

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Juliana da Silva Costa Andrade

Alfabetização e letramento: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da  
construção da escrita

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2023

Juliana da Silva Costa Andrade

Alfabetização e letramento: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da  
construção da escrita

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação: Formação de Formadores,  
sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lílían Maria Ghiuro  
Passarelli.

SÃO PAULO

2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Dedico esse trabalho aos meus amados pais, Roberto e Salma, pelo amor a mim dedicados por toda a vida, e ao meu esposo Fabrício, pelo companheirismo, pelo incentivo e pela dedicação em todos os momentos A minha sogra Neuza, que nunca mediu esforços para me auxiliar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder a oportunidade de concretizar mais uma etapa profissional em minha vida.

Aos queridos professores, às queridas professoras e tutoras do Mestrado Profissional – Formep que a cada aula, a cada encontro, demonstraram sua enorme dedicação e seu carinho para com todos os alunos.

À amada professora doutora LÍlian Ghiuro Passarelli, minha orientadora, por ter me acolhido de forma tão carinhosa, paciente e respeitosa e, principalmente, por me tornar uma pessoa melhor.

Aos queridos professores, doutora Emília Cipriano Sanches e ao doutor Rodnei Pereira, pelas preciosas reflexões sobre a minha pesquisa e pelas sugestões de leitura.

A querida Ana Lucia Madsen Gomboeff, pessoa de generosidade, ímpar, competente e cativante.

Ao querido Humberto, pelas inúmeras contribuições em todos os momentos, pela parceria e pela cumplicidade.

À Andrea Pisan, pelo profissionalismo e pela competência no processo de revisão textual da minha dissertação.

A minhas irmãs Vanessa, Ingrid, Jaqueline e Mônica, sempre presente nos momentos alegres e difíceis, e de que sempre guardei profundo carinho.

À professora Eliane Cendrett, minha cara amiga, por ter me acompanhado no universo da alfabetização e letramento de forma tão responsável, paciente e afetuosa.

Às queridas amigas Aline Quaresma, Ana Cláudia Assis, Camila Souza, Karina Lima e Tatiana Almeida, que sempre compartilharam entusiasmo nessa minha trajetória com amizade, parceria e aprendizados.

“[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”  
(Freire, 1989, p. 11)

## RESUMO

ANDRADE, Juliana da Silva Costa. **Alfabetização e letramento: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da construção da escrita**. 2023. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização, a fim de elaborar apontamentos para formação de professores alfabetizadores. Já os objetivos específicos são: compreender as práticas pedagógicas dos professores para o avanço nos processos de alfabetização e letramento, considerando a relação entre fala e escrita na aquisição do sistema da escrita dos alunos; analisar como se dá a intervenção pedagógica no que se refere ao contexto de produção textual no processo da alfabetização e letramento para uma escrita autônoma; e compreender as estratégias de correção dos professores nos textos escritos dos alunos em processo da aquisição da escrita alfabética e letrada. Seu desenvolvimento foi motivado pela busca de maior conhecimento teórico acerca do processo de alfabetizar letrando, que pudesse apoiar mais consistentemente a prática pedagógica em sala de aula. Sobre alfabetização e letramento, as principais referências teóricas são: Soares (1998; 2003; 2014; 2021), Ferreiro e Teberosky (1986; 1999) e Ferreiro (1986; 2010; 2017). Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, baseada na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Os sujeitos participantes foram dois alunos do 1º ano do ensino fundamental I, de uma escola no município de São José dos Campos, estado de São Paulo. A análise de dados se deu pelas atividades desenvolvidas em sala de alfabetização. Os resultados indicam várias especificidades referentes a tentativas de metodização da alfabetização e letramento e a contextualização como elemento fundamental para que a aprendizagem da criança seja significativa, levando ao desenvolvimento de um alfaletramento que a considere como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** alfabetização e letramento. ambiente alfabetizador. gêneros textuais. avaliação textual.

## ABSTRACT

ANDRADE, Juliana da Silva Costa. **The literacy process: searching for educational practices which enable the construction of writing.** 2023. 86f. Thesis (Professional Master's Program in Education: teacher training) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

The general purpose of this study is to investigate educational practices regarding the literacy process in order to elaborate notes on literacy teachers' education. The specific purposes are to comprehend teachers' educational practices for the advance of the literacy process considering the relationship between speech and writing in students' written language acquisition; to analyze how educational interventions are done regarding the context of text production in the literacy process for autonomous writing; and to comprehend teachers' strategies of their students' written texts' correction, while they are acquiring literate writing skills. Its development was motivated by the search for a better theoretical understanding of the literacy process, which could support more consistently educational practices in the classroom. The main theoretical references for literacy are Soares (1998; 2003; 2014; 2021), Ferreiro and Teberosky (1986; 1999) and Ferreiro (1986; 2010; 2017). In terms of methodology, this research is of a qualitative approach, based on the method of research-action (THIOLLENT, 2011). The participant subjects were two first year students of a municipal primary school in the city of São José dos Campos, São Paulo State. The analysis was of data of literacy classroom activities. The results point to various specific characteristics regarding attempts of methodization of the literacy process and the contextualization as a fundamental element for children's significant learning, leading to an *alfabetramento* (literacy process based on significant learning) which considers them protagonists of the learning process.

**Keywords:** Literacy skills. Literacy friendly environment. Genres. Text evaluation.

## SUMÁRIO

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                      | 10 |
| Trajetória profissional da pesquisadora .....                                                        | 10 |
| A origem do problema.....                                                                            | 11 |
| Pesquisas correlatas .....                                                                           | 15 |
| CAPÍTULO 1 – REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO .....                           | 18 |
| 1.1 Fala e escrita: a verbalização das ideias do ser.....                                            | 20 |
| 1.2 Possibilidades de práticas viabilizadoras no processo de alfabetizar letrando .....              | 22 |
| 1.3 Organização do ambiente didático: como acolher no processo de alfabetização e letramento .....   | 31 |
| 1.4 Produção escrita: possibilidades para apoiar o processo de alfabetização e letramento ....       | 35 |
| 1.5 O contexto de produção textual com uso dos gêneros textuais .....                                | 38 |
| 1.6 Estratégias de correção de textos produzidos por alunos em processo de aquisição da escrita..... | 45 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....                                                                        | 54 |
| 2.1 Abordagem da pesquisa.....                                                                       | 54 |
| 2.2 Pesquisa-ação .....                                                                              | 55 |
| 2.3 Contexto da pesquisa .....                                                                       | 58 |
| 2.4 Sujeitos da pesquisa.....                                                                        | 61 |
| 2.5 Procedimentos de produção dos dados.....                                                         | 61 |
| CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                 | 64 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                           | 80 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                    | 82 |
| ANEXOS .....                                                                                         | 86 |

## INTRODUÇÃO

### Trajetória profissional da pesquisadora

Filha mais velha entre três irmãos, de pai metalúrgico e mãe do lar, estudei todo o ensino básico em escolas públicas estaduais. O ensino médio foi realizado paralelamente com o curso de auxiliar de enfermagem, pois na cidade onde morava, na época, não consegui cursar o magistério, o que realmente gostaria de ter feito.

Ao terminar a formação de auxiliar de enfermagem, prestei concurso público na Rede Municipal de Saúde de São José dos Campos e fui aprovada. Então, comecei a trabalhar no Hospital Municipal dessa cidade, uma unidade de saúde que era referência na região. Trabalhava muito e chegava a fazer plantões de 24 horas seguidas, mesmo assim, iniciei a licenciatura em Pedagogia na Universidade Paulista (Unip). A prefeitura em que trabalhava custeava 60% do curso, um grande incentivo para conquistar a formação superior.

Terminei esse curso trabalhando na Saúde, mas estava imbuída do desejo de atuar na área da Educação, por isso investi na formação nesse campo: ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, para me tornar apta a intervir nas dificuldades de aprendizagem de estudantes; após sua conclusão, ingressei em outra pós-graduação *lato sensu*, dessa vez uma Especialização em Ensino Lúdico, com o objetivo de buscar conhecimentos para tornar a aprendizagem dos estudantes significativa por meio de jogos e brincadeiras.

O tempo passou e continuei estudando e mantendo a paixão pela educação, porém permanecia na Saúde. Tinha em mente que quando assumisse a função de educadora, a formação seria algo importante, pois ser professor é estar em permanente formação.

Posteriormente, com o pensamento mais maduro, optei por solicitar exoneração do serviço público para atuar na Educação, pois avaliei não tinha mais sentido estudar e não colocar em prática o conhecimento adquirido.

Assim, passei a trabalhar em uma escola, bem-conceituada, da rede particular de ensino. Para mim tudo era novo. A escola tinha vida e alegria. O cheiro era bom. A rotina era muito diferente da de um hospital, as siglas e as nomenclaturas, usadas pelos profissionais, eram novidade, as aulas extras, os preparativos para as mostras de arte, para as feiras de ciências, tudo era bem diferente da rotina em que eu havia estado envolvida nos últimos anos.

Atuei como auxiliar de classe no 4º e 5º anos, em companhia de um educador. Ele, apaixonado pela profissão, colaborou consideravelmente para o aprimoramento de minha

prática, pois no dia a dia da sala, pude presenciar competências e habilidades de um profissional dedicado e comprometido a oferecer ensino de qualidade aos alunos.

Passado algum tempo, participei do processo seletivo para ingresso na rede pública de ensino de São José dos Campos e fui aprovada. Fiquei ansiosa, pois em algum momento seria convocada.

Em janeiro de 2019, a convocação chegou. Comecei com a minha primeira turma, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, no Município de São José dos Campos. Estar em sala de aula pela primeira vez como professora foi prazeroso: alunos participantes, pais parceiros e equipe gestora sempre pronta a amparar nas dificuldades de uma professora iniciante. A experiência que ao assumir uma sala foi positiva.

### **A origem do problema**

Após iniciar minha atuação como educadora, tomei a decisão de continuar os estudos e realizar o sonho de ingressar no mestrado. Realizei muitas buscas de cursos de mestrado em Educação, até me deparar com o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), no *site* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O texto de apresentação do curso trazia o seguinte trecho<sup>1</sup>:

Tendo como foco a Educação Básica, o curso destina-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino, assim como aos demais interessados na área. Espera-se que, com a participação no curso, o profissional possa ampliar sua atuação, tornar mais eficientes suas decisões e contribuir efetivamente para a melhoria do ensino na instituição escolar.

Após a leitura desse excerto e do regulamento do Programa de Educação: Formação de Formadores, não me restaram dúvidas quanto à relevância do curso e que, de fato, ele contribuiria com para minha formação profissional, afinal, trazia comigo muitas inquietações e dificuldades, mas também um imenso desejo de aprender.

Participei do processo seletivo e, mesmo com apenas um ano de atuação docente, conquistei uma vaga. Após o início do mestrado, surgiu a pandemia de Covid-19, e as aulas passaram a ser *on-line*. Entretanto, isso não afetou o andamento do curso; tanto a instituição quanto os professores e se desdobraram para proporcionar, remotamente, aulas com qualidade e dinamismo. Estar imersa em uma universidade, fazer novas amizades, participar das aulas e

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-formacao-de-formadores>

dos encontros com os tutores, que se mostraram pessoas especiais, fez com que emergisse um universo acadêmico rico e reflexivo.

Na vida acadêmica estava tudo direcionado; na vida profissional, surgiu um novo desafio: trabalhar com alfabetização e letramento. Minha inexperiência e dificuldade, nesta nova função, justificou minha vinda ao Formep no intuito de aprimorar minha própria prática, fundamentando-a em perspectivas teóricas mais consistentes.

Na atribuição, no início do ano letivo, optei por participar do Projeto 2º professor alfabetizador, da rede municipal de ensino de São José dos Campos. Não tinha nenhuma vivência nesse campo, pois, nos anos anteriores, havia lecionado para os anos finais do ensino fundamental I.

Esse projeto tem como objetivo estratégico alfabetizar os estudantes até o final do 2º ano do ensino fundamental, na intenção de garantir e investir no processo de alfabetização nos primeiros anos de vida escolar. Entende-se que o segundo professor alfabetizador exerce um importante papel desde a Educação Infantil até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuindo e auxiliando o regente de sala responsável pela aprendizagem dos estudantes.

Com o projeto estruturado em seus objetivos e atribuições essenciais para a atuação docente, iniciei a busca por textos, materiais e estratégias que me ajudassem no processo de alfabetização e letramento para atendimento das metas e, consequentemente, para a realização de um bom trabalho, pois não tinha conhecimentos sobre esse campo.

Assim, situei-me sobre as práticas necessárias para alfabetizar e letrar, compreendi que antes de definir as atividades, de escolher quais intervenções realizar, de quais gêneros textuais com que trabalhar na fase inicial da alfabetização, existia todo um contexto em benefício da alfabetização e do letramento. Tal contexto consistia tanto em planejar, proporcionar ambiente que colaborasse para a aprendizagem, para a mediação e para intencionalidade do professor, como em considerar o texto como eixo central das atividades para torná-las contextualizadas.

A essa altura, a questão que surgiu para mim foi: afinal, o que seria alfabetizar letrando?

Alfabetizar letrando, segundo Soares (1998), é o processo pelo qual o aluno é inserido em contextos de ensino que lhe permitam se apropriar e fazer uso da leitura e da escrita em contextos reais e significativos. Desse modo, ensinar a ler e a escrever, da perspectiva do letramento, deve acontecer no âmbito de uma situacionalidade de práticas sociais de leitura e escrita.

Tendo essa concepção em vista e com base nas aulas no Formep, compreendi que se utilizasse diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo da aprendizagem da leitura e da escrita poderia obter um bom resultado.

Trabalhar com textos segundo essa abordagem vai ao encontro das orientações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, documento que norteia os conteúdos básicos necessários para a aprendizagem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. De acordo com a Base, esse trabalho

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 69).

Dessa forma, segundo a BNCC, desde os anos iniciais do ensino fundamental, é necessário levar para a sala de aula os textos e seus usos na vida social. Assim, podemos considerar, em conformidade com Ferreira (2017, p. 80), que “[...] o significado de um texto escrito é, portanto, inteiramente dependente do contexto”. Importante destacar que quando o sujeito alcança a leitura e a escrita, é fundamental ter o entendimento de que ler e escrever são práticas sociais e, assim, compreenda a linguagem como interação social.

Além de trabalhar com a leitura e a escrita de textos, é necessário que o professor adote práticas avaliativas que possibilitem o aprimoramento da produção escrita do aluno. Avaliar um texto significa muito mais que notificar em quantidade os acertos e os erros; para além disso, é alcançar, materialmente, os conhecimentos e as habilidades dominados pelos estudantes, bem como suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Ao avaliar as produções textuais, o professor precisa refletir sobre esse ato, encaminhando suas correções para os alunos, com anotações claras, que contribuam para o processo de elaboração e de reelaboração de um texto, conforme ensina Passarelli (2012, p.174):

Como a qualidade da produção textual depende de uma prática mais constante, ao orientar seus alunos por meio das instruções que apresentam o contexto da tarefa de escritura, o professor pode explicar que o objetivo daquela atividade é praticar para melhorar o modo como o aluno escreve.

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares; integra a política nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Assim, o professor propicia um movimento de conscientização do aluno, que assume seu papel no processo de leitura e escrita, e reflete sobre seus erros, o que possibilita sua progressão em relação à aprendizagem. A reflexão sobre os erros cometidos materializa os benefícios que a avaliação pode trazer para a produção textual e, assim, ela se constitui como ferramenta essencial ao processo de alfabetização e letramento.

Vale ressaltar que minha intenção não é apresentar fórmulas prontas a respeito de práticas docentes e atividades avaliativas em contextos escolares, mas motivar a reflexão, de forma que seja possível aperfeiçoar a prática pedagógica.

Diante disso, neste estudo, estabeleço o seguinte objetivo geral: investigar práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização, a fim de elaborar apontamentos para formação de professores alfabetizadores. Já os objetivos específicos são:

- compreender as práticas pedagógicas dos professores para o avanço nos processos de alfabetização e letramento, considerando a relação entre fala e escrita na aquisição do sistema da escrita dos alunos;
- analisar como se dá a intervenção pedagógica no que se refere ao contexto de produção textual no processo da alfabetização e letramento para uma escrita autônoma;
- compreender as estratégias de correção dos professores nos textos escritos dos alunos em processo da aquisição da escrita alfabética e letrada;

Apesar de o ciclo de alfabetização abranger o 1º, 2º e 3º ano, com crianças na faixa etária entre 6 e 8 anos de idade, decidi trabalhar somente com o primeiro ano desse ciclo, justamente por ele estar no âmbito do Projeto 2º professor alfabetizador da REM.

No que se refere à estrutura, este trabalho está organizado em três capítulos, além desta e das Referências.

No Capítulo 1, apresento tópicos sobre fala e escrita, alfabetização e letramento, papel dos gêneros textuais e da produção escrita nesses dois processos e estratégias de correção de textos escritos por alunos em processo de aquisição da escrita.

Em seguida, no Capítulo 2, explico a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, bem como discorro sobre a abordagem da pesquisa, seu contexto, sujeitos e procedimentos de produção dos dados.

Por fim, no Capítulo 3, procedo à análise dos dados, teço reflexões acerca das evidências e dos resultados alcançados, de modo pensar a prática docente no que diz respeito ao uso de textos e da avaliação como forma de contribuir para o processo de alfabetização e de letramento.

## Pesquisas correlatas

Nesta seção, elenco os trabalhos que se relacionam ao problema desta pesquisa, os quais têm como temática o uso de gêneros textuais em sala de aula, a produção textual e a avaliação textual no processo de alfabetização e de letramento.

A busca no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando, inicialmente, as palavras-chave *avaliação* e *gênero textual*, resultou em 315 pesquisas. Em virtude do grande número de pesquisas relacionadas, houve a necessidade de filtrar, assim, optei por restringir pelo ano de defesa, entre 2008 e 2020, o que resultou em 271 pesquisas. Com isso, um novo filtro se fez necessário: acrescentei a palavra-chave *alfabetização*, o que reduziu consideravelmente o número de pesquisas resultantes, em 22.

No próximo passo, li os títulos dos trabalhos e selecionei os que mais se aproximavam do teor desta pesquisa; então, passei à leitura do corpo dos resumos em busca de aproximações e também para encontrar informações que pudessem trazer contribuições para este trabalho. As pesquisas selecionadas foram: Soares (2014), Grossi (2008) e Cristo (2020).

Identifiquei que as três pesquisas foram realizadas no contexto do ensino fundamental I, com o qual nossa pesquisa se relaciona, além do quê, aproximam-se dos assuntos abordados no âmbito da alfabetização e da avaliação textual, contribuindo para os processos de elaboração e de reelaboração de um texto. Referente à construção textual, as pesquisas apresentadas, valorizam a interlocução entre aluno e professor, possibilitando ao aluno a reflexão sobre sua escrita, e ao professor, a mediação em diferentes níveis de aprendizagem.

Sobre a pesquisa de Soares (2014), o objetivo foi analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor em face dos desvios de alunos do 2º ano do ciclo de aprendizagem na produção textual escrita. O estudo foi realizado com uma professora que leciona no referido ciclo numa escola pública municipal de João Pessoa (PB).

Entendo que o objetivo desse estudo vai ao encontro desta pesquisa, pois foca na avaliação de forma contínua. A avaliação é uma etapa importante para o planejamento, uma vez que permite ao professor diagnosticar dificuldades e habilidades de seus alunos, para, assim, definir prioridades e estabelecer objetivos de aprendizagem.

Quanto ao aporte teórico, Soares (2014) reuniu autores como Marcuschi (2008), Fiorin (2002), Weisz (2002), Martelota (2011), Hoffman (1999), Luckesi (1995), Perrenoud (1991), Esteban (2003), Soares (1998; 2004), Ferreiro (1988), Freitas (2003), Rojo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre os quais, adotei Luckesi (1995) para compor a base teórica sobre

avaliação, e Soares, Weisz e Ferreiro para compor a base teórica sobre produção textual e alfabetização.

De natureza qualitativa e de abordagem sociointeracionista, a pesquisa foi desenvolvida com base no conceito de avaliação formativa. Os métodos de coleta de dados adotados foram os seguintes: observação em sala de aula, entrevistas em áudio e práticas de produção escrita coletadas de cadernos de dois alunos, analisadas com base no Programa de Educação Continuada (PNAIC) lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012.

Os achados das análises revelaram que, apesar dos avanços, ainda há desafios na transição da prática didática para a prática pedagógica no contexto de uma educação reflexiva, ao menos no que diz respeito à produção de textos escritos.

Já o estudo de Grossi (2008) teve por objetivo analisar as práticas de alfabetização, uma vez que, como destacado pela autora, a alfabetização é complexa e exige a sistematização das ações pedagógicas por parte do docente e o desenvolvimento do letramento em uma perspectiva de uso de gêneros textuais, para que ocorra a inserção das crianças em práticas sociais letradas. Observei que as contribuições da autora estão principalmente no emprego de gêneros textuais alfabetizar letrando, que colocam o estudante em práticas sociais de leitura e escrita.

