito, implícito e social foram feitas de forma oral e nominal às crianças, que prontamente responderam com entusiasmo, pois demonstraram interesse pela história.

A seguir temos algumas das perguntas que estavam descritas no caderno de planejamento da docente e percebe-se que as questões estão manuscritas em habilidades de localização de informação (1 a 3), opinião (4) e diálogo com as vivências das crianças (5 e 6):

- 1) Qual é o título da história?
- 2) Quem é a autora?
- 3) E a ilustradora?
- 4) Na história a autora apresenta alguns objetos e diz que seria bom se eles fossem mães. Tem algum objeto que você goste e que você gostaria que fosse uma mãe? Qual? E por quê?
- 5) Você mora com a mamãe?
- 6) Conte-nos com quem você mora.

Na sequência ela solicitou que retirassem uma folha do caderno de Língua Portuguesa para realizarem, como indicado na imagem a seguir (Figura 32), o reconto da história, para, em seguida, também como indicado, fazerem a ilustração da parte que mais gostaram.

Figura 32– Registro da consigna feito pela professora



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

No momento em que estavam retirando a folha dos cadernos ela enfatizou:

Não vai dar tempo de vocês fazerem tudo hoje, porque só temos esses dois horários de português e a aula já está terminando. Então vocês vão fazer o reconto da história aqui, eu vou recolher as folhas e amanhã terminaremos, porque teremos dois horários pra isso. Ou seja, os desenhos ficarão para amanhã. Então, não esqueçam de colocar o nome na folha e também o que está escrito no quadro, tá?

As crianças de forma individual e concentradas realizaram a escrita como solicitado pela professora, apenas duas se manifestaram no ato da escrita:

A1: Do jeito que eu quiser, tia? A história é minha?

A2: Pode escrever na folha toda?

P: A história é de vocês, mas não pode inventar as coisas não. Vocês vão falar com as palavras de vocês aquilo que a história conta. Por exemplo: a autora não fala de objetos que poderiam ser mães? Então vocês não vão contar uma história sobre um passeio, por exemplo. Mesmo que seja com as mães de vocês. Vão recontar aquilo que já existe. E podem escrever nesse lado da folha (mostrou um lado). Não precisa ser tão grande porque a história é pequena.

No relato da docente é interessante observar que ela busca explicitar as características do gênero a partir do questionamento de uma criança sobre o conteúdo da narrativa, mas encerra as falas dizendo apenas que, embora seja uma escrita autoral, não podiam sair daquele contexto e que não precisava ser um relato extenso porque a própria história era curta.

No ato da escrita as crianças se mostraram interessadas na realização da atividade e, ainda que a professora não tenha conversado explicitamente a respeito do conceito do gênero, bem como os pontos principais que o caracterizam como: a) base em uma narrativa preexistente, b) nova autoria, c) linguagem e estilo próprios, d) seleção e organização de informações, e) possibilidade de alteração de foco e perspectiva, e f) objetivo comunicativo, somente duas crianças apresentaram dúvidas, mas destas apenas a primeira não circundava em torno da essência ou estrutura do gênero. O que a princípio nos faz pensar que é uma espécie de texto que apresenta recorrência em suas práticas.

No término da aula entregaram as produções para a professora, que as guardou em uma pasta.

No dia seguinte, após os cumprimentos de rotina a professora fez a retomada da aula com as crianças realizando as seguintes interações:

P: Quem lembra o que fizemos ontem?

A1: Você leu o livro que fala se as coisas fossem mães.

A2: E a gente escreveu a história na folha do caderno.

A3: Você levou ela pra casa.

