



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE

A PRÁTICA DA ESCRITA PARA ALÉM DO COPISMO NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: uma mediação sob as lentes dos Estudos do
Letramento

Mamanguape-PB
Agosto/2024

ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE

**A PRÁTICA DA ESCRITA PARA ALÉM DO COPISMO NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: uma mediação sob as lentes dos Estudos do
Letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – *Campus IV* – Mamanguape, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramento e com a linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luana Francisleyde Pessoa de Farias.

**Mamanguape-PB
2024**

Catálogo na publicação
Seção de catalogação e publicação

A345p Albuquerque, Adenailde Maria Soares de.

A prática da escrita para além do copismo no 5º ano do ensino fundamental: uma mediação sob as lentes dos estudos do letramento / Adenailde Maria Soares de Albuquerque. - Mamanguape, 2024.

181 f.: il.

Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAÉ.

1. Letramento. 2. Escrita. 3. Copismo. 4. Alfabetização.

I. Farias, Luana Francisleyde Pessoa de.

II. Título.

UFPB/CCAÉ

CDU 37.012

ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE

**A PRÁTICA DA ESCRITA PARA ALÉM DO COPISMO NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL: uma mediação sob as lentes dos Estudos do
Letramento**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Apresentado em: **30/08/2024**



Profa. Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Orientadora – UFPB/PROFLETRAS



Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva
Examinador interno – UFPB/PROFLETRAS



Profa. Dra. Elaine Reis Laureano
Examinadora externa – UFPB

**Mamanguape – PB
2024**

DEDICATÓRIA

Àqueles, que, embora sofrendo diretamente os efeitos históricos e sociais do “fracasso escolar” e vendo frustrados a promessa de conquista de um mundo novo (Osakabe, 1982, p.151), continuam a buscar o aprendizado da leitura e escrita como um direito de participação na produção da sociedade, da cultura e da linguagem, como um direito, enfim, de produção de sentidos para si, no presente e para o futuro.

Os sentidos da alfabetização, Mortatti (2021)

Aos professores, que, mesmo sem meios materiais e estruturais fazem acontecer, na sala de aula da escola pública, verdadeiros milagres diários utilizando o que eles têm de melhor: coragem para enfrentar o impossível!

Aos estudantes e professores das escolas públicas, cada letra escrita neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida e por não permitir que eu desistisse!

À minha família, pelo apoio e dedicação durante toda a trajetória deste trabalho e sempre. Embora ainda não compreendamos todo o processo peculiar que atravessou este mestrado, seguimos juntos, mesmo sem entender. Diante do impossível, vocês possibilitaram que tudo acontecesse: Clécio Albuquerque (esposo), Heitor Albuquerque (filho) e Isabella Albuquerque (filha), vocês são tudo de mais lindo que já construí. À minha família, obrigada por estarmos sempre juntos!

À minha mãe, Conceição Soares (in memoriam), e à minha irmã, Adalgisa Soares (in memoriam), agradeço pelo tempo que passaram comigo e pelo amor especial que sempre me ofereceram. Elas partiram assim que iniciei o mestrado, mas sei que sempre estiveram presentes e estarão comigo até o fim, pois vivem em meu coração.

Gratidão à Fabiana Pereira, que compartilha cada angústia e alegria aqui dentro de casa, lado a lado, “teti à teti”. Você sempre foi formidável!

Ao meu sogro, Crélio Francisco, e à minha sogra, Maria da Penha, por estarem sempre orando e cuidando de mim como a uma filha; sou eternamente grata.

Agradeço também às amigas de jornada, as “Amoras”: amigas professoras da escola e da vida. Elas me presenteiam todos os dias com convivência iluminada, experiência, paciência, companhia, sabedoria, empatia, grandeza de coração e, acima de tudo, com a mais doce alegria: Antônia, Riso e Lili, obrigada por estarem sempre por perto.

À Shirlene Ribeiro, gestora que sempre respeitou e acreditou no meu fazer pedagógico, agradeço por me abraçar e fazer-me sentir em casa. Sempre esteve atenta às demandas da escola como um todo; seu esforço para ver o sucesso dos estudantes é extraordinário. Meu muitíssimo obrigada!

Agradeço às amigas Luciana Almeida, Telma Regina e Ana Paula pelas conversas revigorantes, cômicas, motivadoras e, acima de tudo, por estarem próximas, mesmo estando longe.

Obrigada à Luana Francisleyde (orientadora) por me fazer sentir tão especial. Aprendi muito com você, professora. Sua atenção, disponibilidade, carinho, inovação, motivação, compreensão, dedicação, acessibilidade, coragem, inteligência, sabedoria e

respeito foram fundamentais. Muitos adjetivos ainda caberiam aqui, mas esses foram os principais que me tocaram diretamente e me conduzem a um amanhã mais forte.

Gratidão a um companheiro que nunca, em nenhum momento, me deixou sozinha. Sua lealdade é inabalável; seu amor é puro e transparente como água. Gratidão ao meu, ao nosso companheiro “casca de bala”, Alvin Olinsk, o beagle mais fiel, amável e companheiro que se pode conhecer.

Não poderia deixar de agradecer aos estudantes do 5º ano “B”, que foram os protagonistas deste trabalho, os atores principais desta história, e aos seus familiares, que possibilitaram a realização deste estudo, que teve como objetivo ajudá-los a serem protagonistas de suas histórias, reflexivos enquanto sujeitos que compreendem sua própria história, sociedade, cultura e cidadania.

EPÍGRAFE

*Ser árvore com asas. Na terra potente
desnudar as raízes e entregá-las ao solo.
E quando for muito mais amplo o nosso ambiente,
com as asas abertas entregar-nos ao voo.*

Norma de rebeldia

Pablo Neruda, *O rio invisível: poesia e prosa de juventude*, 1982.

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada, tem como objeto de estudo as práticas de escrita mobilizadas para intervir na formação de alunos copistas/copiadores dentro do processo de alfabetização em contexto de letramento. O copismo, neste trabalho, é compreendido como uma prática pedagogicamente obsoleta e que se opõe à escrita enquanto prática social. O interesse em contribuir com o avanço na proficiência escritora a partir de práticas de escrita socialmente situadas e de um processo de alfabetização em contexto de letramento originou-se das inquietações sobre a prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e das reflexões sobre as dificuldades que as crianças, da escola pública, enfrentam para se alfabetizar. Dessa forma, a pesquisa guiou-se por um questionamento: como desenvolver práticas pedagógicas mais significativas, dentro do processo de alfabetização e letramento, para intervir na formação de alunos meramente copistas? Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas de escrita socialmente situadas como alternativas para intervir na formação de alunos meramente copistas a fim de torná-los escritores proficientes. Percorreu-se as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: as teorias da aprendizagem sociocultural de Vygotsky (1987) e construtivistas de Piaget, além das proposições de Freire (2001, 1967, 2011); Street (2014); Kleiman (2016, 1995, 2024); Tfouni (1988); Geraldi (2002); Soares (1996, 2020, 2021, 2023); entre outros. Esta é uma pesquisa-ação de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e intervencionista. Os participantes da pesquisa foram alunos do 5º ano do EF, de uma escola pública da rede municipal em Santa Rita/PB. A pesquisa se desenvolveu a partir de duas etapas metodológicas, a primeira referente ao gênero textual receita culinária e a segunda ao gênero textual manual de instrução de brinquedo. Utilizamos como instrumento geradores de dados a observação participante, as rodas de conversas e as oficinas pedagógicas. A análise dos dados considerou as produções textuais dos estudantes a partir das categorias de análise elencadas para orientar práticas de escrita situadas: Forma de composição do texto, Análise linguística e semiótica (ortografização) e a Escrita autônoma. Constatou-se a importância de levar à sala de aula práticas socialmente situadas de uso da língua escrita, de alfabetizar partindo do texto e voltando para ele. Foi a partir da compreensão do contexto de produção, da reflexão sobre os desvios e suas causas (ortografização) que pudemos acompanhar mudanças na forma como os estudantes percebiam os textos e sua produção, ou seja, este estudo demonstrou que as práticas de escrita socialmente situadas desenvolvidas a partir de oficinas pedagógicas, de estratégias criativas e sistematizadas podem potencializar uma escrita mais autônoma e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Escrita; Copismo; Alfabetização.

ABSTRACT

This research, situated in the area of Applied Linguistics, has as its object of study the writing practices mobilized to intervene in the training of students who are copyists/copyists within the literacy process in a literacy context. Copyism, in this work, is understood as a pedagogically obsolete practice that opposes writing as a social practice. The interest in contributing to the advancement of writing proficiency based on socially situated writing practices and a literacy process in a literacy context originated from concerns about teaching practices in the initial years of Elementary School (EF) and from reflections on the difficulties that children in public schools face in learning to read and write. Thus, the research was guided by a question: how to develop more significant pedagogical practices, within the literacy and literacy process, to intervene in the training of students who are merely copyists? Therefore, the general objective of the research is to analyze socially situated writing practices as alternatives to intervention in the training of students who are merely copyists in order to make them proficient writers. The following theoretical-methodological perspectives were used: Vygotsky's (1987) sociocultural learning theories and Piaget's constructivist theories, in addition to the propositions of Freire (2001, 1967, 2011); Street (2014); Kleiman (2016, 1995, 2024); Tfouni (1988); Geraldi (2002); Soares (1996, 2020, 2021, 2023); among others. This is an applied action research, with a qualitative and interventionist approach. The research participants were 5th grade EF students from a public school in the municipal network in Santa Rita/PB. The research was developed based on two methodological stages, the first referring to the text genre of culinary recipes and the second to the text genre of toy instruction manuals. We used participant observation, discussion groups and pedagogical workshops as data-generating instruments. Data analysis considered the students' textual productions based on the analysis categories listed to guide situated writing practices: Text composition form, Linguistic and semiotic analysis (orthography) and Autonomous writing. The importance of introducing socially situated practices of written language use into the classroom was noted, of teaching literacy by starting from the text and returning to it. It was from the understanding of the production context, the reflection on deviations and their causes (orthography) that we were able to monitor changes in the way students perceived the texts and their production, that is, this study demonstrated that socially situated writing practices developed from pedagogical workshops, creative and systematized strategies can enhance more autonomous and meaningful writing.

KEYWORDS: Literacy; Writing; Copying; Literacy

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCAÉ - Centro de Ciências Aplicadas em Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EF – Ensino Fundamental
ERE – Ensino Remoto Emergencial
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE- Plano Nacional de Educação
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC- Pontifícia Universidade Católica
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFBA- Universidade Federal da Bahia
UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel
UPM- Universidade Presbiteriana Mackenzie
UFGO- Universidade Federal de Goiás
UnB- Universidade de Brasília
UFJF- Universidade de Juiz de Fora
USP- Universidade de São Paulo
UFPR- Universidade Federal do Paraná
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto
UEPB- Universidade Estadual da Paraíba
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Primeiras definições de letramento, no Brasil	38
QUADRO 2 – Síntese das concepções, métodos e objetivos de ensino da escrita	42
QUADRO 3 – Habilidades da Base elencadas para o desenvolvimento de práticas de escrita a partir do estudo de textos da tipologia instrucional	48
QUADRO 4 – Concepções de conhecimento que abordam a aprendizagem	57
QUADRO 5 – Conceitos das zonas de desenvolvimento segundo Vygotsky	63
QUADRO 6 – Síntese das etapas de intervenção	72
QUADRO 7 – Distribuição da faixa etária da turma do 5º ano	75
QUADRO 8 – Descrição da 1ª roda de conversa	77
QUADRO 9 - Descrição da 1ª oficina pedagógica	78
QUADRO 10 - Descrição da 2ª oficina pedagógica	79
QUADRO 11 - Descrição da 3ª oficina pedagógica	80
QUADRO 12 - Descrição da 4ª oficina pedagógica	81
QUADRO 13 - Descrição da 2ª roda de conversa	82
QUADRO 14 - Descrição da 3ª roda de conversa	83
QUADRO 15 - Descrição da 5ª oficina pedagógica	84
QUADRO 16 - Descrição da 6ª oficina pedagógica	85
QUADRO 17 - Descrição da 7ª oficina pedagógica	86
QUADRO 18 - Descrição da 8ª oficina pedagógica	87
QUADRO 19 - Descrição da 4ª roda de conversa	88
QUADRO 20 – Habilidades da Base e as categorias de análise	91
QUADRO 21 – Síntese do percurso da análise dos dados	93
QUADRO 22 – Relatos orais dos pesquisados em momento de atividade de cópia	94
QUADRO 23 – Desvios ortográficos na produção inicial	98
QUADRO 24 – Relatos orais dos pesquisados em momento de escrita autônoma	100
QUADRO 25 – Relatos orais dos pesquisados em momento de conversa	100
QUADRO 26 – Reescrita de palavras em relação à diagnose inicial	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Relação ação-reflexão-ação do professor-pesquisador	68
FIGURA 2 – Observação e leitura de textos tipo instrucional	77
FIGURA 3 – Procurando o gênero receita culinária	78
FIGURA 4 – Exposição oral e dialogada sobre o gênero receita culinária	78
FIGURA 5 – Orientando e refletindo sobre a reescrita	79
FIGURA 6 – Dinâmica receita culinária fatiado: procurando as partes da mesma receita	80
FIGURA 7 – Preparando uma receita culinária: docinhos de leite ninho	81
FIGURA 8 – Hora da degustação	82
FIGURA 9 – Observação e leitura de manuais de instrução de diversos formatos.....	84
FIGURA 10 – Montagem de brinquedo	86
FIGURA 11 – Conclusão da montagem de brinquedo	87
FIGURA 12 – Versão escrita/verbal do manual de instrução de brinquedo LEGO.....	88
FIGURA 13 – Atividade de cópia – Estudante D.....	95
FIGURA 14 – Produção inicial do gênero receita culinária – estudante D.....	95
FIGURA 15 - Produção inicial do gênero receita culinária – estudante H	97
FIGURA 16 - Produção inicial do gênero receita culinária – estudante A	99
FIGURA 17 - Produção inicial do gênero receita culinária – estudante D	101
FIGURA 18 – Reescrita do gênero receita culinária – estudante E	103
FIGURA 19 – Caderno de Anotações 1	105
FIGURA 20 – Caderno de Anotações 2	105
FIGURA 21 – Caderno de Anotações 3	106
FIGURA 22 – Reescrita da receita culinária - estudante A.....	108
FIGURA 23 – Produção inicial e reescrita do gênero receita culinária estudante R....	109
FIGURA 24 – Produção inicial do gênero receita culinária – Estudante F.....	111
FIGURA 25 – Produção final do gênero receita culinária – Estudante F	111
FIGURA 26 – Manual de instrução original do brinquedo escolhido para fazer a versão escrita/verbal.....	115
FIGURA 27 – Ficha padrão para versão escrita do manual de instrução.....	116
FIGURA 28 – Produção inicial do gênero manual de instrução – estudante R	118
FIGURA 29 – Produção inicial do gênero manual de instrução – estudante H	120
FIGURA 30 – Escrita e reescrita do gênero manual de instrução – estudante H.....	121

FIGURA 31 - Escrita e reescrita do gênero manual de instrução – estudante R.....122

FIGURA 32- Escrita e reescrita do gênero manual de instrução – estudante F124

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Resultados da ANA (3º ano): proficiência leitora	52
GRÁFICO 2 – Resultados da ANA (3º ano): proficiência escrita	52
GRÁFICO 3 – Resultado atuais do Saeb referente ao 2º ano do EF em Língua Portuguesa	54
GRÁFICO 4 – Evolução da proficiência em Língua Portuguesa, no 5º ano do EF, no Brasil, no estado da Paraíba e no município de Santa Rita	55

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES	13
1.1 O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DA PESQUISA ACADÊMICA E CIENTÍFICA	20
2 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	24
3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA SITUADA RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DO COPISMO	36
3.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA E A PRÁTICA DO COPISMO	41
4 PANORAMA SOB AS LENTES DO SAEB E DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM	51
4.1 UM OLHAR PANORÂMICO A PARTIR DO SAEB	51
4.2 AS DIFERENTES TEORIAS DA APRENDIZAGEM	56
4.2.1 Contribuições da abordagem construtivista de Jean Piaget	58
4.2.2 Contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural (socioconstrutivismo) de Levi Semenovich Vygotsky	62
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	65
5.2 TRABALHO DE CAMPO: A PESQUISA-AÇÃO	67
5.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	69
5.3.1 A observação participante	69
5.3.2 As rodas de conversas	70
5.3.3 As oficinas pedagógicas	71
5.4 O LOCAL, O GRUPO-ALVO E O CONTEXTO	73
5.5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E OS CAMINHOS POSSÍVEIS	76
5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	89
6 ANÁLISE DOS DADOS	92
6.1 PRODUÇÃO INICIAL (DIAGNOSE INICIAL)	93
6.1.1 Forma de composição do texto	96
6.1.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)	97
6.1.3 Escrita autônoma	100
6.2 REESCRITA	102
6.2.1 Forma de composição do texto	102
6.2.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)	104

6.2.3 Escrita autônoma	108
6.3 PRODUÇÃO FINAL (DIAGNOSE FINAL)	110
6.3.1 Forma de composição do texto	110
6.3.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)	112
6.3.3 Escrita autônoma	112
6.4 2ª ETAPA DA INTERVENÇÃO – GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO	113
6.5 PRODUÇÃO INICIAL (DIAGNOSE INICIAL)	115
6.5.1 Forma de composição do texto	117
6.5.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)	118
6.5.3 Escrita autônoma	120
6.6 REESCRITA (DIAGNOSE FINAL)	120
6.6.1 Formas de composição do texto	121
6.6.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)	123
6.6.3 Escrita autônoma	125
6.7 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS: IMPLICAÇÕES	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - Produção inicial do gênero receita culinária	139
APÊNDICE B - Reescrita do gênero receita culinária	141
APÊNDICE C - Produção final do gênero receita culinária	147
APÊNDICE D - Produção inicial e final do gênero manual de instrução	150
APÊNDICE E - Atividade de cópia (diagnóstica)	153
APÊNDICE F - Confecção de animal de dobradura com papel colorido.	159
ANEXO 1 - Parecer consubstanciado do CEP	161
ANEXO 2 - Termo de anuência	168
ANEXO 3 - Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	170
ANEXO 4 - Termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE)	174

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Entendemos que refletir sobre o processo de apropriação da modalidade escrita da língua e seu desenvolvimento é um desafio, especialmente no contexto da escola pública, dado os inúmeros fatores internos e externos que influenciam esse aprendizado. Em especial, implica refletir sobre o ensino de língua materna na escola e as dificuldades enfrentadas pelas crianças para se apropriarem dessa modalidade da língua. Nesta pesquisa, portanto, discorreremos sobre as práticas de escrita mobilizadas para intervir na formação de alunos copistas/copiadores no âmbito do processo de alfabetização e letramento.

Imersas em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, as crianças, desde cedo, demonstram interesse pelo funcionamento da escrita e vontade de compreender seus mecanismos. Esse desejo surge antes mesmo de ingressarem na escola, ou seja, antes do início do período formal de escolarização. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 143) afirmam que:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

É nessa fase inicial que as crianças transformam gestos, sons e silêncios em linguagem verbal. A partir de suas interações com outros sujeitos e da imersão na cultura e no mundo letrado, despertam a curiosidade e o interesse em compreender o universo escrito.

Contudo, o ponto de partida para todas as crianças não é o mesmo, ou seja, o desenvolvimento da cultura escrita não ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. As diferenças nas práticas discursivas entre grupos socioeconômicos distintos, decorrentes das maneiras como interagem com a escrita em seu cotidiano e, muitas vezes, da dificuldade de acesso a essa modalidade da língua, tornam o ponto de partida e todo o desenvolvimento bastante heterogêneos (Kleiman, 1995). Para algumas crianças que vivem em contextos de vulnerabilidade social, de tudo aquilo que foi e é produzido pela humanidade, apenas o mínimo é ofertado.

É nessa conjuntura que delimitamos como público-alvo de nosso estudo as crianças das escolas públicas em processo de apropriação da modalidade escrita da língua. Em outras palavras, são crianças que, segundo a meta cinco do Plano Nacional de Educação¹ (PNE), deveriam estar alfabetizadas até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental (doravante EF), mas que estão no 5º ano do EF, ainda distantes de consolidarem seu processo de alfabetização e letramento, com uma escrita baseada na cópia (escrita como reprodução mecânica de textos e atividades sugeridas). As crianças participantes deste estudo frequentavam uma escola da rede municipal de ensino localizada no município de Santa Rita, na Paraíba, compondo a turma do 5º ano do turno da manhã.

Para situar o contexto sócio-histórico em que se insere o público-alvo deste estudo, abordaremos o problema da disparidade socioeconômica que afeta países em desenvolvimento, como o Brasil. Essa disparidade tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia de Covid-19, quando os grupos sociais desprovidos de meios, recursos e habilidades enfrentaram dificuldades em adaptar-se à nova realidade do ensino remoto emergencial (doravante ERE). Embora todas as classes socioeconômicas tenham enfrentado desafios, as populações mais vulneráveis foram as mais impactadas, o que evidenciou as profundas desigualdades estruturais do país.

Consolidar o processo de alfabetização e letramento é uma tarefa complexa em si e cheia de entraves se considerarmos toda a problemática que é o sistema educacional brasileiro e seus resultados nas avaliações internas e externas² (como será discutido no Capítulo 4). A realidade da aprendizagem se agrava, principalmente para os grupos sociais mais vulneráveis, se considerarmos que o início formal do processo de alfabetização ocorreu coadunado com os impactos do período do ERE durante a pandemia do Covid-19.

A falta de computadores e de conexão à internet estável, as limitações típicas do formato digital, especialmente para crianças pequenas, e a dependência da mediação de um adulto em casa para apoiá-las durante a realização das aulas e das atividades pós-aula, além do uso do celular como equipamento mais comum para a transmissão das aulas remotas - muitas vezes compartilhado por vários membros da família - e a inexperiência das escolas no ajuste ao ERE foram alguns dos entraves enfrentados por grande parte das crianças brasileiras em fase de alfabetização.

¹<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

²<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-exame-educacionais/saeb/resultados>

No início da pandemia (2020), nosso público-alvo estava cursando o 2º ano do Ensino Fundamental (EF). Após enfrentarem o período de suspensão das aulas presenciais com o ensino remoto emergencial (ERE) e o período de ensino híbrido, esses alunos cursaram o 5º ano (2023), vivenciando os impactos e as consequências do período pós-pandemia em sua aprendizagem. Esse contexto agravou a situação de atraso no processo de alfabetização e letramento desses estudantes, evidenciando ainda mais a dificuldade em relação a uma escrita mais autônoma (sem ajuda) e significativa.

Considerando todo o contexto socioeconômico, sócio-histórico e cultural que envolve nosso público-alvo, vamos discutir as dificuldades que permeiam o processo de alfabetização e letramento, especialmente no que tange à apropriação da modalidade escrita da língua e seu desenvolvimento. Dentro desse processo, existem aspectos que o formam, apoiam e complementam, como é o caso da leitura e da oralidade. O eixo de ensino da escrita foi destacado ao longo de toda a pesquisa, pois está diretamente ligado ao copismo, fenômeno que acomete os alunos copistas. Os demais eixos foram abordados por estarem imbricados nesse processo, que consiste no avanço da escrita dos estudantes copistas.

Logo, discutiremos sobre a linha tênue entre a aprendizagem da modalidade escrita da língua, o copismo e sua relação com a alfabetização, a partir dos Estudos de Letramento. Em relação aos aspectos da alfabetização e do letramento, recorreremos a Kleiman (1995, p. 20), que afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição dos códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção da escola.

Nosso entendimento segue a partir de práticas de alfabetização diferentes dessa, também repudiada pela autora. Focaremos em um processo de alfabetização coadunado com o letramento enquanto prática social, que possui uma perspectiva sociocultural e está fundamentado nos Estudos de Letramento no Brasil, a partir dos anos 1990, legitimando as práticas sociais de uso da escrita para além do contexto escolar (Kleiman et al., 2024).