No que se refere à fundamentação teórica, Grossi (2008) dialogou com autores como Ferreiro (1989; 2003), Geraldi (1995; 2004), Koch (1993; 2002; 2006), Krammer (1996; 2006), Lerner (2002), Rojo (2004; 2005; 2006), Soares (1986; 1988; 1996; 2000; 2003; 2004; 2006), entre os quais, adotei Ferreiro, Soares para compor a base teórica sobre alfabetização e letramento.

Quanto à metodologia, a opção foi pela pesquisa qualitativa e investigativa, e os instrumentos primários de coleta de dados foram observação participante, filmagem e gravação de palestras, entrevistas e uso de laboratório de campo. Os sujeitos do estudo foram alunos de seis anos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG).

Segundo a conclusão da autora, no processo de alfabetização e letramento, as práticas de leitura e escrita por meio do uso de gêneros textuais como apoio permitem uma aprendizagem mais significativa.

Por fim, Cristo (2020), ao tratar de aspectos relacionados à compreensão dos critérios de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), a fim de verificar se estão presentes na prática de sala de aula, estabeleceu como objetivo geral identificar e analisar conceitos e práticas de sala de aula em relação à avaliação textual, observando se neles há reflexos da AAP significativos ou não.

A meu ver, o objetivo do mencionado estudo vai ao encontro desta pesquisa, uma vez que aborda o processo avaliativo das produções textuais, permeado pelo caráter dialógico que leva à reflexão, com a intenção de valorizar a interação e ajudar na identificação de pontos a serem melhorados nas produções textuais, considerando o protagonismo do aluno.

O aporte teórico foi construído com base em autores como Antunes (2009), Bräkling (2013), Marcuschi (2002), Freire (1996), Geraldi (2006), Hadji (2001), Hoffman (2005), Luckesi (2005), Suassuna (2014; 2017), Weisz (1999), Ferreiro (1999), Rojo (2012), Dolz e Schneuwly (2004), entre os quais adotamos Antunes, para a abordagem sobre a língua, textos e ensino.

Como metodologia, a autora apoiou-se em uma investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em uma escola pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP).

A análise dos dados revelou que a linguagem como forma de interação ainda não era a concepção predominante entre as professoras participantes. No que se refere à concepção de avaliação textual, percebeu-se um processo diagnóstico de caráter formativo, em um discurso aproximado do entendimento do ato avaliativo. Já a concepção de correção textual desvelou distanciamentos entre as respostas emitidas e o referencial teórico, expondo que as práticas investigadas se organizaram de maneira monológica, dialógica e parcial/mista.

As três pesquisas apresentadas me permitiram compreender de forma mais clara e aprofundada os aspectos da avaliação como processo de aprendizagem e os gêneros textuais aplicados à alfabetização e ao letramento com vistas à produção escrita e à inserção dos estudantes em práticas sociais letradas.

## **CAPÍTULO 1 – REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO**

[...] não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento (SOARES, 2003, p.19).

Neste capítulo, tratamos da fala e da escrita como duas modalidades da língua que compõem o mesmo sistema linguístico e têm características próprias, pois falar e escrever não são movimentos independentes, presentes no cotidiano dos educandos, desde o início do percurso escolar. Abordamos também o planejamento das práticas para alfabetizar letrando, a organização de um ambiente didático que estimule as crianças ao aprendizado e a compreensão dos docentes sobre a utilização dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento. Por fim, apresentamos a avaliação como instrumento de diálogo pelo qual docente e discente se relacionam como leitores críticos dos textos produzidos, alcançando, dessa forma, a compreensão da linguagem como prática social.

É importante, inicialmente, observarmos que as práticas pedagógicas da alfabetização devem ser direcionadas para uma perspectiva situacional do estudante. A alfabetização não se reduz à aprendizagem de um código, ela é um processo de aprendizagem de um sistema de representação (SOARES, 2021). Isso evidencia a importância de se compreender que os signos representam os sons da fala.

Alfabetizar letrando, segundo Soares (2017), é o processo pelo qual se insere o aluno em atividades de ensino em que ele se apropria e faz uso da leitura e da escrita em contextos reais e significativos. Soares (1998, p. 47) afirma que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Desse modo, ensinar a ler e escrever, na perspectiva do letramento, deve acontecer dentro de uma situacionalidade de práticas sociais de leitura e escrita, pois é “falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos” (SOARES, 2003, p.18).

Soares (2003; 2021) defende a sistematização da alfabetização por meio de múltiplas metodologias, tanto que tem como proposta o “Alfaletrar<sup>3</sup>”, verbo que criou para expressar a integração possível entre alfabetização e letramento<sup>4</sup>. Mesmo Ferreiro (2010), fundamentada pela teoria construtivista, que descarta os métodos de alfabetização, não nega sua relevância para o entendimento do processo de alfabetização. Ela afirma que as crianças veem mais letras fora da escola do que dentro dela. Nesse sentido, podemos afirmar que fora da escola a criança cria e produz textos que fazem sentido para ela e na escola é autorizada a reproduzir, ou seja, copiar textos genéricos. Assim, a escola não pessoaliza a prática de alfabetização. Nessa direção, Ferreiro (2010, p. 39) esclarece que a

[...] criança recebe informações dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso, enquanto que a informação escolar é frequentemente informação descontextualizada.

Nesse sentido, a mediação pedagógica é fundamental no contexto escolar, uma vez que contribui no sentido de auxiliar as coisas a fazerem sentido aos educandos. De acordo com Soares (2021), o desenvolvimento resulta dos níveis de maturação psicológica da criança em interação com a língua escrita em seu contexto sociocultural – o desenvolvimento de dentro para fora. A aprendizagem é o processo pelo qual a criança, pela mediação de outros, adquire informações sobre a escrita e desenvolve habilidades com a escrita, o que lhe possibilita formular e reformular conceitos a respeito da escrita – a aprendizagem de fora para dentro. Segundo essa abordagem, repensar a prática de alfabetização exige que o planejamento considere a contextualização social dos sujeitos educandos.

---

<sup>3</sup> Um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer a aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar**.

<sup>4</sup> Soares (2021) esclarece que seu intuito não é criar um “método”, mas propor uma orientação para ensinar com método, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: psicogênese da escrita, psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, psicologia cognitiva da leitura e ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com evidências científicas para a compreensão do processo de alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino.

## 1.1 Fala e escrita: a verbalização das ideias do ser

O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13).

Koch e Elias (2015) afirmam que há diferenças entre a linguagem falada e a linguagem escrita em razão das contingências de sua formação. Assim, fala e escrita são duas modalidades da língua, com características próprias, que compõem o mesmo sistema linguístico. A escrita não é apenas uma transição da fala. Segundo Barthes e Marty (1987, p.57), “[...] quando se aborda um par de práticas tão intimamente ligadas como o oral e o escrito, é necessário considerá-las práticas sutis que não se sustentam apenas no seu funcionamento presente”.

Barthes (1981, p.12), por sua vez, ao refletir sobre o papel da escrita, salienta que “[...] a escrita não é a fala [...]; mas ela também já não é o escrito, a transcrição; escrever não é transcrever”.

Koch e Elias (2015) afirmam que há diferenças entre a fala e a escrita mesmo que seja dentro de um contínuo tipológico. Para as autoras, os pontos extremos seriam: a escrita formal e a conversação coloquial:

Para situar as diversas produções textuais ao longo desse contínuo, pode-se levar em conta, além do critério do meio, oral ou escrito, o critério da proximidade/distância (física, social, etc.), bem como o envolvimento maior ou menor dos interlocutores.

Assim, num dos polos estaria situada a conversação face a face, no outro, a escrita formal, como os textos acadêmicos, por exemplo. O que se verifica, porém, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional como, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13).

Acerca da escrita que produz texto, Barthes e Marty (1987, p.46) afirmam que, da perspectiva discursiva, a ligação do escrito ao oral por meio da alfabetização no plano da comunicação não é uma ilusão; trata-se do contrário, pois a situacionalidade do sujeito não é totalmente diferente na sua própria enunciação. Destacamos que, historicamente, os sujeitos em processo de alfabetização compreendiam, e ainda compreendem, o texto em uma configuração espacial de signos que devem ser apenas vistos e não ouvidos.

Koch e Elias (2015) observam que o texto é considerado um evento sociocomunicativo que externaliza um processo interacional. Assim, “[...] todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores. O que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13) como assim explicam:

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

O texto falado, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13-14).

Considerando essa perspectiva, podemos entender que os textos orais e escritos cumprem função basal na nossa vida social, uma vez que nos comunicamos por meio deles a todo momento, e como as situações de comunicação são diversas, muitos também são os gêneros textuais que circulam em nosso meio social. Nesse sentido, é importante ter o entendimento de que ler e escrever são práticas sociais, assim, a linguagem é uma forma fundamental de interação social.

É possível traçarmos um diálogo entre Barthes e Marty (1987) e Koch e Elias (2015): para Barthes e Marty (1987), o texto escrito se baseia mais na sua autotextualidade que no seu contexto, ou seja, conforme esses autores, o princípio fundador da sua organização está na estruturação interna dos seus significantes; para Koch e Elias (2015), o discurso oral se organiza, em parte, segundo a situação em que evolui.

Destacamos que as ideias expostas até aqui corroboram o que defendem Bräkling e Garcia (2011) sobre a necessidade de haver o conteúdo discursivo nas aulas. As autoras trazem em seu texto, *O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido?* o diálogo entre mãe e filha quando da realização da lição de casa da menina. O texto nos conta que a menina de nove anos, ao chegar em casa, após a escola, toma o seu lanche e se prepara para ver televisão; a mãe a orienta a realizar, primeiramente, a lição de casa.

A lição de casa da menina consistia em elaborar um texto sobre sustentabilidade, que seria exposto no mural do corredor onde fica sua sala de aula. No caderno da menina, a única indicação do trabalho era: “[...] escreva um texto sobre sustentabilidade”. Nada mais. Ao começar a escrever o texto, a mãe questiona quem o leria, e a menina responde que todos que

passassem pelo corredor. Nesse momento, as duas começam a pensar se o que a menina escreveu estaria acessível aos alunos do corredor, pois naquele corredor estudam os alunos do segundo e do terceiro ano. A partir dessa nova informação sobre quem leria o texto, a menina começa a reelaborá-lo, focando no contexto em que ele seria exibido, assim, passa a utilizar palavras mais fáceis de serem compreendidas e letras maiores, para tornar possível a leitura a todos.

Bräkling e Garcia afirmam que esse é o procedimento de revisão processual, “[...] que incluiu reler o texto, analisar a sua adequação, refazer o texto dando continuidade ao enunciado anterior. Além disso, durante todo o processo, a menina manifestou comportamento de escritor ao comentar e discutir com outro escritor – sua mãe – o que escrevia” (BRÄKLING; GARCIA, 2011, p. 3).

As autoras trazem ao debate a forma como foi dada aos alunos a indicação da atividade a ser realizada. Não houve, refletem as autoras, nenhuma preocupação com a clareza do contexto de produção do texto solicitado. O que constava nos cadernos, era apenas “Escreva um texto sobre sustentabilidade”. Salientam que a professora apresentou outras orientações de forma oral, pois a aluna sabia que o texto seria afixado no mural, todavia, não parece ter sido objeto de ensino a proposta de conteúdo discursivo, imprescindível à qualidade do texto e determinante para a proficiência escritora, como explicam:

A não explicitação do contexto, no entanto, revela que não havia preocupação com o ajuste do texto ao contexto; da mesma forma, a informação de onde seria exposto pode ter sido apenas uma tentativa de fazer com que os alunos caprichassem na escrita, pois ficariam expostos por meio de seus textos, quando tornados públicos (BRÄKLING; GARCIA, 2011, p.4).

Nesse sentido, é importante ter o entendimento de que o contexto é uma circunstância essencial na produção, para que exista uma situação comunicativa.

## **1.2 Possibilidades de práticas viabilizadoras no processo de alfabetizar letrando**

[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 14).

Para Menegolla e Sant’anna (2001), o planejamento acompanhou a trajetória da humanidade, isso porque o homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo para sua vida. Diante do que expressam os autores, podemos afirmar que o planejamento é uma necessidade

constante em todas as áreas da atividade humana. Planejar é averiguar uma realidade e prever alternativas de ação para contornar as dificuldades ou alcançar os objetivos almejados. Especificamente no contexto escolar, faz parte de todo o processo pedagógico, desde o início das ações até o final delas.

Os estudos assumiram novos pressupostos, novas formas de planejamento e desenvolvimento de conteúdos de ensino, o que se reflete em novas práticas didáticas que se modelam às novas perspectivas espaciotemporais. Bräkling e Garcia (2011) afirmam que o processo de conhecimento acontece por aproximações sucessivas. Ensinar a conhecer, nesse aspecto, impõe desafios consideráveis, uma vez que substituir práticas de alfabetização e letramento que foram por anos consideradas corretas requer a formação de novas mentalidades para o exercício adequado da profissão docente.

Não é possível compreender as propostas educacionais públicas atuais para o processo de alfabetização e letramento no Brasil, de modo geral, sem formação de professores e sem condições de trabalho conformadas às novas perspectivas dos estudos da linguagem e dos processos de aquisição da língua escrita.

Soares (2021), uma das mais importantes estudiosas da alfabetização no Brasil, aponta-nos a dificuldade de alfabetizar letrando em nosso país. Para ela, há um esforço enorme a se fazer para tentar convencer todos os atores do sistema educacional de que escrever é falar de si de forma que o outro compreenda e que isso deve ser convertido em atividades escolares. Trata-se de algo que precisa ser feito para que haja mudanças significativas no desempenho do aluno em relação à cultura letrada. Se quisermos a escola como um lugar em que essa cultura seja apropriada pelos alunos, as transformações precisam estar na agenda dos formadores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), deve haver não só a alfabetização, mas também o processo de letramento desde os anos iniciais do ensino fundamental, pois

[...] já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala (BRASIL, 1997, p. 48).

A título de esclarecimento, o Ministério da Educação (MEC) criou o ciclo de alfabetização no intuito de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, em decorrência da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Após a criação do referido ciclo, em 2004, seu início,

em algumas regiões do país, deu-se somente em 2005. Levando em conta o período de adaptação, o Governo Federal estabeleceu o ano de 2010 como prazo para que todo o território nacional adotasse o ensino fundamental de nove anos.

A proposta do novo ensino fundamental passou a atender crianças com seis anos de idade no primeiro ano. Grande parte das crianças que chega à escola não possui vivência escolar anterior, assim, durante esse ciclo, ela deve ser alfabetizada apropriadamente, de modo que, no decorrer de sua trajetória escolar, seu desempenho não seja prejudicado.

Quando falamos de alfabetização, focamos no processo de progressão continuada que permite aos estudantes aprenderem juntos em um ciclo sequencial. Ao apresentarmos o ciclo de alfabetização, reiteramos a condição de um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial que não sofre interrupção e que deve se desenvolver nos três anos iniciais do ensino fundamental. Esse ciclo objetiva ampliar a todos os estudantes as oportunidades de desenvolvimento e aprofundamento das aprendizagens básicas. Lima (2002, p. 9) nos recorda que a educação

[...] por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Devemos ter cuidado e pensar que educação como ciclo de formação não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas antes disso, é dar o tempo adequado para todos.

O ingresso da criança na escola aos seis anos, sem nenhuma vivência escolar, fez com que alfabetizar e letrar se tornassem um desafio. Nesse cenário, o papel de professores e pedagogos tornou-se ainda mais relevante no sentido de atuarem de forma significativa para garantir o acesso das crianças ao mundo da escrita e da leitura de forma qualificada.

Nessa direção, pensar o planejamento exige a definição de objetivos e metas que indiquem os caminhos a serem seguidos pelo professor para se alcançar o sucesso esperado na alfabetização, tendo em mente questionamentos como: “[...] que habilidades a criança precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos?” (SOARES, 2021, p. 291).

Soares (2021, p. 291) explicita as metas para os componentes dos processos de alfabetização e letramento:

1. Habilidades e conhecimentos: apropriação do sistema alfabético de escrita.
2. Ortografia no ciclo de alfabetização e letramento.
3. Habilidades de leitura e interpretação no ciclo de alfabetização e letramento.
4. Habilidades de produção de textos no ciclo de alfabetização e letramento.

5. Convenções gráficas e ortográficas na produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento.

Tais metas nos mostram habilidades e conhecimentos distribuídos em progressão no ciclo de alfabetização e letramento, da pré-escola ao 3º ano, e sinalizam em que momento a criança tem condições de desenvolver uma habilidade e quantos anos são necessários para sua apropriação. Para que essas metas sejam alcançadas de forma bem-sucedida, o planejamento deve ocorrer coerente e consistentemente, o que significa buscar respaldo em teorias que o sustentem.

Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita ao descreverem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Como para essas autoras a criança é ativa, pensa e discute a leitura e a escrita, ela é protagonista de suas pesquisas investigativas.

Essa construção segue uma linha regular, organizada em três períodos: 1º) o período da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o período da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o período da fonetização da escrita, quando aparecem as atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a aquisição do conhecimento se fundamenta nas atividades que o sujeito exerce, ou seja, nas suas interações com o objeto de conhecimento. Dessa forma, a criança tem ideias e constrói hipóteses sobre o código escrito, antes mesmo de chegar à escola. Nesse processo, as autoras descrevem os estágios linguísticos que uma criança percorre até a aquisição da leitura e da escrita. Em nota preliminar de publicação, temos a perspectiva por elas adotada:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1986) construíram sua abordagem embasadas na psicolinguística ao repaginar o construtivismo, explicitando que a teoria piagetiana não dispunha de pesquisas suficientes para explicar a linguagem. Dessa forma, é na Psicolinguística (mesmo que com o aporte piagetiano) que fundamentam a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Para as autoras, a criança relaciona o saber adquirido na sua experiência antes da escola com os conhecimentos que estão sendo ensinados. Assim, a construção do conhecimento no sentido da alfabetização ocorre por meio de hipóteses sequenciais, fases ou níveis de alfabetização, que são:

1. pré-silábica;
2. intermediário silábico;
3. hipótese silábica;
4. hipótese silábico-alfabética; e
5. hipótese alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Na fase pré-silábica a criança não distingue uma letra da outra e usa “rabiscos” semelhantes para todas as palavras. Isso demonstra a intenção da escrita, sendo que a única indicação do que está escrito é a leitura feita pela própria criança. Nessa fase, cada uma só pode “ler” a própria escrita, pois não é estabelecido um vínculo entre fala (som) e escrita. Nesse momento, a criança faz uso da literalidade das coisas, por exemplo, se lhe solicitarmos representar a palavra “cachorro”, ela fará vários grafismos (que para ela significa algo grande), se lhe pedirmos para representar a palavra “formiga”, ela fará menos grafismos (que para ela significa algo pequeno). Nesse momento de aprendizagem, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança associa a palavra ao tamanho do objeto.

Na fase intermediária silábica, a criança tem a intenção de distinguir os grafismos, pois percebe que para ler coisas diferentes, deve escrever coisas diferentes. Mas como ainda tem pouco conhecimento sobre as letras, utiliza as mesmas letras mudando a ordem, valendo-se da ideia da quantidade mínima de caracteres, que não pode ser inferior a três letras, e da ideia de que a variedade entre elas não pode se repetir.

De acordo com as autoras, a criança já aprendeu a escrita do próprio nome (copiando de um modelo), e há nisso um aspecto negativo (ela pode achar que só escreve copiando) e um

positivo (essa aprendizagem a ajudará a descobrir novas escritas usando as letras do nome em outras tentativas de escrita).

Na fase hipótese silábica, a criança atribui a cada letra o registro de uma sílaba falada. Ela faz a suposição de que cada letra escrita representa um som. Assim, surge uma situação de conflito, pois ao tentar escrever palavras curtas como “mar”, a escrita teria poucos caracteres. Para a criança, essa lógica é inadmissível, pois uma palavra com essa quantidade de caracteres não serviria para ser lida conforme a sua primeira hipótese de quantidade mínima. Então, busca equalizar a situação acrescentando letra que, mesmo sem valor sonoro, ajuda a completar o que para ela é o aceitável para se ler uma palavra.

Após vivenciar essa contradição por vários momentos, abandona essa hipótese, buscando aceitar a lógica da hipótese silábica. Todavia, ao tentar ler a escrita “padrão” pela nova hipótese de leitura, percebe que sobram letras. Nesse momento, direciona-se a outra hipótese, a silábico-alfabética.

Na fase da hipótese silábico-alfabética, a criança passa por uma transição. Da hipótese silábica para a alfabética, inicia a progressão no entendimento do sistema de escrita, ou seja, percebe que a escrita é a representação da fala. A partir daí, ao produzir sua escrita, já tem consciência de escrever o som da própria fala. O som representa mais de uma letra, porém ainda aparecem sons apresentando apenas uma letra.

É nessa fase que o acesso à leitura e o acesso às informações fornecidas pelo meio em que está inserida tornam-se fundamentais e indispensáveis para seu desenvolvimento. Segundo as autoras, é também nessa fase que se evidenciam as questões de classe, pois uma família de classe média terá mais possibilidades de oferecer a seus filhos acesso à informação e aos livros, para que a criança tenha pleno desenvolvimento psicolinguístico.