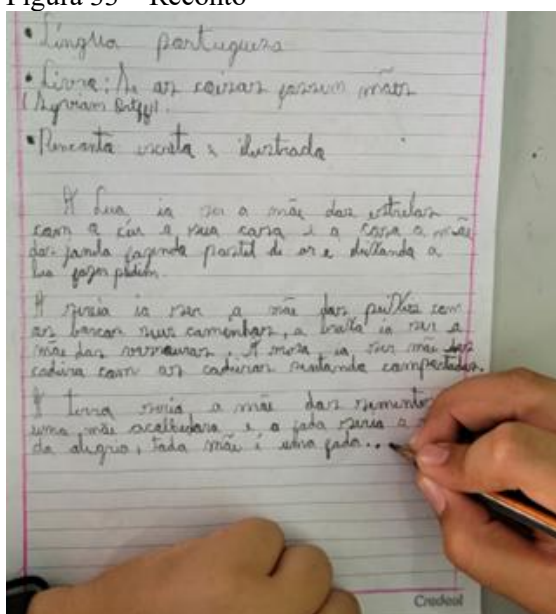
P: Muito bem! Eu trouxe todas as folhas que vocês escreveram pra vocês lerem novamente, vê se tem alguma coisa que precisa melhorar, entender mais a história e conseguir ilustrar uma parte que vocês tenham gostado.

Para auxiliar na memória, a professora deixou o livro referente à história em sua mesa e informou que o livro ficaria lá para o caso de alguém querer consultá-lo para relembrar alguma parte e/ ou também ver novamente as ilustrações.

Nesse momento ela entregou as folhas que havia recolhido no dia anterior (Figura 33) e juntamente com elas entregou uma outra para que ilustrassem como solicitado (Figura 34). As crianças leram em silêncio o que haviam escrito e iniciaram as ilustrações. Enquanto elas liam as próprias histórias, a professora passava nas mesas e apontava o que teriam que arrumar: “Conserta aqui. Mães se escreve com E, não com I”. “Coisas é com S”, “Começo de frase sempre com letra maiúscula”, “Cadê o ponto final?”

Com o término da atividade, a professora pediu que colassem as folhas em seus cadernos, finalizando assim a produção textual. A seguir verificamos algumas das produções dos estudantes.

Figura 33 – Reconto



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

Figura 34 – Ilustração do reconto



Fonte: Dados coletados pela autora (2024).

A turma do 3º ano da professora Margarida não apresenta dificuldades em realizar as atividades propostas. Questionada em sala a respeito da tranquilidade que demonstram em executar o que lhes é solicitado, ela respondeu: “Eles foram meus alunos o ano passado e já no meio do ano estavam todos alfabetizados. Fizeram um excelente 1º ano e gostam muito de ler e escrever.”

O objetivo nessa etapa, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), é avançar no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares, uma vez que alfabetizados, já consolidaram os aspectos iniciais do sistema de escrita alfabético e, portanto, leem com fluência e compreendem pequenos textos. Além de conseguirem produzir os diversos gêneros que foram trabalhados até o momento da sua escolarização.

O livro escolhido pela professora para trabalhar o gênero Reconto, despertou interesse e envolvimento nas crianças evidenciado em suas respostas entusiasmadas às perguntas feitas a elas.

No entanto, ao analisar o caderno de planejamento, como apresentado no quadro 7 do tópico 3.2, não encontramos nenhum trabalho realizado neste sentido. Ou seja, foi a primeira vez que o gênero foi trabalhado em sala. E para esta proposta o que constava no planejamento era um roteiro de perguntas relacionadas à interpretação da história.

Percebe-se então que, em se tratando da situação comunicativa, o gênero Reconto cumpriu uma função exclusivamente escolar, pois não houve a leitura entre os pares ou outra forma para que os textos pudessem circular entre os estudantes, além disso, é interessante

observar que algumas crianças demonstraram dúvida em relação a proposta do gênero ao indagar se a proposta seria uma escrita autoral, por meio da frase “a história é minha?” Entende-se também que recontar essa obra não é tarefa simples, tendo em vista que o texto versificado, sendo categorizado como um poema.

Um outro ponto que se destaca na prática observada é a preocupação excessiva com o aspecto gramatical em detrimento do discursivo. A este respeito nos lembra Val, Frade e Benfica (2018) ao esclarecer que há riqueza no processo de correção que vai além da simples identificação de erros gramaticais. Ao discutir e mediar os aspectos discursivos e linguísticos separadamente, e ao incentivar a revisão por pares, promove-se uma aprendizagem mais profunda e significativa, capacitando os estudantes a desenvolverem textos mais claros, coesos e eficazes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Analisar as práticas de produção de textos escritos em turmas de alfabetização” mostrou que o processo de escrita nesta fase demanda uma série de elementos e etapas no qual são necessários interesse, envolvimento, teorias e práticas coerentes com essas perspectivas teóricas e metodológicas.