Abordar o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua nos remete à concepção de alfabetização proposta por Paulo Freire, pois alinha-se à perspectiva do modelo ideológico de letramento designado por Brian Street e também defendida por Ângela Kleiman

e outros estudiosos. Corresponde, portanto, a uma abordagem culturalmente sensível aos sujeitos que estão em processo de alfabetização, realizada de modo situado, ou seja, de acordo com a realidade dos educandos, entendendo a escrita não como uma tecnologia neutra, mas como uma ferramenta política que pode revelar relações de poder e estimular ações de resistência (Kleiman et al., 2024). Nesse sentido, Freire (2001, p. 68) afirma que a aquisição da escrita se dá a partir de práticas discursivas:

[...] na medida que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

É a partir dessa perspectiva que esta pesquisa surge, originando nossas reflexões sobre as dificuldades que as crianças da escola pública enfrentam para se alfabetizar, participar das variadas práticas sociais de leitura e escrita que as cercam e lidar com um mundo cada vez mais letrado e grafocêntrico. É nesse entendimento, e enquanto professores, que surgem as inquietações sobre nossa prática docente e a preocupação em oferecer e garantir mais oportunidades para os futuros cidadãos.

É pensando na melhoria da qualidade de vida e na transformação social dos nossos estudantes que, enquanto professores de língua portuguesa, esperamos contribuir para ampliar e desenvolver a competência escritora de nossos alunos, tornando-os cidadãos mais conscientes, críticos e reflexivos, pautados em suas realidades práticas. Para tanto, é preciso ter sempre em mente que somos eternos aprendizes e necessitamos de formação permanente para refletir sobre nossa prática e nos atualizar em relação às transformações e mudanças na educação e no ensino como um todo, como aponta Imbernón (2009).

É em meio a esse fazer pesquisador que, enquanto docente, surge a motivação para desenvolvermos um estudo focado nos entraves do processo de alfabetização, mais especificamente no copismo. Essa motivação decorre de nossos doze anos de experiência em salas de aula, na maior parte do tempo acompanhando turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e enfrentando os desafios para desenvolver uma prática docente eficiente, com aprendizagens efetivas e significativas. Essa vivência foi uma imersão edificante em nossa realidade e na cultura da escola pública, buscando entender nossas virtudes e contradições. Essas contradições se revelam no cotidiano do trabalho escolar, como é o caso dos estudantes copistas, que concebem a escrita apenas de forma mecânica/motora, sem relacioná-la a uma forma sonora e sem identificar seu significado. Esses estudantes conseguem reproduzir palavras, frases e textos

do quadro, de livros e de outros suportes para o papel, mas não conseguem ler nem escrever (decodificar e codificar) de forma autônoma.

A recorrência de estudantes copistas nas turmas que acompanhamos ao longo desses doze anos como professora de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental reforçou nosso desejo de refletir sobre como eles chegam ao final desse ciclo (quarto e quinto anos) com uma falsa ideia de domínio da modalidade escrita da língua. Assim, esses alunos continuam com essa “pseudoalfabetização” nos anos seguintes de escolarização, saindo do quinto ano sem saber ler e escrever ou com sérias dificuldades nesse domínio.

É interessante ressaltar que a expressão “estudante/aluno copista” é utilizada de maneira informal nas conversas e planejamentos do ambiente escolar. De certa forma, não há um uso formal desse termo no meio docente e acadêmico. Para exemplificar, recentemente, durante o planejamento inicial na escola-campo, professores das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental relataram que, após a avaliação diagnóstica, estavam com vários estudantes copistas em suas turmas. Em outra situação de debates e reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, colegas de turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) também relataram a dificuldade dos estudantes copistas nas aulas de Língua Portuguesa. Como podemos observar, a prática do copismo é um entrave real e atual na consolidação do processo de alfabetização e letramento em nossas salas de aula, estendendo-se pelas séries finais do Ensino Fundamental.

É a partir dessa demanda emergente na sala de aula que justificamos nosso estudo. Comprometemo-nos a traçar caminhos possíveis para atender a essa demanda, validando assim a importância desta pesquisa. Reconhecemos, desse modo, a escola como a principal agência de letramento (Kleiman, 1995) e a relevância do domínio proficiente da escrita como base para o desenvolvimento dos demais componentes curriculares. Esse domínio habilita a criança, o jovem ou o adulto a dar continuidade aos estudos, promovendo sua adequada integração ao mundo moderno por meio de uma atitude responsiva (Bakhtin, 2011), ou seja, questionando, refletindo e transformando seu contexto.

É importante destacar que este estudo também ratifica o alerta sobre a adoção de estratégias obsoletas para a apropriação da escrita, como a prática da cópia, que visa apenas o exercício mecânico para a memorização dos formatos das letras, sem a reflexão e o significado prático necessários ao avanço da proficiência escrita. Esta pesquisa também busca demonstrar como o processo de alfabetização, desenvolvido a partir do modelo de letramento ideológico, pode ser mais significativo e integral.

Diante disso, buscamos apontar caminhos possíveis para um dos pontos nevrálgicos das séries iniciais: a não consolidação do processo de alfabetização. Destacamos a importância de investir em atividades de escrita situadas, sistematizadas e personalizadas, com o propósito de intervir no copismo e melhorar os índices de domínio da escrita na escola-campo.

Tendo em vista essas justificativas e a relação existente entre a aprendizagem da escrita, o copismo e as demandas atuais dos aspectos do letramento no modelo ideológico proposto por Street (2014), apresentamos a questão que norteou nossa pesquisa: como desenvolver práticas de escrita mais significativas, no contexto do processo de alfabetização e letramento, para intervir na formação de estudantes que praticam a escrita meramente como cópia?

Dentro desse contexto e na tentativa de respondermos a esse questionamento, elegemos como objetivo geral do nosso estudo, analisar as práticas de escrita socialmente situadas como alternativas para intervir na formação de estudantes meramente copistas a fim de torná-los produtores de textos.

Esse objetivo ressalta nossa tentativa de emancipar os estudantes, para que possam participar, produzir, consumir e fazer circular, em seu meio sociocultural, gêneros significativos e com utilidade prática em seu cotidiano (escrita situada). Para o nosso estudo, os gêneros textuais selecionados são a receita culinária e o manual de instrução de brinquedo (detalharemos adiante). Partindo do objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos:

- Discutir acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita na alfabetização, no Brasil;
- Identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e enquanto prática de letramento;
- Desenvolver oficinas temáticas que potencializem uma escrita mais autônoma³ e significativa a partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua.
- Analisar as produções textuais dos estudantes e verificar o desenvolvimento de habilidades de escrita enquanto prática situada e significativa.

³ Consideramos escrita autônoma aquela que se refere à capacidade do aluno de produzir textos de forma independente, expressando suas ideias, sentimentos e conhecimentos, ainda que de maneira não convencional. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois se opõe à prática do copismo, que considera a escrita uma atividade meramente mecânica e sem significado para o escrevente.

- Apresentar um caderno pedagógico com as práticas de escrita desenvolvidas na turma e os caminhos possíveis que ajudaram estudantes do 5º ano a desenvolverem um processo de alfabetização para irem além do copismo.

Para contemplar essas intenções, nossa pesquisa dialogou com as concepções interacionistas de aprendizagem e aquisição do conhecimento, fundamentadas em Piaget (base construtivista) e Vygotsky (base sócio-histórico-cultural ou sócioconstrutivista). Além disso, consideramos o percurso histórico do ensino e da alfabetização no Brasil, abordado por Mortatti (2000, 2004, 2021); as concepções de alfabetização propostas por Freire (1967, 2001, 2011), Kleiman (2024) e Smolka (1988, 2017); a perspectiva dos Estudos do Letramento defendida por Street (1984, 2014), Kleiman (1995, 2005, 2016, 2024), Tfouni (1988, 2010) e Soares (1996, 2020, 2021, 2023). Por fim, para os principais aportes teóricos sobre a escrita (ensino de escrita), dialogamos com as concepções expostas por Koch e Elias (2009), Geraldi (2002) e Araújo, Nascimento e Nascimento (2020).

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa englobaram a pesquisa científica social com abordagem qualitativa, além do trabalho de campo baseado na pesquisa-ação. A partir da pesquisa qualitativa e considerando o contexto local, social e escolar do nosso público-alvo, definimos os instrumentos de geração de dados (rodas de conversa, observação participante e oficinas pedagógicas), os procedimentos de análise (pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretações) e as categorias de análise (forma e composição do texto, análise linguística e semiótica, ortografização e escrita autônoma).

O caminho para alcançarmos processos de alfabetização que permitam às crianças dos anos iniciais do EF compreenderem o que escrevem é longo, complexo e heterogêneo, mas também urgente, diante das dificuldades persistentes em promover uma alfabetização eficaz. É nesse contexto que adentramos esse mundo inacabado e em constante construção: a formação dos estudantes em processo de alfabetização e a nossa, enquanto professores alfabetizadores.

Construção necessária para que possamos buscar, por meio da pesquisa, caminhos que diminuam os entraves no processo de alfabetização e letramento das crianças da escola pública. Todavia, conscientes de que outros pesquisadores já contribuíram para a problemática apresentada, apresentamos a seguir o estado da arte.

1.1 O OBJETO DE ESTUDO NO CONTEXTO DA PESQUISA ACADÊMICA E CIENTÍFICA

Para estudo e aprofundamento acerca do processo e das práticas de escrita para além do copismo, investigamos as inquietações de outros pesquisadores sobre o processo de apropriação da modalidade escrita da língua e seus entraves. Nessa busca, destacamos a relevância acadêmica e o diferencial do presente trabalho. Tomamos como base a definição de estado da arte trazida por Romanowski e Ens (2006, p. 39): “Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica...”. Nessa perspectiva, teceremos as linhas do estado da arte sobre o tema do copismo.

A postura analítica em relação à produção acadêmica que se preocupa com a consolidação do processo de apropriação da modalidade escrita da língua, fundamentada nos Estudos de Letramento, visa combater o copismo. Essa abordagem surge do reconhecimento de aportes teóricos e metodológicos que contribuem para repensar as práticas utilizadas no processo de alfabetização nos anos iniciais.

Iniciamos a pesquisa do Estado da Arte com o período compreendido entre 2016 e 2022. Esse recorte temporal considerou as pesquisas consolidadas dos últimos sete anos, pois definimos como foco os estudos mais atuais sobre o tema ou que dele se aproximam. Contudo, incluímos, em função da relevância, um estudo do ano de 2007, da área da Psicologia, que aborda diretamente os alunos copistas. Este trabalho foi incluído em nossa pesquisa por ser praticamente o único estudo que abordou especificamente o copismo. O sítio que serviu de base para a construção dos dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, por conter as pesquisas originais sobre os temas nas universidades.

Inicialmente, tomamos como norte as palavras-chave “copismo, alfabetização e letramento” na busca avançada, mas não obtivemos nenhum resultado. O mesmo ocorreu com os termos “alunos copistas” e com a relação entre “copismo e escrita alfabética”; igualmente, nenhum resultado foi encontrado. Diante disso, deduzimos que, ao vincularmos o termo “copismo” a outros conceitos, não encontraríamos resultados relevantes na busca avançada da BDTD. Essa experiência reforçou a necessidade de abordar um problema tão presente em sala de aula e ainda tão pouco explorado no meio acadêmico e científico.

⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Retiramos o termo “copismo” da busca e alternamos a pesquisa com termos afins: “alunos copistas”, “cópia”, “dificuldade de escrita”, “5º ano do EF”, “alfabetização”, “consciência fonológica” e “letramento”. Foram encontrados 21 trabalhos entre teses e dissertações. Na área de Psicologia, encontramos um trabalho da USP; na área de Letras, nove trabalhos, sendo dois da UFPB, dois da UFC, um da UFRN, um da UFBA, um da UNIOESTE, um da UPM e um da UFGO; e, na área da Educação, onze trabalhos, sendo um da UnB, um da UFJF, quatro da PUC, um da UFPR, um da UFOP, um da UEPB e dois da UFRN.

Dentre esses 21 trabalhos, cuja temática se assemelha à do nosso estudo, destacamos três dissertações. As duas primeiras foram escolhidas por serem as únicas que trazem o termo “copistas” em seus títulos e por abordarem o processo de aprendizagem da escrita. Apresentaremos cada uma delas a seguir.

A dissertação de Temple (2007), intitulada *Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural*, analisa como o fenômeno do copismo se constitui na vida escolar de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e qual é o sentido da escrita para esse grupo de alunos copistas. Nessa dissertação, desenvolvida na área de Psicologia Educacional, a autora refaz o percurso escolar dos alunos copistas, buscando entender sua vida diária, o contexto e as situações em que as aprendizagens ocorrem. A metodologia utilizada foi a observação participante das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, e a produção dos dados se deu por meio de entrevistas e análise dos cadernos dos alunos. O estudo concluiu que a cópia desprovida de significado não possibilita a aprendizagem da modalidade escrita da língua e não contribui para a formação de significado para o aluno.

Como proposta para reverter a realidade dos alunos copistas, a autora sugere o comprometimento do professor com práticas pedagógicas mais consistentes, uma melhor estrutura e funcionamento escolar e a valorização dos profissionais. O diferencial do estudo de Temple (2007) em relação ao nosso está na proposta de uma intervenção/alternativa teórico-metodológica que busca fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da escrita, refletindo sobre os aspectos interacionais, funcionais e sociais dos diversos contextos em que a escrita se apresenta.

A dissertação de D’Alessandro (2020), intitulada *A rebelião dos pequenos copistas: marcas de reescrita em textos produzidos por crianças*, examina a presença de autoria em textos resultantes de reescrita de textos-fonte, observando as ocasiões em que os participantes, alunos do 3º ano do EF, mantêm o texto-fonte na memória, reproduzindo trechos originais

(cópia/escrita de memória), e as ocasiões em que utilizam operações sistemáticas de escrita: adição, deslocamento, substituição e supressão.

A metodologia utilizada foi a análise de cotejamento entre os textos-fonte e as reescritas, inicialmente conduzida de forma quantitativa e, posteriormente, qualitativa, ao investigar se o sujeito se anula ao assumir a função de aluno ao aceitar a tarefa de reprodução de textos-fonte.

O estudo indicou que, mesmo em uma atividade predominantemente parafrástica, os alunos acabam gerando efeitos de sentido que, para o leitor, se configuram como autorais. Em vez de apenas repetirem o que ouviram ou leram, retomam o conteúdo de forma diferenciada, demonstrando que estão, continuamente, interpretando e refletindo sobre os textos apresentados.

Em relação ao nosso estudo, esse trabalho dialoga com a proposta de um procedimento de cópia mais adequado, que apresente uma funcionalidade para além da repetição mecânica, da caligrafia e do desenvolvimento da motricidade, sendo útil para a trajetória escolar e servindo de base para procedimentos posteriores relevantes na prática situada da escrita.

A reescrita, destacada pelo autor, é utilizada como meio para forjar futuros autores. Nesse ponto, o trabalho de D'Alessandro (2020) dialoga com o nosso ao enfatizar a importância da prática da reescrita no processo de produção textual e como essa prática pode conduzir um aluno copista a escrever de forma mais autônoma (sem ajuda) e significativa. Embora os participantes ainda não sejam, propriamente ditos, autores, já apresentam algum potencial para isso, devido aos indícios de autoria que revelam traços de atividade imaginativa.

Dessa forma, a autora considera que podemos observar um uso mais adequado da cópia: ouvir, memorizar e, em seguida, ditar/escrever para si mesmo aquele conteúdo, o que induz a uma escrita mais autônoma, a partir da reflexão sobre o sistema de escrita.

Em relação ao nosso estudo, que se volta para práticas que podem ajudar alunos do 5º ano a avançarem em sua formação como escritores, dentro de um contexto situado de escrita — ou seja, em um contexto de letramento — D'Alessandro (2020) difere do nosso trabalho por não abordar a escrita dos alunos como situada em um contexto de uso.

Por último, mas não menos importante, apresento o estudo de Silva (2019), intitulado *A escrita nos anos iniciais: percursos e percalços, reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. Neste trabalho, a autora analisa o percurso que a escola tem trilhado para permitir que a criança assuma a posição de sujeito-autor, levando em consideração o próprio sujeito, o encaminhamento do professor e as condições de produção.

A metodologia utilizada foi a análise dos procedimentos para a produção textual, avaliando como esses procedimentos conferem condições de autoria aos alunos, com ênfase na análise do discurso e nas condições de enunciação das crianças na escola.

Como se trata de uma pesquisa intervencionista, após a análise dos procedimentos para a produção textual utilizados pelo professor da escola-campo, a pesquisadora propõe um encaminhamento para a produção textual que considera as expressões dos alunos diante de questões relevantes para eles. Essa proposta se afasta da prática de produção textual reducionista, observada nas turmas pesquisadas da escola-campo.

Por fim, Silva (2019) argumenta que, para que a criança assuma uma posição de autoria, é necessário proporcionar condições de produção, envolver leitura e reflexão, e valorizar o espaço de fala do aluno como um espaço de constituição da autoria.

O nosso estudo não foca, especificamente, na análise do discurso dos alunos, mas nas práticas que possibilitam aos estudantes atribuir significado à sua escrita dentro de um contexto de letramento, o que inclui as condições de produção. Outro diferencial é nosso aporte teórico, que abrange as Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, as concepções de escrita, os Estudos de Letramento e as referências que um professor pode utilizar para fundamentar sua prática, visando um ensino/aprendizagem da escrita sistemático e situado.

Com esse levantamento, percebemos que existem trabalhos que se aproximam do nosso e outros que se distanciam em alguns aspectos, como fundamentação, metodologia e instrumentos de geração de dados.

Assim, situamo-nos dentro de um nicho relevante de investigação acerca do processo de aquisição da escrita, com enfoque nas dificuldades enfrentadas pelas crianças em consolidar a apropriação da escrita alfabética. Constatamos que há poucas dissertações e estudos que abordem, especificamente, o problema do copismo como objeto de estudo, tratando-o como um desafio presente nas salas de aula.

Após esta introdução, que apresenta as razões que nos levaram à realização da pesquisa, o objeto de estudo, as justificativas e os objetivos, além dos trabalhos e pesquisas já existentes sobre o tema, apresentaremos no capítulo dois um breve histórico sobre os aspectos da alfabetização no Brasil. No capítulo três, abordaremos o letramento, a alfabetização e a prática do copismo. No capítulo quatro, apresentaremos o panorama das avaliações do Saeb e as teorias da aprendizagem. No capítulo cinco, exporemos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. No capítulo seis, realizaremos a análise dos dados gerados nas produções escritas dos estudantes pesquisados. Por fim, exporemos as considerações finais e referências.

2 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No capítulo dois, faremos um breve histórico sobre os aspectos do processo de alfabetização no Brasil, desde as “escolas de ler, escrever e contar” até os primeiros acordes da alfabetização em contexto de letramento, o que nos levará à compreensão da alfabetização dentro da perspectiva da linguagem como prática social.

Iniciaremos com uma incursão sobre as principais perspectivas de alfabetização e os métodos que, até hoje, dividem os espaços da prática da leitura e da escrita nas salas de aula dos anos iniciais. Esse percurso é importante para entendermos as influências teórico-metodológicas que permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem inicial da língua materna no Brasil, assim como para que o leitor compreenda nossas escolhas teórico-metodológicas.

Em relação à alfabetização, há muito tempo teóricos, estudiosos, pesquisadores e professores buscam uma concepção mais adequada para fundamentar suas escolhas teóricas e metodológicas, visando proporcionar às crianças das escolas públicas brasileiras maior avanço na aprendizagem dos usos da leitura e da escrita. Nessa busca, como mencionado anteriormente, muitas áreas científicas (Psicologia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras) se articularam para formular propostas coerentes de alfabetização. Esse percurso permitirá observar, aproximadamente, cinco séculos de história, destacando aspectos do ensino da leitura e da escrita no Brasil, com ênfase no termo alfabetização e em seus sentidos.

Esse percurso é apresentado com o intuito de contextualizar o leitor quanto ao caminho percorrido até as formulações mais atuais sobre a alfabetização e o processo de apropriação da modalidade escrita da língua. Esperamos, contudo, que a forma sintética e seletiva não comprometa a clareza e a objetividade da compreensão leitora.

Com a invasão do Brasil, Portugal deu início ao processo de colonização voltado à extração de riquezas e à conversão dos nativos à religião católica. Os padres jesuítas, da Companhia de Jesus (1549), foram responsáveis pela criação das “escolas de ler, escrever e contar”, com o objetivo de instruir os indígenas considerados gentios e vistos como “tábula rasa” ou “papel em branco” (uma visão deturpada da cultura indígena). Essa percepção conferia aos colonizadores a “condição” de inscrever a palavra de Deus e outros interesses sobre esses povos, conforme Mortatti (2004).

As “escolas de ler, escrever e contar” ocupam um lugar de destaque no processo de inserção dos indígenas em uma civilização já letrada. Em 1553, o padre José de Anchieta iniciou

a “transcrição alfabética e a gramaticalização” da língua tupi, considerada a “língua geral”, utilizada na conversão e no ensino dos indígenas.

A educação jesuítica centrou suas atenções de ensino nas crianças indígenas, que poderiam disseminar as novas aprendizagens entre os mais velhos. Os jesuítas começaram a reunir indígenas, mestiços e colonos tanto nas “escolas de ler, escrever e contar” quanto nos colégios, que tinham como objetivo principal a preparação de novos seminaristas.

Com o passar do tempo, a função de ensinar a ler e a escrever ficou restrita aos colégios, que passaram a atender apenas os filhos dos colonizadores e senhores de engenho. Esses colégios “sacerdotais” eram o único meio de instrução formal, mesmo para aqueles que não pretendiam seguir a vida religiosa, e tornaram-se uma “ponte” para o ingresso nas universidades portuguesas. Isso resultou em um elevado número de pessoas analfabetas no Brasil colonial, incluindo os indígenas.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil devido às reformas iluministas promovidas pelo marquês de Pombal. Iniciou-se, então, o processo de estruturação da instrução pública voltada para o Estado português, em vez da Igreja Católica. Uma das características da instrução pública desse período eram as chamadas “aulas régias” e o trabalho dos mestres-escola. Estes conduziam aulas em suas próprias casas, atendendo grupos heterogêneos em relação às idades e aos conhecimentos.

Para Cardoso (2004, p. 190), as “aulas régias”, ainda que fossem uma forma de ampliar o domínio de Portugal sobre o Brasil, representaram avanços, embora continuassem a reproduzir um modelo excludente e escravista:

A implantação das Aulas Régias representou a imposição de um projeto, que fazia parte do sistema de dominação do reino de Portugal, mas no qual se engajaram os intelectuais luso-brasileiros comprometidos com novas ideias surgidas com a Revolução Científica e a Ilustração. De qualquer forma, a instituição das Aulas Régias representou um avanço em sua época por procurar contemplar novos referenciais dentro de uma perspectiva que seu tempo reclamava.

Com a Independência do Brasil em 1822, a instrução pública e a política social do país receberam maior atenção e organização: passou-se a garantir a gratuidade da instrução primária; foram criadas escolas de primeiras letras para a população livre; regulamentaram-se o método de ensino monitoral ou mútuo e o recrutamento de professores, entre outros aspectos.

O método monitoral ou mútuo consistia em os alunos ensinarem uns aos outros. Antes das aulas, o professor fornecia instruções e orientações específicas aos monitores — alunos que se destacavam em alguma área de conhecimento e, por isso, conduziam a turma, transmitindo

os conteúdos aos demais. Esse método chegou ao Brasil com o processo de industrialização e tinha como objetivo repassar rapidamente o “saber-fazer” a um grande número de alunos com poucos custos, ou seja, economizando na remuneração dos professores (Bastos, 2005).

Em linhas gerais, houve tentativas de criação de diretrizes para a instrução primária pública. No final do período imperial, com a libertação dos escravos e a chegada dos imigrantes, as discussões sobre a instrução pública e popular e a escola elementar ganharam maior destaque. Contudo, a grande maioria da população continuava sem acesso às primeiras letras. As famílias com condições financeiras valorizavam a alfabetização e buscavam instituições privadas para a educação de seus filhos. Nesse contexto histórico, existiam diversas formas e locais para o ensino e aprendizado (Mortatti, 2004).