São essas condições que vão permitir que as crianças cheguem à próxima fase, a alfabética. Por meio da leitura (modos de interpretação da escrita), a criança aprende o valor sonoro convencional das letras e progride no desenvolvimento da escrita. A fase da hipótese alfabética é aquela em que, enfim, a criança descobre a escrita. Nesse momento, entende que todos os caracteres escritos correspondem a um som e que os valores sonoros são menores que uma sílaba. Compreende, assim, que, se para pronunciar a palavra abre-se a boca apenas duas ou três vezes, precisará de mais caracteres escritos. Compreende também a construção do código da escrita, mas ainda lhe falta o domínio ortográfico, que será superado com as informações de pessoas já alfabetizadas, na mediação docente.

Diante do exposto, cabe destacar que as autoras não propuseram um método exclusivo de alfabetização e letramento. Há um equívoco, fruto de políticas públicas que tentam criar uma cartilha única para alfabetização, visando inserir todos os sujeitos em um único espectro da vida social, o que é impossível. Conforme Ferreiro e Teberosky (1986, p. 14),

[...] a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos.

Embora Ferreiro e Soares tenham suas divergências quanto à existência e à aplicação de um método para a alfabetização e para o letramento, seguimos a partir da perspectiva de Soares no que tange ao processo denominado pela autora de “Alfaletrar”. Soares (2021) sinaliza que sua proposta se diferencia dos atuais métodos de alfabetização, porque, primeiro

[...] estes designam propostas pedagógicas apenas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, daí o complemento ‘de alfabetização’ – considerada condição e pré-requisito para o desenvolvimento posterior de habilidades de uso desse sistema para ler e interpretar textos e para produzir textos. [...] Em segundo lugar, restritos ao processo de aprendizagem do sistema alfabético, os métodos de alfabetização consideram cada um apenas uma parte de um processo complexo tomando-a como o todo (SOARES, 2021, p. 285-286).

Por esse ângulo, Soares (2021) explica que nos diferentes métodos de alfabetização o pressuposto é a leitura e a escrita, entendidos como codificar e decodificar as relações letras-fonemas, para então o educando “ler de verdade”.

Sua proposta, Alfaletrar, propõe a “[...] simultaneidade de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e seus usos para a leitura e a produção de textos: alfabetizar e letrar em sincronia” (SOARES, 2021, p. 285-286). A contribuição está em descentralizar o objeto da aprendizagem, o sistema de escrita que focaliza no como ensinar, e trazer para o centro do processo o sujeito da aprendizagem, ou seja, “como a criança aprende”.

Para Soares, o método é um caminho em direção a um fim: “[...] o fim é a criança leitora e produtora de textos e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no percurso desse caminho, conhecendo seu curso, seus meandros, as dificuldades que podem se interpor” (SOARES, 2021, p. 290). A fim de alcançar com sucesso a alfabetização e o letramento da criança, ensinar com

método é colocar o foco na aprendizagem, “[...] como a criança aprende”, para orientar “[...] como vou ensinar” (SOARES, 2021, p. 290).

Na recolocação dos principais atores do processo de alfabetização e letramento, as ideias construídas pelas crianças e a razão pela qual pensam do jeito que pensam são valorizadas, assim como suas hipóteses. A ação educativa proposta tanto por Ferreiro e Teberosky (1986) como por Soares (2021) coloca o foco não só no ensino, mas também no ensino em função da aprendizagem.

A continuidade do processo de alfabetização e letramento dentro do seu ciclo é fundamental para que o planejamento chegue aonde se espera. Nesse sentido, é importante que os professores sejam orientados a dar seguimento ao que foi desenvolvido no ano anterior e conduza seus estudantes para o que será desenvolvido no ano seguinte. Soares (2021) expõe um trecho de uma conversa no início do ano letivo entre Estela, professora prestes a assumir uma turma de 2º ano, e Vitória, professora do 1º ano da turma anterior:

**Vitória:** Em ortografia, Estela, muitas crianças chegaram ao fim do ano passado ainda errando na nasalização de vogais, acho que você vai precisar voltar a isso. Essa meta teria de ser vencida no 1º ano, mas não consegui.

**Estela:** Tem acontecido muito isso, Vitoria. Acho que nós deveríamos conferir com as outras professoras, pode ser que a gente precise colocar essa habilidade também no 2º ano.

**Vitória:** Eu acho mesmo que seria melhor termos dois anos para que as crianças aprendam a nasalizar. Acho que um ano é pouco para isso, até no 3º ano algumas crianças trocam o M por N ou o contrário, na nasalização, ou simplesmente não nasalizam a vogal.

**Estela:** Isso é mesmo difícil pra criança, acho que é por causa das diferentes formas de nasalizar a vogal, e algumas têm dificuldade de diferenciar fonologicamente vogal nasal de vogal oral. Aqui no quadro das metas, isto está mesmo só no 1º ano; no 2º a meta já é que as crianças escrevam corretamente palavras com vogal nasal, mas, como você está dizendo, as crianças não assimilam as formas de nasalizar no 1º ano. Seria melhor mesmo colocar isso em dois anos, no 1º e no 2º ano. Vamos propor essa mudança na próxima revisão das metas? (SOARES, 2021, p. 292)

Conforme observa Soares (2021), a base curricular do ciclo de alfabetização e letramento é caracterizada pelas metas definidas para a sequência dos anos. Dessa forma, busca-se garantir a continuidade da aprendizagem das crianças e do trabalho dos professores. A conversa explicitada por Soares nos mostra a importância de preservar a continuidade no desenvolvimento das crianças. A troca de informações entre os professores sobre metas ainda não alcançadas é um modo de garantir a continuidade da aprendizagem. É importante que o conjunto de professores e pedagogos estejam atentos à revisão periódica das metas. Nesse

sentido, o planejamento é fundamental para garantir que o processo aconteça e a aprendizagem se efetive.

O planejamento pressupõe a criação de um ambiente em que a criança possa ter a oportunidade de conhecer, vivenciar, refletir e experimentar novas práticas de leitura e escrita. O docente deve criar um espaço acolhedor que contemple as diferenças, especificidades e qualidades dos alunos. Isso importa um planejamento direcionado ao que o professor quer e ao que precisa ensinar aos educandos durante o período letivo.

Para realizar o planejamento, o professor deve levar em consideração os usos sociais da língua escrita, tanto no ambiente escolar como nos demais ambientes que o aluno frequenta. Além disso, é preciso promover uma postura investigativa em que a autonomia, o respeito e o diálogo sejam as âncoras para o aprendizado. A escola e o professor devem fazer a mediação entre as práticas de alfabetização e letramento e os objetivos sociais e práticas importantes que se apresentam na experiência cotidiana dos estudantes. É fundamental que, na fase de alfabetização, a criança possa vivenciar a leitura, assim como a produção, a compreensão e a reflexão acerca de textos orais e escritos, a fim de se apropriar do sistema de escrita alfabética (BES et al., 2018).

As atividades com leitura não pressupõem que a criança já saiba ler e escrever. É possível fazer, desde o início da escolaridade, exercícios de tradição oral. Trazer o canto e o recital para histórias já conhecidas, que contribuem para a memorização, por exemplo. Esses textos, de vários gêneros a serem trabalhados, como parlendas, cantigas, músicas, poemas etc., concorrem para o desenvolvimento da criança.

Um bom planejamento requer associar ideias e posicionamentos dos estudantes para que todos participem das atividades e se sintam envolvidos durante o processo. Partindo dessa concepção, o trabalho com diferentes gêneros textuais serve de ponto de partida para se proporcionar uma boa aula. Afinal, tais gêneros se aproximam da realidade em que a criança está inserida, valorizam as suas experiências, instigam a imaginação, possibilitam um aprendizado mais significativo e propiciam vivências práticas que vão além dos conteúdos escolares.

### **1.3 Organização do ambiente didático: como acolher no processo de alfabetização e letramento**

O ambiente da sala de aula é muito mais do que lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informações, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender. (FORNEIRO; ZABALZA, 1998, p. 237).

A organização da sala de aula e dos materiais de conhecimento que possam dar conta da diversidade de alunos em cada turma é um aspecto importante do trabalho do professor. É de sua responsabilidade preparar o ambiente de estudo, ou seja, esse trabalho diz respeito aos processos da prática docente em ação, os quais envolvem os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas.

Nesse processo, o docente precisa atuar como agente na definição das diretrizes de seu trabalho, assim como na condução e na adequação delas às condições de sua realidade, uma vez que o trabalho pedagógico envolve a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas como condição para a ascensão da autonomia e do protagonismo docente (BOLZAN, 2011).

A organização do ambiente permite que o professor sistematize conteúdos e habilidades que envolvem a alfabetização e o letramento. Isso significa considerar, entre outros aspectos, a continuidade entre uma aula e outra, a previsão de ensino dos conhecimentos complexos depois daqueles menos complexos e a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados. Espera-se que, assim orientado, o trabalho docente produza resultados positivos e duráveis sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Como Soares (2021) salienta, é fundamental o papel de professor planejador. O docente é quem está presente em sala de aula acompanhando o progresso de cada aluno. São os professores e os pedagogos que formam e educam as crianças no ambiente escolar, são eles que as conduzem na construção do saber formal e aplicam todas as diretrizes e objetivos educacionais, uma vez que “[...] o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 430).

Nos termos da ação pedagógica, são as práticas docentes que impulsionam os avanços nas crianças, o que não ocorreria de maneira espontânea, aleatória (VYGOTSKY, 1998), pois o

[...] que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 1998, p. 129-130).

Para Vygotsky (2007), os seres humanos constroem seus modos de pensar, sentir e agir por meio da interação com o mundo físico e social. O desenvolvimento e a aprendizagem, segundo as formulações teóricas do autor, acontecem do contexto social, coletivo, para o contexto individual. Assim, são os sujeitos mais experientes de uma sociedade que orientam os menos experientes, sendo possível, assim, a apropriação das significações culturais desse grupo. Desse modo, a constituição do sujeito ocorre por intermédio das trocas sociais.

Vygotsky (2007) se interessou pela linguagem porque, para ele, é na interação, que acontece por intermédio da linguagem, que a criança começa a reorganizar internamente todas as significações culturais com ela compartilhadas. O autor denominou de “internalização” o processo de reconstrução interna das operações psicológicas externas. Os afazeres externos, interpessoais, são modificados para construir o funcionamento interno, intrapessoal. A internalização “[...] se refere sempre à reorganização interior de uma operação psicológica posta em jogo no meio social [...]” (BAQUERO, 1998, p. 34), nesse sentido, o desenvolvimento social se direciona do social para o individual.

Já as interações que ocorrem na escola possibilitam modificações conceituais de forma significativa. Nessa interação social, o adulto (professor) atua de forma clara e intencional com vistas à aprendizagem conceitual. O trabalho docente é intencional no sentido da aprendizagem (FONTANA; CRUZ, 1997). A intencionalidade das ações – dentro do ambiente escolar – direcionadas à aprendizagem são fundamentais para a construção dos sujeitos, tendo, assim, papel central no desenvolvimento do ser humano.

A prática de ensino é uma ação intencional que procura atingir determinados fins. Para sua realização, fundamenta-se em conhecimentos sobre o funcionamento da realidade da sala de aula, sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre o perfil dos alunos que são alvo do ensino. Embora muitos profissionais reconheçam como funciona a realidade das turmas de

alfabetização, as situações vividas quando o professor ensina a ler e escrever são singulares, não se repetem e, muitas vezes, são imprevisíveis.

Para proporcionar um ambiente escolar que favoreça o alfabetizar letrando, é necessário refletir sobre os conceitos de espaço e ambiente, que, ao contrário do que se pensa comumente, não são iguais. Zabalza (1998, p. 50) explica a importância de pensar o espaço:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Uma considerável e sutil diferença conceitual entre espaço e ambiente é proposta por Forneiro (1998). De acordo com esse autor, os espaços são “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p. 232). Dito de outra forma, juntamente com os aspectos físicos, os espaços compõem locais de aprendizagem e desenvolvimento. Ambiente, termo originário do latim, que significa “ao que cerca ou envolve”, é, para esse estudioso, determinado pela configuração do espaço físico e das relações sociais (emocionais, culturais, afetivas) que nele surgem e pode ser assim definido:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente ‘fala’, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Assim, consideramos que o ambiente alfabetizador é aquele que tem por intuito promover uma abrangência de situações de usos reais e cotidianos de escrita e leitura; nele a criança é o foco do alfabetramento. O ambiente ao qual nos referimos é quase uma segunda casa da criança, que o guardará em sua memória, por isso deve ser construído visando sempre ao seu bem-estar e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

A existência de um ambiente alfabetizador envolve a organização da sala de aula com uma infinidade de materiais, por exemplo, ilustrações e palavras que atraiam a atenção das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SOARES 2003; 2021). O mais importante dessa organização é que tudo que estiver nesse espaço deve contribuir para que conteúdos e atividades tenham significado para as crianças. Não adianta o educador encher sua sala de aula com imagens e palavras sem sentido para a turma, apenas para decorá-la, pois isso não tem efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

A organização da sala de aula deve ter como pressuposto a utilização pedagógica dos recursos que o docente escolheu utilizar para decorar a sala de aula, sem que o foco seja tanto a questão estética. Para Silva (2017), um ambiente alfabetizador deve compreender seis itens: 1) acessibilidade; 2) identidade; 3) movimento; 4) estimulação dos sentidos; 5) interação; e 6) segurança. A autora explica cada um dos itens:

A **acessibilidade**/autonomia das crianças, onde elas possam executar atividades sozinhas e de forma independente. A **identidade**: Nesse item a sala será organizada com objetos onde a criança se encontre, sejam elas atividades realizadas na escola e expostas nas paredes da sala para que quando a criança olhe identifique sua contribuição e saiba o significado daquela atividade, brinquedos que a criança possa trazer de casa, livros, fotos que ela ache relevante, etc. O professor deve respeitar o gosto da criança e anexar isso ao seu ambiente. O **movimento**: o professor deve organizar a sala deixando ambientes com espaços seguros e amplos, para que as crianças possam ter liberdade de se movimentar e brincar livremente. A **estimulação dos sentidos**: o professor deve trazer para o ambiente objeto que provocam a curiosidade e que surja a necessidade de as crianças quererem experimentar novas sensações, através de cores, sons, aromas, sabores, texturas, formas, etc. A **interação**: Que é a construção de espaços coletivos que promovam relações entre as crianças e com os adultos, onde haverá a troca de experiências entre eles e diferentes desafios que surgirão ao longo da interação. A **segurança**: Um fator importante que compõe o ambiente alfabetizador é a segurança, a sala de aula precisa conter móveis adequados à quantidade e ao tamanho das crianças, o local deve ser bem iluminado, arejado e bem higienizado, é importante que contenha materiais de boa qualidade, bem resistentes e que possam ser limpos facilmente. Que as tomadas e fios elétricos não sejam acessíveis às crianças (SILVA, 2017, p. 37).

Essas medidas, aparentemente simples, contribuem para que o ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre seja o mais adequado possível. Como mediadores, professores e pedagogos, devem transformar a sala de aula em um espaço em que a criança esteja em contato permanente com materiais escritos e visuais significativos. Assim, segundo Soares (2021), a criança tem como pensar sobre o que quer ler e escrever, o que lhe possibilita ter autonomia no processo de alfabetização e letramento. Os professores, como observa Teberosky (2003), são os facilitadores desse processo. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente alfabetizador enriquecido com material adequado, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, assegurando-lhes, desse modo, a continuidade e a progressão nesse processo. Por isso, é importante manter as crianças em contato direto com livros e materiais escritos de que gostem, pois isso estimula o prazer pela leitura e contribui para a aquisição do conhecimento.

Conforme Ferreira (2017, p.77) afirma, “[...] muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram

a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.)”. Dessa forma, podemos considerar que a aprendizagem não começa do zero, ela é permeada pelas experiências da criança. Quando estas permanecem em contato constante com pessoas que leem e escrevem todos os dias, é mais provável que, desde cedo, comecem a pensar sobre a linguagem e seus usos, sobre como ler e escrever.

É indispensável que o docente ofereça diferenciadas oportunidades aos estudantes e que o docente consiga se estabelecer como mediador, um amigo com experiência que está presente, no contato direto com os alunos, proporcionando saberes pertinentes para a turma e, quando necessário, fazendo intervenções pedagógicas apropriadas, estimulando a curiosidade nas crianças.

Dessa maneira, a mediação é imprescindível para possibilitar atividades pedagógicas e intencionais, deliberadas, isso porque a relação mediada e interpessoal permite que o sujeito incorpore experiências e significações socialmente construídas. Nesse sentido, salientamos a necessidade da intencionalidade e da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem que envolve a alfabetização e o letramento.

#### **1.4 Produção escrita: possibilidades para apoiar o processo de alfabetização e letramento**

Toda criança pode aprender a ler e escrever  
(SOARES, 2021, p. 13).

É importante ter em mente que as crianças são capazes de aprender a ler e escrever, independentemente do ambiente em que estão inseridas (SOARES, 2021). Assim, mesmo que as crianças comecem o novo ano letivo com menos conhecimento do que aqueles definidos nos objetivos de aprendizagem, os professores podem levar em consideração as suposições e o conhecimento que elas já possuem. Independente do lugar onde residam, haverá sempre a diversidade, a heterogeneidade em relação ao seu conhecimento, ao que cada uma traz consigo.

As crianças aprendem ao mesmo tempo, mas não as mesmas coisas. Cada criança aprende algo de acordo com os sentidos das informações que lhe chegam. Muitas crianças atingem um nível de conhecimento além do que se espera ou do que é trabalhado durante o período letivo; outras enfrentam dificuldade para acompanhar o mesmo ritmo do restante da turma. Essa complexidade das interações em sala de aula é que torna o trabalho do professor tão desafiador (BES et al., 2018).

Mesmo que as crianças não aprendam todo o conteúdo sugerido para o ano letivo, algum conhecimento sempre é agregado e construído. Da parte do professor, é preciso observar e determinar quais conquistas são possíveis para que as crianças se sintam seguras, valorizadas e motivadas a empreender novas aprendizagens.

Os estudantes começam o ano trazendo conhecimentos diversos, aprendizagens, capacidades e habilidades diferenciadas, tanto em relação ao sistema de escrita alfabética como em relação a outros conteúdos abordados dentro e fora da sala de aula. Algumas crianças estão envolvidas em ambientes de poucos estímulos e precisam de um contato maior com o material escrito; outras já têm vivências de práticas de letramento.

Da perspectiva da alfabetização e do letramento em conjunto, os professores precisam primeiro traçar o retrato da classe e entender os diferentes níveis das crianças. Então, devem considerar diversas atividades que trabalham com sistemas simbólicos e situações de reflexão, questionamento e criação de suposições. A partir desse envolvimento e conhecimento da escrita, pode-se planejar atividades que realmente ajudem os alunos a progredirem no conhecimento do sistema de escrita alfabética, criando diferentes oportunidades de aprendizagem e de integração com o processo de escrita.

Como nosso sistema de escrita é alfabético, aprendemos que cada “som” é representado por uma “letra”. Quando o educando chega à compreensão de que a escrita é regulada pela correspondência grafema-fonema, torna-se mais fácil a continuidade do trabalho do educador.

Uma das primeiras ideias que as crianças desenvolvem em relação ao significado de uma sequência de letras é que as letras representam o nome dos objetos, ou seja, significam algo. Isso acontece quando as letras começam a ser estimadas como objetos substitutos, quando a pergunta “o que isto diz” (em referência a uma sequência de letras) começa a ser vista como uma pergunta “real”, ou seja, como uma pergunta importante, significativa.

A proposta de alfabetização e letramento pode decorrer do nome próprio da criança. As atividades com o nome próprio aproximam a vida social da criança com a vida na escola e com vários outros espaços. Sendo uma palavra familiar, seja na escrita, seja na pronúncia, aparece “[...] como a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma atenção muito especial na psicogênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 215).

O nome próprio reitera o caráter de ser “[...] o primeiro nome não comercial frequente no contexto familiar e escolar que ela identifica sem recorrer à tipografia, às cores, à posição

do texto ou aos desenhos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 44). Dessa maneira, as táticas que envolvem o nome próprio da criança difundem bases para a concretização do próprio sistema alfabético, que oferece à criança o ensejo de se apropriar de um texto marcado por um forte significado social.

A proposta pedagógica com o nome próprio constitui uma importante direção no processo de interação e apropriação da língua escrita, que visa a possibilitar às crianças a articulação dos saberes já construídos às novas relações provenientes do ingresso na escola. Partindo da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), temos que a criança é sujeito ativo no processo de construção dos conhecimentos, processo que proporciona uma evolução gradual que resulta na aprendizagem (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A criança transporta em sua imaginação diversas hipóteses que se complexificam à medida que cresce. Especificamente em relação ao nome próprio, ela, aos poucos, perceberá que a marca gráfica de seu nome está cunhada em distintos pertences que apenas ela usa, configurando algo que é seu. Tais circunstâncias do dia a dia vão sendo significadas e ressignificadas por ela, solidificando algumas hipóteses e aproximando cada vez mais seu pensamento da realidade. Nesse sentido, a criança tem potencial de reconhecer e identificar “[...] a função social da escrita do nome próprio, isto é, para quê, quando e por que é importante possuir um nome e aprender a grafá-lo” (FREIRE, 2017, p.15).