Nessa direção, a partir da análise de três aspectos – discurso das professoras, materiais utilizados e produção textual desenvolvidas nas salas de aula – refletimos acerca do uso da linguagem escrita, uma vez que inseridos numa sociedade grafocêntrica, se apropriar dela desde a mais tenra idade torna-se essencial para o desenvolvimento pleno da cidadania.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi *identificar os gêneros textuais trabalhados nas turmas investigadas e destes quais serviram de base/motivação para as práticas de produção textual*. Tornou-se evidente pelo quantitativo apresentado pelas três professoras um número pequeno de estudo dos gêneros textuais. Além disso, o trabalho desenvolvido em sala evidenciou dois aspectos relevantes: a pouca diferenciação entre o trabalho proposto por elas e a ausência de progressão delineada que desse suporte às questões discursivas e linguísticas específicas de cada um.

Ainda neste item, verificamos que de uma forma geral, as professoras partem de um gênero textual para realizar as produções textuais e isso é relevante, uma vez que eles são a materialização dos discursos existentes entre os sujeitos. No entanto, apesar da solicitação de produções textuais, a exploração superficial das características intrínsecas aos gêneros previamente à atividade evidenciou a insegurança manifestada por alguns alunos diante do desafio de criar seus próprios textos, pois o trabalho destinado a eles restringiu-se a uma leitura apressada, limitando os estudantes da oportunidade de internalizar as nuances estruturais, estilísticas e funcionais que os orientariam em sua produção.

Verificar o modo como são desenvolvidas as atividades de produção de texto, bem como as estratégias adotadas na condução dessas práticas, diz respeito ao segundo objetivo da pesquisa, e nele identificamos que as interações são uma marca positiva nas estratégias adotadas pelas professoras. Nestas, é levado em consideração o interesse dos estudantes, o envolvimento deles em diversos turnos de fala e a diversidade de material utilizado em sala para o desenvolvimento da escrita. Entretanto, uma limitação significativa identificada reside na predominância do trabalho individual nas atividades de produção textual. Apesar do ambiente interativo e da variedade de recursos, as crianças foram em todas as propostas solicitadas a produzir seus textos de forma individual. A pesquisa não registrou instâncias de trabalhos

colaborativos, seja em duplas ou em grupos, que poderiam fomentar a troca de ideias e o aprendizado mútuo. Tampouco se observou a professora atuando como escriba, uma estratégia que poderia servir de modelo no processo de escrita e oferecer suporte direto às dificuldades dos alunos.

Identificar se nas práticas de produção de textos são consideradas as condições de produção, o planejamento do texto e a revisão textual, é o terceiro e último objetivo da pesquisa. A análise dos dados revelou uma constatação preocupante: devido ao tempo limitado dedicado tanto ao estudo dos gêneros quanto às atividades de produção em si, algumas das etapas, como a revisão, foram abordadas de maneira superficial. Não se verificou um trabalho aprofundado que utilizasse módulos ou sequências didáticas para explorar as finalidades da escrita em diferentes contextos comunicativos. Da mesma forma, as características essenciais e os elementos discursivos específicos de cada gênero textual, conforme mencionado anteriormente, não receberam a atenção necessária para uma compreensão ampliada por parte dos alunos.

Além disso, as etapas intrínsecas ao processo de escrita, fundamentais para a elaboração de textos eficientes e adequados, foram negligenciadas. A escrita, por sua natureza complexa, demanda uma rotina de trabalho estruturada e alicerçada em um planejamento minucioso composto por muitas etapas que incluem a organização das ideias, a textualização, a revisão e a reescrita. A ausência de um tratamento aprofundado dessas etapas sugere uma lacuna significativa no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes, comprometendo a sua capacidade de produzir textos com clareza, coerência e adequação às diferentes situações comunicativas.