Cerca de meio século após a Independência, um censo realizado revelou que 85% da população era analfabeta, ou seja, incapaz de ler os gêneros textuais que circulavam na época. Foi nesse período, no século XIX, que o termo “analfabeto” começou a ser utilizado. A preocupação do censo com a população analfabeta se relacionava, principalmente, ao direito ao voto, já que aqueles que não sabiam ler e escrever estavam impedidos de votar.

É relevante lembrar que o ensino das primeiras letras, nessa época, se resumia ao ensino das letras do alfabeto, um ensino dos rudimentos da leitura e da escrita a partir do método da soletração e silabação, embora, na década de 1870 tenha sido aberta a discussão sobre o método da palavração⁵, ou seja, “escrever nesse contexto era fazer caligrafia, copiar e realizar ditados, sempre com ênfase maior no desenho das letras”, aponta Mortatti (2021). A Proclamação da República trouxe a necessidade de intervenção institucional na educação, na instrução primária, na formação do cidadão no intuito de reduzir o “atraso do Império”. Em 1892 com a reforma de Caetano de Campos, chegaram novas e modernas intervenções:

Escolas normais para formação dos professores primários; criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; introdução de novos e mais adequados métodos e processos de ensino, como o método intuitivo e método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim. Mortatti (2004, p. 55)

Os ideais republicanos propuseram um processo de maior organização e visibilidade para o sistema público de ensino, a escolarização e a metodização da leitura e da escrita. Nessa

⁵ Trata-se das iniciativas do professor Antônio Silva Jardim, que divulgou em algumas províncias brasileiras “o método João de Deus”, contido na cartilha maternal, escrita pelo poeta João de Deus e publicada em Portugal em 1882.

conjuntura, novas ideias foram incorporadas com a intenção de compreender as funções da leitura e da escrita. À leitura foi atribuída uma maior relevância, tornando sua metodização um objeto de intensos debates entre pesquisadores e estudiosos. Como consequência, a partir da década de 1890, iniciou-se o combate ao método considerado sintético (soletração e silabação), já visto como ultrapassado em relação aos avanços científicos da época. A proposta então era o uso de métodos analíticos (sentenciação e historieta), por influência da pedagogia norte-americana, onde o ensino partia de textos, passava pela aprendizagem das técnicas de leitura e culminava no ensino das frases, das palavras e das letras.

Nesse contexto, surge a tradicional “questão dos métodos” para o ensino inicial da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura; literatura que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si como aos processos psicológicos subjacentes. (p.21)

Nesse período de debates sobre o modo mais adequado de ensinar a ler e escrever, a leitura era definida como uma “atividade do pensamento para se comunicar com o pensamento do outrem” (Mortatti, 2004, p. 56). Cabia ao leitor a tarefa de interpretar diferentes formas de letras (manuscrita, de fôrma, minúscula e maiúscula). A escrita, por sua vez, estava associada à caligrafia e à ortografia, sendo considerada um recurso auxiliar para a leitura. A aprendizagem inicial da escrita baseava-se em técnicas específicas, como a postura na cadeira, a posição das mãos e o uso de uma caligrafia vertical que imitava a letra das máquinas de escrever. Nesse período, o ensino da leitura era dividido em dois momentos: o ensino inicial e o ensino nos anos subsequentes ao primeiro. No início, com o uso de cartilhas, ensinava-se a decodificação da leitura; nos anos seguintes, a aprendizagem passava pela “leitura corrente”, progredia para a “leitura expressiva” e finalmente chegava à “leitura silenciosa”. Observa-se, assim, um foco nas técnicas de leitura, enquanto a escrita, com ênfase na caligrafia e ortografia, ocupava um papel secundário.

Mesmo com algumas mudanças, o número de brasileiros sem saber ler e escrever continuava alarmante, chamando a atenção do setor político, embora sem propostas ou ações eficazes para resolver a situação. Muito pelo contrário, a discriminação contra esse público

permaneceu intensa. A primeira Constituição republicana de 1888 manteve os analfabetos sem o direito ao voto e estabelecia que eles deveriam buscar a instrução por conta própria, já que até a oferta da instrução primária pública e gratuita foi omitida do documento.

No início do século XX, testemunhou-se o crescimento do “sistema escolar” e da instrução primária pública, especialmente com o aumento no número de matrículas. Esse crescimento deveu-se, sobretudo, ao processo de urbanização em algumas grandes cidades brasileiras, à chegada de um grande contingente de imigrantes (gerando novas demandas sociais e culturais) e aos problemas políticos e econômicos decorrentes da Primeira Guerra Mundial. Contudo, o sistema escolar ainda apresentava grandes limitações.

O termo “alfabetização” começou a ser usado como sinônimo de “ensino inicial da leitura e da escrita”, enquanto “analfabetismo” passou a designar o problema de grande parte da população brasileira que não sabe ler nem escrever, conforme Mortatti (2004).

A partir das décadas de 1910 e 1920, alguns avanços foram alcançados: a reflexão sobre como alfabetizar todos os brasileiros (adultos e crianças); a autonomia didática, mesmo com a ênfase nos métodos de ensino intuitivo e analítico; e a emergência de uma noção de educação popular, com o ensino focado no método intuitivo e a exigência de uma escola eficiente. Tudo isso foi medido pelo número de matrículas e pela aprovação no primeiro ano escolar. Nesse método intuitivo, prevalecia a utilização de objetos como suporte didático, conhecido também como Lição de Coisas, para a produção de ideias, iniciando-se do concreto até chegar à abstração.

Sobre a educação popular, é importante destacar que marcou a segunda metade do século XIX a partir da “necessidade de propagar, por todos os meios possíveis, a instrução entre as classes que foram até o momento deserdadas” (Schelbauer, 2005, p. 133). Seguindo as modificações sociais e econômicas durante a década de 1920, muitas mudanças e reformulações sobre a educação ocorreram por todo o país: a expansão da literatura educacional, os novos debates sobre pedagogia e educação, a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e o predomínio das ideias da Escola Nova⁶.

Anísio Teixeira, principal idealista da Escola Nova no Brasil, acreditava que a educação era um “... processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo” (Mortatti, 2004). Em meio a esses novos debates e reformulações sobre educação, a Constituição de 1934 voltou a estabelecer a escola primária

⁶ Idealizada por Anísio Teixeira, pensador brasileiro das ciências humanas, que defendia uma educação igualitária, gratuita, pública, mista, laica e obrigatória que visava o direito de oportunidades iguais para todos.

(de quatro anos) como pública, gratuita e obrigatória, além de reformular os entendimentos sobre a escrita e a leitura:

A escrita passou a ser entendida não mais como questões exclusivas de caligrafia, mas como meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade... tanto para quem escrevia quanto para quem lia... A leitura, por sua vez, passou a ser entendida, não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito do outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. (Mortatti, 2004, p. 64-65)

Nesse contexto, passaram a ser considerados mais os aspectos psicológicos em detrimento dos aspectos linguísticos e pedagógicos. Foram criados os Testes ABC para verificar a maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos mistos (sintético e analítico) ou global concentraram as práticas de ensino, dando espaço aos aspectos psicológicos. Nesse período, foi publicada a cartilha *Caminho Suave*, criada por Branca Alves de Lima em 1948, que teve grande popularidade nas salas de aula brasileiras ao abordar o método misto.

A atenção também se voltou, ao fim da primeira metade do século XX, para a alfabetização de adultos, compreendida na educação popular com uma função socializadora. Apesar de toda a evolução, organização e desenvolvimento da instrução primária para crianças, jovens e adultos, constatava-se que o aumento no número de matriculados na escola não incidia, necessariamente, na redução da taxa de analfabetismo.

Em 1950, a taxa de escolaridade (entre 7 e 14 anos) era de 36%. A partir desse censo, foi considerado analfabeto aquele que era incapaz de ler e escrever um bilhete simples em sua língua materna. Assim, saber assinar o nome não era mais suficiente para ser considerado alfabetizado. Essa mudança já indicava as exigências sociais em relação à leitura e à escrita no país.

A alfabetização passa a ser considerada um processo que revela aspectos funcionais e instrumentais, relacionando-se com os ideais político-liberais e democráticos. Nesse contexto, já se considera o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como interligados, pois ambas são entendidas como habilidades específicas necessárias à atuação regional e social do sujeito.

Em 1960, todos esses novos aspectos da educação brasileira, especialmente da alfabetização, coexistiram com o pensamento de educadores comprometidos com uma abordagem voltada para aspectos políticos e sociais. É o caso do educador Paulo Freire, que, a

partir da educação popular e da alfabetização de adultos, consegue ampliar o sentido da palavra "alfabetização". Vejamos:

A leitura de mundo antecede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 6)

Ou seja, atribuímos sentido a partir dos saberes construídos cotidianamente. Essa leitura de mundo, em consonância com o domínio do código linguístico, possibilitaria uma participação mais consciente e efetiva na sociedade; isto é, enquanto cidadãos, transformariam sua realidade política, social e cultural. É alinhado a essa concepção social de alfabetização de Paulo Freire que situamos os estudos acerca do letramento desta pesquisa.

Em 1961, foi criada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na tentativa de organizar e estruturar a educação do país. Com isso, entre 1967 e 1971, ocorreu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino de oito anos, equivalente ao 1º grau (1ª a 8ª série). Nesse momento, a taxa de escolaridade média da população (entre 7 e 14 anos) estava em 67%. Houve um aumento no número de pessoas matriculadas na escola, o que, como vimos, não garante o êxito na aprendizagem, especialmente na alfabetização, nem tampouco a redução da taxa de analfabetismo.

Com a intensa urbanização do país, não foi possível atender plenamente às novas demandas relacionadas à escolarização obrigatória e gratuita de oito anos. O Brasil não conseguiu acompanhar essa proposta de extensão da escolaridade, agravada pela ditadura militar, período em que o ensino assumiu uma perspectiva tecnicista. Nesse contexto, prevaleceu, no ambiente escolar, uma lógica empresarial centrada na produtividade, com o objetivo de formar trabalhadores que pudessem impulsionar a economia do país.

Esse cenário estava alinhado às abordagens comportamentalistas (aprendizagem) e comunicacional (linguagem). Em paralelo, a chegada de crianças das camadas sociais menos privilegiadas trouxe para a escola aspectos linguísticos diferentes da norma culta. A escola, então, assumiu o papel de um aparelho de correção ideológica, no qual se 'neutralizavam' os desvios em relação à norma culta padrão.

A partir do final do período da ditadura militar e com o início da abertura política, o Brasil começou a entender o problema da alfabetização sob diversas perspectivas, para além da educação. Os debates passaram a incluir questões políticas, pedagógicas, econômicas e sociais, articulando conhecimentos das áreas da Sociologia, da História, da Filosofia e da Educação.

Com esse aporte teórico, a educação passou a ser vista em constante diálogo com a sociedade, que, segundo Mortatti (2004), é ao mesmo tempo determinante e determinada pela educação.

Nesse sentido, a escola ainda atua como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades existentes na sociedade, resultando, muitas vezes, em fracasso escolar, especialmente nos anos iniciais. Com base na ideologia da classe dominante e nas desigualdades sociais, marginalizou-se o que era considerado 'diferente', seja por questões socioeconômicas ou linguísticas. Coube à escola (como aparelho de correção ideológica do Estado) converter, ajustar e corrigir esses 'diferentes', ou seja, aqueles que não se encaixavam na norma culta, conforme destaca Soares (2021).

Os métodos utilizados até então na instrução/ensino da leitura e da escrita — sintético, analítico, misto e global — foram considerados tradicionais e responsabilizados pelos entraves enfrentados na educação e, principalmente, na alfabetização dos brasileiros.

Buscava-se concretizar o projeto de uma escola democrática, superando a fase de diagnósticos e discursos e avançando para uma efetivação concreta. A fundamentação desse projeto de alfabetização estava ancorada em teorias que abordavam a relação entre linguagem e classe social, expressando um compromisso com a luta contra as desigualdades sociais, como aponta Mortatti (2004).

Nesse contexto de discussões, foi promulgada a Lei 9394/1996 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (de 8 anos), além da articulação de várias políticas públicas, planos e projetos, especialmente voltados à alfabetização. Esses documentos visavam reorganizar o ensino de 1º grau a partir de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, e dentro desse contexto de reformulações teórico-metodológicas, surge uma nova relação entre as universidades e as salas de aula. Pesquisadores e professores universitários passam a assessorar e apoiar a escola básica, aproximando teoria/produção e prática/aplicação do saber. Essa colaboração buscava respostas para superar os problemas sociopolíticos e educacionais do país, conforme destacado por Mortatti (2004).

Entre as mudanças que já vinham se consolidando, inicia-se um movimento de 'revolução conceitual' centrado no processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo e na construção do conhecimento linguístico: o construtivismo. Esse movimento reduz a ênfase nos métodos tradicionais de alfabetização, nos testes de maturidade e nas cartilhas de alfabetização. O foco se desloca para a aprendizagem em si, buscando responder à questão: como a criança aprende a ler e a escrever?

Piaget, biólogo e psicólogo suíço, foi o precursor da corrente construtivista. Para ele, o sujeito é composto por três dimensões: biológica, psicológica e social, sendo a dimensão psicológica mediadora entre as demais. Destaca-se a construção do raciocínio autônomo como uma tarefa para toda a vida do aluno/sujeito. Nesse sentido, é essencial dar voz ao aluno, permitindo que ele opine, discuta, observe o erro, compreenda-o e, a partir daí, aprenda (Stoltz, 2012).

A perspectiva construtivista de Piaget também considera a interação social do sujeito/aluno com o objeto do conhecimento (a linguagem) e com as pessoas/pares, caracterizando-se, assim, como uma vertente sociointeracionista, mesmo que o foco principal esteja no desenvolvimento dos aspectos biológicos. Ainda em relação ao construtivismo, é relevante destacar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que, motivadas pelos altos índices de analfabetismo e pelo fracasso escolar, fundamentaram-se nas concepções construtivistas e publicaram *Psicogênese da Língua Escrita* (1999).

Os estudos apresentados em *Psicogênese da Língua Escrita* defendem diagnósticos e classificações construtivistas (pré-silábico, silábico – com e sem valor sonoro – e alfabético), visando práticas pedagógicas que respeitem essa realidade e o ritmo de cada criança na construção e evolução de sua aprendizagem em relação à linguagem escrita, preferencialmente com o uso de textos e por meio deles.

O construtivismo, em conjunto com os estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky, teve grande aceitação na política educacional do Brasil, assim como outros estudos e pesquisas de base sociointeracionista, no final do século XX e início do XXI. Podemos citar os estudos de Smolka (1988, 2017) e Geraldi (1984, 2002) como autores que defendem a perspectiva sociointeracionista e discursiva, influenciando a adesão a essas abordagens no Brasil.

Nesse contexto, a alfabetização é percebida a partir de diferentes abordagens e temas, o que pressupõe uma expansão dos aspectos relativos à aquisição da leitura e da escrita, indicando a possibilidade da existência de “alfabetizações”. Essas novas percepções se complementam entre si e mantêm uma proximidade em relação aos critérios teórico-epistemológicos. Assim, a partir dessas confluências, vemos a expansão do socioconstrutivismo, cujo principal precursor foi o psicólogo russo Vygotsky.

As obras de Vygotsky chegaram ao Brasil na década de 1980, trazendo contribuições inestimáveis para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A concepção de conhecimento, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e na atividade do sujeito. Em outras palavras,

Vygotsky destacou a interação social em todos os seus fundamentos (Nunes & Silveira, 2009, p. 17).

Sobre a alfabetização em uma vertente sociointeracionista, Mortatti nos apresenta que:

Desse ponto de vista interacionista, “alfabetização” designa o processo de aprendizagem da leitura e da escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetizado” designa o estado ou a condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir *textos*, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo”. (Mortatti, 2004, p. 76).

Nessa citação de Mortatti (2004), encontramos referências tanto ao sociointeracionismo de Vygotsky quanto à noção de alfabetização em uma perspectiva social, prenunciada por Paulo Freire.

No livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (2011), Paulo Freire aborda a crise do analfabetismo que perpassa vários países do Terceiro Mundo, incluindo o Brasil, e destaca que a transformação dessa realidade pode surgir a partir da mudança no modo de ver e fazer a alfabetização. Esse modo de Freire de ver e fazer a alfabetização pode ser considerado uma “prévia à emergência do conceito de letramento”, conforme apontam Kleiman et al. (2024, p. 248).

Nosso percurso para contextualizar o leitor sobre os aspectos da alfabetização no Brasil chega a formulações que consideramos as mais atuais e profícuas sobre esse tema. Agora, temos a necessidade de olharmos para o aspecto social e considerarmos a alfabetização em contexto de letramento, sendo este um caminho possível a ser trilhado no intuito de refletir sobre o processo de apropriação da língua escrita de maneira mais ampliada, dialógica, estimulante e crítica dentro da escola pública, alcançando as crianças das classes menos favorecidas.

Fazer esse percurso foi muito importante, pois, ao mesmo tempo em que nos permitiu direcionar nossas escolhas teórico-metodológicas, possibilitou também rememorar as bases do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, suas influências, questões, métodos e impasses. Dessa forma, identificamos vários problemas e vícios do passado que perduram até hoje em nossas salas de aula. Como exemplo, podemos citar os alunos de perfil copista, que fazem parte das turmas do 5º ano do ensino fundamental, mesmo após já terem passado pelos quatro primeiros anos do ensino formal. Esses alunos copiam de qualquer suporte, desenham as letras, mas não produzem um texto com autonomia e não compreendem o que escreve. Isso nos remete

à concepção de escrita do século XIX, ligada à caligrafia, à ortografia e às técnicas como o desenho da letra, a posição da mão no lápis e a forma de se sentar na cadeira, entre outros aspectos.

O processo de alfabetização que defendemos considera a experiência da criança com a língua escrita em seus diversos contextos formais e informais e nos levou a considerar nos Estudos de Letramento uma perspectiva muito fértil para o desenvolvimento da aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Em nosso estudo, lado a lado das concepções de aprendizagem de base sociointeracionista, está o conceito de linguagem concebido como dialógico. Trata-se de uma linguagem que emerge do diálogo com o outro. É Bakhtin quem nos traz essa noção de linguagem dialógica:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Considerar a linguagem sob uma perspectiva dialógica é, precisamente, responder às questões que permeiam e circundam seu uso: O quê? Para quê? Para quem? Como? Por que nos comunicamos? Trouxemos a linguagem nessa perspectiva para dentro do recorte do nosso estudo e, assim, conversamos com o processo de apropriação da linguagem em sua modalidade escrita, formulando perguntas nessa direção: O que escrevemos? Para que escrevemos? Para quem escrevemos? Como escrevemos? Por que escrevemos?

A busca por respostas a essas perguntas se realiza, dentro da nossa pesquisa, com a intenção de situar o estudante nos papéis de leitor e escritor dentro de uma prática de escrita situada e de enunciação, a partir dos dois gêneros textuais instrucionais: a receita culinária e o manual de instrução de brinquedo. Essa escolha foi realizada em função das demandas e conhecimentos prévios dos estudantes, e será detalhada nos procedimentos metodológicos, ou seja, no capítulo 5.

A ênfase que escolhemos dar à concepção da linguagem como prática social (Vygotsky), característica da interação entre os sujeitos, e sua perspectiva dialógica (Bakhtin) nos leva a um

processo de alfabetização como prática discursiva. Foi nesse entendimento que optamos por dialogar com o conceito de alfabetização trazido por Kleiman *et al.*, (2024, p. 242):

A alfabetização é, sob essa dimensão, considerada uma (ou um conjunto de) prática(s) de letramento, mas nem toda prática de letramento é uma prática de alfabetização, pois a intenção desta última expressão se aplica estritamente às atividades e práticas que têm como objetivo o domínio do sistema escritural, por meio de múltiplas atividades e gêneros, geralmente de origem escolar.

Sob essa dimensão, a alfabetização é um **processo** de apropriação das primeiras letras, uma **prática** que se concretiza em eventos, geralmente, dentro da sala de aula, e um **conjunto de saberes** mobilizados sobre o uso da escrita alfabética para os principiantes no assunto. Essa é uma perspectiva de alfabetização que vem emergindo em nossa atualidade, devido às várias adequações que uma sociedade letrada enfrenta ao longo de sua constituição.

Essa perspectiva de alfabetização traz as práticas de letramento como aporte para sua constituição e tem como objetivos de ensino desenvolver as habilidades de leitura e escrita, visando à inserção dos estudantes em diversas práticas sociais.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre a concepção do termo “letramento” e como ele se relaciona com a alfabetização e o copismo.

3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: A ESCRITA SITUADA RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DO COPISMO

Com a urgência da modernização e em função de um maior fluxo de atividades em diferentes esferas sociais centradas e dependentes da língua escrita, apenas se alfabetizar torna-se insuficiente; isto é, o domínio do sistema escritural não é suficiente para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. O termo "letramento" amplia essa compreensão, uma vez que as práticas de leitura e escrita precisam estar articuladas à construção de sentidos, a partir dos contextos e dos meios de produção em que os textos são elaborados.

Foi a partir dos pensamentos e concepções de Paulo Freire sobre uma alfabetização que considera o contexto sociocultural no qual o estudante está inserido, sua formação cidadã e sua ação libertadora e transformadora, que explicamos o conceito de alfabetização:

Neste livro, valemo-nos de um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico. Isto é, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero ato de lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e passar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre precisamente no ambiente em que os educandos se movem (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 6-7).

Sob a ótica de Paulo Freire, é imprescindível considerar o aspecto social do ensino inicial da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização. Desde aproximadamente a década de 1960, Paulo Freire já propunha uma alfabetização construída socialmente, que pode tanto subjugar ideologicamente quanto ser um meio de transformação e libertação. À época, buscavam-se caminhos para enfrentar o problema do analfabetismo, num contexto em que as classes trabalhadoras e seus filhos estavam chegando à escola e enfrentando o poder ideológico da classe dominante. As práticas sociais de uso da leitura e da escrita, segundo Freire, são fundamentais para a formação crítica e emancipatória do cidadão socialmente consciente.

Enxergar, no processo de alfabetização, todos os aspectos que o englobam é perceber sua natureza complexa; é, como diz Soares (2020a, p. 24), ver “as múltiplas facetas da alfabetização”. Entendemos “facetas” como os vários campos, aspectos, áreas do conhecimento e ciências que envolvem o desenvolvimento desse processo, como já mencionado anteriormente. Um desses aspectos é o social, conforme já apontado por Freire (2011).

É nessa perspectiva que Soares (2020a, p. 26) conclui que:

[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e a integração entre as várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

O aspecto social da alfabetização, a partir da década de 1980 (20 ou 30 anos após Paulo Freire ensejar essa abordagem), começou a ser discutido por vários estudiosos e pesquisadores brasileiros, como Soares (1996, 2020a, 2020b, 2023), Kleiman (1995, 2016, 2024), Tfouni (1988, 2010a, 2010b), Rojo (2013, 2015), Smolka (2017), entre outros. Todos eles fundamentaram o que hoje chamamos de “letramento”, que abarca o aspecto social em que a escrita se constitui. Ou seja, o termo surge a partir de investigações sobre os impactos da escrita nas sociedades. No Brasil, os Estudos de Letramento são orientados para questões educacionais e escolares, visando abordar as problemáticas no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, é importante destacar que o letramento surge como uma forma de explicar os efeitos da escrita na sociedade, não apenas no ambiente escolar. A alfabetização, por sua vez, é um processo de ensino do código alfabético que emerge na esfera escolar. Portanto, é imperativo destacar a relação entre alfabetização e letramento, visto que o letramento não se resume à alfabetização, mas a inclui; estão estritamente associados, como aponta Kleiman (2005).

Logo, a alfabetização, independente do método mobilizado, é indissociável do letramento. Dessa forma, Kleiman (2005, p. 16) conclui que:

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

É por volta da segunda metade da década de 1980 e do início da década de 1990 que os estudiosos brasileiros situam as primeiras proposições e formulações para a palavra “letramento”. Inicialmente restrito ao âmbito acadêmico, o termo foi posteriormente dicionarizado e, hoje, popularizado entre alfabetizadores e educadores de todo o país. A palavra “letramento” aparece timidamente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997 e, atualmente, de forma mais consolidada, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017/2018.