Ao admitir o caráter social de tratamento e definição da individualidade, o nome próprio proporciona à criança conhecer não somente a si mesma e o que lhe pertence, mas também ao outro. O nome passa então “[...] a identificar o que ela produz ou o que lhe pertence, sendo uma das primeiras tentativas de utilizar a escrita, por meio da nomeação de coisas e pessoas, considerando-o não somente como um símbolo que as representa, mas sim um atributo ou marca dela” (BRILHANTE, 2017, p. 23).

A linguagem escrita é um elemento complementar das práticas culturais de nossa sociedade. A partir dessa perspectiva, a obtenção do sistema de escrita alfabética pode acontecer por meio da “[...] garantia do direito de inserção na cultura escrita, ou seja, pelo direito à inclusão no processo de alfabetização na perspectiva do letramento” (BRILHANTE, 2017, p. 21). Nessa relação dialética, a criança se percebe como produtora, capaz de interferir na realidade, desenvolvendo sobre si mesma uma autoimagem positiva como um ser de direitos.

Podemos afirmar que os trabalhos com o nome próprio não direcionam ao treino ortográfico nem à repetição. Compreendemos que é a partir da coexistência, das brincadeiras, da participação, das diferentes formas de explorar a alfabetização e o letramento que a criança

se manifesta. Dessa maneira, ela tem a possibilidade de se apropriar dos elementos da língua, tanto dos conceitos gráficos quanto das estruturas orais. Nessa situação, o trabalho com nome próprio é também uma prática de letramento.

É papel do docente entender o processo e encontrar soluções por meio do aprendizado, da reflexão e do envolvimento, assim como estimular a exposição à escrita nos mais diversos contextos para que as crianças possam se familiarizar com o aprendizado da cultura letrada e se aprimorar. É no momento de organização e planejamento das atividades e conteúdos que a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados adquire um peso importante: auxiliar as crianças no processo de alfabetização e letramento.

### **1.5 O contexto de produção textual com uso dos gêneros textuais**

É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento. (SOARES, 2021, p.13).

Com o desenvolvimento dos estudos avançados em Linguística, sob nova perspectiva paradigmática, segundo a qual se ampliou “[...] a perspectiva de linguagem como mero instrumento de comunicação para processo de interlocução, é que a produção de texto foi valorizada na escola. Bräkling e Garcia (2011), citando Roxane Rojo, observam que, para essa autora, a língua passou a ser compreendida como

[...] um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRÄKLING; GARCIA, 2011, p. 4).

Consideramos ser importante tratar da produção textual escrita também como recurso necessário à implementação das práticas curriculares no Brasil. Para além desse fato, produzir um texto é uma forma pela qual o estudante conecta-se a si mesmo e comunica aos outros como se sente e pensa. Diante disso, há necessidade de integrar e explorar seu interesse, principalmente nos anos iniciais, para a produção do texto escrito.

Mas o que é um texto? Para Passarelli (2012, p. 120), o “[...] texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em situação de interação comunicativa, independentemente de

sua extensão, dentro de uma norma de pensamento”, perspectiva que evidencia a noção de que todo texto comunica algo.

Antunes (2009, p. 30), por sua vez, salienta que “[...] todo texto é a expressão de um propósito comunicativo, é uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados”. Assim, o texto precisa ser coeso e coerente para atingir o objetivo comunicativo; isso envolve, em grande medida, o que Koch e Elias (2015) e Bräkling e Garcia (2011) salientam acerca da construção da fala e escrita, aspecto abordado no Capítulo 1.

Nessa linha de pensamento, entendemos que a há uma função do texto diante do fato comunicativo no qual foi produzido, visto que, como define Costa Val (2016, p. 3), texto é uma “[...] ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, como explica Marcuschi (2008), constituem gêneros textuais, que são inúmeros porque são muitas as situações comunicativas. Na definição de gêneros textuais que apresenta, Marcuschi (2002, p.23) esclarece que eles são:

- 1 realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
- 2 constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.
- 3 sua nomeação abrange um conjunto de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
- 4 exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções e de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Desse modo, consideramos que a maneira pela qual um texto se apresenta envolve características diretamente relacionadas ao gênero e que, independentemente do gênero a que pertençam, os textos constituem-se de sequências com características linguísticas determinantes dos tipos de texto.

Os estudos sobre gêneros textuais são significativos e suas contribuições, importantes para o estudo da Língua Portuguesa, pois com base na produção de textos, pertencentes a diferentes gêneros, é possível direcionar os alunos à percepção da funcionalidade deles. Desse modo, o conhecimento dos gêneros possibilita a expansão da competência comunicativa dos alunos.

Da perspectiva da alfabetização e letramento, é possível partir da aproximação das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. Com o surgimento do conceito de letramento, novas orientações enfatizaram a necessidade de o professor trabalhar com os usos e as funções sociais da escrita, o que envolve abordar distintos gêneros textuais, cabendo a reflexão sobre as relações entre suas características composicionais e funções. Esse conhecimento é condição para que o estudante tenha acesso às práticas de produção, ao emprego e consumo adequado de textos que circulam em diferentes esferas sociais, como cartas, bilhetes e convites, os quais têm sido trabalhados com certa frequência no cotidiano escolar, desde a Educação Infantil. Além dos gêneros citados, outros podem contribuir para o desenvolvimento desse processo, por exemplo: receitas; manuais, regras de jogos, listas e instruções; bilhetes; cartas; convites; histórias em quadrinhos, tirinhas; parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, lendas; músicas; piadas; poesias, contos, fábulas; rótulos e embalagens; símbolos, placas; cardápios; jornais, revistas, *sites*, noticiários, cartazes informativos.

Retomando a questão da produção textual, que engloba o conhecimento de gêneros e das esferas em que circulam, mencionada no início desta seção, a reflexão crítica sobre ela se faz necessária.

Para Bräkling e Garcia (2011), sempre há implicações decorrentes da concepção de ensino de língua adotada, o que influencia no conteúdo a ser ensinado, como destacam:

[...] os conteúdos discursivos assumem posição de destaque no ensino. Se antes bastava ensinar determinadas estruturas aos alunos – como a descritiva, argumentativa, expositiva, narrativa, tendo esses conteúdos como os fundamentais do ensino – ou fazer exaustivos exercícios gramaticais de repetição e memorização (como os de ortografia), agora se compreende que é necessário ir mais além: é preciso tematizar junto aos alunos a adequação do seu texto a todas as características do contexto em que será produzido (BRÄKLING; GARCIA, 2011, p. 4).

De acordo com essa visão, o estudante não deve escrever corretamente apenas no aspecto ortográfico; ele deve ser levado a compreender que, para além disso, um bom texto é aquele adequado a finalidade comunicativa e leva em conta o leitor presumido, bem como as “[...] especificidades do gênero em que será organizado e [as] características do portador em que será publicado. Como se vê, as capacidades escritoras desejadas – e necessárias – a um escritor proficiente são outras” (BRÄKLING; GARCIA, 2011, p. 4).

Nessa direção, o docente precisa atentar-se ao modo como indica ao aluno o trabalho textual a ser realizado. A título de ilustração, apresentamos um exemplo descrito por

Castanheira, Maciel e Martins (2008), que pode ser entendido como uma tentativa de responder às novas orientações de alfabetizar letrando, por meio da exploração do gênero carta:

Em momentos de discussão e análise com a turma, a professora chamou a atenção dos seus alunos para os protocolos de uma carta, a começar pelo envelope: onde colocar o selo, onde e como registrar nome e endereço de destinatário e remetente. Na sequência, ela leu alguns modelos de cartas, utilizando cartas recebidas por ela, de uma amiga e de seu namorado. Os alunos gostaram de ouvir a leitura das cartas e, à medida que ia lendo, a professora chamava a sua atenção para características textuais daquele gênero, como a necessidade de se registrar a data e o local, as formas de se direcionar ao destinatário e os objetivos e peculiaridades de cada carta lida (diferenças entre uma carta de namorado e uma carta de amiga).

Essa atividade foi realizada em uma aula de aproximadamente 55 minutos. Após essa reflexão sobre o gênero carta, a professora solicitou aos seus alunos que trouxessem de casa selo e envelope, pois eles iriam escrever uma carta. No outro dia, os alunos estavam ansiosos por saber para quem iriam escrever uma carta. A professora logo disse que eles poderiam escolher um dos colegas da turma para escrever a carta. Houve um burburinho entre eles, até mesmo certo descontentamento. ‘Escrever para meu colega?’ A professora ainda fez o seguinte lembrete: ‘Não se esqueçam de pôr no envelope o destinatário’. E assim deu tempo para sua turma escrever as cartas, passando a corrigir o caderno de dever dos alunos enquanto eles produziam a atividade proposta. Os alunos logo terminaram a atividade. Demonstrando surpresa com a rapidez dos estudantes, a professora perguntou: ‘Mas já terminaram? Então quem quer ler a sua carta?’ (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 24-25).

O exame da situação de produção e do conjunto de cartas escritas pelos alunos nos permite refletir sobre diversos aspectos pertinentes à apropriação do sistema de escrita e ao domínio do gênero carta, como ortografia, coesão e coerência textual, pontuação, entre outros. Contudo, seguindo a proposta de Castanheira, Maciel e Martins (2008), atemo-nos ao debate acerca das condições de produção propostas pela professora para a atividade, especificamente a definição do interlocutor da carta.

Consideramos o questionamento da aluna Luana à professora: “Ao se prontificar a fazer a leitura de sua carta, Luana indagou: ‘Professora, eu escrevi uma carta pra você, tem problema?’. A professora diz: ‘Claro que não, obrigada, Luana, então leia para nós’” (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 27). A pergunta da aluna indica sua percepção e seu reconhecimento da importância de se observar as condições de produção propostas para uma atividade. Isso evidencia que tinha conhecimento de estar sendo avaliada em relação ao atendimento ou não das condições propostas para a produção textual (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008). Nessa situação, demonstrou que sabia não ter atendido à orientação inicial de que o interlocutor deveria ser um colega de turma. A seguir, na Figura 1, a carta produzida.

Figura 1– Carta da aluna Luana

S T Q Q S S D  
L M M J V S D

Belo Horizonte 28 de novembro de 2007.

Querida Tia,

Como vai você, eu vou bem. Sabe  
tia estou te escrevendo para dizer que  
gosto muito de você. Vou sentir sua falta  
porque você não vai ser mais minha  
professora.  
Te amo.  
1.000 beijos pra você.

Luana

Fonte: Castanheira; Maciel; Martins (2008, p. 27).

No entendimento das autoras, uma

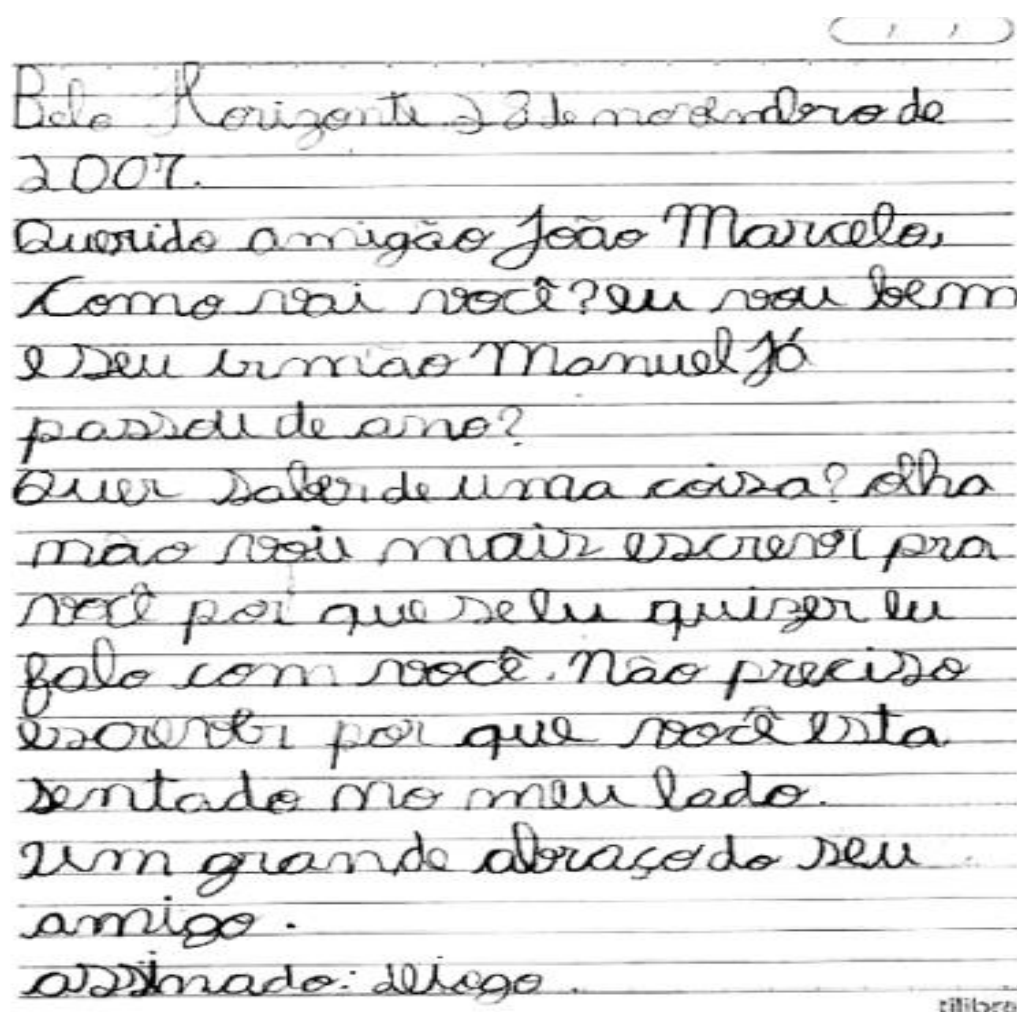
[...] possível interpretação para a necessidade de Luana de não atender a essa orientação seria de que essa aluna teria buscado criar um certo distanciamento entre ela e o seu destinatário. Provavelmente, essa necessidade tenha surgido do ato de que Luana está desenvolvendo um conhecimento de que uma carta se dirige a um interlocutor ausente. Entretanto, em sua tentativa de criar distanciamento com o interlocutor, Luana faz a opção por escrever para alguém – a professora – que, embora estando presente fisicamente, distancia-se dela em termos de posicionamento social. Nesse caso, escrever para seus colegas e pares, dada a proximidade social com eles, teria provocado certo incômodo em Luana que a levou a buscar alternativas de interlocutor (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008, p. 28).

Em relação ao processo de ensino, a conversa de Luana com a professora nos mostra como as condições de produção das atividades em sala de aula são reconfiguradas durante a interação entre os participantes, docentes e discentes. Ao planejar a atividade, a professora não

considerou um aspecto importante do que constitui o gênero carta: o fato de os interlocutores não interagirem face a face. Como vimos, Luana é a primeira aluna a demonstrar desconforto com esse esquecimento ao redefinir o destinatário de sua carta.

Ao considerar a contribuição de Luana suficiente, a professora legitima sua participação e reconhece o dinamismo das interações em sala de aula. Diogo, um dos alunos que se recusou a ler a carta, reagiu mais explicitamente às condições de produção. A seguir, na Figura 2, a carta que produziu.

Figura 2 – Carta do aluno Diogo



Belo Horizonte 23 de novembro de  
2007.

Querido amigo João Marcelo,  
Como vai você? eu vou bem  
e seu irmão Manuel já  
passou de ano?  
Quer saber de uma coisa? Ah  
não vou mais escrever pra  
você por que se eu quiser eu  
falo com você. Não preciso  
escrever por que você está  
sentado no meu lado.  
Um grande abraço do seu  
amigo.  
Assinado: Diogo.

Fonte: Castanheira; Maciel; Martins (2008, p. 29).

A carta do aluno Diogo é muito interessante do ponto de vista dos sentidos que podem ser produzidos em relação às atividades, como observamos no início desta seção, com base em Ferreiro (2010) e Soares (2003; 2021). O aluno observa que não faz sentido escrever uma carta

para quem está sentado ao seu lado. Essa ousadia infantil, digna da ingenuidade e da possibilidade de partilhamento coletivo em realizar tal ato, pode estar apoiada em práticas de circulação de bilhetinhos entre alunos que, aliás, procuram mantê-los em segredo. Castanheira, Maciel e Martins (2008, p. 30) pontuam:

O seu sorriso maroto e a sua recusa demonstram que ele estava consciente de que tinha contrariado expectativas do processo de ensino, isto é, aceitar sem questionamento a busca por parte dos professores de criar para a sala de aula as condições de produção e circulação de textos presentes em outras esferas sociais. A carta de Diogo toca em um paradoxo vivido pelos professores que buscam alfabetizar letrando por meio da exploração de gêneros textuais variados: como criar, na sala de aula, condições de produção, uso e circulação de textos que sejam similares àquelas vivenciadas nas situações sociais que ocorrem fora do espaço escolar, nas diversas situações reais de uso da escrita? A professora, ao propor a atividade de escrita da carta, acredita que estava criando condições e necessidades reais que justificassem a produção da carta. Afinal, no planejamento discutido com as outras professoras, ela explicitou seus objetivos: trabalhar a carta, ensinar aos alunos como escrever uma carta e como preencher o envelope. Ou seja, as ações da professora foram conduzidas no intuito de viabilizar a escrita de cartas na turma, entretanto, em sua proposta, a professora ignorou um dos elementos centrais que justificariam essa produção em um contexto não-escolar: o não-compartilhamento do mesmo espaço temporal e físico pelo autor e potencial leitor da carta.

Como as discussões acerca dos gêneros textuais não se limitam a esta pesquisa, trouxemos esse exemplo de Castanheira, Maciel e Martins (2008) porque acreditamos na proposta de Soares (2021), qual seja, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser significativa.

Nosso intuito é explorar a diversidade de formas de construir um processo de alfabetização e letramento capaz de fazer sentido para os alunos e de proporcionar a exploração do mundo pelo sujeito em processo de aprendizagem. Toda a proposta que venha a ser elaborada, planejada e compartilhada entre os docentes deve evidenciar que a condição do “fazer sentido” é fundamental para a aprendizagem.

O grande desafio dos professores na atualidade é conduzir uma alfabetização da perspectiva do letramento. Para alfabetizar letrando, é preciso que o professor assuma certas posturas, de modo que a prática pedagógica seja conduzida no sentido de viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifique/codifique o código escrito, mas que também exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são apresentadas.

## 1.6 Estratégias de correção de textos produzidos por alunos em processo de aquisição da escrita

Assumir o papel de educador – aquele que faz uso da avaliação para seus alunos aprenderem mais e melhor. (PASSARELLI, 2012, p. 172).

No processo avaliativo da produção textual escrita, uma diversidade de aspectos pode ser objeto de reflexão e avaliação. É possível que o professor perceba, diante dos textos produzidos, a compreensão dos estudantes acerca das circunstâncias de ensino que os levaram a escrever de certa forma, os conhecimentos que possuem sobre determinado gênero e temática proposta, entre outros aspectos.

Avaliar um texto significa muito mais que notificar em quantidade o certo ou o errado; significa alcançar, materialmente, os conhecimentos e as habilidades que os estudantes dominam, bem como suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Esse momento é de entendimento sobre as possibilidades de intervenção didática e de adequações ao que foi planejado. Os estudantes também podem avaliar seus próprios textos e analisar seus avanços e dificuldades. É importante que estudantes e professores tenham maneiras de acompanhar a aprendizagem e o ensino. Nesse sentido, Evangelista (2009, p. 29) pondera:

Quem escreve avalia o próprio texto, e nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na escola numa única aula. É preciso também que o professor se volte para a sua própria visão de texto e de avaliação e, principalmente, que considere as repercussões das marcas da sua correção.

Assim, a avaliação tem como base central o diálogo, em que docente e discente permitam-se se relacionar como leitores críticos dos textos produzidos, com a consciência da prática social. Os alunos devem ser estimulados a perceber que são participantes ativos na própria aprendizagem. Desse modo, para que se tenha uma perceptibilidade do que se ensina e aprende nas produções textuais, é fundamental refletir sobre a elaboração dos instrumentos e sobre as formas de monitoramento e direcionamentos em face dos resultados.

Algumas perspectivas precisam ser consideradas. Os quadros de Direitos de aprendizagem propostos pela BNCC, podem auxiliar, pois neles há evidências das habilidades e conhecimentos que as crianças têm o direito de aprender em cada ano escolar. O professor,

pode, com base nesse quadro, elaborar um planejamento, considerando o que quer avaliar e se os objetivos definidos condizem com o que se espera ser ensinado na etapa escolar.

A escolha do gênero textual a ser produzido também é um fator importante. O conhecimento do estudante sobre o gênero textual servirá de motivação. Se o gênero selecionado for desconhecido dos estudantes, é possível que eles não consigam reunir os conhecimentos prévios necessários para realizar a tarefa, por isso é preciso levar em conta o contexto.