O produto educacional, como parte da pesquisa, tem como objetivo socializar propostas didáticas de produção textual por meio de sequências didáticas e outros materiais de estudo fornecendo, portanto, orientações aos professores. Um dos desafios relatados nas entrevistas diz respeito à insegurança dos estudantes em organizar as suas ideias e registrá-las no papel, e isso talvez se refira à carência de indicações teóricas e metodológicas sobre como realizar propostas de produção textual adequadas. O que justifica esta pesquisa e a elaboração do ebook proposto como produto educacional.

Dessa forma, ao observar os comportamentos das três professoras nos momentos de realização de suas práticas pedagógicas, foi possível inferir que elas possuem um conhecimento teórico e prático limitado. Essa limitação resulta em atividades pouco exploradas inviabilizando assim, a ampliação de novos conhecimentos pelos estudantes.

Os autores que deram suporte teórico para este estudo, apontam para a necessidade de um rompimento com práticas de produção textual descontextualizadas e mecanicistas e

propõem como possibilidade uma alfabetização que seja pautada no contexto do letramento. Em outras palavras, que leve em consideração as facetas: linguística, interativa e sociocultural, propondo assim, propostas em que a escrita esteja circunscrita a situações reais e sejam contextualizadas.

As análises formuladas ao longo desta pesquisa indicam um descompasso entre teoria e prática no cotidiano das salas de aula. Constatamos que os resultados encontrados nos remetem a reflexões que vão desde a compreensão do conceito de produção textual e alfabetização, até as necessidades de formação para os professores alfabetizadores, pois os conhecimentos se modificam e conhecer os avanços científicos auxiliam em práticas que sejam planejadas com o intuito de alcançar uma produção escrita desde o primeiro ano da alfabetização mais adequada e eficiente.

Contudo, refletimos sobre a necessidade de ampliarmos as pesquisas sobre as práticas de produção de texto com crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, somando esforços investigativos que permitam compreender perspectivas diversas sobre essas realidades no cenário nacional e intervir de forma a garantir melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277 – 289.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimenez; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPE/Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BOSCO, Cláudia Starling. **Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais / FaE, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-86WNQ2>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRAKLING, Kátia Lomba; WEISZ, Telma. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa**. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (Governo do Estado de São Paulo), 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 250, p. 28442-28444, 26 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-emtempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries): língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAYSER, Elisani Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade. **Fórum Linguístico**, UFSC, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1415-1429, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1415>. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1415/32722. Acesso em: 03 abr. 2023.

COSTA, Cleia Silva Pinto. **A produção textual de crianças no 3º ano**: possibilidades de prática discursiva na alfabetização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/4267/2/CLEIASILVAPINTOCOSTA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2165/1/tese_6744_DANIA%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba (UFPR), n. 24, p. 213-225, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh. Acesso em: 2 maio 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Penso, 1999.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/ UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col_Alf.Let_.11_Escrever_Reescrever.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311003.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para

educadores. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. *In*: MARTINS, Maria Helena (comp.). **Questões de linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/76e12b49-4ff1-4684-b004-802ba74042b8/content>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. PUCRS/ Projeto Observatório da Educação / CAPES2. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 13 jun. 2023.

KAUFMAN, Ana Maria. Rodriguez, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva da prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. (Ministério da Educação - Governo Federal).

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: COSTA, Val Maria da Graça; ROCHA, Gladys (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação). p. 53-68

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de. Condições de produção na escrita coletiva de textos: uma análise da mediação docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8148, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8148. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8148>. Acesso em: 9 maio 2023.