As discussões sobre o “letramento”, seus conceitos, aspectos e concepções, também ocorreram em outras partes do mundo, aproximadamente no mesmo período em que se iniciaram as discussões aqui no Brasil, por volta da década de 1980. De acordo com Soares (2020a), Brian Street e David Barton, referências nos Estudos de Letramento, reconhecem o prenúncio de Paulo Freire sobre os propósitos sociais e ideológicos do ensino da leitura e da escrita.

David Barton, em obra recente⁷, mas que já se tornou referência indispensável nos estudos sobre a aprendizagem e práticas de leitura e de escrita, afirma que só a partir dos anos de 1980 surgem, no panorama norte-americano e europeu, obras apresentando novas concepções de alfabetização, e acrescenta: entretanto, trinta anos antes, já “o educador brasileiro Paulo Freire” tinha evidenciado os diferentes propósitos para os quais a alfabetização pode ser usada – para domesticar ou para libertar. É ainda importante lembrar que Brian Street, responsável pela distinção entre um “modelo ideológico” e um modelo autônomo” de **alfabetização**, tão frequentemente citada e adotada desde a publicação de seu livro *Literacy in Theory and Practice*⁸, em 1984, reconhece em Paulo Freire a origem, mais de vinte anos antes, desse modo “ideológico” de conceber a **aprendizagem da leitura e da escrita** (SOARES, 2020a, p. 184). Grifo nosso.

Esse trecho foi publicado na revista *Presença Pedagógica*, v. 4, n. 21, maio/junho de 1998, na seção “Ponto de Vista”, por Soares, e posteriormente republicado no livro *Alfabetização e Letramento*, em 2020, da mesma autora. Nesse trecho, percebemos que Soares não faz referência ao termo “letramento”, mas sim à “alfabetização” e à “aprendizagem da leitura e da escrita”, pois, como mencionamos anteriormente, nesse período estão sendo delineados os primeiros acordos para as discussões sobre os Estudos de Letramento.

No Quadro 1, sintetizamos as principais definições do termo letramento no Brasil, vejamos:

QUADRO 1: PRINCIPAIS DEFINIÇÕES DE LETRAMENTO NO BRASIL		
Autor(a)	Ano	Definições
Mary Kato	1986	Propõe letramento com a função de desenvolver o sujeito individualmente para atender as demandas da norma culta da língua;
Leda V. Tfouni	1988	Situa letramento dentro do âmbito social e a alfabetização dentro do âmbito individual.

⁷ BARTON, David. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

⁸ STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Angela Kleiman	1995	Define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.
Magda Soares	1996/2023	Aponta o letramento como sendo o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.
Roxane Rojo	1998	Coloca que o letramento é um processo de aquisição da língua que engloba a alfabetização e a capacidade de utilizar a escrita para participar de práticas sociais e pessoais.

Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: Mortatti (2004); Soares (2020a; 2023); Tfouni (1988); Kato (1986); Kleiman (1995) e Rojo (1998).

O Quadro 1 nos possibilita visualizar como o conceito de letramento foi tomando forma e constituindo os Estudos de Letramento no Brasil.

Por volta do início do século XX, alguns pesquisadores anglo-saxões se reuniram para desenvolver estudos sobre os aspectos e vertentes do letramento, focando principalmente no aspecto social, em detrimento do aspecto cognitivo. Eles procuraram entender as práticas de letramento e os resultados sociocognitivos a partir da influência cultural, contextual e ideológica da escrita. Esses estudos ficaram conhecidos como Estudos de Letramento, tendo como principal representante Brian Street e, no Brasil, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo.

De origem britânica, o antropólogo Brian Vincent Street é o principal representante dos Estudos de Letramento, também conhecidos como teoria social do letramento. Conforme Street (2014), as principais características dessa concepção são:

- Considera a leitura e a escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais, o que as torna variáveis de um grupo para o outro;
- Descarta a visão, prevalecente, do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica que está voltada para o domínio do código;
- Seu foco é a manipulação/relação que o indivíduo tem com o código/escrita, mesmo que não o domine;
- O letramento é visto como prática ideológica que envolve relações de poder, significados e práticas culturalmente específicas.

Como se vê, essa concepção de letramento destaca a relevância social das diversas práticas letradas nos âmbitos da sociedade. Isso leva a um desafio que emergiu com as primeiras discussões sobre o tema: compreender a escrita para além de seus aspectos (psico)linguísticos, ou seja, considerá-la em toda sua bagagem histórica, antropológica e cultural, levando em conta as relações de poder (Buzen, 2014).

Dentro dessa compreensão, Buzen (2014, p. 9) apresenta o livro *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Street (2014), e expõe os modelos interpretativos do letramento propostos por ele: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo ideológico “compreende o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.” Por outro lado, o modelo autônomo “foca centralmente na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com os textos escritos” (Buzen, 2014, p. 9).

Kleiman, em 1995, mobilizou esses dois modelos de letramento propostos por Street (2014) em capítulos publicados no livro *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Com isso, conseguiu trazer para o cenário brasileiro um olhar mais aprofundado e sensível sobre as práticas de letramento, especialmente em relação ao processo de apropriação da língua em sua modalidade escrita.

Em nosso estudo, compartilhamos essa perspectiva social sobre o letramento, direcionada pelo modelo ideológico, pois foi a partir da noção de práticas de uso da escrita como sempre situadas e dependentes de seus contextos que fundamentamos nossa proposta de intervenção para a turma do 5º ano. Nosso objetivo foi proporcionar situações de escrita mais consistentes com a realidade prática dos estudantes, principalmente para aqueles que têm um perfil meramente copista.

Kleiman (1995, p. 21) também se refere ao modelo de letramento autônomo como aquele que mais prevalece nas salas de aula das escolas:

Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Como vários dos trabalhos neste volume o demonstram, esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (ver Gee 1990).

No modelo autônomo, o letramento é concebido por meio de uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, focando no desenvolvimento cognitivo que pode ser mensurado nos sujeitos (Street, 2014). Essa abordagem estimula as competências individuais visando à promoção e ao

sucesso escolar. Observamos como as concepções do modelo autônomo de letramento permeiam nosso contexto político-educacional por meio das avaliações em larga escala, em níveis federal, estadual e municipal, que mensuram a compreensão leitora e os níveis de letramento dos estudantes, como demonstraremos no próximo capítulo deste estudo.

Os modelos propostos por Street, mobilizados por Kleiman (1995), nos levaram a refletir sobre a construção de contextos facilitadores, direcionados para a transformação dos estudantes em sujeitos letrados. Isso nos remete à alfabetização como uma prática de letramento na esfera escolar, a partir de atividades significativas e sistematizadas com gêneros textuais.

Dessa forma, para desenvolvermos atividades que proporcionem um contexto facilitador, precisamos estar atentos à realidade prática dos estudantes, considerando seus contextos. Nessa vertente, intervimos na turma do 5º ano a partir do desenvolvimento de oficinas de intervenção pedagógica, visando avançar nas hipóteses de leitura e escrita dos estudantes que enfrentam dificuldades, com destaque para aqueles de perfil meramente copista.

Finalizamos este tópico com um percurso pelo tema do letramento e sua relação com a alfabetização, destacando o letramento no modelo ideológico como norte para nosso estudo. Seguiremos agora para o próximo tópico, que abordará a escrita como objeto de estudo e sua relação com a prática do copismo.

3.1 CONCEPÇÕES DE ESCRITA E A PRÁTICA DO COPISMO

O caminho teórico-metodológico que percorremos até aqui objetiva situar nosso lugar dentro das Teorias de Escrita e, a partir disso, apresentar como conduzimos as metodologias de ensino que permearam a intervenção diante das dificuldades dos alunos em escrever com mais autonomia.

Segundo Soares (2020b), para o estudante em processo de apropriação do sistema alfabético, o ensino da escrita e da leitura deve estar alinhado, ainda que esse processo se desenvolva, principalmente, por meio de atividades de escrita, pois há maior facilidade em desenvolver esse sistema a partir da prática da escrita do que da leitura. Em outras palavras, aprendemos a escrever escrevendo. Alinhados a esse pensamento de Soares, nosso foco, neste estudo, está nas práticas sociais de escrita, com a leitura atuando de forma subjacente, apoiando e sendo necessária ao desenvolvimento das práticas de escrita.

Considerando que a atividade da escrita envolve aspectos variados (linguísticos, cognitivos, pragmáticos, socio-históricos e culturais), sua definição também abrange uma

pluralidade de ideias: "escrita é inspiração"; "escrita é uma atividade para poucos privilegiados"; "escrita é expressão do pensamento"; "escrita é domínio de regras da língua"; "escrita é trabalho" (Koch e Elias, 2009, p. 31-32).

Diante disso, o modo como o sujeito compreende a escrita está atrelado à maneira como ele concebe a linguagem, o texto e o escritor. De forma objetiva, Geraldi (2002, p. 41) apresenta três principais concepções de linguagem, que Araújo, Nascimento e Nascimento (2020) expõem, atrelando métodos e objetivos de ensino para um melhor entendimento do fazer pedagógico. Esses estão sintetizados no Quadro 2:

QUADRO 2: QUADRO SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES, MÉTODOS E OBJETIVOS DE ENSINO RELATIVOS À ESCRITA				
Concepções de Linguagem	Concepções de Língua	Concepções de Escrita	Métodos de Ensino de Escrita	Objetos de Ensino de Escrita
Expressão do pensamento	Sistema estruturado	Normativista (Foco no escritor)	Retórico-lógico	Fatores de textualidade Tipos textuais: narração, descrição e dissertação Abertura para alguns gêneros
Instrumento de comunicação	Código de comunicação	Texto-instrumental (Foco no texto)	Textual-comunicativo	Texto Estratégias de produção Reescrita
			Textual-Psicolinguístico	
Lugar de interação	Ação social situada	Interacionista (Foco na interação)	Interacionista	Gênero textual Condições de produção

Fonte: ARAÚJO; NASCIMENTO; NASCIMENTO (2020, p.129).

Na concepção em que a linguagem é vista como expressão do pensamento, a língua é um sistema estruturado, a escrita um dom, e o escritor é um ser privilegiado. Essa visão fundamenta os estudos tradicionalmente reconhecidos, conforme revisamos no percurso histórico do ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Brasil. Já na concepção que considera a linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código adequado para transmitir mensagens aos receptores, que as entendem sem ambiguidades. Por outro lado, na concepção de linguagem como forma de interação (dialógica), o emissor

(escritor) e o receptor (leitor) são considerados e se constituem mutuamente dentro dessa interação. Nessa perspectiva, a língua só existe na interlocução, e a escrita é encarada como uma produção textual, um evento comunicativo em que há espaço para múltiplos subentendidos, incluindo aspectos socio-histórico-culturais.

A partir do quadro 2, percebemos que essas concepções oferecem o respaldo teórico-metodológico necessário ao trabalho do professor em sala de aula, articulando a teoria e a prática de maneira reflexiva (Koch e Elias, 2009). Assim, destacamos a consonância de nosso estudo com a concepção de escrita como espaço de interação, conforme enfatizado no quadro 2. É nessa interação, discursividade e dialogismo que situamos nosso estudo. Esse enfoque oferece um diferencial para a abordagem da escrita de estudantes com perfil predominantemente copista no 5º ano do Ensino Fundamental, situando-nos em uma perspectiva de escrita contextualizada.

Contudo, sabemos que, mesmo com toda a atualização teórico-metodológica que embasa o desenvolvimento do ensino da língua materna nas escolas — especialmente nas escolas públicas —, muitas práticas ainda se concentram na escrita como atividade de caligrafia e na repetição das relações grafofonêmicas. Predomina, em muitos casos, a cópia de letras, a repetição de sílabas, palavras e textos desprovidos de significado, o que reduz a escrita a habilidades meramente mecânicas e fragmentadas, afastando-a de sua identidade como prática social.

Nesse sentido, ratificamos que, nesta pesquisa, a prática da escrita foi entendida como uma produção de sentidos, socialmente situada e dialógica, fundamentada em uma concepção de aprendizagem sociointeracionista e construtivista, considerando que o processo de alfabetização deve ocorrer dentro de um contexto de letramento social.

Para isso, é necessário problematizar o copismo como um desafio à prática docente no processo de alfabetização, o que implica rever as teorias e práticas que tratam a escrita como atividade puramente mecânica e desprovida de sentido e significado, substituindo-as por concepções que incentivem os alunos a desenvolverem uma escrita situada, alinhada aos seus contextos sociais. Caso não assumamos essa responsabilidade de mudança, correremos o risco de formar sujeitos que recorrem à escrita apenas em última instância. Lener (2002, p. 28) apresenta essa questão da seguinte forma:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas”

que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja a finalidade – também estranha – se reduz a avaliação por parte do professor.

Lener (2002) nos ajudou a compreender o conceito de copismo como o treino, a reprodução motora ou mecânica da escrita, desprovida de propósito ou sentido para o escrevente. Acrescentamos à visão de Lener a concepção de Ferreiro e Teberosky sobre a aprendizagem da modalidade escrita da língua:

[...] pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as nossas, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto. Impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289)

Insistir na cópia como prática de escrita mecânica e não-racionalizada é “impedir de aprender” é pedir a exploração da escrita através da produção de textos (Ferreiro e Teberosky, 1999). Na forma como enxergamos, a prática do copismo perdura até hoje nas salas dos anos iniciais do EF baseada no entendimento de escrita que se desenvolveu no século XIX, como apresentamos no capítulo 2. Escrever naquele contexto era fazer caligrafia, copiar, e realizar ditados, focando sempre no desenho da letra (Mortatti, 2004). Essa compreensão de escrita se baseava no método sintético ou analítico de alfabetização, onde, ou se partia das menores partes (letra - soletração, sílaba-silabação) para as maiores (palavras, frases e pequenos textos) ou se fazia o percurso inverso. Para o século XIX e seu contexto sociocultural poderia fazer sentido a ênfase que se deu à compreensão de escrita no sentido de cópia, repetição, caligrafia, desenho.

É importante destacar que a cópia desempenha funções significativas no processo de alfabetização, e de forma alguma a desmerecemos. A cópia auxilia, por exemplo, no ensino do alinhamento e margens da pauta, na transcrição do quadro ou livro para o caderno, na identificação de parágrafos e na segmentação de palavras dentro de uma frase ou texto manuscrito. Além disso, ajuda na aprendizagem do formato das letras do alfabeto, uma tarefa desafiadora para os estudantes nos primeiros anos de alfabetização. Essas atividades são valiosas quando a cópia é realizada como um exercício sistematizado, orientado dentro de uma prática contextualizada e com objetivos didáticos definidos. A cópia, nesses casos, não deve retomar concepções de escrita cujos sentidos e significados pertencem a outro contexto

histórico e aos limites teórico-metodológicos de uma época distinta, como abordado no capítulo 2.

Nosso ponto de destaque, no entanto, é a ineficácia de uma prática de cópia que ainda se perpetua nas turmas de alfabetização — a cópia pela cópia. Essa prática forma alunos meramente copistas, que não conseguem produzir de maneira autônoma, não compreendem o que copiam e acabam por se conformar com uma “pseudoalfabetização”.

Essa “pseudoalfabetização” é o que encontramos em alguns estudantes da turma que participou desse estudo. Dentro do processo de intervenção tivemos a oportunidade de observar a produção escrita (produção inicial/diagnóstica) dos estudantes do 5º ano, assim como um texto copiado, do gênero estudado, pelos mesmos estudantes e assim analisar as características desses estudantes em relação à produção textual autônoma.

A criança somente consegue realizar a cópia (imitar) quando as habilidades de ler e escrever estão na zona de desenvolvimento proximal⁹, apenas nessas condições a criança é capaz de desenvolver tal habilidade. Mas se as habilidades de ler e escrever já estão na zona de desenvolvimento proximal, por que as crianças não conseguem ler e escrever espontaneamente/autonomamente? A resposta é trazida por Vygotsky (1987, *apud*. CHAIKLIN, 2011, p. 668):

O pressuposto crucial é que a imitação é possível porque (a) as funções psicológicas em maturação são ainda insuficientes para sustentar um desempenho independente, mas (b) desenvolveram-se o suficiente para que (c) uma pessoa possa entender como servir-se das ações colaborativas (perguntas-guia, demonstrações, etc.) de outra. A presença dessas funções em maturação é a razão da existência da zona de desenvolvimento proximal.

Na escola, conforme Vygotsky, o professor desempenha a função de elo intermediário entre o aprendiz e o conhecimento. Como mediadores dessas aprendizagens, refletimos sobre mudanças e adequações em nossa prática como possibilidades para conduzir as crianças, em processo de alfabetização, de maneira significativa. A escrita, enquanto modalidade de linguagem, ganha sentido apenas quando concebida dentro de um processo de interação, com intencionalidade comunicativa e em práticas de escrita socialmente situadas.

⁹ Segundo Vygotsky (1984), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de desenvolvimento, definido pela capacidade de solucionar um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, definido através de resolução de problemas com orientação de um adulto, ou uma criança mais experiente.

Angela Kleiman, em 2010, concedeu uma entrevista a Marília Curado Valsechi, publicada no vol. 1 da revista Educação e Docência, na qual afirma que “não há incompatibilidade entre a prática de alfabetização e a prática social”. Embora extensa, a citação é relevante, pois acreditamos que ela auxilia o leitor a compreender o direcionamento de nossa pesquisa:

Marília Valsechi: Levar em consideração a perspectiva sócio-cultural dos estudos do letramento significa deixar de incluir, nas práticas de ensino do código escrito, os métodos de alfabetização, ou seja, as práticas analíticas escolares voltadas para a sistematização do código escrito?

Angela Kleiman: De nenhuma maneira. Pelo contrário, o trabalho de análise é necessário na alfabetização. De que outra forma a criança aprenderia a rimar palavras, a brincar com aliterações (por exemplo, buscar palavras que se iniciem com o mesmo som), a soletrar? A diferença está no ponto de partida e de chegada. Na perspectiva do letramento, todos os trabalhos de análise fonológica partem do texto e terminam no texto porque é o texto, não a letra, a sílaba ou a palavra isolada o que é relevante na prática social, porque o que interessa é que a criança aprenda a língua escrita – ou seja, ler e escrever textos, não apenas o alfabeto. A criança que trabalha com a palavra “bola” depois de ter discutido uma manchete, ou uma legenda, ou uma notícia no jornal sobre a bola que o time perdeu e que lhe custou o jogo é uma criança que terá muito mais elementos onde ancorar os novos símbolos, as famílias de sílabas, enfim, aquilo que o professor achar importante para o trabalho de sistematização e generalização. Assim como a criança que aprende a letra “E” no contexto da placa do sinal de Estacionamento, para dar outro exemplo. (Valsechi, 2010, p. 4).

É com esse entendimento que acreditamos ser possível caminhar em direção a uma prática de escrita mais contextualizada, por meio de textos (gêneros textuais), os quais os professores podem ensinar tanto em relação ao funcionamento dos textos, às combinações de letras e sons, quanto ao propósito dos textos, incluindo quando e como são utilizados fora da escola, aponta Ferrarezi Jr. (2015).

Como todo trabalho escolar do professor é direcionado e orientado por documentos que regem o fazer pedagógico em sala de aula, vamos dialogar com a Base Nacional Comum Curricular, doravante denominada Base, que é um documento norteador, orientador e normativo. Este documento define as habilidades necessárias que orientarão a formação dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e seus sistemas e redes de ensino, sejam públicos ou privados. De forma geral, a Base conservou dos PCN's a centralidade do ensino no texto, a partir do gênero discursivo ao qual o texto pertence, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e seus contextos de produção, além da preferência pela metodologia de aprendizagem ditada pelo uso da linguagem, na qual a reflexão se segue ao uso e serve para incrementá-lo (uso-reflexão-uso).

Por se tratar de um documento orientador que está presente de forma muito latente no fazer do professor, em seus planejamentos e metodologias, embasando sua teoria e direcionando o fazer pedagógico, é importante sabermos quais são os fundamentos e concepções que este documento reconhece como caminhos possíveis para um processo de ensino-aprendizagem que viabilize para o sujeito o uso adequado da linguagem na sociedade. Em relação à Língua Portuguesa, apresentamos duas competências que a Base orienta para serem desenvolvidas no Ensino Fundamental:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87)

Nelas, percebemos a concepção de linguagem como lugar de interação e a concepção de escrita também como interacionista, conforme destacado no quadro 2, proposto por Araújo, Nascimento e Nascimento (2020, p. 129), no início deste tópico. Dentro desse contexto, Costa Val (2003) nos alerta de que a teoria bakhtiniana compreende a escrita enquanto uso linguístico, inserida em seu contexto histórico-social, integrada às práticas comunicativas da sociedade e organizada conforme os padrões moderadamente estáveis dos gêneros discursivos:

Segundo Bakhtin, quando escolhermos um determinado tipo de frase, não o escolhemos somente em função do que queremos expressar com a ajuda dessa frase: selecionamos esse tipo de frase em função do todo do texto completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. A ideia que temos da forma do nosso texto, isto é, do gênero preciso a que ele deverá se adequar, dirige-nos em nosso processo discursivo. O gênero escolhido dita-nos o seu tipo, com suas articulações composicionais e seus recursos linguísticos (COSTA VAL. 2003, p.128).

Como podemos observar, o objeto de ensino da escrita, nas dimensões interacional e linguística apontadas por Bakhtin e outros estudiosos citados neste tópico, também norteia a Base, que direciona o uso dos gêneros discursivos dentro de uma situação de produção.

A partir desse ponto de articulação da Base com nosso objeto de estudo — as práticas de escrita mobilizadas para intervir na formação de alunos copistas — selecionamos os gêneros textuais "receita culinária" e "manual de instrução de brinquedo" para desenvolver práticas de

escrita que visem ao alcance das habilidades que a Base prevê como necessárias e pertinentes para a formação de estudantes mais autônomos e protagonistas em sua vida social.

A escolha dos gêneros textuais foi guiada pelo nível de desenvolvimento dos alunos em relação à escrita, ou seja, textos que apresentam a semiose (verbal e não verbal), além de pertencerem ao contexto de uso social dos estudantes dentro da esfera da vida cotidiana.

Destacaremos as habilidades que permearam a prática da intervenção, considerando aquelas que, segundo a Base, devem ser contempladas e consolidadas até o 5º ano do Ensino Fundamental. Enfatizaremos o campo de atuação, isto é, onde aquele gênero ou prática é utilizado (todos os campos de atuação, incluindo o campo da vida cotidiana), as práticas de linguagens (referentes à modalidade escrita da língua) e o objeto do conhecimento que a habilidade aborda.

No processo de intervenção, foram abordadas habilidades que estavam subjacentes a todas as práticas desenvolvidas, como: compreensão leitora, leitura semiótica, pontuação, coesão e articuladores textuais, entre outras. Essas habilidades perpassaram todo o processo interventivo, apoiando as práticas de escrita que são o foco do nosso estudo.

As habilidades que foram foco nas práticas de escrita desenvolvidas e que também foram utilizadas juntamente com os dados gerados para nortear a categorização de análise do nosso estudo estão dispostas no Quadro 3, abaixo:

QUADRO 3: HABILIDADES DA BASE ELENCADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ESCRITA A PARTIR DO ESTUDO DE TEXTOS DA TIPOLOGIA INSTRUCIONAL		
1	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 5º ano do EF; Campos de atuação: Todos os campos de atuação; Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica (ortografização); Objetos do Conhecimento: Construção do sistema alfabético e da ortografia.	Habilidade (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
2	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 5º ano do EF; Campos de atuação: Campo da vida cotidiana; Práticas de linguagem: Escrita (compartilhada e autônoma); Objetos do Conhecimento: Escrita colaborativa.	Habilidade (EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
3	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 1º ao 5º ano do EF; Campos de atuação:	Habilidade (EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-

	Todos os campos de atuação; Práticas de linguagem: Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); Objetos do Conhecimento: Revisão de textos.	lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
4	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 1º ao 5º ano do EF; Campos de atuação: Todos os campos de atuação; Práticas de linguagem: Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); Objetos do Conhecimento: Edição de textos.	Habilidade (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
5	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 3º ao 5º ano do EF; Campos de atuação: Todos os campos de atuação; Práticas de linguagem: Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); Objetos do Conhecimento: Construção do sistema alfabético; Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão.	Habilidade (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
6	Componente: Língua Portuguesa; Ano/Faixa: 4º ano do EF; Campos de atuação: Campo da vida cotidiana; Práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica (ortografização); Objetos do Conhecimento: Forma de composição do texto.	Habilidade (EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).

Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: (BRASIL, 2017). Baixada do site <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> em versão para consulta digital e para impressão.

As habilidades foram elencadas com a finalidade de direcionar a prática da escrita dentro do contexto dos gêneros textuais receita culinária e manual de instrução de montagem de brinquedo. A opção por esses gêneros textuais levou em consideração que eles circulam entre os diversos grupos sociais com os quais os participantes do estudo interagem em seu dia a dia. Dessa forma, as diferenças e características das situações de uso desses gêneros começam a adentrar nas aulas, visando ao ensino da escrita, como deve ser, segundo Kleiman (2005).

Chegamos à conclusão deste capítulo, cientes de que mudanças, ajustes e redirecionamentos são necessários:

... a partir de nova possibilidade de ver, de conhecer e de explicar essa “ [...] nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer

uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (MORTATTI, 2004, p. 119).

Assim, ao promover essa mudança de paradigma, visamos preparar os estudantes não apenas para o domínio das normas gramaticais e ortográficas, mas para um letramento que os habilite a navegar eficazmente na complexidade dos gêneros textuais que permeiam sua realidade social. Acreditamos que essa abordagem apoiará de uma forma mais eficaz a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos e aptos a interagir com a língua escrita e suas diversas facetas.

No próximo capítulo apresentamos um panorama sob as lentes do SAEB e das teorias da aprendizagem. Esta contextualização é de suma importância para melhor situar o leitor dentro da problemática da educação básica no âmbito nacional e das teorias da aprendizagem que perpassam as bases do nosso estudo.

4 PANORAMA SOB AS LENTES DO SAEB E DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutimos a problemática da educação básica a partir dos resultados das avaliações nacionais em larga escala referentes ao 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, bem como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem segundo Piaget e Vygotsky.

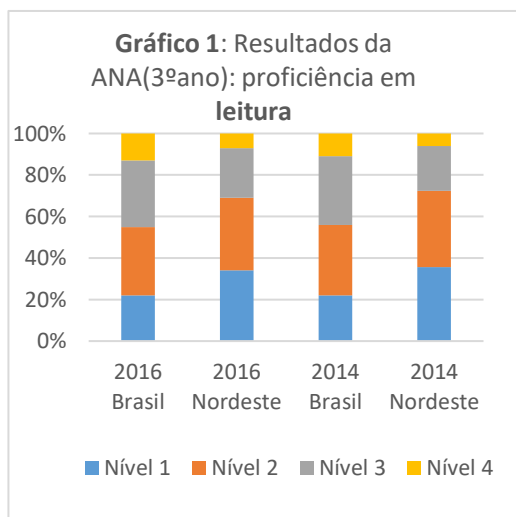
4.1 UM OLHAR PANORÂMICO A PARTIR DO SAEB

Para fins de contextualização e para situar melhor o leitor no contexto da problemática da educação básica no âmbito nacional, trazemos o panorama dos resultados das avaliações nacionais em larga escala. Faremos algumas considerações sobre esses dados, pois, como destaca Moraes (2012, p. 20), “Para inovar no presente e construir o futuro, parece-nos necessário conhecer o passado”.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), atual sistema nacional de avaliação externa em larga escala, foi criado em 1990 e tem como objetivo principal realizar o diagnóstico da educação básica brasileira, avaliando os alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. O Saeb passou por diversos ajustes e modificações ao longo dos anos. Em 2013, foi incluída em sua estrutura a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, avaliando os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Para os fins deste estudo, delimitaremos a análise aos resultados referentes à Língua Portuguesa.

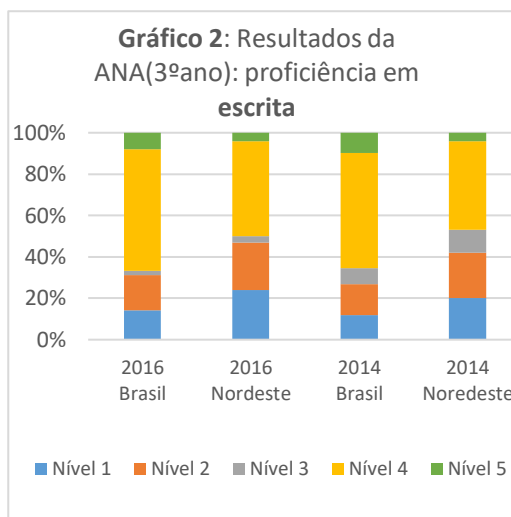
É importante destacar que a ANA, em seu documento normativo, reconhece as limitações em medir o uso social da língua escrita, ou seja, o letramento, por meio de instrumentos aplicados em larga escala. O referido exame avalia apenas alguns aspectos do letramento, relativos ao letramento escolar inicial, e não todas as suas dimensões, conforme Brasil (2015).

A seguir, apresentamos os resultados referentes ao 3º ano das séries iniciais do EF:



Fonte: ALBUQUERQUE (2023).

Baseado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> (acesso em: 12/04/2023)



Fonte: ALBUQUERQUE (2023).

Baseado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> (acesso em: 12/04/2023)

Conforme vemos nos Gráficos 1 e 2, foi estabelecida uma escala de proficiência nos eixos de leitura e escrita para estruturar e orientar o instrumento de medição. Para o eixo de leitura, foram estabelecidos quatro níveis, sendo o nível 1 o mais elementar, abordando os conhecimentos e habilidades menos complexas do processo de alfabetização e letramento, e o nível 4 o mais avançado, abrangendo os conhecimentos mais complexos. Já para o eixo de escrita, foram estabelecidos cinco níveis, com o nível 1 representando os conhecimentos e habilidades mais elementares referentes ao 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto o nível 5 faz referência aos conhecimentos mais avançados.

Observando os dois Gráficos, notamos que os resultados dos eixos de leitura e escrita foram apresentados separadamente, algo que foi modificado em anos posteriores. Com base nos gráficos, percebemos que, em relação à leitura, a maioria dos estudantes do Brasil está concentrada nos níveis 2 e 3 da escala de proficiência, com cerca de 66% agregados nesses dois níveis. Quanto à escrita, a maior concentração dos estudantes encontra-se no nível 4 em ambos os anos avaliados, representando aproximadamente 60% dos estudantes. Destacamos que, entre 2014 e 2016, houve uma queda na porcentagem de estudantes no nível 5¹⁰ da escala de escrita e um aumento de estudantes nos níveis 1 e 2, o que nos acende um alerta.

É de suma importância destacar os resultados referentes à região Nordeste, que demonstram que cerca de 50% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) dessa

¹⁰ Todas as escalas com o detalhamento do que é contemplado em cada nível está disponibilizado de forma completa para consulta em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

região estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3 de leitura e escrita. Ou seja, em relação aos resultados nacionais (que já revelam fragilidades em nosso sistema educacional), os estudantes do Nordeste apresentam dificuldades significativas: muitos não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível, e mesmo aqueles que produzem textos o fazem com desvios que comprometem sua compreensão.

Entendemos que esses dados refletem a necessidade de avanços substanciais para alcançarmos resultados mais satisfatórios no processo de alfabetização e letramento das crianças da escola pública. Nesse cenário, políticas de intervenção foram implementadas, considerando os vários aspectos que interferem nesses resultados, como programas de formação continuada para professores, a ampliação de escolas em tempo integral, políticas de assistência às famílias em situação de vulnerabilidade social e programas de alfabetização na idade certa, entre outras propostas governamentais.

Nos últimos anos, esse sistema de avaliação passou por novas reformulações: a ANA foi integrada ao Saeb (criação do Saeb para o 2º ano)¹¹, consolidando-se em um único sistema, que agora avalia as turmas do 2º, 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do Ensino Médio.

No contexto dessas reformulações, em 2019, a matriz de referência do Saeb — que é a seleção das habilidades a serem avaliadas — foi alinhada à BNCC (Base Nacional Comum Curricular)¹². Em relação à Língua Portuguesa, as habilidades foram organizadas em três eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético, leitura e produção de textos, com resultados apresentados com base em uma escala de proficiência reformulada, agora com oito níveis¹³ que contemplam esses três eixos orientadores dos instrumentos de medição.

Em relação ao 2º ano, nos anos de 2019 e 2021, observou-se um aumento no nível “abaixo do 1” na escala de proficiência, que diz respeito aos estudantes que provavelmente não dominam nenhuma das habilidades correspondentes ao 2º ano do EF. A inclusão desse nível

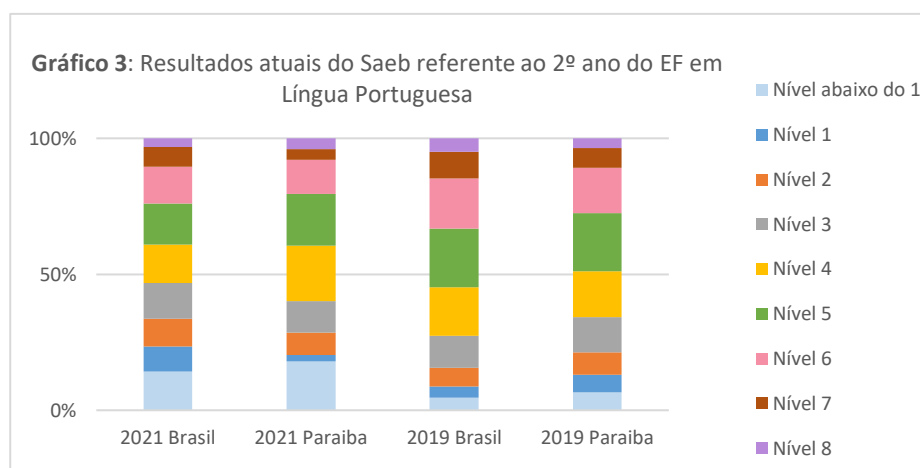
¹¹ A partir das diretrizes propostas pela BNCC a criança precisa estar alfabetizada até o 2º ano do EF, mesmo o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE), em sua meta 5, dizendo que as crianças devem ser alfabetizadas até, no máximo, o 3º ano do EF.

¹² Em 2017, foi homologada a BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, documento de caráter normativo que definiu o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> -relatório de resultados do Saeb 2019: volume 2)

¹³ Todas as escalas com o detalhamento do que é contemplado em cada nível está disponibilizado de forma completa para consulta em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

elementar na avaliação parece responder à demanda existente de estudantes que se encontram nessa situação de aprendizagem.

No Gráfico 3 veremos a comparação dos índices referentes ao 2º ano do EF no âmbito nacional e estadual (Paraíba, onde localiza-se a escola compo).



Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> (acesso em: 12/04/2023)

Em relação ao Brasil, observamos que, em 2019, aproximadamente 38,5% dos estudantes estavam concentrados nos quatro níveis mais elementares da escala de proficiência (abaixo de 1, 2 e 3). Em 2021, esse percentual aumentou para cerca de 46,7%, indicando que esses estudantes não dominam as habilidades mais básicas a serem alcançadas ao final do 2º ano do EF.

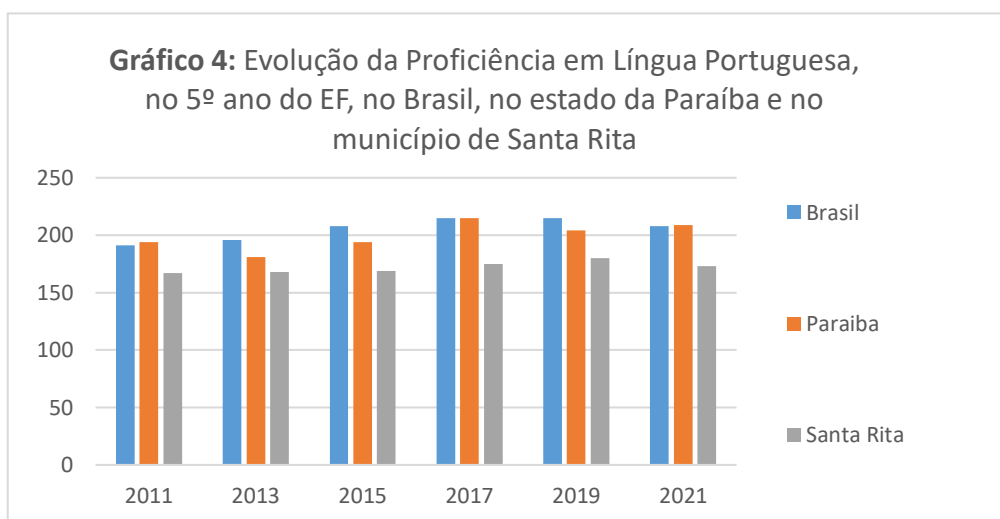
Paralelamente a esse panorama da alfabetização nacional, analisamos os resultados relativos à alfabetização dos estudantes no Estado da Paraíba, onde se localiza a escola-campo. Comparando os dados nacionais, percebe-se que a Paraíba apresenta níveis de proficiência ainda mais baixos, com um percentual significativo de estudantes concentrado nos níveis mais baixos da escala de proficiência (abaixo de 1, 2 e 3).

Cabe retomar a observação feita no capítulo introdutório sobre os impactos da pandemia de Covid-19, que agravou o atraso no processo de alfabetização e letramento dos estudantes em todo o Brasil. A queda na proficiência em Língua Portuguesa entre 2019 e 2021, apresentada no gráfico 3, revela e reforça os efeitos do contexto pandêmico no sistema público de ensino no Brasil.

Após discutir os índices educacionais brasileiros, referentes às habilidades ou conhecimentos adquiridos nos anos cruciais para o processo de alfabetização e letramento (2º

e 3º anos do EF), continuamos nossas considerações sobre o panorama educacional brasileiro. Para isso, apresentamos o Gráfico 4, que traz a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa do 5º ano do EF, no Brasil, no estado da Paraíba e no município de Santa Rita (onde se localiza a escola-campo).

O Gráfico 4 oferece uma visão da atual situação da proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano do EF, turma que pretendemos analisar nesta pesquisa. Observemos o gráfico 4:



Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> (acesso em: 12/04/2023)

Em termos absolutos, o gráfico aponta que não houve avanço, no Brasil, em relação à proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano do EF entre 2017 e 2019. A média de 215 pontos, registrada em 2017, permaneceu inalterada em 2019, indicando uma interrupção no pequeno progresso anteriormente observado nos processos de alfabetização durante o período avaliado. Nos anos anteriores, houve avanços, ainda que pequenos. Em 2021, os resultados refletem o contexto da pandemia de Covid-19, agravando um quadro que já era preocupante.

Quanto aos resultados do município de Santa Rita (onde se localiza a escola-campo), os índices estão abaixo dos índices nacionais e estaduais, o que evidencia a necessidade de uma atenção especial da sociedade e dos órgãos competentes para reverter esse cenário. Esse panorama reforça nossa motivação em investigar as dificuldades enfrentadas pelas crianças da escola pública para consolidar o processo de alfabetização e letramento, particularmente em relação à problemática dos estudantes que se limitam à prática da cópia.

A análise desses índices das avaliações em larga escala revela a urgência de uma das principais demandas da educação básica: conduzir com êxito o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua, que é a base para todas as demais aprendizagens escolares e da vida. Ressaltamos, ainda, a importância dessa discussão ao considerar a alta taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais: em 2022, 5,6% da população brasileira declarou não saber ler nem escrever. Em comparação com 2019, quando essa taxa era de 6,1%, houve uma leve redução. Contudo, é importante observar que 59,4% dos analfabetos do Brasil residem no Nordeste e que 13,6% deles estão na Paraíba, estado que figura entre os com maior índice de analfabetismo¹⁴.

Embora as causas desses resultados insuficientes em proficiência em Língua Portuguesa não sejam explicitamente mencionadas, compreendemos que inúmeras variáveis influenciam o processo educacional das crianças — sejam sociais, políticas, econômicas, pedagógicas ou cognitivas. Alcançar a qualidade educacional no Brasil representa um desafio para toda a sociedade, pois demanda políticas públicas que assegurem investimentos em diversos setores, gestão democrática, formação de profissionais, além de incentivar estudos e pesquisas que continuamente problematizem os contextos e apresentem possíveis soluções.

Diante desse cenário, este estudo apresenta, na seção a seguir, concepções, estudos e teorias da aprendizagem que orientam o entendimento sobre como a criança aprende e desenvolve sua inteligência. Tais fundamentos são essenciais para a formação do professor alfabetizador e para sua compreensão do desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento.

4.2 OS DIFERENTES TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Os exames em larga escala mencionados baseiam-se em concepções de aprendizagem, pois é necessário compreender o processo de construção do conhecimento pelos estudantes. Conhecer como eles se desenvolvem e atribuem sentido aos seus conhecimentos orienta o professor em sua prática pedagógica, respeitando as especificidades, os níveis, a subjetividade e o ritmo desses atores.

¹⁴ Dados disponíveis em: IBGE/Agência de Notícias/PNAD Contínua Educação – 2022. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo>

Destacamos as contribuições de várias áreas científicas e de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem, entre elas, as ciências da linguagem, os Estudos da Interação, a Sociolinguística, a Fonética e a Fonologia, e a Psicologia (incluindo a Psicologia da Educação, do Desenvolvimento, da Cognição e a Psicogenética), conforme Soares (2020b). É a partir das contribuições da Psicologia da Educação que abordaremos o fenômeno da aprendizagem e seu desenvolvimento nesta seção.

Sabemos que a aprendizagem humana é objeto de investigação há milênios, com muitos filósofos refletindo sobre ela. Contudo, apesar desses esforços, apenas a partir do século XX começaram a surgir teorias científicas voltadas à compreensão da aprendizagem. A primeira grande teoria a ser desenvolvida foi o Behaviorismo, há cerca de um século. A partir dela, diversas outras teorias emergiram. No Quadro 4, apresentamos as principais concepções de aprendizagem, facilitando para o leitor a visualização das perspectivas que sustentam cada uma delas.

QUADRO 4: CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO QUE ABORDAM A APRENDIZAGEM		
Concepções	Ideias	Representantes
Behaviorista	“O que impele um indivíduo a agir sobre o meio, o motivo que o mobiliza a aprender é elemento externo. A aprendizagem é função destes elementos externos, isto é, da forma como os estímulos são dispostos (estímulo-resposta) ”.	John B. Watson B. F. Skinner
Empirista	“O conhecimento humano tem origem a partir da experiência”.	Francis Bacon Thomas Hobbes
Inatista	“A visão inatista do conhecimento considera que as condições do indivíduo para aprender são pré-determinadas”.	Descartes John Locke
Construtivista	“Considera o conhecimento humano construído graças à interação sujeito e meio (físico e social) externo. O desenvolvimento intelectual/afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente”.	Jean Piaget Emília Ferreiro
Aprendizagem significativa	“Defende a ideia de uma teoria voltada para a aprendizagem escolar, isto é, aquela que acontece nas situações formais de ensino, de forma sistemática, intencional e planejada. Considera os conhecimentos	David Ausubel Novak

	que o aluno já tem/traz para a partir deles aumentar a sua rede conceitual”.	
Sociocultural	“Essa concepção de conhecimento enfatiza o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito”.	Vygotsky Paulo Freire

Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro (Série Formar), 2009.

Cada teoria, dentro de suas especificidades conceituais, época e contextos gerais, contribuiu de algum modo para intervir e facilitar a aprendizagem humana. Nossa pesquisa se alinha com as teorias sociointeracionistas, em especial o Construtivismo Piagetiano e a abordagem sócio-histórico-cultural (socioconstrutivismo) de Vygotsky.

É importante destacar o alerta de Moraes (2012, p. 13) sobre os estudos das teorias e concepções: “Também continuo achando que as teorias são importantes para fundamentarmos nossas opções didáticas, mas tenho cada vez mais claro que os fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos cegam e não ajudam a negociar mudanças viáveis em nossas escolas concretas”. Todo professor precisa embasar teoricamente sua prática em sala de aula para guiar um desenvolvimento mais eficaz, mas esse embasamento deve ser feito de forma criteriosa e flexível, evitando rigidez ou arbitrariedade.

Assim, é essencial que o educador selecione cuidadosamente as concepções e teóricos com os quais pretende dialogar, considerando os estudos e conhecimentos já produzidos. Esse diálogo teórico embasa a prática/intervenção docente e alinha-se com as visões de ser humano, mundo, educação, escola, ensino e aprendizagem que cada escolha evidencia.

Dito isso, ampliaremos a discussão sobre as abordagens que dialogam com o ponto de vista adotado neste estudo.

4.2.1 Contribuições da abordagem Construtivista de Jean Piaget

O processo de desenvolvimento resulta da interação do sujeito com o meio físico e social, com o mundo. Essa proposição, de base interacionista, faz parte das concepções construtivistas de aprendizagem na visão de Jean Piaget. Piaget explica a passagem do conhecimento de um menor para um maior nível, por meio da qual o sujeito (a pessoa) constrói o objeto (objeto do conhecimento) e a si mesmo, como destaca Stoltz (2012, p. 17). Essa transição do conhecimento de um nível mais elementar para um mais complexo reflete a

importância que Piaget atribuiu, em sua teoria construtivista, ao amadurecimento biológico, que permite ao indivíduo raciocinar de forma cada vez mais elaborada. Ou seja, Piaget enfatiza os estágios fixos de desenvolvimento¹⁵, que dependem desse processo de maturação biológica, destacando-o mais do que a interação social — um diferencial ao compararmos o Construtivismo de Piaget com o Socioconstrutivismo de Vygotsky, como aponta Stoltz (2012).

Na perspectiva construtivista, o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, é o desenvolvimento que permite a aprendizagem. Para aprender, é necessário primeiro incorporar algo novo ao conhecimento existente e, só então, ajustarmos-nos (acomodarmos) ao novo objeto de conhecimento, o que Piaget entende como aprendizagem. Já no Socioconstrutivismo de Vygotsky, primeiro aprendemos e, em seguida, nós desenvolvemos — uma diferença essencial entre as duas abordagens.

Dentro do Construtivismo, além da interação com o meio, precisamos interpretá-lo. O conhecimento só passa a existir quando interagimos com o meio e damos nosso próprio significado aos estímulos. Não processamos nem absorvemos passivamente as informações do meio; nós as interpretamos.

Dentro dessas perspectivas (interpretativista e sociointeracionista), destacamos um conceito central na teoria construtivista de Piaget: a equilíbrio. Com base em seus estudos, Piaget desenvolveu a ideia de que o sujeito tem a necessidade de aprender para manter-se em equilíbrio, o que explica por que nos sentimos melhores quando compreendemos o ambiente ao nosso redor. Para haver equilíbrio, primeiro deve haver um desequilíbrio — uma perturbação, ou conflito cognitivo¹⁶.

Esse desequilíbrio ocorre quando há a presença de um objeto ainda não apreendido (na nossa pesquisa, a escrita para além da cópia). Esse objeto força o sujeito a modificar seus esquemas de aquisição, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenta integrar o que era incompreensível. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky explicam (1999, p. 34):

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de um objeto do conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação).

¹⁵ 1º estágio: Sensório-motor, 0-2 anos de idade; 2º estágio: Pré-operatório, 2 a 7 anos de idade; 3º estágio: Operatório concreto, 8 a 12 anos de idade e o último estágio: Operatório formal, a partir dos 12 anos de idade. Os estágios de desenvolvimento segundo Piaget podem ser melhor aprofundados em NUNES e SILVEIRA (2009).

¹⁶ “A ideia de conflito cognitivo está associada à perturbação cognitiva na teoria de Piaget (1977) e se refere aos desequilíbrios provocados pelas perturbações cognitivas que se apresentam ao sujeito no seu enfrentamento com o ambiente” Dias (2003, p. 47).