Após a definição do gênero, é preciso refletir sobre a proposta. Seja para avaliar ou não, toda condição de escrita deve ser situada e trazer significado para o estudante, de modo que ele entenda:

1. O que produzirá (qual gênero)?
2. Para que produzirá (objetivo do texto)?
3. Para quem (destinatário)?
4. Onde o texto circulará?

Bronckart (2003, p. 93) denomina esse processo de contexto de produção, um “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Ao se apropriar das informações do contexto de produção, o estudante consegue fazer a representação da situação comunicativa, criando uma base de orientação para a sua escrita. Quando o ele elabora uma base de orientação, compreende a definição do lugar social, a demarcação dos objetivos da atividade e a relação entre enunciador e destinatário.

A partir da constituição de uma base de orientação, o agente-produtor, o discente, toma decisões importantes para a atividade de produção textual, mas se não tiver clareza do contexto, é possível que não consiga escrever o texto ou pode ser que produza algo distante do que foi solicitado.

A escrita individual é uma das formas de avaliar a produção textual, uma vez que permite coletar, de forma bastante específica, informações sobre cada aluno. O professor, assim, poderá dispor de uma amostra individual do desempenho e comparar o progresso mês a mês.

A seguir, expomos um exemplo desse tipo de avaliação, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para o 2º ano do Ensino Fundamental:

Todas as pessoas têm boas histórias para contar, algumas engraçadas outras emocionantes. Quando eu era pequena, por exemplo, lembro-me bem do dia em que ganhei minha primeira boneca. Eu passei em frente a uma loja com minha mãe e avistei a boneca. Comentei como ela era bonita, entramos na loja e eu fiquei lá admirando a boneca. Passado um tempo, quando eu menos esperava, minha mãe chegou em casa com a boneca. Foi uma alegria só. Você

já falou para seus amigos sobre suas histórias? Converse com eles e depois escreva um relato pessoal contando uma situação interessante que você vivenciou. Conte tudo bem explicadinho, com todos os detalhes para que todos que forem ler entendam como tudo aconteceu. Depois vamos organizar um painel, no qual iremos expor os relatos para que a escola inteira possa conhecer melhor você! (BRASIL, 2012, p. 32).

É importante ressaltar que há outras formas de avaliar o progresso dos alunos na escrita. As produções coletivas são concebidas a fim de que o professor compreenda o contexto de desenvolvimento da turma, perceba quais estudantes participam ou não, se demonstram ter mais ou menos segurança no processo da escrita. No entanto, quanto maior o número de estudantes, mais dificuldade o docente enfrentará para diagnosticar as capacidades de modo mais preciso e individualizado.

Segundo Marcuschi e Suassuna (2005), o que indica um “texto escolar” como “bom” é a apuração dos valores que permeiam a avaliação do professor. Ora, mais uma vez, o que o docente compreende como processo de avaliação é o ponto de partida e chegada das considerações acerca da produção textual do estudante. Se o docente decide considerar como principal atributo os aspectos linguísticos e normativos da língua, o texto avaliado terá uma avaliação positiva, mesmo sendo um texto escolar sem atribuição de sentidos. Todavia, se o docente avaliar o texto com foco na construção do sentido, o processo avaliativo incorporará a situação de produção sociocomunicativa.

Leal e Guimarães (1999, p. 265) observam que as regras gramaticais e a escrita ortográfica são fundamentais na produção textual. Entretanto, se os conceitos linguísticos empregados no processo de ensino-aprendizagem são estruturados, é preciso considerar a manutenção das unidades de significado pelos alunos, o estabelecimento de relações coesas e a atenção às sequências textuais. É preciso avaliar como, na escrita de seus textos, eles empregam os recursos linguísticos para manter unidades de significado e seus esforços para produzir efeitos significativos no interlocutor. Bräkling (2012, p. 1) conceitua a correção como

[...] um procedimento comumente relacionado a duas ideias: uma atividade de supressão de erros ortográficos a partir da indicação de erros feita pelo professor; uma atividade de leitura das indicações de erros feita pelo professor nos textos produzidos pelos alunos. Em ambos os casos o que acontece é uma atividade não reflexiva, na qual quem identificou os erros e a maneira de corrigi-los não foi o aluno, cabendo a este a tarefa de apagar sua escrita e colocar no lugar a escrita do professor. Muitas vezes essa tarefa é acompanhada de um exercício de cópia múltipla das palavras que foram grafadas de maneira incorreta no texto (BRÄKLING, 2012, p. 1).

Ainda hoje, segundo Oliveira (2010, p. 163), “é necessário desfazer um equívoco da cabeça de muitos professores: o mito segundo o qual avaliar é corrigir. Avaliação e correção não são a mesma coisa”.

Como já salientamos, a avaliação textual se refere ao julgamento valorativo do avaliador sobre o texto. No entanto, existe diferença entre avaliação e correção. Para Serafini (1995, p. 97), correção é “o conjunto das intervenções que o professor faz [...] com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar”. A autora esclarece que avaliação e correção são atividades que podem provocar confusão na prática escolar, uma vez que acontecem ao mesmo tempo. De acordo com a autora, a correção é realizada, *a priori*, para direcionar inadequações e, posteriormente, para avaliar. Assim, evidencia-se que o texto produzido em situação escolar deve ser melhorado com reflexão e intencionalidade.

Ruiz (2015), por sua vez, salienta o aspecto construtivo e interativo que deve ter a correção, o que confere ao docente uma postura que vai além daquela de “juiz avaliador”; ele atua como mediador, alguém com a intenção de dialogar com o texto (escrito pelo estudante) e com seu autor (o estudante). Segundo a estudiosa, a assunção de uma postura construtiva e interativa na correção produz efeitos positivos, pois o estudante deixa de considerar a produção textual como tarefa intrínseca ao contexto escolar e passa a vê-la como uma oportunidade de estabelecer diálogo. Nesse sentido, a escrita torna-se parte do cotidiano do aluno, uma forma de expressão de sua individualidade e de sua situacionalidade como sujeito no mundo.

A autora destaca que a correção de texto é comparada de forma errônea a uma

[...] espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis ‘violações’ linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto (RUIZ, 2015, p. 33).

Para Bräkling (2012), no processo de correção textual, que englobe adequação, revisão e ajuste do texto, é indispensável dar ao estudante a chance de pensar criticamente sobre os aspectos da língua e da linguagem, fazendo-o assumir o papel de protagonista, ao passo que o professor assume o papel de mediador. Em vez de colocar foco no erro, gramatical ou ortográfico, é preciso focar na dinâmica situacional. Zoraya e Lima (2007, p. 72) mostram que, em uma lógica tradicional, o enfoque é dicotômico de “CERTO e ERRADO”, atitude ainda presente nas práticas avaliativas de docentes que voltam a sua atenção para aspectos meramente estruturais.

Aqui, enfatizamos a mediação entre educador e educando, por isso defendemos, juntamente com Zoraya e Lima (2007, p. 73), que “os caminhos que o professor deve percorrer para ajudar seu aluno a resolver os problemas, ou seja, cada ‘erro’ deve ser interpretado como um objeto de promoção da solução”. Para tanto, é necessário promover um ambiente de aprendizagem que possibilite aos alunos tomar decisões com base no conhecimento já adquirido, na reflexão sobre a língua, e que se diferencie do comportamento de posturas tradicionais, segundo as quais, os erros são considerados errados. Assim como Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), acreditamos que muitos docentes “ainda não sabem como reagir diante dos erros de português, e muito do que se classifica como erro de Língua Portuguesa é, na verdade, erro de ortografia”.

Correção, compreensivelmente, significa mais do que apenas substituir o que está errado pelo que está certo; trata-se mais de indicar os enunciados textuais inadequados dos alunos e orientar sua revisão e reelaboração. Ao apontar e apagar os erros, o professor acaba por provocar a exclusão do sujeito discursivo que tem lugar nessa história construída, desqualificando não só os erros, mas também o sujeito que os cometeu. Se por um lado os erros cometidos pelos estudantes na produção do texto enunciam uma bagagem histórica e social a ser considerada, por outro, a forma e o tipo de correção do texto revelam a compreensão pedagógica dos professores.

Serafini (1995), ao analisar as correções docentes em textos escolares, classificou as marcas de correção em três tipos: indicativa, resolutiva e classificatória. Ela percebeu que “os professores criam uma metodologia própria de correção, como autodidatas” (SERAFINI, 1995, p. 107).

A correção indicativa envolve marcar palavras, frases e/ou períodos completos nas margens do texto em que houver erros ou dificuldades. Nesse caso, as marcas de correção são feitas, muitas vezes, por meio de linhas, círculos, setas, sinais que indicam dificuldades a serem resolvidas. A ação do docente foca em indicar o erro e, assim, altera pouco o texto, esperando que os erros sejam encontrados e corrigidos pelo estudante. A correção resolutiva, por sua vez, envolve substituir todos os erros encontrados no texto. O docente faz a reescrita e deixa a marca por cima ou abaixo das palavras, frases e/ou períodos inteiros incorretos trocando-os pelo correto. Já a correção classificatória envolve reconhecer os erros por meio de uma classificação que os estudantes já conhecem. O docente não corrige o texto do estudante, em vez disso, oferece sugestões para modificá-lo em relação ao que considera necessário. Nesse caso, o professor marca a singularidade do erro cometido por meio de listas de abreviações que

sinalizam quando acontece um problema de concordância, gramática, ortografia, pontuação, coerência etc.

Conforme pontua Serafini (1995), a correção indicativa dificulta a resolução dos problemas textuais, pois, ao simplesmente sinalizar o erro, não há garantia de que o estudante fará a interpretação esperada. Segundo Ruiz (2015), esse tipo de correção, mesmo não sendo tão eficiente em relação a levar o estudante a identificar e reparar os problemas no seu texto, diferentemente da correção resolutiva, garante menos problemas no processo de aprendizagem, uma vez que, nesta, há certo autoritarismo por parte do docente, já que solucionar o erro impõe apenas a sua perspectiva. De qualquer modo, assim como a correção resolutiva, a indicativa configura-se como um modelo prescritivo (SERAFINI, 1995).

A correção classificatória pode ser uma boa opção de tipo de correção, pois sobressai como uma ação operativa, delimitando a operação que o aluno errou. Conceição (2004, p. 325) observa que “embora a correção classificatória respeite os princípios de uma boa correção, como afirma Serafini (1995), se esta ficar presa à classificação dos problemas gramaticais, não tocará, nem de longe, no real problema do texto do aluno”. Mais que categorizar os erros, é necessário estabelecer um diálogo a fim de ouvir o estudante, como sujeito discursivo que é, buscando entender o que escreveu e o que o pensou em escrever.

Ruiz (2015), baseada em Serafini (1995), afirma que é possível observar correções que se tornam uma ação avaliativa ultrapassada, tendências reveladoras, resolutivas e classificatórias, constituindo uma correção do tipo textual-interativa, que se faz por meio de “[...] comentários mais longos que geralmente são escritos em sequência ao texto do aluno” (RUIZ, 2015, p. 47). Tais comentários, que ocorrem na forma de bilhetes escritos pelo docente para o estudante e que podem ter um alvo indicativo, ajudam na argúcia da correção e esclarecem o que foi observado pelo docente.

Fundamentada no estudo dos tipos de correção, Ruiz (2015) defende a correção textual-interativa, cujo objetivo é promover o trabalho textual do aluno por meio de motivações cotidianas, como elogio para o que está correto e o que não está correto e precisa ser refeito ou modificado.

Tendo em vista a importância da temática da correção, Menegassi e Gasparotto (2016) discutem sobre o trabalho dos professores que revisam textos com o olhar direcionado para a abordagem textual interativa de revisão – proposição inicial de Ruiz (2015). Nesse sentido, no planejamento docente, cabe ressaltar alguns procedimentos específicos nas marcas de correção, tais como: apontamentos, questionamentos e comentários.

Ruiz (2015, p. 175) compilou modelos de correção que conceituou em monológicas e dialógicas. As primeiras são aquelas

[...] de tipo resolutivo, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor” (RUIZ, 2015, p. 175).

Já as correções dialógicas são as do tipo

[...] indicativa, classificatória ou textuais-interativas, dada a simetria que instauram nessa relação, na qual tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão [...] que revelam, contudo, uma tentativa do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor (RUIZ, 2015, p. 175).

Assim, a correção textual de caráter dialógico, que leve o estudante à reflexão acerca de aspectos discursivos presentes no seu texto, requer que o docente conheça os princípios basilares de seu trabalho como revisor do texto do aluno. Do ponto de vista metodológico, há princípios que, para Serafini (1995, p. 108-112), devem permear a ação corretiva do professor revisor:

1. A correção não deve ser ambígua.
2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados.
3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.
4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.
5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.
6. O professor deve se adequar à capacidade do estudante.

Pressupondo que a correção não deve ser ambígua, Serafini (1995) chama a atenção para as marcas indicativas genéricas que indicam os erros, mas que não são esclarecidas ao estudante. Exemplo disso são os sublinhados, ondinhas, círculos e flechas que, sendo sinais ambíguos, não apresentam claramente ao aluno o que deve ser corrigido; há, ainda, expressões como “está tudo errado”, empregada para ressaltar uma possível inconformidade.

Em relação aos erros, eles devem ser ajuntados e ordenados com intuito de facilitar sua identificação, a fim de que sejam corrigidos. Para o docente, esse tipo de ação é mais demorado, no entanto, favorece o pensamento reflexivo do estudante, tornando-se uma ferramenta positiva na correção (SERAFINI, 1995). Tendo em vista uma correção processual, mais dialógica e menos repetitiva, o professor busca, então, levar o aluno a aprimorar o próprio texto por meio da observação das marcas de correção, as quais o orientam na compreensão do erro e na

reavaliação do que já havia sido escrito (SERAFINI, 1995). Esses três primeiros princípios, segundo a autora, são “características que tornam a correção eficaz” (SERAFINI, 1995, p. 108).

Referindo-se ao quarto princípio, direciona reflexões mais críticas às atividades dos professores que, mesmo com boas intenções, constantemente, sobrecarregam os textos de marcações, indicando muitos e variados tipos de correção. Para Serafini (1995, p. 111), o ideal seria “[...] limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar” e revisar. Esse princípio diz respeito ao trabalho que o aluno deve fazer para que haja o aproveitamento positivo das correções do docente. Diante do panorama de um processo de correção interativo, o professor deve estar à disposição de compreender e aceitar o texto produzido, assumindo um posicionamento flexível, aberto, receptivo e, especialmente, sem preconceitos quanto ao direcionamento dado à escrita, ao estilo e à linguagem adotada pelo aluno (SERAFINI, 1995).

Finalizando, o sexto princípio indica que a correção deve se acomodar à competência do estudante, mas, ao mesmo tempo, deve impulsioná-lo ao pleno desenvolvimento, fazendo-o ir do que ele sabe para o que pode fazer. A autora salienta, ainda, que “se o aluno não tiver alcançado uma relação de familiaridade com o ato de escrever, encher-lhe o texto de marcas vermelhas não vai ajudá-lo em nada” (SERAFINI, 1995, p. 112).

A correção de textos, mesmo não sendo dúvida, ainda que reúna os erros, promova o estímulo à revisão com inclusão de poucas e pequenas correções por vez, seja aberta à linguagem e ao estilo do aluno e considere suas competências, requer lucidez e objetividade no emprego dos critérios que servem à análise da produção.

Entretanto, ainda se observa, em determinados exercícios escolares de produção de textos, que o método de avaliação e correção textual está fora do contexto real, por vários motivos, entre eles, falta de critérios avaliativos explícitos, objetivos e de conhecimento dos estudantes. Acerca disso, Gatti (2003) ressalta a necessidade de se preparar um padrão de avaliação atenciosamente situado, habitual e debatido com os alunos. Os critérios de correção podem ser conceituados e entendidos como “Parâmetros que o professor estabelece, no contexto específico da avaliação de textos, para ‘corrigir’ as redações escritas por seus alunos” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON 2012, p. 45).

Diante do que foi exposto, notamos a importância dos critérios em uma situação de avaliação da aprendizagem e reafirmamos sua pertinência, uma vez que funcionam como um referencial de construção e reconstrução do texto em contextos de aprendizagem da escrita. A relevância do uso de critérios no desenvolvimento da correção de textos revela a perspectiva

positiva do erro, no sentido de que a correção e a revisão alargam as competências críticas e linguísticas perante os conhecimentos sobre a escrita, como afirma Suassuna (2017).

Essa autora salienta que é preciso haver uma “discussão do uso de critérios”, conforme os diferentes tipos de correção de texto, sem se perder vista que os critérios são a “base de uma avaliação formativa autêntica” (SUASSUNA, 2017, p. 279). A justificativa para o que defende baseia-se na ideia de que os critérios têm

[...] dupla finalidade: de um lado, auxiliam o professor a selecionar aspectos e fenômenos pertinentes para o encaminhamento da análise textual, a planejar a mediação didática a ser feita e a definir/hierarquizar os problemas a serem tratados [...]; de outro lado, auxiliam o aluno na análise e na regulação da tarefa de escrita, bem como na verificação da própria atuação no projeto discursivo que pretendeu realizar (SUASSUNA, 2017, p. 279).

Ainda refletindo sobre diretrizes que possam orientar a correção, recorremos a Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (2012), para a análise objetiva de textos escritos, e elencamos alguns itens que fundamentam a necessidade e relevância dos critérios de correção, a saber:

1. Considerar de modo objetivo a performance linguística dos discentes.
2. Determinar critérios que assentem o foco para um olhar analítico abarcante e imune de subjetividade.
3. Extrair o foco estrito dos aspectos ortográficos e gramaticais para outros igualmente fundamentais na produção de texto.
4. Assessorar na emissão de notas e conceitos que convenham como critério do processo de escrita.

No âmbito da produção de textos, a avaliação carrega numerosos desafios, entre os quais, está o ato de avaliar com base na forma de correção. Entendemos que a adoção de critérios adequados pode auxiliar o docente, de modo objetivo e imparcial. Em outras palavras, para um professor que tem um olhar imparcial, focado no desenvolvimento da aprendizagem, “[...] fatores como a imagem que faz do aluno, maior (ou menor) interesse por um determinado tema, afinidade (ou não) com um ponto de vista defendido, posicionamento ideológico, entre outros” não influenciam nem na correção nem na avaliação (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2012, p. 44).

Tal procedimento não só favorece o fazer docente, como também propicia a evolução do estudante, uma vez que permite que este saiba como seus textos são corrigidos. Isso possibilita autonomia na escrita e clareza na avaliação e correção. Assim, docentes e estudantes, os agentes participantes do processo de produção e avaliação de textos, têm a possibilidade de

acessar um conjunto de critérios – indicativos do uso da língua, da estrutura do texto e da forma de articulação das ideias –, que servirão de base durante as lições de aprendizagem textual (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2012, p. 46).

Os critérios de correção podem apoiar, ainda, a empreitada de publicação de notas e conceitos, já que “[...] os textos produzidos em contextos escolares precisam, muitas vezes, receber um conceito ou uma nota que sirva como parâmetro para que tanto o professor quanto seus alunos, possam acompanhar, ao longo do ano o desenvolvimento da escrita” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2012, p. 44).

Na situação de ensino e aprendizagem da língua escrita, a definição clara do objetivo de aprendizagem ajuda sobremaneira os professores a melhor qualificarem suas práticas corretivas e avaliativas, e os alunos, a se tornarem autônomos e proficientes como produtores de textos. Cremos que a preparação e o apoio dos critérios de correção textual são essenciais não apenas por serem mais objetivos, direcionados e explícitos, mas também por permitirem uma abordagem mais consistente dos problemas linguísticos constatados nas produções textuais dos estudantes, possibilitando que estes se tornem leitores e produtores críticos e reflexivos, conscientes daquilo que escrevem, objetivo que deve permear, a nosso ver, a formação inicial e continuada dos docentes.

Uma vez apresentada a fundamentação teórica deste estudo, passamos, no próximo capítulo, à explicitação da metodologia, as quais nos subsidiam na análise dos dados que empreendemos mais adiante.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos pertinentes à metodologia adotada neste trabalho, quais sejam, a natureza da pesquisa, que é qualitativa, no âmbito da qual desenvolvemos uma pesquisa-ação; o contexto da pesquisa; os sujeitos; e os procedimentos de produção dos dados.

### **2.1 Abordagem da pesquisa**

Neste estudo, adotamos a pesquisa-ação, pois ela nos permite observar, compreender e interpretar as ações desenvolvidas em sala de aula, no nosso caso, a produção de textos

cotidianos, como listas, refeição do dia, reescrita de cantigas e textos de memórias e mensagens para os professores.

Essa escolha também foi pautada por se tratar de um modelo de pesquisa que tem por objetivo interpretar uma realidade social em que o pesquisador é parte do processo, sendo função da pesquisa-ação, levar o docente a refletir criticamente sobre suas ações, baseado em teorias sobre a organização social na situacionalidade escolar.

A abordagem qualitativa permite que o pesquisador influencie o contexto da pesquisa e seja influenciado por ela, com troca de saberes e surgimento de novos desafios, o que proporciona a *práxis* da pesquisa-ação. Isso significa que o pesquisador vai a campo munido de uma teoria, realiza a pesquisa, afeta e transforma a realidade social por meio de sua vivência, resultando na contribuição de novos saberes e práticas.