LERNER, Délia. **Ler e escrever**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita**: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157314>. Acesso em: 01 maio 2023.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26-27, p. 149 -158, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996. Disponível em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374/2113>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Angelita. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-135449/publico/AngelitaMendes.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLITOR-LÜBBERT, Sylvie. A escrita como um processo mental e linguístico. *In*: KOCK, Hans Peter Wieses Engedore Villaça (org.) **Linguística Textual: perspectivas alemãs**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.121-165.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo / 1876-1994**. São Paulo: Unesp, 2000.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem./1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie Thiollent. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/24263/15415. Acesso em: 25 abr. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-social da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RIBEIRÃO DAS NEVES. **Planejamento anual de rede (anos iniciais)**. Ribeirão das Neves: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004). Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13291/1/Disserta%c3%a7%a3o%20renata%20silveira.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília R. de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SILVA, Ezequiel Theodoro da; BORDINI, Maria da Glória *et al.* **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: na cultura do papel e na cultura das telas**. *Live* promovida pelo Grupo CNPq Gellite - UFAL. Transmitido ao vivo em 23 de mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=okVYiJPNqe8>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SOARES, MAGDA. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Ática, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) et al. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2003a. p. 89-113.

SOUZA, Silvia Carolina Pereira Lima de. **Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula do quinto ano da Rede Municipal de BH - MG**. 2020. 167 f. Dissertação (Curso de Pós-Graduação Strictu sensu em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35797>. Acesso em: 19 jun. 2023.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Penso, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização: 15 questões da nossa época**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Produção de textos escritos na alfabetização**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018.

VIEIRA, Martha Lourenço; VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005. (Caderno do Professor).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. Prefácio da edição comemorativa dos 20 anos de publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 6-10.

Z Aidan, Samira; REIS, Diogo Alves Faria; KAWASAKI, Teresinha Fumi. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 11 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Eu, -----, CPF:-----
 diretor (a) responsável pela instituição de ensino -----
 -----, localizada no município de Ribeirão das Neves –
 MG, declaro que o (a) pesquisador (a) Indianara A. C. Lourenço, CPF:
 04568177600, estudante do curso de Mestrato Profissional da Universidade
 Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentou-me o projeto de pesquisa intitulado
“Práticas de produção de textos em turmas de alfabetização”, cujas atividades
 de coleta de dados – observação de práticas e análise de planejamentos – serão
 desenvolvidas nesta instituição por mim dirigida, e que me sinto perfeitamente
 esclarecido (a) sobre o conteúdo e os eventuais riscos e benefícios.

Desse modo, **AUTORIZO** a realização, nesta instituição, da pesquisa
 supracitada, colocando-me à disposição para cooperar com a execução das
 atividades e permitindo o uso de informações e imagens, para a divulgação dos
 resultados, desde que utilizados para fins exclusivamente acadêmicos.

Ribeirão das Neves/ MG -----/-----/-----

Assinatura e carimbo da instituição de ensino

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisadora **Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço** convida a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO”**. O estudo pretende analisar como são realizadas as produções de textos escritos nas salas de alfabetização numa escola do município de Ribeirão das Neves/MG. Para isso, os procedimentos adotados serão: 1) análise de documentos (planejamento das docentes) e 2) observação das aulas de produção de textos devidamente autorizadas pela direção e docentes participantes.

A observação de práticas será gravada em áudio (gravador) e acontecerá no período de 3 meses (1º bimestre/2024) no horário das 13h às 17h de segunda a sexta. Os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras, preservando a identidade de todos os participantes, sem a divulgação de suas imagens.

O material coletado durante os procedimentos ficará armazenado por 10 anos, sob a guarda da professora orientadora Dra. **Daniela Freitas Brito Montuani** na faculdade de Educação/UFMG.

A pesquisa tem como benefício, contribuir para o desenvolvimento de estratégias didáticas, ou seja, metodologias de ensino e recursos educacionais no âmbito da produção de textos em turmas de alfabetização (ciclo I).

Ressalta-se que a pesquisa é voluntária e não haverá nenhuma despesa ou remuneração para participação. Durante os procedimentos, caso o participante sinta algum desconforto ou sua privacidade invadida, poderá se retirar do grupo sem nenhum prejuízo, constrangimento ou penalidades, além disso, o voluntário poderá entrar em contato com o pesquisador responsável e com a Comissão de ética em pesquisa da UFMG, caso sinta que seus direitos tenham sido desrespeitados. Os riscos da pesquisa são mínimos, no entanto, se ocorrerem o participante poderá buscar indenização nos termos das Resoluções 466/12.510/2016.