Para Piaget, a equilibração é o processo pelo qual compreendemos o mundo ao nosso redor. Esse processo se baseia em dois sub-processos interligados: a assimilação e a acomodação. Em termos práticos, a assimilação ocorre quando nos deparamos com elementos que são facilmente compreendidos por serem familiares; ou seja, é o processo de reconhecimento de algo a partir dos conhecimentos que já possuímos.

Em nossa pesquisa, destacamos a importância dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento da aprendizagem da modalidade escrita da língua, dentro do nosso contexto de intervenção. A primeira produção escrita dos gêneros textuais receita culinária e manual de instrução de brinquedo evidenciou o nível inicial dos estudantes em relação à escrita, constituindo o ponto de partida para nossa proposta de atividades intervencionistas, cujo detalhamento será apresentado no capítulo 5.

A acomodação, por outro lado, nos permite modificar nossos conhecimentos prévios para integrar novas informações. Ela entra em ação quando a assimilação, sozinha, não é suficiente para promover a compreensão. Assim, a assimilação e a acomodação são movimentos complementares que nos permitem conhecer e entender o mundo: a primeira facilita o entendimento do que já nos é familiar, enquanto a segunda possibilita a modificação de nossos conhecimentos para compreendermos o novo.

Dentro desse processo de equilibração, que ocorre por meio da assimilação e da acomodação, Stoltz (2012) nos faz refletir sobre a possibilidade de acomodação sem passar pelo processo de assimilação, que requer o acionamento dos conhecimentos prévios, como preconizado por Piaget.

Nesse caso, só imitaríamos e não poderíamos utilizar esse conhecimento em novas situações. Seria como se cada vez partíssemos do zero, e não de algo que já foi construído. Nessa situação a evolução não seria possível. No caso do primado da assimilação, usamos o que já construímos e que está disponível por meio de esquemas e estruturas que nos permitem interpretar e entender a realidade em um primeiro momento (Stoltz, 2012, p. 19).

É nesse ponto que percebemos a dificuldade de muitos alunos em relação à apropriação da modalidade escrita da língua. Muitos se limitam a imitar a escrita, realizando cópias e atividades meramente mecânicas, mas não conseguem produzir de forma autônoma um texto que tenha significado suficiente para levar à reflexão ativa e crítica, determinando assim a construção do conhecimento, caracterizando a escrita autônoma (sem ajuda). Stoltz também nos provoca a refletir sobre a possibilidade de explicar o conhecimento apenas por meio da assimilação, afirmando: “Se explicássemos o conhecimento somente pela assimilação, não

teríamos a possibilidade de avanços. Por isso, a assimilação é constantemente balanceada pela acomodação” (Stoltz, 2012, p. 19).

Até aqui, destacamos alguns aspectos fundamentais do Construtivismo piagetiano que servem como ancoragem teórico-metodológica para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Ferreiro e Teberosky (1999), que pertencem à escola epistemológica de Piaget, também contribuem para nossa pesquisa com os estudos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Esses estudos nos ajudam a entender a escrita dos alunos copistas e, a partir do diagnóstico inicial, possibilitam a aplicação de estratégias e caminhos para avançar nas hipóteses de escrita dos estudantes.

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita fundamenta-se em cinco níveis sucessivos de evolução da escrita, pelos quais os alfabetizandos passam. Compreendemos que o copismo se manifesta e se consolida em um desses níveis, onde o aluno com perfil copista permanece estagnado em sua escrita, leitura e desenvolvimento escolar.

Para propor a etapa em que o copismo pode se consolidar no desenvolvimento da aprendizagem da escrita, descreveremos os níveis de evolução da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

- O nível um – **pré-silábico** – todas as escritas se assemelham muito entre si e podem aparecer tentativas de correspondências figurativas entre a escrita e o objeto referido, inclusive no tamanho, chamado de realismo nominal¹⁷;
- O nível dois – **silábico sem valor sonoro** – a hipótese central desse nível é que para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva na escrita, é onde a forma dos grafismos começa a ser mais definida e mais próxima das letras;
- No nível três – **silábico com valor sonoro** – temos como característica a tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita, nessa tentativa a criança passa pelo período da maior importância evolutiva, cada letra vale por uma sílaba, pela primeira vez, a criança, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala;
- O nível 4 – **silábico-alfabético** – evolução da hipótese silábica para a alfabética. O aluno entende que deve analisar melhor a palavra para contemplar a exigência da quantidade mínima de sons/letras;

¹⁷ O tamanho da escrita da palavra é proporcional ao tamanho do objeto ou pessoa que a escrita representava.

- E por último, o nível cinco – **alfabético** – A escrita alfabética é o nível final dessa evolução, a criança já venceu a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento a criança vai enfrentar as dificuldades próprias da ortografia.

Com base nas produções iniciais e nas categorias de análise, situamos a hipótese de escrita na qual os estudantes se encontram e, a partir disso, direcionamos as atividades de intervenção, como observaremos no capítulo da análise dos dados.

No próximo tópico, abordaremos alguns aspectos da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky, que também apoiaram nossa pesquisa como fundamentação teórico-metodológica.

4.2.2 Contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural (socioconstrutivismo) de Levi Semenovich Vygotsky

O fundador do Socioconstrutivismo foi o estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky. Ele compartilha alguns fundamentos do Construtivismo de Jean Piaget, como é o caso das vertentes interacionistas e interpretativistas. No entanto, o foco de Vygotsky sempre esteve em estudar como a interação interfere na aprendizagem e promove o desenvolvimento dos sujeitos. Na visão de Vygotsky (2001), a aprendizagem do indivíduo não pode ser separada do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para se autoconstruir, elaborar e aprender, o ser humano precisa relacionar-se com os outros membros da sociedade da qual faz parte, com o meio e com a cultura produzida por essa sociedade e pelos sujeitos que a constituem.

As contribuições de Vygotsky para a educação foram muitas. Mesmo falecendo muito cedo (aos 37 anos), ele deixou muitos estudos interessantes que impactam o processo de aprendizagem até hoje em vários lugares do mundo. Uma dessas contribuições diz respeito ao processo de interiorização de conceitos, que ocorre a partir da interação com o mundo social. A relação entre os dois tipos de conceitos que Vygotsky apresenta — os conceitos espontâneos ou pseudosconceitos e os conceitos científicos — é de grande valor para a educação, pois demonstra dois caminhos divergentes que, contudo, mantêm uma relação dialética entre si, como podemos ver em Vygotsky (2001):

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança se processa de baixo para cima e que o desenvolvimento dos conceitos científicos segue uma trajetória descendente, em direção de um nível mais elementar e concreto. Isto é consequência da diversidade de formas como os dois tipos de conceitos surgem. Se procuramos a raiz de um conceito espontâneo veremos geralmente que este tem origem numa situação de confronto com uma situação concreta, ao passo que os conceitos científicos implicam logo de início uma atitude “mediada” relativamente ao seu objeto (Vygotsky, 2001, p. 128).

Os conceitos espontâneos apoiam-se nas aparências, nas superstições e nas experiências pessoais. Na perspectiva de Vygotsky, a função da escola é justamente fazer com que o estudante deixe esses conceitos espontâneos (não bem definidos e baseados em superstições) e passe a raciocinar a partir dos conceitos científicos ou verdadeiros. Vygotsky destaca que tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos são obtidos a partir da interação com o outro. Os conceitos científicos são baseados em pesquisa científica, não se deixam levar facilmente pelas aparências e só podem ser adquiridos por meio da instrução, da mediação dos instrumentos da escola. Assim, cabe à escola garantir que o sujeito aprenda os conceitos científicos, que lhe permitirão ver a realidade de maneira mais clara.

Essas aprendizagens na escola ocorrem de forma mediada pelo professor, partindo do que o aluno já sabe, dialogando com Piaget e utilizando seus conhecimentos prévios. No caso da nossa pesquisa, isso se dá a partir da produção inicial ou diagnóstica. Ao estudar a aprendizagem sob a ótica do Socioconstrutivismo de Vygotsky, é importante destacar outro traço de sua abordagem que norteou a nossa pesquisa: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial (ZDP), que apoia a noção de aprendizagem geradora de conhecimento. Vygotsky observou que existem coisas que sabemos fazer sozinhos, coisas que conseguimos fazer apenas com a ajuda de alguém e coisas que não conseguimos fazer nem mesmo com a ajuda de outrem. Observemos o Quadro 5:

QUADRO 5 – CONCEITOS DAS ZONAS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY		
Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)		As coisas que já sabemos fazer sozinhas.
Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)		As coisas que já sabemos fazer com ajuda.
Fora das Zonas Proximal e Real		As coisas que não conseguimos fazer nem com ajuda.

Fonte: ALBUQUERQUE (2023). Baseado em: Stoltz (2012, p. 64-65)

Na prática, sempre que uma aprendizagem proximal se torna real, isso significa que aquilo que antes só conseguíamos fazer com ajuda agora conseguimos realizar sozinhos. À medida que esse processo se repete, vamos aprendendo a fazer mais e mais coisas de forma autônoma, tornando-nos cada vez mais capazes. As aprendizagens que antes não conseguíamos realizar nem com auxílio entram na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e começam a se transformar em aprendizagens possíveis. Quanto mais aprendemos, mais capazes nos tornamos de aprender.

A nós, professores, compete atuar na ZDP do estudante para que este torne real o que primeiro é proximal/potencial, visto que, segundo Stoltz (2012, p. 65-66), “só é possível a imitação de ações do que está na ZDP”. É por meio do desenvolvimento de práticas de escrita situadas que vamos intervir nas ZDPs do nosso público-alvo, caminhando na direção de possíveis avanços na aprendizagem da modalidade escrita entre os estudantes de perfil copista.

Após apresentarmos a problemática da educação básica à luz dos resultados das avaliações nacionais e delinear as bases teóricas que nortearam nossa pesquisa em relação às teorias do conhecimento e da aprendizagem, no próximo capítulo abordaremos o caminho metodológico que percorremos para intervir na formação dos estudantes copistas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nosso entendimento, escolher um método de pesquisa é selecionar um modo particular de estudar e/ou investigar com a finalidade de encontrar novas informações ou compreender melhor algo que nos inquieta. Neste capítulo, detalharemos o caminho metodológico percorrido para mobilizar significações e sentidos referentes ao nosso objeto de estudo: as práticas de escrita utilizadas para intervir na formação de alunos meramente copistas dentro do processo de alfabetização em contexto de letramento.

Assim, apresentaremos nossa opção pela pesquisa científica social, que parte de uma abordagem qualitativa de base interpretativista. Discutiremos a escolha pelo trabalho de campo centrado na pesquisa-ação, bem como o local e o contexto escolar, nosso grupo-alvo, os instrumentos de geração de dados (rodas de conversa, observação participante e oficinas pedagógicas), os procedimentos de análise (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretações), conforme Bardin (2020). Por fim, abordaremos a construção das categorias de análise, que incluem a forma e composição do texto, a análise linguística e semiótica (ortografização) e a escrita autônoma.

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Bortoni-Ricardo, na introdução do seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, considera que o pensamento científico permeia todos os ângulos da vida contemporânea, e que praticamente tudo ao nosso redor provém de pesquisa científica — desde os alimentos e as roupas até a genética, as tecnologias, os meios de comunicação e de transporte, a linguagem, os eletrodomésticos e os cuidados com a saúde. Concordamos com essa perspectiva e a reafirmamos por meio do desenvolvimento desta pesquisa.

Ancoramos nosso estudo na pesquisa científica social, que contribui para aproximar os resultados do humano, como explica Minayo (2016, p. 12):

E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humanidade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído, portando passível de mudanças. Ora, se existe uma ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências, apenas com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.

É na construção dessa cientificidade social, trazida por Minayo (2016), que nos apoiamos enquanto professor-pesquisador. É no caminho de uma cientificidade que parte da prática e retorna a ela que nossa pesquisa se constituiu.

A ciência voltada para as dificuldades do cotidiano em sala de aula revela a união de dois campos de produção do conhecimento: a universidade e a escola. É a partir do diálogo entre essas duas esferas de atuação que escolhemos a abordagem qualitativa para refletir e buscar conhecimento dentro dessa relação dialógica.

Bortoni-Ricardo apresenta a importância da pesquisa qualitativa para o ambiente escolar:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e porque algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhe são apresentados (Bortoni Ricardo, 2008, p. 35). (grifo próprio)

É a partir da abordagem qualitativa que procuramos responder à nossa questão de pesquisa: como desenvolver práticas de escrita mais significativas, dentro do processo de alfabetização, para intervir na formação de alunos meramente copistas. Dentro da abordagem da pesquisa qualitativa e cientes do nosso papel de pesquisadores/agentes ativos, buscamos desenvolver uma compreensão observadora relacionada aos nossos próprios significados, conduzindo nossa pesquisa através do paradigma interpretativista. “Surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos significados vigentes”, conforme nos mostra Bortoni-Ricardo (2008, p. 32). Ou seja, na interpretação, buscamos sentidos a partir da descrição dos dados, sendo esses sentidos inseridos em contextos sociais.

Para tanto, estamos inseridos no contexto de uma escola pública, em uma turma de 5º ano que enfrentou a conjuntura da pandemia de Covid-19, composta por estudantes vulneráveis socioeconomicamente e que apresentam dificuldades no seu processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Um contexto que só pode ser compreendido por meio dos métodos e processos da pesquisa qualitativa de base interpretativista.

É por meio da interpretação fundamentadas nas teorias que embasam nosso estudo que teremos uma análise sólida das ações desenvolvidas durante o processo de intervenção. Esse delineamento metodológico é necessário para uma pesquisa que se situa, conforme anunciado

na Introdução, entre os estudos da Linguística Aplicada, uma vez que investiga as práticas de linguagem como centrais no processo de transformação social, considerando o caráter político e ético desse fazer científico.

5.2 TRABALHO DE CAMPO: A PESQUISA-AÇÃO

Nosso trabalho de campo se configura como uma pesquisa-ação, pois reconhece a exigência do nosso envolvimento ativo enquanto professora-pesquisadora com a ação dos estudantes-pesquisados, ao mesmo tempo que compreende o distanciamento necessário para mantermos a ética, a seriedade e a idoneidade do estudo. Fomos observando, dialogando, participando e interpretando os fatos, os fenômenos e o contexto ao nosso redor, trilhando assim os caminhos possíveis de uma cientificidade que parte da prática e retorna a ela.

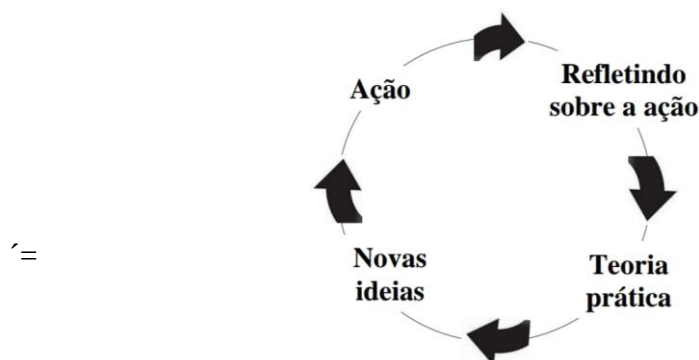
Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) aponta que a sala de aula é um campo apropriado para o tipo de pesquisa que optamos por realizar: “as escolas e, especialmente, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Nesse sentido, foi a pesquisa qualitativa de caráter interpretativista que nos direcionou para um trabalho de campo permeado pela pesquisa-ação, pois essa metodologia é “eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão, preocupado em organizar a existência coletiva da cidade” (Barbier, 2004, p. 19). Foi a preocupação em formar cidadãos que nos levou a buscar direções para ajudar nossos pares (professores) e estudantes do quinto ano do EF a encontrarem possíveis caminhos para intervir no fenômeno do copismo que encontramos consolidado na sala de aula. Essa preocupação nos fez perceber que ainda há muito a aprender, como diz Freire (1996, p. 53): “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Ou seja, aprender é imperativo para os seres humanos, sempre em (trans)formação.

Esse sentimento de “ser inacabado”, como descreve Freire, nos levou a assumir uma postura de professora-pesquisadora e a buscar mais conhecimento para enfrentar o desafio que representa o copismo, uma prática obsoleta que vemos estagnar a aprendizagem dos estudantes. É em função desse sentimento de inacabamento que abraçamos a perspectiva da pesquisa-ação, ressaltando o compromisso do pesquisador em refletir sobre sua própria prática e assumindo a postura de professora-pesquisadora. Essa postura direciona um trabalho teórico-prático que

permite a configuração do processo ação-reflexão-ação, como mostra a Figura 1 de Bortoni-Ricardo (2008, p. 48).

Figura 1: Relação ação-reflexão-ação do professor-pesquisador



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008).

A forma de participação da professora-pesquisadora, na perspectiva da pesquisa interpretativista, dentro dos paradigmas da pesquisa-ação, não acontece de forma passiva, nem de maneira absolutamente objetiva. A professora-pesquisadora é uma agente ativa na produção do conhecimento. Ela é tanto influenciada pelo objeto de investigação quanto influencia o mesmo. Assim, na pesquisa qualitativa, a professora-pesquisadora é parte do meio social da pesquisa e consegue refletir sobre si e sobre suas ações dentro do mundo da sua investigação. Essa reflexividade nos traz resultados interpretados pela perspectiva da pesquisadora-interpretativista. É nessa análise, relato e interpretação, com base nos fundamentos teóricos e metodológicos aportados, que delineamos nosso estudo sobre as práticas de escrita para intervir na formação de estudantes meramente copistas dentro do contexto do processo de alfabetização.

Nosso estudo de campo foi regido pelos princípios da ética e preservou a identidade dos colaboradores, assim como os dados gerados. No primeiro momento, solicitamos às gestoras da escola a autorização para a aplicação da pesquisa intervencionista com a turma do 5º ano, por meio de conversa informal, formalizada pela assinatura da carta de anuência¹⁸. No segundo momento, submetemos o projeto dessa pesquisa ao protocolo exigido pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Após a devida apreciação e autorização pelo CEP¹⁹ (disponível no anexo 1), apresentamos a proposta de intervenção à escola, à turma pesquisada e aos responsáveis dos estudantes, uma vez que todos os participantes eram menores de dezoito anos. Nessa

¹⁸ Disponível no anexo 2.

¹⁹ Disponível no anexo 1.

oportunidade de apresentação da intervenção, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)²⁰, enquanto seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE²¹), este último específico para autorizar a participação dos estudantes menores de dezoito anos.

5.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Essa pesquisa-ação foi realizada considerando as especificidades do contexto escolar e, para isso, utilizamos procedimentos qualitativos que nos guiaram na investigação das dificuldades de aprendizagem da turma em relação à escrita. Nesse trabalho de campo, utilizamos os seguintes geradores de dados: a observação participante, as rodas de conversa e as oficinas pedagógicas.

Agora, vamos discorrer sobre a utilização de cada instrumento gerador de dados e como eles foram mobilizados dentro do contexto do público-alvo (estudantes do 5º ano do EF com dificuldades em desenvolver uma escrita autônoma, ou seja, alunos de perfil copista) para apoiar práticas didáticas que visem possíveis avanços no desenvolvimento da linguagem em sua modalidade escrita.

5.3.1 A observação participante

A observação participante foi adotada por ser um instrumento da pesquisa qualitativa que permite a obtenção de informações a partir da interação do pesquisador com o grupo investigado. Um aspecto importante da observação participante, que ajudou a direcionar e redirecionar aspectos relevantes e irrelevantes durante o desenvolvimento da pesquisa, é apresentado por Minayo (2016, p. 64):

Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar do seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados.

²⁰ Disponível no anexo 3.

²¹ Disponível no anexo 4.

O fato de o professor-observador estabelecer uma relação direta com os pesquisados no espaço social da sala de aula e participar, na medida do possível, do contexto deles contribuiu para a obtenção de dados e a compreensão do ambiente da pesquisa. Isto é, o observador-participante modifica o contexto e é modificado por ele, o que, por sua vez, fundamenta a necessidade de todo pesquisador social relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro, como nos orienta Minayo (2016, p. 64).

Dessa forma, iniciamos nossas observações no dia 29 de setembro de 2023 e concluímos no dia 4 de dezembro de 2023, geralmente às segundas-feiras, totalizando onze semanas de observação. Cada encontro teve a duração de 120 minutos (2 horas, correspondentes às duas primeiras horas/aula da manhã), resultando em um total de 22 horas de observação. As observações ocorreram sempre dentro da sala de aula, na turma do 5º ano do turno matutino, sem interferências externas. Os registros foram realizados por meio de anotações em um diário de pesquisa (um caderno pautado), bem como gravações feitas no celular pessoal da pesquisadora. Esses registros seguiram roteiros planejados com o objetivo de organizar as informações que, posteriormente, serviram de base para a análise dos dados. No roteiro, constavam registros de dia, hora, duração, local, atividades desenvolvidas, nível de interação e envolvimento dos pesquisados com as atividades, discrepâncias positivas ou negativas, dúvidas e avaliações preliminares.

É relevante lembrar que todos os registros gerados estão salvos em um drive pessoal, de acesso confidencial e exclusivo da pesquisadora, para eventuais consultas.

5.3.2 As rodas de conversas

As rodas de conversa foram utilizadas para estabelecer o diálogo e a interação com os alunos por meio da oralidade. O procedimento das rodas de conversa foi escolhido em detrimento de outras estratégias metodológicas, pois possibilita aos envolvidos “expressarem concomitantemente suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas no grupo”, conforme apontam Melo e Cruz (2014, p. 32).

Paulo Freire foi um dos precursores do método da roda de conversa, a partir de seu trabalho com trabalhadores rurais e seus filhos. Freire criou o chamado Círculo de Cultura, também conhecido como Método Paulo Freire, que se baseava no diálogo, na curiosidade e na criticidade (Silva, 2012).

Após as ideias de Paulo Freire, outras versões do Círculo de Cultura surgiram. Na educação infantil, a ideia do círculo foi readaptada como roda de conversa, roda, rodinha, entre outros (Silva, 2012, p. 48). Freinet, na França, foi um dos pioneiros no uso das rodas de conversa no trabalho com a educação infantil. Freire e Freinet compartilhavam pensamentos e concepções que engajavam política e educação, acreditando em uma alfabetização transformadora por meio do diálogo, da interação e da manifestação cultural dentro do contexto de vivência dos estudantes.

O instrumento da roda de conversa, em nosso estudo, se encaixou no objetivo de valorizar a escuta, o dizer, o falar, o ouvir e as formas mais diversas de os estudantes expressarem suas convicções e contradições. A partir dos relatos nas rodas de conversa, fomos percebendo mudanças em relação a alguns estudantes nas situações que envolviam a escrita.

Na realização das rodas de conversa, os estudantes ficaram dispostos em um grande círculo na sala de aula, para facilitar esse momento de interação em que puderam se expressar (ouvir e falar) na ordem proposta pela pesquisadora e sobre o tema sugerido. Assim, realizamos três rodas de conversa (uma no início e outra no final do estudo do gênero receita culinária, e outra no início do estudo do gênero textual manual de instrução de brinquedo), com duração de 120 minutos cada. Durante a conversação, fizemos registros das interações por meio de gravações de áudio e/ou vídeo, e ainda realizamos anotações no diário de pesquisa acerca dos comentários, reações e impressões que, ocasionalmente, surgiram. Assim como na observação participante, as rodas de conversa também seguiram roteiros previamente estabelecidos, que serviram de base à análise dos dados.

5.3.3 As oficinas pedagógicas

No ambiente educacional, a conexão entre teoria e prática encontra nas oficinas pedagógicas um instrumento muito propício. As oficinas pedagógicas se caracterizam, fundamentalmente, por serem uma estratégia que integra pressupostos teóricos e práticos, tornando-se um caminho possível para desenvolvermos práticas de escrita situadas no contexto social de nosso público-alvo. Ou seja, elas possibilitam situações concretas e significativas a partir de objetivos pedagógicos.

A escolha pela prática das oficinas pedagógicas relacionou-se à promoção de um espaço de aprendizagem alternativo que atenda com mais propriedade ao nosso público-alvo:

estudantes em processo de alfabetização que apresentam dificuldades nas habilidades de escrita, que frequentam o 5º ano do EF em uma escola pública e estão na faixa etária entre 9 e 13 anos.