## 2.2 Pesquisa-ação

Optamos pela metodologia da pesquisa-ação por ela ter como pressuposto a participação do pesquisador e de outros participantes da pesquisa, o que corrobora a ideia de que o conhecimento é construído coletivamente. Tal metodologia, segundo Thiollent (2011), pode ser definida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

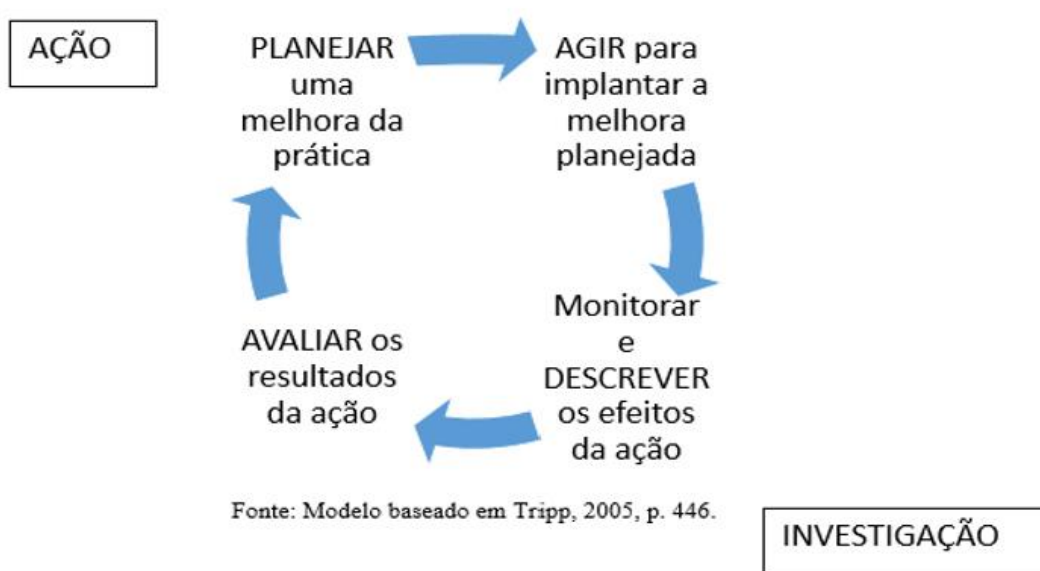
Considerando a finalidade da utilização dessa metodologia, Vergara (2006) a define como um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social, ou seja, há uma interação social que pode modificar a realidade pesquisada, por essa razão, ela é intervencionista. Dionne (2007) observa que a pesquisa-ação é entendida como a que integra, em uma mesma estratégia de ação, atores e pesquisadores com o objetivo de alterar uma certa situação e uma tática de pesquisa empregada para se adquirir conhecimento sobre a situação identificada.

É importante destacar que essa metodologia não é fixa, imutável, ou seja, o processo da pesquisa-ação não se fundamenta na aplicação de técnicas de pesquisa fixas e pré-estabelecidas relativas ao problema/hipótese de verificação e suas práticas são compreendidas como meios de construção e reconstrução dos métodos e técnicas de pesquisa. Os autores citados salientam

a relação entre o processo de pesquisa e a construção do conhecimento, que tem o intuito de desenvolver uma ação de modificação. A pesquisa-ação se adequa a essa perspectiva.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser entendida como um tipo de investigação-ação que segue um roteiro no qual a prática (ação) é melhorada pelo movimento contínuo entre o agir por meio dela e o pesquisar a respeito dela. Segundo esse autor, há uma sequência cíclica fundamentada em planejamento, implementação, descrição e avaliação da transformação escolhida para aprimorar a prática; o aprendizado é recorrente no avançar do processo, seja na prática, seja na pesquisa, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



A pesquisa-ação tem por intuito desenvolver o conhecimento e fazer surgir a vontade de transformar a vida social (NILSSON, 2000). Dessa perspectiva, Thiollent (2011, p. 22-23) sinaliza alguns aspectos principais da pesquisa-ação como estratégia metodológica da pesquisa social, são eles:

- i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

- v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.

Para se definir a pesquisa como pesquisa-ação, buscamos evidenciar a importância de esclarecer os objetivos da pesquisa, que são: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. Em outros termos, é uma transcrição de um modo de fazer *práxis*.

O objetivo prático se propõe a contribuir para uma avaliação do problema central da pesquisa, assim como para o arrolamento de soluções e de ações necessárias para trazer possibilidades à capacitação dos agentes responsáveis pela atividade transformadora da situação.

O objetivo do conhecimento procura captar informações de determinadas situações (THIOLLENT, 2011). Nessa forma de fazer *práxis*, há “um acordo sobre a necessidade da prática para o desenvolvimento do conhecimento” (NILSSON, 2000, p. 6).

No que tange à idealização e à organização da pesquisa, Thiollent (2011) explica que o planejamento da pesquisa-ação tem um caráter flexível e seu intuito não é seguir uma perspectiva rígida, imutável de momentos. Ao mostrar uma lista de temas, o autor destaca que esses têm uma ordem apenas parcial no tempo, pois são assinalados por constantes vaivéns de acordo com a dinamicidade e interação interna do grupo em pesquisa (*em pesquisa* porque acreditamos que não exista o pesquisado, mas sujeitos da pesquisa, todos nós).

O autor explica que a pesquisa-ação envolve vários momentos: momento exploratório, de definição do tema da pesquisa, da hipótese, da coleta de dados e da divulgação externa.

O primeiro momento, o exploratório é quando cabe “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e esclarecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Depois de apresentar o diagnóstico, os sujeitos, participantes e pesquisadores, estabelecem os principais objetivos da pesquisa, alusivos aos questionamentos considerados prioritários, ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação que serão direcionados no processo de investigação (THIOLLENT, 2011).

O segundo momento é o da definição do tema da pesquisa, que consiste em delimitar o problema prático e a área de conhecimento em que ocorrerá a pesquisa; é fundamental realçar os principais questionamentos a partir dos quais a investigação será desenvolvida. Tais questionamentos são, de início, de ordem prática e devem ser contemplados no âmbito de um campo teórico e prático (THIOLLENT, 2011).

Na formulação do problema, é preciso observar, segundo Thiollent (2011, p. 62):

- i) análise e delimitação da situação inicial;
- ii) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade;
- iii) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem do primeiro ao segundo;
- iv) planejamento das ações correspondentes;
- v) execução e avaliação das ações.

O terceiro momento é o da hipótese, o qual não se alinha ao modelo tradicional de formulação de hipóteses e coleta de dados – que as comprovem ou refutem, mas a função é semelhante. As hipóteses são construídas de forma diferenciada, ou seja, o pesquisador cria uma suposição a respeito de possíveis soluções para um problema já identificado. Na elaboração dos resultados da pesquisa, as diretrizes poderão ser alteradas, abandonadas ou então substituídas (THIOLLENT, 2011).

No quarto momento, o da coleta de dados, é quando ocorre a aplicação de técnicas específicas, como entrevista coletiva e individual, questionários convencionais e técnicas antropológicas/sociológicas, a exemplo da observação participante, dos diários de campo, das histórias de vida, entre outras (THIOLLENT, 2011).

Por fim, o último momento compreende a divulgação externa, em que se dá o retorno das informações aos interessados. Nesse retorno, busca-se um efeito de síntese de todas as informações coletadas, de modo a promover uma visão de conjunto (THIOLLENT, 2011).

Outro tema evidenciado pelo autor para a idealização da pesquisa faz referência ao lugar da teoria. Para Thiollent (2011), a atribuição da teoria é gerar ideias, hipóteses ou diretrizes, que orientam a pesquisa e as interpretações. Assim, ao pensarmos a pesquisa como pesquisa-ação, devemos, no âmbito de uma problemática, ter um quadro de referência teórica ajustado aos diversos setores. No caso desta pesquisa, tratamos de autores que discutem o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento.

### **2.3 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola Municipal, localizada no município de São José dos Campos (SP), na área urbana. Essa unidade escolar tem como missão desenvolver, implementar e coordenar a gestão da política pública de educação do município a fim de promover o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania.

Sua visão é alcançar excelência nos resultados de aprendizagem e ser reconhecida como referência em inovação e transformação na educação. Seus valores são compromisso com a educação, compromisso com as pessoas, ética e responsabilidade, excelência e inovação. Seu objetivo é conquistar uma identidade e alcançar um nível de qualidade que a faça ser única aos que por ela passam. Em se tratando do aluno, trabalha para que ele seja um agente transformador do entorno, com respeito ao próximo e à diversidade, interessado em adquirir conhecimento e capaz de atuar com desenvoltura em face aos desafios do mundo globalizado.

Geograficamente, a escola está próxima na região sudeste em São José dos Campos. Os bairros foram formados em meados de 1980, principalmente, por funcionários da Embraer e da Petrobras, o que caracteriza essa região como parque industrial<sup>5</sup>. Atualmente, a maioria dos moradores não trabalha nas empresas citadas; ao contrário, o perfil hoje é bem diversificado, abrangendo vários ramos de atividade, como industriários, comerciantes, prestadores de serviços, profissionais liberais, funcionários públicos, entre outros. A economia dessa região baseia-se no comércio, como padarias, mercearias, hortifrúti, bazares, farmácias, lojas de roupas e calçados, e pequenos estabelecimentos industriais, como marcenarias e serralherias.

As famílias dos alunos que frequentam a unidade são formadas em média por três a quatro pessoas, o nível socioeconômico é bastante diversificado, sendo que a maioria recebe entre um e dois salários-mínimos; tem casa própria, carro, telefone celular e internet; aproximadamente 30% das famílias recebem algum tipo de auxílio governamental, apenas 10% das famílias atendidas recebem acima de quatro salários-mínimos.

A taxa de analfabetismo entre as famílias atendidas pela escola é baixa e o nível de escolaridade é variado: a maioria tem ensino médio completo e uma pequena percentagem tem ensino médio incompleto ou nível superior. As religiões predominantes são católicas e evangélicas, com uma minoria que exerce outros credos. A escola mantém bom relacionamento com a comunidade, sendo significativa a participação dos pais nos grupos de WhatsApp, em que professores e equipe gestora interagem com as famílias, ação que também permite a comunicação sustentável.

No contexto da pandemia Covid-19, a escola passou a utilizar a plataforma Formulários Google para dar andamento a procedimentos administrativos e pedagógicos, resultando em boa participação da comunidade. A página da escola no Instagram tem em torno de 500 seguidores, em sua maioria pais de alunos, os quais também participam de reuniões quando chamados, seja presencialmente, seja *on-line*.

---

<sup>5</sup> O histórico de formação da cidade está disponível no site da Câmara Municipal de São José dos Campos: <http://www.camarasjc.sp.gov.br/promemoria/historia-sjc/>

O cotidiano da escola se desenvolve no período da manhã, das 7h às 12h, e no período da tarde, das 12h30 às 17h30. O atendimento ao público acontece das 7h às 15h. A unidade dispõe de 9 salas de aulas no período da manhã, com 249 alunos, de 3º a 5º ano, e 10 salas de aula, sendo uma de madeira, no período da tarde, com 300 alunos de 1º a 3º ano, totalizando 549 estudantes.

No Atendimento Psicopedagógico Institucional (API), são atendidos 20 alunos, e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), 11. No Projeto Recupera, são atendidos 50 alunos, e no Plantão Recupera, aos sábados, 10.

O quadro de funcionários tem a seguinte composição:

- 20 Professores I
- 04 Professores II
- 02 Assistentes de gestão (secretaria)
- 01 Orientadora educacional
- 01 Agente educador
- 01 Orientadora pedagógica
- 01 Assistente de direção
- 01 Diretora
- 05 Pedagogas estagiárias
- Funcionários terceirizados:
  - 01 Assistente social
  - 04 funcionários que atuam na vigilância
  - 03 funcionários que atuam na limpeza
  - 03 funcionários que atuam na preparação de merendas

Quanto à estrutura física da escola, o prédio foi construído no início da década de 1980, em um terreno acidentado, por isso há muitas escadas de acesso aos espaços físicos. Após sua municipalização, em 2011, manteve os corredores estritos, pátio, refeitório, quadra coberta, estacionamento, sala da orientação, sala da direção, sala da assistente social, sala de leitura, sala de informática, secretaria, sala para reuniões de Horário de Trabalho Coletivo (HTC), arquivo morto, almoxarifado, sala de atendimento psicopedagógico, sala para atendimento educacional especializado, sala de recuperação intensiva, *playground*, banheiro para estudantes, banheiro para alunos com deficiência, banheiros para funcionários (masculino e feminino), cozinha para funcionários e professores, e cozinha. Quanto aos recursos materiais, dispõe de computadores, impressoras, projetores interativos, *notebooks*, microfone sem fio, caixa de som, rádios,

*scanner*, guilhotina, plastificadora, copiadora, telefone sem fio, estabilizadores, perfuradora manual, climatizadores, ventiladores, geladeira, freezer, micro-ondas, bebedouro de água gelada, sistema de som e câmeras nas salas de aula.

## **2.4 Sujeitos da pesquisa**

A investigação aconteceu em uma sala específica da escola, com sondagens e atividades realizadas por alunos do 1º ano do ensino fundamental, com idade de seis anos. A sala representa um modelo de sala de alfabetização, espaço que faz parte do cotidiano na rede municipal, no mesmo turno em que esses alunos estudam. A segunda professora alfabetizadora<sup>6</sup> retira os alunos da sala a fim de oferecer qualidade de atendimento e educação direcionada. O trabalho ocorre com base em atividades de nomes, lista, bilhetes, parlendas, texto com função social. Em relação à aprendizagem, os alunos desenvolvem atividades chamadas de foco social, calcadas na perspectiva de que cada sujeito aprende de forma diferenciada. Assim, deve haver a possibilidade de mediação dessa construção de conhecimento.

## **2.5 Procedimentos de produção dos dados**

Nesta seção, destacamos como é construído o material utilizado pelo professor no planejamento da instituição de ensino pesquisada.

Segundo Bräkling e Garcia (2011), as consignas dadas aos estudantes precisam evidenciar de maneira adequada a sua idade o que deve ser feito na atividade. Para melhor visualizar esse aspecto, selecionamos uma sequência para representar o planejamento das atividades. Dessa forma, é possível compreender como a formação de professores compreende, de fato, a linguagem escrita e os conteúdos de ensino.

A justificativa para a o desenvolvimento das atividades está fundamentada na BNCC, conforme segue:

Objeto de conhecimento: Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação/  
Habilidade: (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (BRASIL, 2017, p. 99-101).

---

<sup>6</sup> Minha função na escola.

É possível observar no Quadro 1, que a cada construção de atividade corresponde uma orientação pedagógica. Nos quadros subsequentes, 2, 3 e 4, há exemplos de atividades sugeridas com nomes próprios.

Quadro 1 – Propostas de atividades

| ATIVIDADES                             | ORIENTAÇÃO DIDÁTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- Ache e leia o seu nome (crachás)    | Pedir que os alunos andem pela sala e procurem o próprio nome, depois mostrar e ler para aos colegas.                                                                                                                                                                                               |
| 2- Organizando a lista da turma.       | Fazer uma lista com o nome dos alunos e apresentar a turma, lançar o desafio de separar os meninos e as meninas.                                                                                                                                                                                    |
| 3- Forca com nomes.                    | Fazer na lousa uma forca com o nome dos alunos e pedir que adivinhem qual é o nome.                                                                                                                                                                                                                 |
| 4 - Detetives de nomes.                | Estimular os alunos a pensar de quem é a letra que começa o nome e esconder o restante, só revelar se alguém acertar de quem é o nome.                                                                                                                                                              |
| 5 - Parlenda: Suco Gelado.             | Recitar a parlenda do Suco Gelado e pedir aos alunos que recitem também, deixando impressa em local visível, depois ler o alfabeto para os alunos e estimular que repitam e escutem com atenção nomeando as letras do alfabeto.                                                                     |
| 6- Organize o alfabeto móvel em grupo. | Organizar os alunos em grupo e entregará aos alunos um alfabeto móvel grande e pedirá que os alunos o monte corretamente.                                                                                                                                                                           |
| 7 - Bingo do alfabeto.                 | Entregar uma cartela contendo letras aleatórias, depois ela ditará as letras, cabendo os alunos pintarem as letras ditadas.                                                                                                                                                                         |
| 8 - Bingo de nomes.                    | Entregar uma cartela com uma tabela com 6 espaços, pedirá os alunos que escrevam os nomes dos alunos do agrupamento, podendo utilizar a lista de nomes para apoiar suas escritas, em seguida a professora sorteará nomes da turma e os alunos deverão marcar em suas cartelas os nomes que tiverem. |

Fonte: material de formação da escola em que foi realizada a pesquisa (2022).

Quadro 2 – Consigna da atividade de nomes próprios – parte 1

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES -NOMES PRÓPRIOS

Para fazer em dupla



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>FORMAR UMA DUPLA COM UM COLEGA PARA REALIZAR ESSAS ATIVIDADES.</p> <p><b>ATIVIDADE 1-</b></p> <p>A) CONSULTE NA LISTA DE NOMES DO GRUPO OS NOMES DOS MENINOS E ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO.</p> <p>B) PINTA COM UM LÁPIS A LETRA INICIAL DE CADA NOME.</p><br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p><b>ATIVIDADE 2- NA LISTA QUE VOCÊ ESCREVEU:</b></p> <p>A) CONSULTE NA LISTA DE NOMES DO GRUPO OS NOMES DAS MENINAS E ESCREVAM NAS LINHAS ABAIXO.</p> <p>B) PINTA COM UM LÁPIS A LETRA INICIAL DE CADA NOME.</p><br><hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*OD: Professor problematizar as letras iniciais de cada nome, fazendo relações com o alfabeto. Aproveite para nomear as letras e lançar desafios para que eles identifiquem as letras iniciais no alfabeto exposto (alfabeto de mesa)*

Fonte: material de formação da escola em que foi realizada a pesquisa (2022)

Quadro 3 – Consigna da atividade de nomes próprios – parte 2

| <p><b>ATIVIDADE 3-</b> AGORA QUE VOCÊ APRENDEU O NOME DE ALGUNS DOS COLEGAS DO GRUPO, QUE TAL FAZER UM SORTEIO PARA DEFINIR OS DOIS ALUNOS QUE SERÃO OS AJUDANTES DA PRÓXIMA SEMANA.</p> <p>A) ESCRVA OS NOMES SORTEADOS.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p><b>ATIVIDADE 4-</b> VAMOS CRIAR UMA CARTELA PARA JOGAR O BINGO DE NOMES:</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #fff9c4;">BINGO DE NOMES</th> </tr> <tr> <td style="height: 80px;"></td> <td style="height: 80px;"></td> </tr> <tr> <td style="height: 80px;"></td> <td style="height: 80px;"></td> </tr> </table> | BINGO DE NOMES |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--|--|--|--|--|
| BINGO DE NOMES                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                |  |  |  |  |  |

*Professor a Atividade 3 precisa ser realizada semanalmente. Faça o sorteio de dois ajudantes em cada agrupamento. Problematisando o nome sorteado. Para realizar Atividade 4 peça que os alunos consultem a lista de nomes.*

Fonte: material de formação da escola em que foi realizada a pesquisa (2022).

Quadro 4 – Consigna da atividade de nomes próprios – parte 3

| <p><b>ATIVIDADE 5-</b> ESCRVA ABAIXO O ALFABETO NA ORDEM:</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | <p><b>ATIVIDADE 6-</b> AGORA ESCOLHA ALGUMAS LETRAS DO ALFABETO PARA JOGARMOS BINGO.</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <tr> <th colspan="4" style="background-color: #fff9c4;">BINGO DO ALFABETO</th> </tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> | BINGO DO ALFABETO |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| BINGO DO ALFABETO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Fonte: material de formação da escola em que foi realizada a pesquisa (2022).

Para fins da análise dos dados a que nos propomos, foram solicitadas a dois alunos do 1º ano, sondagens de hipóteses de escrita, posteriormente, essas atividades foram desenvolvidas: texto com intencionalidade (cardápio do dia), lista de produtos da cantina, lista de animais, texto de memória e lista de alunos da sala.

### **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS**

Com base na proposta elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986), sobre sondagens de hipóteses de escrita e no trabalho de Soares (2016), sobre alfabetização e letramento, neste capítulo, buscamos compreender os códigos descritos pelos alunos participantes desta pesquisa, e ao final apresentar um gráfico com os resultados dos avanços nas hipóteses de escrita dos alunos dos 1º anos.