RUBRICAS	
Pesquisador	Participante

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora **Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço** e a outra será fornecida ao participante, a fim de garantir o sigilo e assegurar os seus direitos.

Assinatura da pesquisadora: -----

Assinatura do(a) participante: -----

Eu _____, portador (a) do documento de identidade _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos, métodos, benefícios e riscos da pesquisa de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas. Compreendo que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorização se assim eu desejar.

Assinatura do responsável

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2024

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome completo da pesquisadora: Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço

Telefone: (31) 999826742

E-mail: indycaval366@gmail.com

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Nome Completo da pesquisadora responsável: Prof.(a) Dra. Daniela Freitas Brito Montuani

E-mail: danielamontuani@ufmg.br

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP – UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar - Sala 2005.

RUBRICAS	
Pesquisador	Participante

APÊNDICE C

ROTEIRO Entrevista semiestruturada

Nome:

Formação (graduação):

Local de formação (graduação):

Fez alguma especialização? Qual?

Tempo no magistério/ciclo inicial da alfabetização:

Ano que leciona:

1. Como é desenvolvido o trabalho com produção de textos em sua turma?
2. No seu planejamento há um dia específico para o trabalho com a produção textual? Qual a frequência dessa atividade?
3. Há uma orientação na escola para o planejamento das atividades de produção de textos?
4. Em sua formação inicial (graduação) foram tratados aspectos teóricos e metodológicos sobre a produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental? Justifique.
5. Quais recursos didáticos você mais utiliza para o desenvolvimento das produções de textos?
6. Quais gêneros textuais são mais trabalhados em sua turma? Como você os seleciona?
7. Ao solicitar uma produção textual você percebe algum tipo de dificuldade na realização?
8. Como você realiza a correção das produções de textos dos estudantes?
9. Quais os maiores desafios para o trabalho com a produção de textos?
10. Gostaria de acrescentar mais alguma questão?

APÊNDICE D

Coleta de dados – pesquisa de campo ____ / ____ / ____

Etapa de ensino:

Professora:

Roteiro de observação de práticas de produção de textos

- Quanto ao gênero estudado

1) Houve exploração das características do gênero antes da solicitação da produção? De que forma?	
2) Qual a consigna (comando) da produção solicitada?	
3) Foram explicitadas as condições de produção?	
4) Houve planejamento do texto (individualmente ou coletivamente) antes da sua realização?	
5) Quais recursos didáticos são utilizados nas aulas de produção de textos?	
6) Durante a atividade de produção de texto o (a) professor (a) atua como mediador do processo, orientando os estudantes? Que tipo de orientação é fornecida?	
7) As produções são feitas de forma individual, em dupla ou coletiva?	
8) A atividade de produção de texto ocorre em forma de sequência didática ou em apenas 1 aula?	
9) Quanto tempo de duração a aula tem?	
10) Após a produção de texto há socialização do texto (leitura, etc) pelas crianças?	
11) Como a professora realiza a correção da produção?	
12) Foi realizada a revisão textual com as crianças? De que forma?	
13) Os textos tiveram alguma destinação real? (por exemplo, convite para festa da escola ou cartaz para ser exposto na escola).	

DECLARAÇÃO DE REVISÃO TÉCNICA

Declaro que realizei procedimentos de revisão na dissertação de mestrado intitulada *Práticas de produção de texto em turmas de alfabetização*, de autoria de Indianara Aparecida Cavalcante Lourenço, matriculada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Freitas Brito Montuani.

Procedimentos de revisão:

- Revisão linguística;
- Revisão ortográfica;
- Revisão de Normas da ABNT: NBR 6023:2018 (Referências – Elaboração); NBR 6027:2012 (Sumário – Apresentação); NBR 6028:2021 (Resumo, resenha e recensão – Apresentação); NBR 10520:2023 (Citações em documentos – Apresentação); NBR 14724:2024 (Trabalhos acadêmicos – Apresentação).

Cordialmente,

Prof. Me. Carlos José Giudice dos Santos

Belo Horizonte, 14 de maio de 2025.