Segundo Anger-Egg (1991, p. 36 apud VIEIRA e VOLQUIND, 1996, p. 11-12), “uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual se adquire a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto”. Não podemos ser simplistas ao ponto de achar que as oficinas são apenas um “aprender fazendo”; elas se conduzem, principalmente, ao pensar, ao sentir e ao agir de forma conjunta e cooperativa.

Como acreditamos em uma concepção de alfabetização em contexto de letramento, ou seja, que traz em seus fundamentos a compreensão, o estudo e a análise das práticas sociais de uso da escrita, desenvolvemos, a partir das possibilidades do uso das oficinas pedagógicas, uma intervenção com atividades de escrita situada na perspectiva dos gêneros textuais: receita culinária e manual de instrução de brinquedo, conforme já dito. Gêneros que fazem parte das atividades cotidianas dos estudantes e que utilizamos como ponto de apoio para desenvolver habilidades referentes ao uso e estudo da escrita na sala de aula.

A escolha do trabalho a partir das oficinas pedagógicas foi muito promissora, tendo em vista que todo o processo foi desenvolvido em uma linha crítico-reflexiva, integrando os conhecimentos prévios dos estudantes ao avanço de novos conhecimentos e práticas contextualizadas (Paviani e Fontana, 2009).

Dessa forma, a aplicação das oficinas pedagógicas se desenvolveu a partir de roteiros previamente estabelecidos, contemplando habilidades e objetivos referentes ao uso da escrita. Foram realizadas oito oficinas pedagógicas, com duração de 120 minutos cada, totalizando, ao final, 16 horas de oficinas.

Para um melhor entendimento e visualização de como utilizamos os instrumentos geradores de dados dentro da proposta de intervenção, o leitor pode consultar o quadro 6, abaixo, que apresenta a síntese das etapas da intervenção.

QUADRO 6: SÍNTESE DAS ETAPAS DA INTERVENÇÃO		
1ª Etapa – Gênero textual receita culinária		
Encontro	Ações	Procedimentos Metodológicos
01	Produção escrita para diagnose inicial.	1ª Roda de conversa Observação participante

02	Conhecendo a tipologia injuntiva. O gênero textual receita culinária.	1ª oficina pedagógica Observação participante
03	1ª reescrita da receita culinária. Caderno de anotações.	2ª oficina pedagógica Observação participante
04	2ª reescrita e montagem. Caderno de anotações. Diagnose final.	3ª oficina pedagógica Observação participante
05	A receita culinária na prática – na cozinha da escola colocando as mãos na massa.	4ª oficina pedagógica Observação participante
06	A interação com a família e a coletânea de segredos culinários.	2ª Roda de conversa Observação participante
2ª Etapa: Gênero textual manual de instrução de montagem de brinquedo		
01	Apresentação do gênero manual de instrução. Observação e manuseio de diversos tipos de manuais de instrução.	1ª Roda de conversa Observação participante
02	O manual de instrução do brinquedo tipo LEGO. Montagens em duplas.	1ª oficina pedagógica Observação participante
03	Produção escrita a partir de imagens do manual de instrução do brinquedo. Caderno de anotações.	2ª oficina pedagógica Observação participante
04	Reescrita: a versão escrita do manual do brinquedo	3ª oficina pedagógica Observação participante
05	Montagem de brinquedo a partir do manual escrito produzido pelos alunos. Diagnose final.	4ª Oficina pedagógica Observação participante
06	Apresentação das dificuldades encontradas na montagem a partir do manual produzido. Dicas de montagens. Entrega dos brinquedos e os manuais produzidos.	2ª Roda de conversa Observação participante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

5.4 O LOCAL, O GRUPO-ALVO E O CONTEXTO

Em relação à escola onde se deu nossa intervenção, ela faz parte da rede municipal de ensino e está localizada no município de Santa Rita, na Paraíba. A construção do prédio data da década de 1970, em resposta a apelos da população ao prefeito da época pela criação de uma escola no bairro. Inicialmente, funcionou como um grupo escolar, com apenas quatro salas de aula. Com o passar do tempo e a crescente demanda da comunidade, a escola passou por reformas e ampliou seu espaço físico. Hoje, conta com oito salas de aula, funcionando nos seguintes turnos: no período da manhã, das 7h às 11h15min, com oito turmas do 1º ao 5º ano; no turno da tarde, das 13h às 17h15min, também com oito turmas do 1º ao 5º ano; e no período

noturno, das 18h30min às 21h30min, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 17 turmas em funcionamento.

Além das salas de aula, a escola possui diversas dependências, como cozinha, depósito de merenda e materiais, sala de professores, sala de gestão escolar, secretaria, sala de recursos multifuncionais, corredores, quadra de esportes descoberta e sanitários para os alunos, além de um banheiro acessível. No entanto, como não há banheiro exclusivo para funcionários, o banheiro acessível é utilizado por eles. As salas de aula têm dimensões adequadas ao número de alunos, e a iluminação e ventilação são razoáveis em quatro salas. Contudo, nas outras quatro, o calor excessivo provoca desconforto tanto em alunos quanto em professores. Duas salas são afetadas pela poluição sonora da rua principal. Os espaços destinados ao lazer, recreação e prática esportiva são precários, o que dificulta a realização de atividades nessa área.

A equipe pedagógica e administrativa é composta por duas gestoras, um secretário escolar e uma supervisora. A equipe docente inclui quinze professores polivalentes, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), três professores de Educação Física e uma professora em readaptação de função. As turmas têm um número significativo de estudantes com dificuldades de aprendizagem, representando um desafio para os professores no cotidiano da sala de aula. Além disso, as condições de vida inadequadas dos alunos (problemas econômicos, afetivos, de saúde, higiene, etc.) são apontadas como barreiras no processo de ensino-aprendizagem, assim como o acompanhamento familiar ineficaz.

Há o reconhecimento, por parte de grande parte dos professores, da necessidade de um programa para a melhoria da aprendizagem dos alunos, como meio de reduzir a distorção idade/série, o abandono e a infrequência, que ainda são preocupantes, apesar dos esforços da equipe escolar.

Conforme salientado na seção 5.2, participaram da pesquisa apenas os alunos cujos responsáveis legais assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participando, assim, das quatro rodas de conversa e das oito oficinas pedagógicas. Para codificar a identidade dos estudantes, utilizamos as letras do alfabeto, como, por exemplo, estudante A, B, C, etc.

A turma do 5º ano, que funciona no turno da manhã, faz parte de uma escola da rede pública, localizada na zona urbana do município de Santa Rita, na Paraíba, e integra a rede municipal de ensino. A escola está situada na rua principal do bairro, próxima à feira livre. Essa turma é composta por dezessete estudantes matriculados, dos quais quinze frequentam as aulas, uma vez que dois alunos foram transferidos antes do início deste estudo. A turma é formada

por dez estudantes do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre nove e treze anos, conforme detalhado no Quadro 7:

Quadro 7: DISTRIBUIÇÃO DA FAIXA ETÁRIA DA TURMA 5º ANO	
Idade	Quantidade de estudantes na turma
9 anos	1
10 anos	6
11 anos	8
12 anos	1
13 anos	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023). Baseado no arquivo da pesquisadora (diário de classe).

Para a análise do Quadro 7, é importante destacar que cinco estudantes são veteranos no 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, estão repetindo essa série, enquanto doze são novatos, cursando o 5º ano pela primeira vez. Com base no parecer do Conselho Nacional de Educação de 2010²², que trata da ampliação do EF de oito para nove anos e estabelece a obrigatoriedade de a criança iniciar o Ensino Fundamental aos seis anos de idade (segundo o CNE, estudantes com 10 anos de idade deveriam estar no 5º ano do Ensino Fundamental), observa-se, no Quadro 7, uma distorção idade/série em dez estudantes, mais da metade da turma. Essa característica pode estar relacionada ao contexto sociocultural da comunidade escolar, marcado pela vulnerabilidade das famílias, o que afeta muitos estudantes da escola e gera uma situação escolar vulnerável e instável, levando a repetências, desistências e abandono. Contudo, não há casos de indisciplina ou violência na escola, de forma geral. Em relação às famílias, a maior parte dos responsáveis pelos alunos são feirantes, coletores de recicláveis, frentistas, donas de casa, empregadas domésticas ou estão desempregados.

Como estamos tratando do processo de alfabetização de alunos de escolas públicas, é evidente que esses estudantes já são impactados pelo acesso precário aos recursos de leitura e escrita. Nesse contexto, Maria Regina Maluf e Cláudia Cardoso Martins apresentam pesquisas que ressaltam a importância de desenvolver a consciência fonológica nesse processo inicial de

²² Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

alfabetização, especialmente entre crianças provenientes de meios socioculturais de nível socioeconômico mais baixo.

Vejamos, agora, alguns fatos sobre a influência do nível socioeconômico em certos componentes da habilidade de leitura. A condição socioeconômica explicava influência especialmente a relação entre a tomada da consciência fonológica e a habilidade de leitura (...). Assim, o fraco acesso aos recursos aumentam os riscos cognitivos de que a criança não desenvolva a consciência fonológica clara, em especial no que diz respeito aos fonemas, o que conduz a uma decodificação ineficiente (MALUF; MARTINS, 2013, p. 44-45).

Segundo as autoras, para alunos de classes menos favorecidas que ingressam na escola, o método fônico é a melhor opção no processo de alfabetização. Contudo, como já apontamos neste texto (Ferreiro e Teberosky, 1999), o método fônico desenvolvido fora de um contexto, desvinculado da significação prática do uso social dos alunos, não contribui com processo de alfabetização e letramento; pelo contrário, transforma a alfabetização em uma apropriação mecânica e não racionalizada.

Nesse sentido, nossa proposta foi desenvolver práticas de escrita que auxiliem os alunos da turma pesquisada a encontrar caminhos que os façam avançar em suas habilidades de uso da escrita. Essas práticas estão fundamentadas na perspectiva dos Estudos de Letramento, como demonstrado em nosso percurso teórico.

5.5 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E OS CAMINHOS POSSÍVEIS

A intervenção foi organizada em quadros, para melhor visualização e entendimento do leitor. Estruturamos os momentos da intervenção didática em oito oficinas pedagógicas, cada uma com duração de 120 minutos (2h), e quatro rodas de conversa, também com duração de 120 minutos (2h) cada. Ao longo de todos os momentos, utilizamos a observação participante para interagir com os estudantes e obter informações sobre o processo desenvolvido. É importante destacar que os momentos foram separados em duas etapas, conforme o gênero textual trabalhado: a primeira etapa diz respeito às atividades desenvolvidas a partir do gênero textual receita culinária, e a segunda etapa refere-se às atividades desenvolvidas com o gênero textual manual de instrução de montagem de brinquedo tipo LEGO.

Vale destacar que a escolha dos gêneros textuais foi guiada pelo nível de desenvolvimento dos alunos em relação à escrita, ou seja, por textos que apresentam semioses

(verbal e não verbal) e devido ao fato de os gêneros pertencerem ao contexto de uso social dos estudantes.

QUADRO 8: DESCRIÇÃO DA 1ª RODA DE CONVERSA			
1ª etapa - O gênero textual receita culinária			
1ª Roda de conversa			
A tipologia instrucional e o gênero textual receita culinária			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Apresentar a tipologia textual instrucional; *Fazer a reflexão sobre a importância e a utilidade desse tipo de texto na vida cotidiana; * Criar e escrever uma receita culinária; *Realizar a cópia de uma receita culinária, para relacionarmos a prática da cópia com a escrita autônoma;	*Tipologia instrucional; -O que é? -Para que serve? *A receita culinária; -O que é? -Para que serve?	1º momento *Conversa informal mediada por perguntas sobre o conhecimento prévio e a rotina de uso dos textos tipo instrucionais na vida cotidiana dos estudantes; *Explanação oral sobre o gênero receita culinária sua constituição estrutural e características específicas; *Manuseio/circulação de vários textos do tipo instrucional; 2º momento *Produção escrita de uma receita culinária (diagnose inicial), a partir das receitas que os responsáveis fazem em casa ou uma receita que eles gostam ou que saibam fazer, etc.; 3º Momento *Cópia de uma receita culinária apresentada em <i>Datashow</i> .	*Quadro branco; *Lápis para quadro branco; *Folhas pautadas; *Lápis grafite; *Borracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Fichas impressas com diversos textos do tipo instrucional; *Ficha para cópia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 2: Observação e leitura de textos do tipo instrucional

Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).



QUADRO 9: DESCRIÇÃO DA 1ª OFICINA PEDAGÓGICA			
1ª Oficina pedagógica			
O gênero textual receita culinária			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Conhecer o gênero receita culinária e suas características específicas; *Distinguir semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais apresentados e o gênero receita culinária a partir de sua estrutura e do seu objetivo de uso; *Analisar o uso dos numerais no gênero receita culinária;	*Gênero textual receita culinária; -Qual sua finalidade? -Qual sua estrutura específica? -Onde circula? -A qual público se destina? -Qual a função do passo a passo? -Qual o objetivo dos números na receita culinária?	1º momento *Exposição oral e dialogada mediada por perguntas; *Apresentação de vídeo explicativo e ilustrativo; *Apresentação de fichas com diversos gêneros textuais; 2º momento *Dinâmica em duplas: reconhecendo o gênero receita culinária; *Apresentação do texto escolhido, explicando o porquê da sua escolha;	*Datashow; *Notebook; *Quadro branco; *Lápis para quadro branco; *Lápis grafite; *Borracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Diversos exemplares de receita culinária impressas; *Diversos exemplares de diversos gêneros textuais impressos;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 3: Procurando o gênero receita culinária



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 4: Exposição oral e dialogada sobre o gênero receita culinária



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 10: DESCRIÇÃO DA 2ª OFICINA PEDAGÓGICA			
2ª Oficina pedagógica			
1ª Reescrita do gênero receita culinária			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Expor diversos exemplares de receitas culinárias; *Ler receitas culinárias; *Identificar as partes que constitui uma receita culinária; *Reconhecer e organizar a estrutura de uma receita culinária dentre outras receitas; *Ler partes de uma receita culinária; *Reescrever uma receita culinária;	*Gênero receita culinária e sua estrutura específica; *Objetivos de uma receita culinária; *Regras ortográficas; *Verbos no modo imperativo; *Escrita em tópicos;	1º momento *Exposição oral e dialogada; *Dinâmica receita fatiada: duplas tentaram encontrar as partes certas de uma receita culinária dentre outras receitas; 2º momento *Reescrita de receita culinária com apoio do Caderno de Anotações;	*Datashow; *Notebook; *Quadro branco; *Lápis para quadro branco; *Folhas pautadas; *Lápis grafite; *Borracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Textos impressos em fichas (receitas culinárias), fatiados; *Caderno de Anotações;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 5: Orientando e refletindo sobre a reescrita



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 11: DESCRIÇÃO DA 3ª OFICINA PEDAGÓGICA			
3ª Oficina pedagógica			
2ª reescrita e exposição no mural			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Reescrever a versão final da receita culinária; *Consultar o caderno e anotações e refletir sobre os ajustes necessários à escrita das palavras, frases e composição do gênero escrito; *Ilustrar a receita culinária; *Expor e socializar as produções das receitas culinárias no mural da escola;	*O gênero receita culinária; *Regras ortográficas; *Verbos no modo imperativo; *Escrita em tópicos;	1º momento *Reescrita da versão final da receita culinária; *Reflexão sobre os ajustes e correções necessárias à escrita de palavras e frases durante a reescrita do gênero; *Utilização do Caderno de Anotações para as correções e ajustes ortográficos, linguísticos e composicional do gênero escrito. 2º momento *Ilustração da receita culinária; *Socialização da produção final no mural da escola;	*Quadro branco; *Lápis para quadro branco; - Folhas pautadas; *Lápis grafite; *Borracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Lápis de cor; *Canetinhas coloridas diversas; *Caderno de Anotações; *Cola branca; *Papel madeira; *Fita durex;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023)

Figura 6: Dinâmica: gênero receita culinária fatiado. Procurando as partes da mesma receita



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 12: DESCRIÇÃO DA 4ª OFICINA PEDAGÓGICA			
4ª Oficina pedagógica			
Receita culinária na prática: crianças na cozinha - docinhos modelados de leite ninho			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Organizar e separar os instrumentos e acessórios necessários estar numa cozinha e fazer uma receita; *Preparar uma receita culinária na cozinha da escola; *Observar, na prática, para que serve cada parte que constitui a receita culinária; *Consultar o painel com exemplar da receita culinária que será preparada; *Perceber a importância de seguir o “passo a passo” sugerido na receita; *Degustar da receita preparada;	*O uso social da escrita, a partir do gênero textual receita culinária na esfera escolar; *A prática do gênero textual receita culinária na escola;	1º momento *Organização e separação dos materiais e instrumentos necessários para estar na cozinha (balança, vasilhas, colheres, bastão, modeladores, etc.); *Organização e separação dos ingredientes necessários para fazer docinhos modelados de leite ninho; *Escrita da receita no painel para consulta; 2º momento *Preparação da receita culinária em duplas; 3º momento *Degustação da receita pela turma e equipe escolar;	*Cavalete para painel; *Lápis Piloto; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Papel madeira; *Fita dux; *Aventais; *Tocas de proteção; *Luvas; *Sabonete líquido; *Álcool 70%; *Balança de precisão; *Vasilhas diversas; *Colheres grandes e pequenas; *Bandejas diversas; *Bastões; *Modeladores; *Corante alimentício; *Açúcar impalpável; *Leite Ninho; *Glitter alimentício; *Leite Condensado; *Formas de papel; *Caixinhas decorativas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 7: Preparando uma receita culinária: Docinhos de leite ninho modelados



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 13: DESCRIÇÃO DA 2ª RODA DE CONVERSA			
2ª Roda de conversa			
A interação com a família, coletânea e socialização dos segredos culinários			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Interagir com a família a partir do gênero textual receita culinária; *Escrever a receita culinária da família; *Modificar estrutura da receita acrescentando um novo tópico; *Prepara a receita culinária da família; *Revelar um segredo culinário familiar; *Coletar as receitas culinárias e os segredos culinários trazidos apresentados pelos estudantes; *Socializar as receitas culinárias de família e os segredos culinários apresentados pelos estudantes;	*O uso social da escrita, a partir do gênero textual receita culinária na esfera familiar;	1º momento *Instrução, (anterior a este momento/dia) a partir de ficha previamente preparada, sobre a atividade interativa (estudante e família) de produção e preparação de receita culinária familiar; *Dentro da estrutura da receita produzida, acréscimo do tópico: segredinho ou dica; 2º momento *Socialização e coleta das receitas e dos segredos, a partir da apresentação e leitura para a turma.	*Folhas impressas; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Caderno de Anotações;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 8: Hora da degustação



Fonte: Registro fotográfico do arquivo o pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 14: DESCRIÇÃO DA 3ª RODA DE CONVERSA			
2ª etapa - O gênero textual manual de instrução de montagem de brinquedo tipo LEGO			
3ª Roda de conversa			
O gênero manual de instrução			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Apresentar o gênero manual de instrução; *Manusear e observar o gênero manual de instrução em seus suportes originais; *Seguir o passo a passo e fazer um animal em dobradura;	*O gênero manual de instrução; -O que é? -Para que serve? -Onde circula? * Animais em dobradura; -Como fazer?	1º momento *Conversa informal mediada por perguntas sobre os conhecimentos prévios e a rotina de uso do gênero textual manual de instrução fora da escola; *Explicação oral sobre o gênero manual de instrução sua estrutura e principais características; *Manuseio/circulação de vários exemplares do gênero manual de instrução (manual de instrução de montagem de brinquedo, manual de instrução de celular, manual de instrução de jogos de tabuleiro, manual de montagem de equipamentos e objetos (ventilador, mesa, prateleiras), manual de montagem de brinquedos tipo LEGO, panfletos ensinando a usar máscaras de proteção, manual de como construir um brinquedo de sucata; manual de como fazer animais em dobradura, etc.); 2º momento *Confecção de animal em dobradura utilizando papel sulfite colorido, a partir da utilização do manual de instrução;	*Folhas impressas; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Fichas impressas com diversos textos do gênero manual de instrução. *Diversos manuais de instrução originais; *Papel sulfite colorido; *Tesoura; *Cola; *Canetinhas de cores diversas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

QUADRO 15: DESCRIÇÃO DA 5ª OFICINA PEDAGÓGICA			
5ª Oficina pedagógica			
Montagem de brinquedo tipo LEGO			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Conhecer as características específicas do gênero manual de instrução, na versão verbal (escrito) e na versão não-verbal (imagens); *Montar brinquedo tipo LEGO, a partir do manual de instrução.	*Gênero manual de instrução; -Qual sua estrutura específica? -A qual público se destina? -Os manuais verbais e os não-verbais (ilustrado);	1º momento *Exposição oral e dialogada; *Apresentação de vídeo explicativo e ilustrativo; 2º momento *Montagem de brinquedos tipo LEGO, em duplas, a partir de manual não-verbal (ilustrado); *Análise do manual que veio na caixa do brinquedo;	*Datashow *Notebook *Quadro branco *Lápis para quadro branco *Aparelho celular *Diário de pesquisa da pesquisadora. *Brinquedos novos tipo Lego;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 9: Observação e leitura de manuais de instruções de diversos formatos



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Quadro 16: DESCRIÇÃO DA 6ª OFICINA PEDAGÓGICA			
6ª Oficina pedagógica			
Produção escrita: Manual de instrução do brinquedo de montar			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Produzir a versão verbal (escrita) do manual de instrução do brinquedo que foi montado pelos estudantes; *Utilizar o Caderno de Anotações; *Montar brinquedo tipo LEGO, a partir do manual de instrução.	*Gênero textual manual de instrução de brinquedo tipo LEGO; -Manual de instrução não-verbal; -Manual de instrução verbal (ilustrado); *Instruções e os verbos no imperativo; *Ortografia das palavras com sílabas não convencionais (CCV, VC, CVC, CVV);	1º momento *Explicação oral e dialogada; *Apresentação em Datashow de partes do manual de instrução original dos brinquedos montados pelos estudantes (manual não-verbal); *Construção coletiva (professor como escriba), no quadro, de exemplos da versão verbal (escrita) dos manuais de instrução dos brinquedos montados pelos estudantes; 2º momento *Produção escrita da versão verbal (escrita) dos manuais dos brinquedos montados pelos estudantes; *Utilização do Caderno de Anotações como apoio à reflexão sobre as dúvidas acerca da ortografia empregada nas palavras e frases;	*Notebook; *Datashow; *Quadro branco; *Folhas pautadas; *Lápis para quadro branco; *Lápis grafite; *Boracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Caderno de Anotações;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

QUADRO 17: DESCRIÇÃO DA 7ª OFICINA PEDAGÓGICA			
7ª Oficina pedagógica			
Reescrita do manual de instrução: da versão ilustrada à versão escrita			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Reescrever a versão verbal (escrita) do manual de instrução do brinquedo que foi montado pelos estudantes; *Utilizar o Caderno de Anotações;	*Gênero textual manual de instrução de brinquedo tipo LEGO; -Manual de instrução não-verbal; -Manual de instrução verbal (ilustrado); *Instruções e os verbos no imperativo; *Ortografia das palavras com sílabas não convencionais (CCV, VC, CVC, CVV); *Como usar a pontuação no gênero manual de instrução;	1º momento *Reescrita da versão verbal (escrita) dos manuais dos brinquedos montados pelos alunos; *Utilização do Caderno de Anotações como apoio à reflexão sobre as dúvidas acerca da ortografia empregada nas palavras e frases;	*Quadro branco; *Folhas pautadas; *Lápis para quadro branco; *Lápis grafite; *Borracha; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Caderno de Anotações;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 10: Montagem do brinquedo tipo LEGO



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 18: DESCRIÇÃO DA 8ª OFICINA PEDAGÓGICA			
8ª Oficina pedagógica			
Montagem de brinquedo tipo LEGO: a partir da versão escrita do manual de instrução			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Montar brinquedo tipo LEGO, a partir da versão escrita do manual de instrução, produzida pelos estudantes. *Ler manual de instrução verbal (escrito), produzido pelos estudantes; *Verificar se os manuais produzidos atendem aos objetivos propostos pelo gênero; *Consultar os manuais ilustrados, quando necessário.	*Gênero textual manual de instrução de brinquedo tipo LEGO; -Manual de instrução não-verbal; -Manual de instrução verbal (ilustrado).	1º momento *Montagem do brinquedo LEGO a partir do manual verbal (escrito) produzido pelos estudantes; *Durante o processo de montagem fazer a verificação se os manuais produzidos contemplam os objetivos do gênero proposto; *Quando da dificuldade de ler ou entender o texto do manual escrito, consultar o manual original, ilustrado.	*Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora; *Brinquedos de montar, tipo LEGO. *Manuais originais dos brinquedos de montar; *Manuais verbais (escritos) produzidos pelos estudantes;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 11: Conclusão da montagem dos brinquedos tipo LEGO



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

QUADRO 19: DESCRIÇÃO DA 4ª RODA DE CONVERSA			
4ª Roda de conversa			
Socialização das dificuldades e dicas para montar brinquedos tipo Lego			
Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Recursos
*Conversar com a turma sobre a experiência de montar um brinquedo a partir de manual escrito (verba); *Relatar como foi a escrever a partir de imagens. *Dialogar sobre como foi estar na função de escritor, depois de leitor do manual do colega e se o texto conseguiu cumprir sua função social.	* Leitura semiótica; *As funções de leitor e escritor no uso da escrita; *A funcionalidade do texto dentro do seu contexto de uso.	1ºmomento *Conversa informal sobre como foi a experiência de montar um brinquedo a partir da leitura do manual e não apenas da visualização das imagens. *Relato do que dificultou ou facilitou o processo de montagem. Dicas para quem for realizar a montagem por manual ilustrado ou pelo manual escrito. 2ºmomento *Diálogo sobre as funções de leitor e escritor no texto e a funcionalidade do texto, a partir da consideração dessa interação na prática de escrita.	*Folhas impressas; *Aparelho celular; *Diário de pesquisa da pesquisadora;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora: ALBUQUERQUE (2023).