Ferreiro e Teberosky (1986) observam que construíram elementos próprios da linguística da Psicogênese da língua escrita ao descreverem a criança formulando hipóteses a respeito do código, traçando um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Essa construção, como já salientamos anteriormente, pode ser organizada em três períodos, sendo os dois primeiros os que configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica:

- 1º) período da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais);
- 2º) período da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias).
- 3º) período da fonetização da escrita, atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

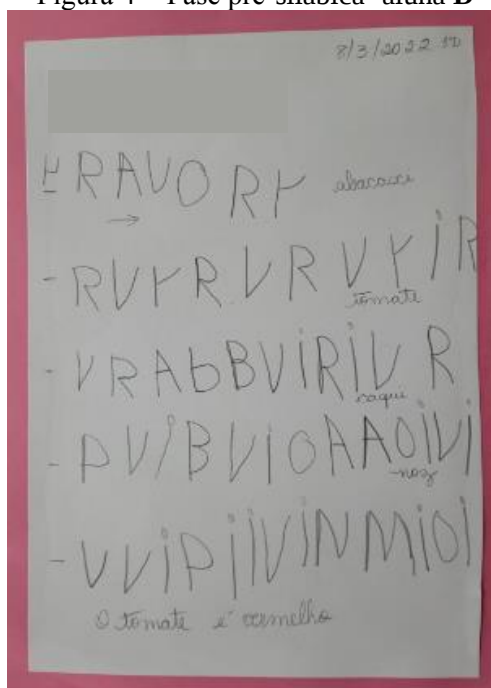
A sondagem da escrita já nos permite assumir que a criança compreende, mesmo antes de aprender a ler e escrever, que há um sistema de representação na língua escrita. Ela já traz uma lógica de um sistema de representação. Há um progresso constante em relação às dificuldades que enfrenta e às soluções que encontra para descobrir o caráter da escrita (ordem de progressão de condutas, determinadas pela forma como vivência, no momento, o conhecimento) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

É na sondagem que o professor consegue estabelecer uma avaliação diagnóstica que mostra em qual fase a criança está, o que lhe permite desenvolver atividades que sejam significativas e estejam dentro do espectro de possibilidade de serem realizadas por ela.

Para fazer uma sondagem, é preciso escolher palavras do mesmo campo semântico, após o que se pede às crianças para que escrevam uma frase em que uma das palavras escritas antes apareça.

Considerando a proposta de Ferreiro e Teberosky (1986), observamos na Figura 4 a fase pré-silábica, em que fica evidente o uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas). É possível perceber também que as imagens respeitam as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas).

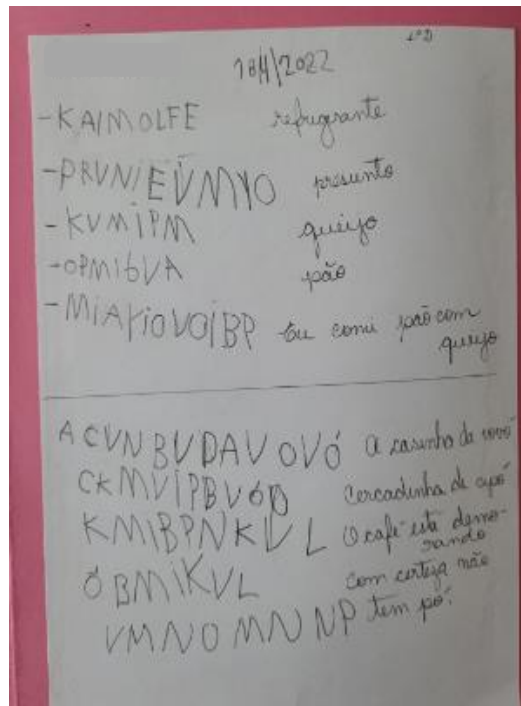
Figura 4 – Fase pré-silábica- aluna **D**



Fonte: arquivo pessoal.

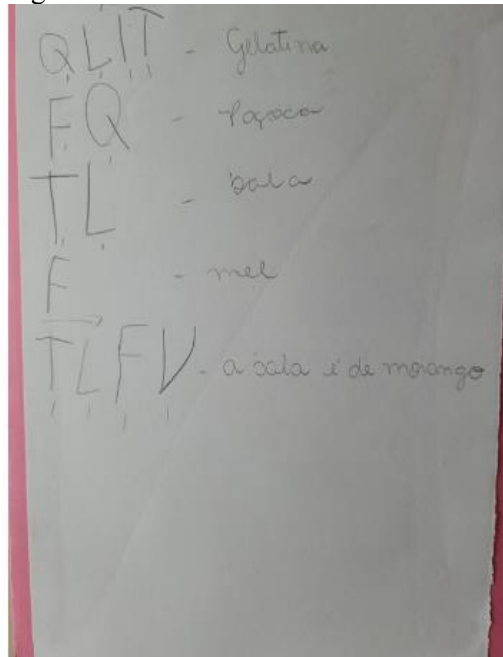
Nas figuras 5 e 6, observamos a fase silábica sem valor e silábica com valor, em que ocorre o uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida na figura 6, seguidas de letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.

Figura 5 – Fase silábica sem valor- aluna D



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 – Fase silábica com valor- aluna D

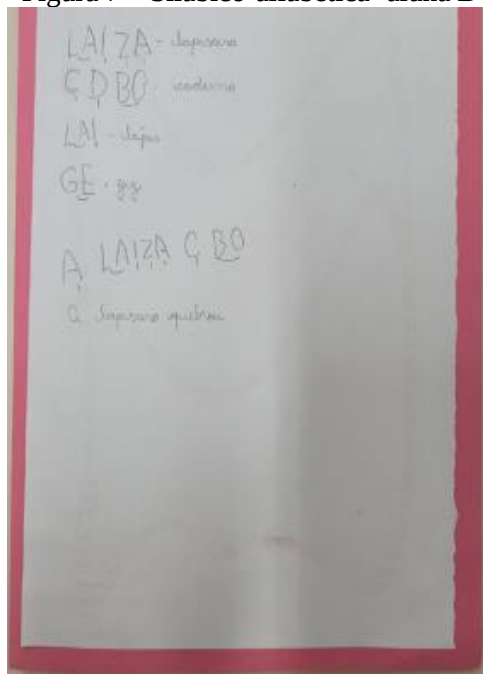


Fonte: arquivo pessoal.

A fase silábico-alfabética pode ser observada na Figura 7, em que percebemos a passagem da hipótese silábica para a silábico-alfabética: a sílaba começa a ser analisada em

duas unidades menores (fonemas) que se combinam, na escrita de uma palavra, com letras representando uma sílaba e com letras já representando os fonemas da sílaba.

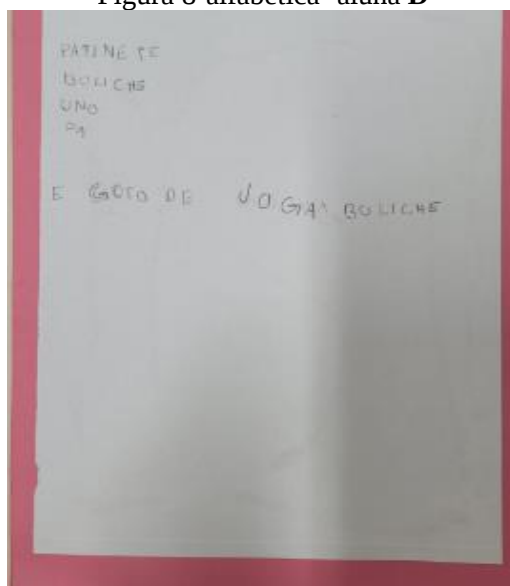
Figura 7 – Silábico-alfabética- aluna **D**



Fonte: arquivo pessoal.

A fase alfabética pode ser observada na Figura 8, em que percebemos a passagem da hipótese silábica-alfabética para a alfabética: A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas.

Figura 8-alfabética- aluna **D**



Fonte: arquivo pessoal.

Após esse período de sodagem das fases de desenvolvimento da escrita, propusemos algumas atividades de alfabetização e letramento realizadas como suporte no processo ensino-aprendizagem. Iniciamos na construção de um ambiente alfabetizador.

No processo de alfabetização e letramento, retomamos o que Ferreiro (2010) trata como ambiente alfabetizador. Para a autora, a criança, situada em seu tempo e espaço, é o sujeito construtor do seu processo de conhecimento. O ambiente alfabetizador busca levar para o cotidiano da sala de aula um ambiente semelhante ao que ela vivencia quanto exposta a situações comunicativas fora da escola, sejam elas de leitura e/ou de escrita.

Destacamos alguns dos momentos proporcionados pelo ambiente alfabetizador: lista dos nomes dos alunos, Figura 9 (alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental); Figura 10 lista dos meses do ano, Figura 11; alfabeto, Figura 12; os livros trabalhados para dar apoio à escrita de algumas listas. Figura 13; lista dos nomes dos animais.

Figura 9 – Lista dos nomes dos alunos

| 2º ANO D      | 2º ANO C     | 1º ANO D     | 1º ANO C     |
|---------------|--------------|--------------|--------------|
| AÍCE          | AÍCE         | ANA JULIA    | ANA LETÍCIA  |
| ANA BEATRIZ   | ANA CLARA    | ANA LUIZA    | ANALU        |
| ANA CLARA     | ANA JÚLIA    | ARLEN        | ANNY BEATRIZ |
| ARTHUR        | ANDRÉ        | BEATRIZ      | ANTÔNIO      |
| AUGUSTUS      | BEATRIZ      | CALEBE       | DAVI LUCCA   |
| BRYAN         | BENNICIO     | DANIELLY     | EDUARDA      |
| DAVI CRUZ     | CAIO VICTOR  | DAVI PIETRO  | ENRICO       |
| DAVI LUCCA    | ERIK         | ELISA        | ENZO GABRIEL |
| DAVI VIANA    | GEOVANNA     | ENZO FILIPI  | ENZO PIETRO  |
| ESTHER        | GUILHERME    | GABRIEL      | ETHIANY      |
| GABRIEL       | HENRIQUE     | GIOVANNA     | GABRIEL      |
| HUGO          | HENRY        | ISABELA      | HEITOR       |
| ISABELY       | ISABELA      | JENIFER      | HILARY       |
| ISABELLY      | JOÃO LUCAS   | JOÃO LUCAS   | JOÃO LUCAS   |
| JORGE         | JULIA HELENA | JOAQUIM      | JOÃO VITOR   |
| LADANY RAISSA | KAUAN SANTOS | KAIQUE       | LARA         |
| LÍVIA         | KAUAN LUCAS  | LARA         | LUCAS        |
| LUANA         | MANUELA      | LÍVIA        | LUCCAS ISAAC |
| MARCOS PAULO  | MARIA CLARA  | LUCCA        | MANUELA      |
| MARIA         | MARIA LUIZA  | MANUELLA     | MARIANE      |
| MIGUEL        | MURILLO      | MARIA JULIA  | MATHEUS      |
| MYGUEL        | PEDRO        | MAURICIO     | MAYA         |
| PEDRO MIGUEL  | PIETRO VITOR | MAYSA        | MIRELLA      |
| PIETRO        | RAFAELA      | MIGUEL       | NILRILLO     |
| RODRIGO       | RAFAEL       | NICOLY       | NICOLE       |
| SAMUEL GOMES  | RODRIGO      | OTAVIANO     | PAULO        |
| SAMUEL SANTOS | SARAH        | SARA REBECA  | PEDRO        |
| SOPHIA        | VINICIUS     | SOPHIA       | REBECA       |
| TAYLER        | VITOR        | VALENTINA    | SOPHIA       |
| VITOR         |              | YURI GABRIEL | VALENTINA    |
| YASMIM        |              |              |              |

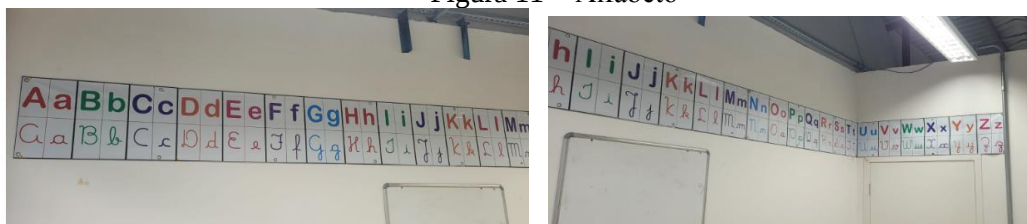
Fonte: arquivo pessoal.

Figura 10 – Lista de meses do ano



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 11 – Alfabeto



Fonte: arquivo pessoal.

Ferreiro trouxe para o debate a importância aos cuidados do ambiente alfabetizador, o zelo e o contato com os códigos, sinais, palavras, letras, desenhos, com o mundo da escrita. Assim, buscamos despertar a importância da leitura e da escrita como processos de construção da cidadania.

Os trabalhos com o gênero lista, compõem um gênero muito presente no dia a dia das pessoas. Listar significa relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Por exemplo: lista de convidados para uma festa, lista dos produtos para comprar, lista dos compromissos do dia, lista das atividades que serão realizadas na sala de aula etc. Por ter uma estrutura simples, é um texto privilegiado para o trabalho com os alunos que não sabem nem ler nem escrever convencionalmente.

A ativação do conhecimento prévio da criança ocorreu por meio dos seguintes questionamentos: quem sabe o que é uma lista? Já fizeram alguma lista? Para que serve uma lista? Vocês já viram os pais, tios, fazendo uma lista?

Após realizamos as atividades, vale destacar que as listas, eram baseadas nos livros lidos, mostrando-se oportunidades para as crianças revelarem, partilharem e produzirem

conhecimentos sobre as letras. Essa experiência deu significado ao contexto em que o tema trabalhado estava inserido na história, pois a lista foi construída após a leitura dos livros, alguns deles, ilustrados na Figura 12.

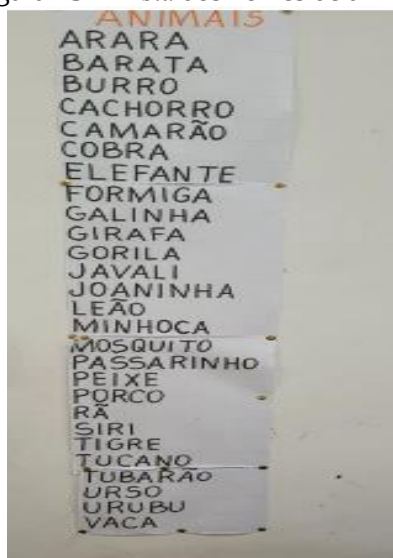
Figura 12 – Alguns exemplares de livros lidos durante o ano



Fonte: arquivo pessoal.

Após as leituras, com as quais os alunos se mostraram bastante envolvidos, foi-lhes solicitada a escrita de listas, de animais, personagens, alimentos, entre outras. Aos alunos que ainda não escreviam convencionalmente, os alunos ditavam a professora, a professora passa a ser escriba na confecção das listas, e após a escrita, anexava-se a parede da sala, de forma que lhes servisse de apoio para futuras consultas.

Figura 13 – Lista dos nomes de animais

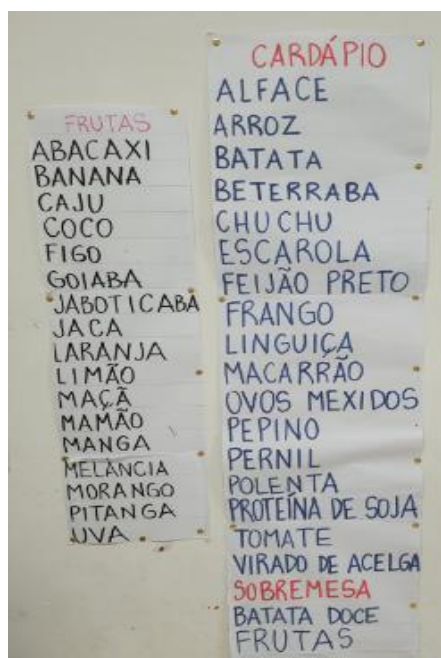


Fonte: arquivo pessoal.

O apoio da atividade “lista”, conforme Figura 14, contribuiu para ampliar a oralidade, a leitura e a escrita. O trabalho com gêneros textuais requer levar o aluno a compreender os diferentes contextos e práticas sociais que os envolvem, logo, as atividades foram selecionadas e mediadas pelos alfabetizadores, os textos apresentavam intencionalidade, de forma que as crianças pudessem construir a intenção de fazer o outro compreender o que estava sendo escrito.

A articulação entre o gênero cardápio e o gênero lista com o mesmo tema reforçou nossa intenção de promover práticas comunicativas do cotidiano, servindo de apoio para as próximas atividades, a lista foi exposta, como mostra a Figura 14.

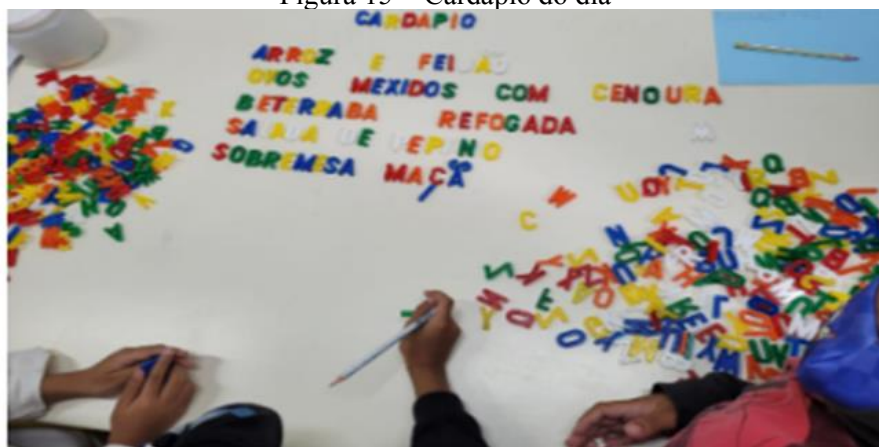
Figura 14 – Lista de alimentos do cardápio



Fonte: arquivo pessoal.

A Figura 15 ilustra a construção do gênero textual cardápio, utilizado em diferentes situações da vida cotidiana. Os alunos tinham como apoio, para confecção do cardápio do dia, as listas de alimentos, construídas anteriormente, em outras atividades.

Figura 15 – Cárdatpio do dia



Fonte: arquivo pessoal.

Por meio da elaboração do cardápio do dia com os alunos foi possível promover a organização e levá-los a apreender os elementos constitutivos do gênero. Quando os alunos são desafiados a escrever seus próprios textos, cresce a oportunidade de reflexão sobre o sistema

de escrita. As decisões sobre a quantidade, qualidade e ordem das letras nos levam a refletir sobre como a escrita, entendida como sistema de representação, se organiza. É importante ressaltar que escrever seu próprio texto não implica registrar palavras isoladas e descontextualizadas. As situações de escrita pelo aluno, devem ser realizadas no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

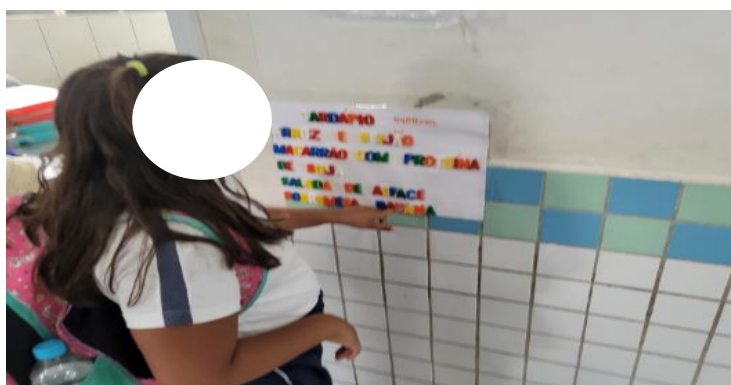
Para essa atividade, o cardápio oficial da escola, servia de fonte para sabermos quais alimentos seriam servidos no dia seguinte. Foi necessário organizar os alunos para que interagissem entre si, propondo que escrevessem sozinhos, em duplas ou em pequenos grupos. Dessa forma, teriam tempo para montar o cardápio com letras móveis, para que fosse fixado na parede ao lado da cozinha, de modo que os outros alunos tomassem conhecimento da refeição que seria servida no dia, como mostram as Figuras 16 e 17.

Figura 16 – Cardápio disposto ao lado da cozinha



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 17 – Aluna lendo o cardápio do dia



Fonte: arquivo pessoal.

A apresentação dos aspectos discursivos e linguísticos do gênero “cardápio” aos alunos deu-lhes apoio suficiente para compreenderem o que, de fato, é um cardápio e procederem, assim, à sua finalização, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18 – Cardápio pronto



Fonte: arquivo pessoal.

Sequencialmente, as atividades com texto de memória, neste caso, as parlendas são textos da tradição oral brasileira – isso quer dizer que foram feitos para serem falados. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem os criou: foram simplesmente passados de boca em boca, das pessoas mais velhas para as mais novas.

E por se tratar de um gênero divertido para os alunos, o trabalho com esse repertório é muito útil, pois os alunos sabem de cor, aventurando-se a ler e a escrever por conta própria e possuem autonomia para acompanhar o que está escrito, possibilitando a observação da estabilidade de certos grupos de palavras, realizando o ajuste do falado ao escrito, provocando reflexão sobre o sistema de escrita. Isso traduz, para a criança, a forma de pensar sobre as correspondências fonema-grafema e a possibilidade de avançar em suas hipóteses de escrita, como exposto na Figura 19.

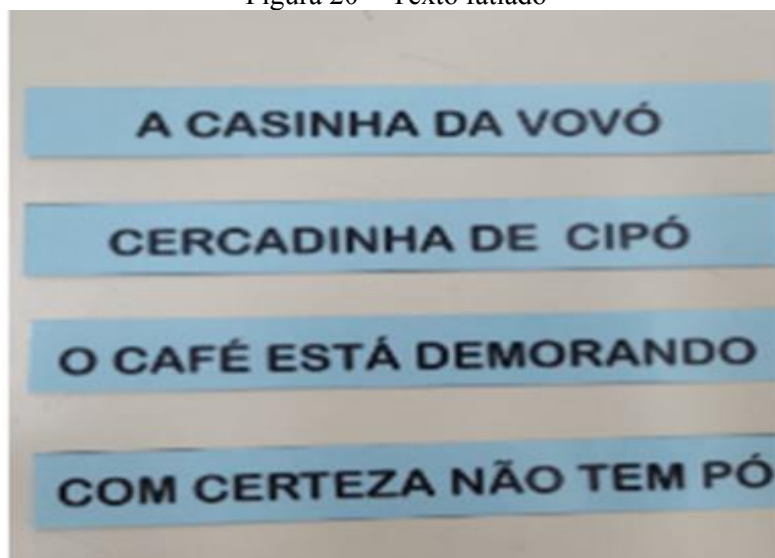
Figura 19 – Texto de memória



Fonte: arquivo pessoal.

A escrita por meio do texto fatiado, como ilustrado nas Figuras 20 e 21, também contribui para o aprimoramento da alfabetização e do letramento, uma vez que busca ajustar o oral ao escrito, controlando os segmentos sonoros que se completam, formando os versos da parlenda.

Figura 20 – Texto fatiado



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 21 – Texto fatiado



Fonte: arquivo pessoal.

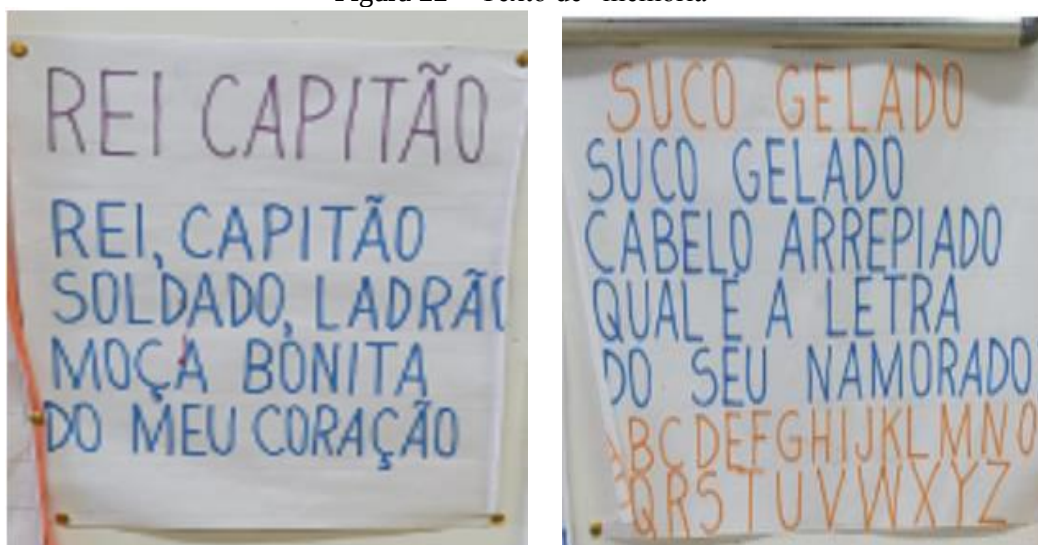
Araújo e Arapiraca (2011, p. 24) ensinam que os

[...] textos podem ser fatiados em estrofes, em versos, palavras, sílabas e letras. Em estrofe ou em versos (ou em blocos maiores ou menores), são para aqueles que ainda

não sabem ler ordenarem, pois mesmo sem reconhecer todas as palavras da estrofe/verso, podem tentar reconhecer uma ou outra palavra, partes de palavras, e assim reconstituir a ordem do texto. Não é preciso, assim, ler todas as palavras convencionalmente para ordenar os textos, apenas ‘ler’ fazendo o ajuste oral-escrito e encontrar algumas palavras que deem dica dos versos procurados. A possibilidade de poder ordená-los sem ainda saber ler já é um desafio grande, nesse caso. Algumas dicas ou questionamentos do professor podem ajudá-los na tarefa.

O texto de “memória”, como ilustrado na Figura 22, não é algo exclusivo, pois todos os textos trabalham memória. Mas alguns têm como prioridade a memorização consciente. Araújo e Arapiraca (2011) observam que ao se discutir sobre letramento e práticas sociais letradas, é possível pensar também diversos outros aspectos da função social das adivinhas, rimadas e melódica.

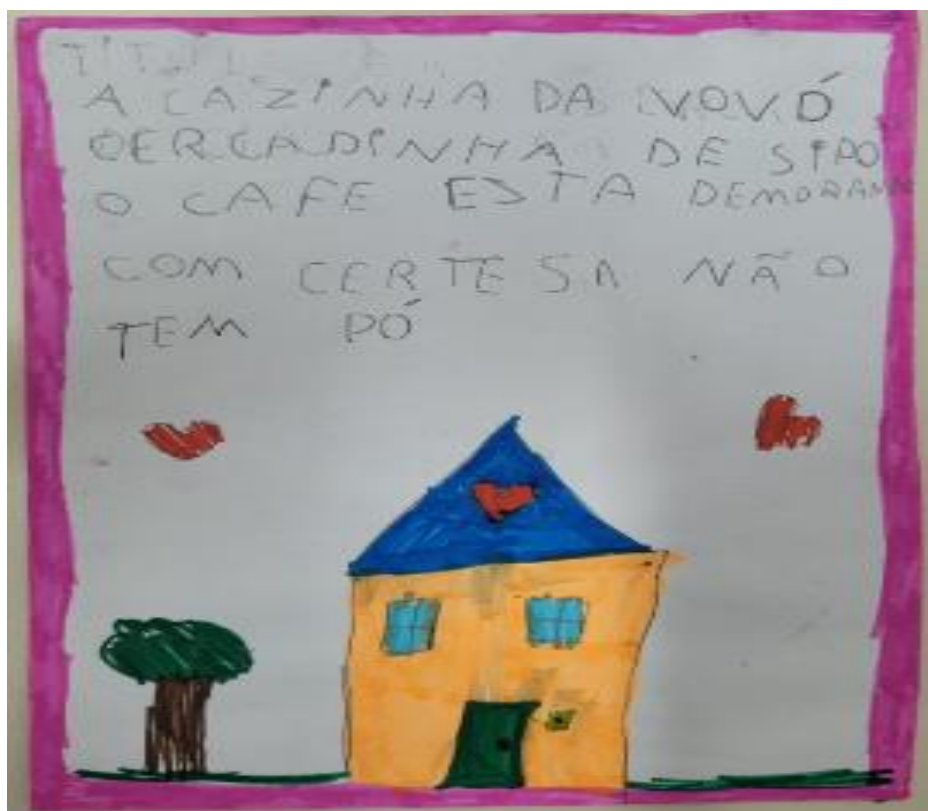
Figura 22 – Texto de “memória”



Fonte: arquivo pessoal.

Na Figura 23, temos a escrita de uma parlenda da mesma aluna **D**, cujas sondagens apresentamos no início do capítulo, análise dos dados.

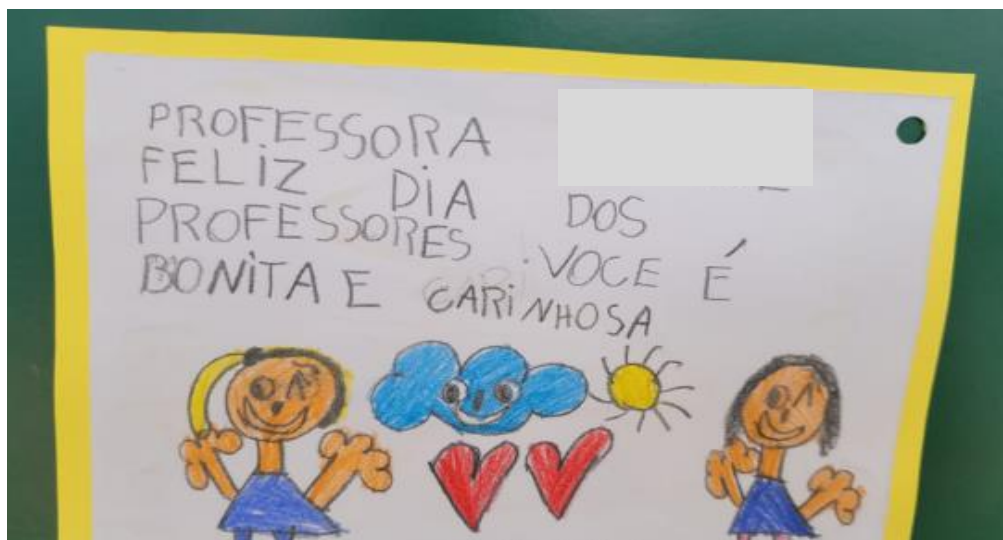
Figura 23 – Texto de “memória”



Fonte: arquivo pessoal.

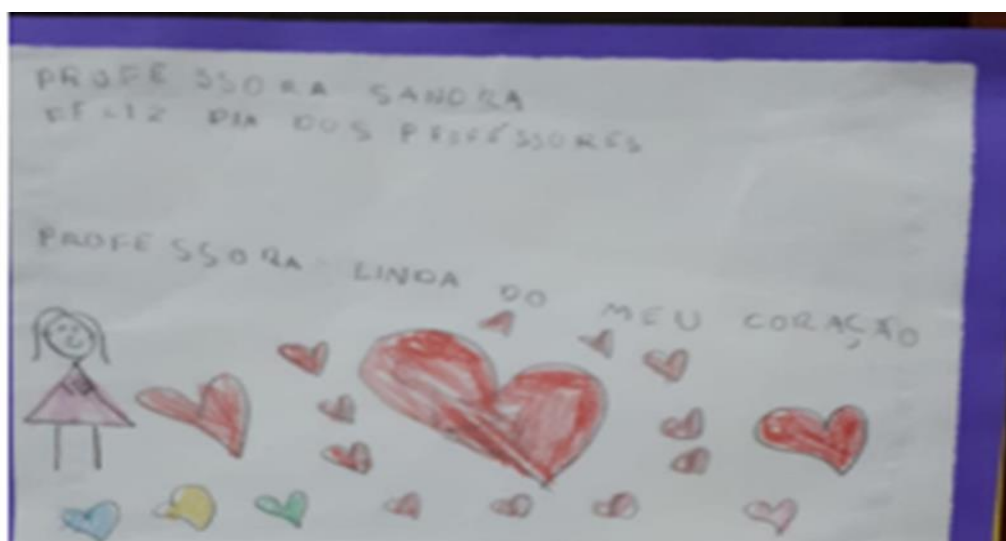
Na sequência, a articulação entre o gênero bilhete e o “Dia dos Professores” promoveu práticas comunicativas do cotidiano. A proposta de homenagear os respectivos professores regentes com bilhetes, conforme mostram as Figuras 24 e 25, e com um mural surpresa exposto na entrada da escola, conforme ilustrado na Figura 26, impulsionou o avanço das crianças, que colocaram todos seus conhecimentos em jogo para agradecer os docentes.

Figura 24 – Bilhete de aluno para a professora



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 25 – Bilhete da aluna D, da qual apresentamos as sondagens no início do capítulo, análise dos dados



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 26 – Mural do Dia dos Professores

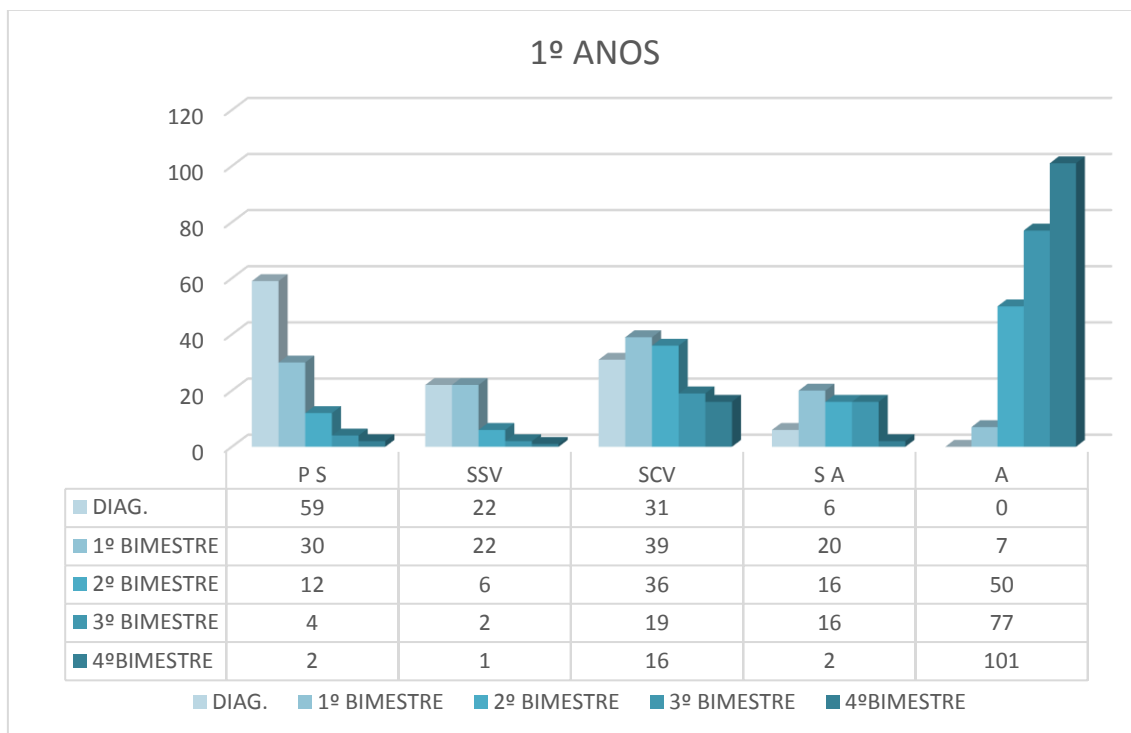


Fonte: arquivo pessoal.

Após apresentarmos as atividades realizadas nesta pesquisa, ao longo do ano letivo, finalizamos apresentando um gráfico, referente os avanços das hipóteses de escrita dos 122 alunos, dos quatro primeiros anos da escola, na qual foi realizada esta pesquisa, no ano de 2022.

Na função de 2ª professora alfabetizadora, no início do ano letivo, trabalhava com os alunos que se encontravam nas hipóteses P.S, SSV e SCV, totalizando 112 alunos. Ao longo do ano em parceria com os professores regentes, os alunos avançaram em suas hipóteses, o que oportunizou ao trabalho de 2º professora alfabetizadora, abranger as demais hipóteses de escrita, e no final do ano letivo conseguimos entregar 101 alunos alfabéticos, como ilustrado no gráfico 1,

Gráfico 1-Dados referentes as hipóteses de escritas do 1º ano



Fonte: arquivo pessoal.

No processo que defendemos ao longo desta dissertação, o Alfabetrar, com aporte das teorias psicolinguísticas, apresentamos a possibilidade de contextualizar o cotidiano das crianças no seu processo de alfabetização, o que nos levou a refletir sobre a perspectiva da diversidade textual, de modo a enfatizar que a alfabetização e o letramento devem ter como fundamento as experiências das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, definimos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização, a fim de elaborar apontamentos para formação de professores alfabetizadores, o que temos buscado fazer desde nossa formação docente.

Para alcançá-lo, estabelecemos um primeiro objetivo específico: compreender as práticas pedagógicas dos professores para o avanço nos processos de alfabetização e letramento, considerando a relação entre fala e escrita na aquisição do sistema da escrita dos alunos. Para cumpri-lo, salientamos autores diversos, como Soares (1998; 2003; 2014), Soares (2021), Ferreiro e Teberosky (1986; 1999) e Ferreiro (2010; 2017). Deparamo-nos com várias especificidades referentes a tentativas de metodização da alfabetização e letramento e compreendemos que a contextualização é fundamental para que a aprendizagem da criança seja significativa.

No segundo objetivo específico estabelecido, propusemo-nos a analisar como se dá a intervenção pedagógica no que se refere ao contexto de produção textual no processo da alfabetização e letramento para uma escrita autônoma. Buscamos desenvolver, assim, uma pesquisa baseada na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), de abordagem qualitativa, baseada em atividades que aplicamos, a fim de realizar a sondagem de hipóteses de duas crianças e em atividades elaboradas pelo coletivo de crianças que integram o 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Em relação ao terceiro objetivo específico, buscamos compreender as estratégias de correção dos professores aplicadas aos textos dos alunos em processo da aquisição da escrita alfabética e letrada. Identificamos problemas no que tange à avaliação, pois, muitas vezes, o professor ignora a realidade específica das crianças e verticaliza o processo de aprendizagem como método único. Entendemos que o protagonista dos espaços de aprendizagem de alfabetização e letramento são as crianças, sujeitos de todo e qualquer ambiente alfabetizador. Essa perspectiva se baseia no fato de que são elas que usufruem, ocupam e se ocupam desses ambientes, seja brincando, seja interagindo, estudando e/ou alterando o contexto; elas se desenvolvem social e pessoalmente pelas múltiplas relações que estabelece.

Por fim, trouxemos, ao longo desta dissertação, apontamentos para a formação de professores alfabetizadores, com base na compreensão das práticas e intervenções pedagógicas docentes. Por meio das pesquisas e teorias apresentadas, buscamos envolver a nossa própria

realidade e ampliar a reflexão para o desenvolvimento de um alfabetramento que inclua a criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

O que expusemos ao longo deste trabalho permite-nos reafirmar que a alfabetização e o letramento são componentes fundamentais na constituição de um sujeito livre, crítico e reflexivo. Contribuiu para isso a organização da sala de aula, como espaço vivo, real e de construção do conhecimento, em que há a materialização das práticas educativas como projetos de vida, bem como de convívio social, em que a criança aprende e compreende que cada elemento tem seu significado pessoal e social.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 2012. (Coleção Leituras do Brasil).
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, L. C. de; ARAPIRACA, M. **Quem os desmafacafizar bom desmafacafizador será:** textos da tradição oral na alfabetização Salvador: EDUFBA, 2011. 64 p.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARTHES, R. Da palavra à escrita. In: BARTHES, R. *O grão da voz*. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 9-13.
- BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/Escrito. In: Enciclopédia Einaudi. Oral/Escrito; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 32-57.
- BES, P.; KUCYBALA, F. S.; FREITAS, G.; CATÃO, V. M; NUNES, A. R. *Alfabetização e letramento*. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- BOLZAN, D. P. *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior*. Relatório final do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFMS, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRÄKLING, K. L. *Revisão e correção: variações sobre o mesmo tema?* São Paulo: SEESP/CGEB, 2012.
- BRÄKLING, K. L. Concepções de Linguagem e suas Implicações para a Prática Pedagógica. In: Língua Portuguesa. Módulo 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. Unidade 5: Diferentes Maneiras de se compreender a Linguagem e as Implicações para a Prática Pedagógica. Redeensinar/Uniararas, 2002.
- BRÄKLING, K. L.; GARCIA, M. O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido? *Revista Educação - especial didática*, São Paulo, p. 12 - 29, 30 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 junho 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRILHANTE, L. H. de A. A. Do direito de conhecer seu nome ao processo de alfabetização. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 323-341, jan./jun. 2004.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- CRISTO, R. D. S. de. *A prática docente na avaliação da produção textual: as marcas de correção*. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.
- DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber. 2007.
- EVANGELISTA, O. Rede Kipus e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 4., 2009. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2009. p. 1-14.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. Trad. de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 2017.
- FERREIRO, E. *Reflexão sobre alfabetização*. 25.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 5 ed. Trad. de Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FONTANA, R; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade da educação infantil*. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FREIRE, P. F. Nome próprio: mais que uma palavra, uma questão de identidade, de cidadania, de relação afetiva. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. *A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil*. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2017.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.
- GROSSI, Maria Elisa de Araújo. A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. Dissertação e mestrado em educação – Belo Horizonte: Faculdade de Educação /Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 238 f.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.
- LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 262-276, maio/ago., 1999.

- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: práticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, E. S. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos metodológicos. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set, 2016.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NILSSON, M. Organizational development as action research, ethnography, and beyond. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, New Orleans, LA, 2000.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- SILVA, Y. N. da. *O uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização*. João Pessoa: UFPB, 2017.
- SOARES, M. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Z. A. *A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SUASSUNA, L. Avaliação da escrita escolar: a importância e o papel dos critérios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 275-293, out./dez., 2017.
- TEBEROSKY, A. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: 2003.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORAYA, C.; LIMA, A. Corrigir ou avaliar redações: uma prática (im) positiva. In: XAVIER, A. C. (org.) *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife: Editora do Autor, 2007.

## **ANEXOS**