Figura 12: Versão escrita/verbal do manual de instrução do brinquedo LEGO



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

O registro das informações geradas durante as oficinas foi realizado ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa-ação. Esses dados nos permitiram avaliar se as práticas utilizadas contribuíram para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos participantes da pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados e discutiremos seus resultados.

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

No decorrer de nossa pesquisa, desenvolvemos métodos e práticas que caracterizam uma abordagem qualitativa. Assim, realizamos a análise dos dados produzidos por meio da técnica de análise de conteúdo. As etapas e procedimentos dessa técnica nos guiaram na tarefa de transformar dados em conhecimento, permitindo-nos responder ao principal questionamento previsto em nossa pesquisa: como desenvolver práticas de escrita mais significativas dentro do processo de alfabetização e letramento, a fim de intervir na formação de alunos que são meramente copistas? Fossá e Silvia (2015, p. 2) nos orientam sobre o uso da técnica de análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

A utilização da técnica de análise de conteúdo requer o rigor no seguimento de suas etapas: 1ª) pré-análise, 2ª) exploração do material e 3ª) tratamento dos resultados, inferências e interpretações, conforme Bardin (2020, p. 121). A partir dessas etapas, foi possível analisar materiais, dados e informações provenientes das rodas de conversa, das observações participantes e das oficinas pedagógicas, que revelaram contribuições das práticas de escrita situadas no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos com perfil copista.

A etapa da pré-análise sistematizou as ideias iniciais, propostas pelo aporte teórico-metodológico, a partir da escolha e organização do material, da leitura “flutuante”²³ e da

²³ Segundo Bardin (2020, p.122), “Essa fase é chamada de leitura ‘flutuante’, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

elaboração de indicadores. A leitura “flutuante” nos permitiu estabelecer contato com os documentos analisáveis os nos possibilitou as primeiras impressões e orientações. A fase da exploração do material é, de fato, a fase de análise. Nesse momento, foi possível codificar, decompor e categorizar os dados em função das regras que foram previamente formuladas na fundamentação teórico-metodológica. Bardin (2020, p.145) nos mostra que essa etapa da categorização:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Esse processo de categorização foi importante para a análise dos dados, pois situou as produções escritas dos estudantes no tocante as habilidades descritas na Base. A categorização dos dados orientou a análise das produções escritas sob três perspectivas: Forma e composição do texto, Análise linguística e semiótica, e Escrita Autônoma.

A última fase, tratamento dos resultados, inferências e interpretações, essencialmente estabelece o panorama dos resultados da análise dos dados, com base em inferências e interpretações. Em nosso estudo, situamos os resultados em relação ao nosso questionamento de pesquisa e aos objetivos previstos, lançando, assim, um olhar significativo e fiel sobre os resultados.

Nesta fase da pesquisa, de análise dos dados, consideramos as produções escritas e as falas dos estudantes durante as atividades realizadas nas rodas de conversa e nas oficinas pedagógicas. A observação participante foi um instrumento muito importante para a produção de dados, pois nos permitiu fazer inferências sobre o comportamento dos estudantes, o nível de envolvimento, a aceitação e a motivação para as atividades propostas.

No que se refere à análise dos dados, estabelecemos as seguintes categorias de análise, que nos orientaram na interpretação das produções escritas dos estudantes. As categorias de análise estão apresentadas no Quadro 20, a seguir:

QUADRO 20: HABILIDADES DA BASE E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE		
HABILIDADES DA BASE		CATEGORIAS DE ANÁLISE
1	Habilidade (EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).	Forma de composição do texto
2	Habilidade (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	
3	Habilidade (EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Análise linguística e semiótica (ortografização)
4	Habilidade (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	
5	Habilidade (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	
6	Habilidade (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	
		Escrita autônoma

Fonte: (BRASIL, 2017). Baixada do site <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> em versão para consulta digital e para impressão.

Dessa forma, no próximo capítulo, apresentaremos a análise das produções escritas dos estudantes, geradas durante o processo de intervenção, a principal etapa deste estudo.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, percorreremos todo o caminho da ação intervencionista, a etapa principal deste estudo. Teremos como guias as produções escritas dos estudantes e as categorias de análise que emergiram dos dados, bem como as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientaram as práticas de escrita.

A análise dos dados foi realizada com o objetivo de encontrar respostas possíveis para nossa questão de pesquisa: como desenvolver práticas de escrita mais significativas, dentro do processo de alfabetização em contexto de letramento, para intervir na formação de alunos que são meramente copistas? Além disso, buscamos retomar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e enquanto prática de letramento;
- Propor, elaborar e aplicar oficinas pedagógicas que potencializem uma escrita mais autônoma (sem ajuda) e significativa partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua e considerando uma escrita socialmente situada;
- Analisar as produções textuais dos estudantes e verificar o desenvolvimento nas atividades de escrita enquanto prática situada e significativa.

Organizamos a análise dos dados em três categorias, geradas a partir das práticas de escrita desenvolvidas nas atividades de intervenção: Forma e Composição do Texto, Análise Linguística e Semiótica (ortografização) e Escrita Autônoma. A análise, baseada nessa organização categórica e alinhada ao aporte teórico proposto neste estudo, revelou-se de grande relevância para o desenvolvimento de práticas de ensino da língua materna cada vez mais críticas e contextualizadas.

Realizamos um recorte dentro do universo de produções escritas do estudo. Entre os quinze estudantes que frequentavam regularmente as aulas, apenas seis participaram de todas as etapas propostas na intervenção. Assim, foi possível realizar uma análise mais aprofundada, focada nas principais dificuldades apresentadas por esses estudantes e em seu desenvolvimento ao longo do processo de intervenção. Nesse recorte, analisaremos seis produções escritas,

referentes aos alunos A, D, E, F, H e R (os nomes dos alunos foram substituídos por letras do alfabeto para preservar suas identidades).

Antes de iniciarmos a análise dos dados, utilizaremos o Quadro 21 para situar o leitor sobre o caminho que será percorrido neste capítulo.

QUADRO 21: SÍNTESE DO PERCURSO DA ANÁLISE DOS DADOS		
1ª Etapa de análise: Gênero textual receita culinária		
Seção	Produções escritas	Categorias de análise
6.1	1ª produção escrita: Diagnose inicial	• Forma de composição do texto; • Análise linguística e semiótica (ortografização); • Escrita autônoma;
6.2	2ª produção escrita: Reescrita	
6.3	3ª produção escrita: 2ª reescrita e Diagnose final	
2ª Etapa de análise: Gênero textual manual de instrução de brinquedo		
Seção	Produções escritas	Categorias de análise
6.5	4ª produção escrita: Diagnose inicial	• Forma de composição do texto; • Análise linguística e semiótica (ortografização); • Escrita autônoma;
6.6	5ª produção escrita: Reescrita ²⁴ e Diagnose final	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, ALBUQUERQUE, (2023).

6.1 PRODUÇÃO INICIAL (DIAGNOSE INICIAL)

Foi a partir da primeira produção escrita (diagnose inicial) que ajustamos e direcionamos melhor os demais momentos da intervenção, com base nas dificuldades de escrita reveladas pelos dados obtidos. A identificação dessas dificuldades permitiu observar algumas características típicas de estudantes com perfil copista.

²⁴ Na segunda etapa da intervenção, gênero manual de instrução de brinquedo, não realizamos a 2ª reescrita, pois optamos por desenvolver uma atividade que os fizesse refletir sobre a funcionalidade prática dos manuais de instrução escritos por eles.

A diagnose inicial foi realizada em duas etapas: a produção inicial do gênero receita culinária e a cópia de um exemplar do mesmo gênero. O comando para a produção escrita (diagnose inicial) ocorreu durante a 1ª roda de conversa. Apresentamos o que é um texto do tipo injuntivo, explicando-o e disponibilizando para os estudantes diversos exemplares e modelos de textos injuntivos, como revistas de culinária, cadernos de receitas e receitas impressas de sites especializados. Após essa explanação e o manuseio dos gêneros instrucionais, direcionamos nossa atenção ao gênero receita culinária (conceito, autoria, objetivo, público-alvo e circulação). Em seguida, pedimos que escrevessem uma receita culinária, a partir de uma que gostassem de comer (feita com frequência em suas casas), soubessem preparar, ou mesmo criassem uma nova receita.

O contexto de produção girou em torno da preparação de uma dessas receitas na cozinha da escola e da confecção de um livro com as receitas, incluindo dicas e segredos culinários, o que envolveu a interação com as famílias dos estudantes e possibilitou o uso social do gênero no campo da vida cotidiana.

O leitor perceberá que as receitas escolhidas pelos estudantes são simples, demonstrando que eles as sabem de memória (como receitas de miojo, Nescau, café com leite e gelatina de abacaxi). A receita mais elaborada foi escrita pelo estudante R, uma receita de bolo formigueiro. Compreendemos que escolheram receitas bem simples com o intuito de escrever o mínimo possível; em alguns momentos, relataram entre si a intenção de escolher uma receita “bem fácil para escrever pouco”. Esse comportamento foi observado em diversos momentos durante a intervenção, evidenciando o reflexo de práticas de seu contexto sociocultural.

No segundo momento, os estudantes copiaram uma receita culinária apresentada via Datashow. Eles demonstraram motivação e interesse pela atividade de cópia, e durante a realização da tarefa, alguns comentaram:

QUADRO 22: RELATOS ORAIS DOS PESQUISADOS EM MOMENTO DE ATIVIDADE DE CÓPIA²⁵

-“Até que enfim tarefa de verdade!”

-“Agora eu faço, que essa eu sei!”

-“Quero mais dessa, tia!”

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

²⁵ Estes comentários foram registrados no Diário de pesquisa da pesquisadora durante a observação das atividades de intervenção.

Podemos perceber que os estudantes gostam e até preferem as atividades de cópia. Entendemos que, por terem familiaridade com essa prática, optam por ela em detrimento de outras formas de escrita, nas quais ainda não possuem domínio, como é o caso da escrita autônoma. A seguir, apresentaremos a cópia da receita e a produção autônoma de uma receita do estudante D²⁶.

Figura 13: Atividade de cópia do gênero receita culinária realizada pelo estudante D

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de fubá Ingredientes:

3 ovos

2 xícara de Açúcar (xícara de 240 ml)

1 xícara de óleo

150ml de leite de coco

1 xícara de farinha de trigo

2 xícaras de fubá

1 colher de sopa de fermento em pó

Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Modo de Preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

2. Colocar o óleo, leite de coco e bater

3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa

4. Opcional: Colocar a erva-doce e misturar

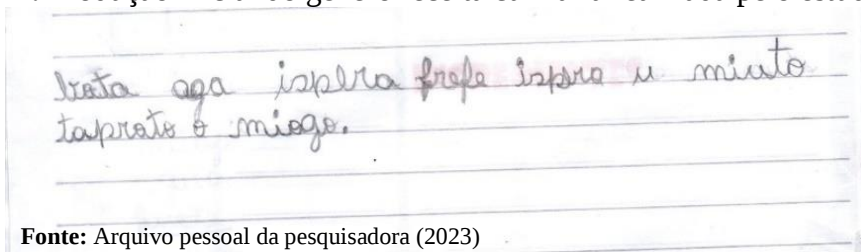
5. Misturar o fermento em pó

6. Colocar a massa em forma untada com margarina

7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Figura 14: Produção inicial do gênero receita culinária realizada pelo estudante D



²⁶As seis atividades de cópia realizadas pelos estudantes estão disponíveis no apêndice E.

Essa análise das produções textuais e das cópias serviu como base para retomarmos as principais características da escrita dos estudantes de perfil copista, discutidas no capítulo 3: estudantes de perfil copista são aqueles que concebem a escrita apenas de forma mecânica/motora, sem relacioná-la a uma forma sonora e sem identificar seu significado. Esses estudantes conseguem reproduzir palavras, frases e textos do quadro, de livros e de outros suportes para o papel, mas não conseguem ler nem escrever (decodificar e codificar) de forma autônoma.

Apresentamos a análise dessa atividade de cópia neste tópico, separada da análise das produções textuais, pois a mobilizamos apenas para relacioná-la com a escrita autônoma e observar a forma como os estudantes percebem as duas práticas. A cópia é uma atividade que eles dominam e têm propriedade; por isso, estiveram sempre motivados durante a realização dessa atividade. Já a escrita autônoma (autoral), que os faz sair do local da imitação e mobilizar seu conhecimento prévio para avançar em sua aprendizagem (STOLTZ, 2012), os levou a se comportar com desmotivação e resistência à atividade, como vimos nos relatos orais do Quadro 22.

6.1.1 Forma de composição do texto

A categoria de análise "Forma de composição do texto" levou-nos a observar como os estudantes estruturaram seus textos e se conseguiam reproduzir a formatação própria do gênero textual "receita culinária". Avaliamos elementos como o título ou nome da receita, a lista com a quantidade e os ingredientes necessários, o modo de preparo em formato de passo a passo, além de informações opcionais como o rendimento e o número de porções. Também verificamos o uso de verbos no modo imperativo (para indicar ordem, pedido ou conselho) e a presença de palavras que sugerem sequência e continuidade, características fundamentais dos textos instrucionais.

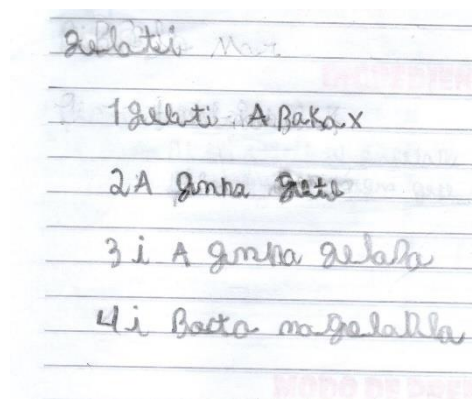
Em relação ao título da receita, os estudantes D, E e F não incluíram títulos, deixando de informar qual receita estavam descrevendo. Por outro lado, os estudantes A, H e R demonstraram conhecimento sobre a necessidade de iniciar o gênero textual "receita" com o título, informando ao leitor o nome da receita.

Na construção das partes centrais do gênero (lista de ingredientes e modo de preparo), dividimos os textos em três grupos: (1) o grupo que escreveu um texto corrido, entre uma e três linhas, representando o modo de preparo (estudantes D, E e F); (2) o grupo que escreveu apenas

o modo de preparo em forma de tópicos (estudantes A e H); e (3) o grupo que listou apenas os ingredientes, em formato de lista (estudante R). Esses diferentes formatos revelam variações na concepção do gênero proposto, mas, em todos os casos, a composição incompleta prejudica a funcionalidade do gênero e a compreensão pelo leitor.

O estudante H, em particular, fez um mix entre ingredientes e modo de preparo, organizando o texto em formato de lista. Esse exemplo pode ser visualizado na Figura 15:

Figura 15: Produção textual inicial do estudante H – Gênero receita



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).⁹

Em relação ao uso dos verbos no modo imperativo e de palavras que indicam sequenciação, observamos que os estudantes D, H e R não incluíram esses termos característicos do gênero textual "receita culinária". Os estudantes A e F, no entanto, utilizaram verbos no imperativo. O estudante E se destacou ao empregar tanto verbos no imperativo quanto palavras que sugerem sequenciação e continuidade. Em sua produção, podemos identificar exemplos como “depos” (pretendia escrever “depois”), “pota” (em vez de “bote” ou “coloque”) e “mesa” (no lugar de “mexa”), demonstrando tentativas de adequação ao gênero, ainda que com erros ortográficos.

Nessa produção inicial, encontramos textos insuficientes, que necessitam de adequações na forma de composição para garantir a funcionalidade do texto e a compreensão do leitor, conforme vimos nas Figuras 14 e 15 e veremos também na figura 16²⁷, na próxima seção.

6.1.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)

²⁷ As Produções iniciais dos demais estudantes (E, F e R) estão disponíveis no Apêndice A.

Nessa categoria de análise, observamos como os estudantes compreendem a grafia das palavras e realizam as correspondências fonema-grafema, sejam elas regulares (canônicas), irregulares (não canônicas), contextuais (dependentes do contexto em que a palavra é empregada) ou morfológicas (dependentes da morfologia da palavra). Também analisamos como articulam e relacionam as ideias dentro do gênero textual proposto.

Os estudantes apresentam uma variedade de desvios em relação às normas ortográficas, alguns dos quais serão exemplificados a seguir:

QUADRO 23: DESVIOS EM RELAÇÃO ÀS REGRAS ORTOGRÁFICAS E GRAFONÊMICAS NA PRODUÇÃO INICIAL		
“qop” = copo	“aga” = água	“boti” = bote
“Asuca” – açúcar	“ispera” = espera	“gete” = quente
“u” = um	“pota” = bote	“gete” = quente
“miuto” = minuto	“palela” = panela	“gelati” = gelatina
“taproto” – está pronto	“mesa” = mexa	

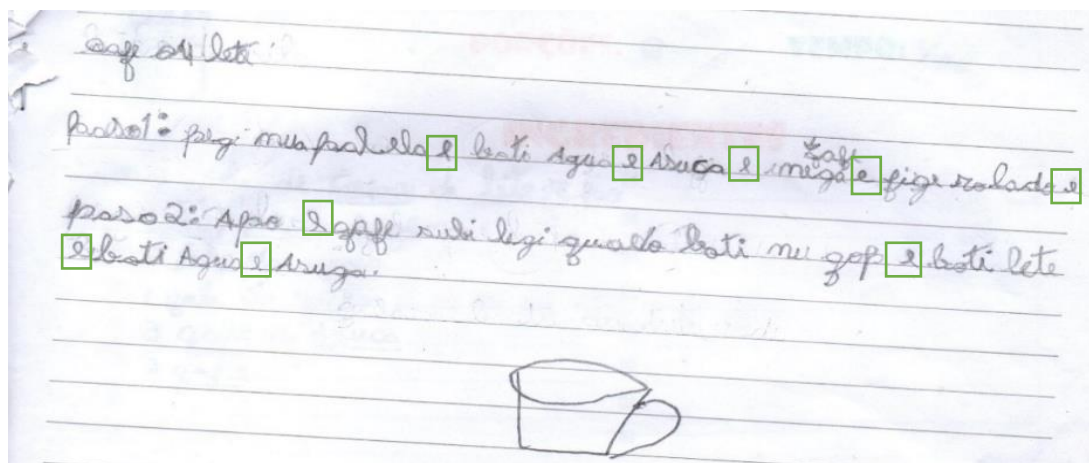
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os exemplos citados estão disponíveis para consulta nos apêndices, embora alguns apareçam ao longo do texto.

É perceptível que a maioria dos desvios ortográficos encontrados nas produções se origina da influência da fala na escrita. Ou seja, o estudante "grafia o fonema que identifica nas palavras tal como comumente faladas, por exemplo, /i/ em vez de /e/, o que apenas confirma sua apropriação das relações fonema-grafema: erra porque identifica um fonema na fala que não corresponde à letra exigida na ortografia" (Soares, 2020b, p. 167).

No que diz respeito aos recursos coesivos de conexão, observamos que eles aparecem nos textos representando uma escrita também baseada na oralidade, como evidenciado pela repetição da partícula “e” na produção do estudante A.

Figura 16: Produção inicial do gênero receita culinária - estudante A



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

É possível constatar que o repertório dos estudantes em relação aos elementos coesivos, necessários para a articulação entre as partes do texto, ainda é incipiente. Observa-se também a dificuldade em relacionar fonemas com grafemas (relação grafofonêmica), na formação de sílabas e palavras, e na construção de frases e, por fim, do gênero textual proposto.

A partir da Análise Linguística e Semiótica (ortografização) das produções iniciais dos estudantes A (Figura 16), H (Figura 15) e D (Figura 14), por exemplo, é evidente a dificuldade que apresentam em estabelecer relações grafofonêmicas. Essa observação nos remete à teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky, abordada no capítulo 3. Essa teoria descreve cinco níveis sucessivos de evolução na aprendizagem da modalidade escrita, pelos quais passam os estudantes em processo de aquisição da escrita.

Com base nas produções iniciais dos seis estudantes pesquisados, situamos a hipótese de escrita deles no nível 4: a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nesse nível, o estudante começa a perceber a necessidade de analisar melhor a palavra para atender à exigência da quantidade mínima de sons/letras (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 214-221).

Compreendemos que uma das principais características do estudante com perfil copista manifesta-se e consolida-se na dificuldade em progredir nos níveis 3 e 4 das hipóteses de escrita. Nesses níveis, o estudante copista tende a estagnar na escrita, na leitura e em seu desenvolvimento escolar. A partir desse diagnóstico, planejamos e aplicamos atividades de intervenção, na perspectiva do letramento, para apoiar esses estudantes no avanço de suas hipóteses de escrita.

6.1.3 Escrita autônoma

A escrita autônoma foi abordada com foco na autoria e na interatividade do texto com seus interlocutores, considerando questões como: "O que escrevemos? Para que escrevemos? Para quem escrevemos? Como escrevemos? Por que escrevemos?". Esta categoria de análise inclui também o planejamento, a revisão e a edição das produções textuais, observando o nível de informatividade e o vocabulário relacionado ao campo semântico do gênero textual proposto.

Partindo da compreensão do contexto de produção — que consistia em escrever uma receita culinária para ser preparada na cozinha da escola e integrar um livro de receitas —, os estudantes planejaram seus textos.

Cabe ressaltar que, durante essa produção inicial, na roda de conversa, os estudantes mostraram-se relutantes em escrever, frequentemente afirmando que não sabiam como fazê-lo. No Quadro 24, apresentamos alguns desses relatos:

QUADRO 24: RELATOS ORAIS DOS PESQUISADOS EM MOMENTO DE ESCRITA AUTÔNOMA²⁸
- “Eu não sei não, tia” (estudante E).
- “Tia, eu não sei como escreve” (estudante R).
- “Eu não sei escrever” (estudante D).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Diante dessas colocações, iniciamos uma conversa sobre o conceito de "saber ou não saber escrever". Explicamos que as tarefas copiadas do quadro para o caderno, realizadas sem dificuldades, representavam uma forma de escrita, mas que o objetivo agora era avançar para uma escrita mais autônoma. A maioria dos estudantes permaneceu em silêncio, porém surgiram algumas respostas tímidas. No Quadro 25, apresentamos alguns desses exemplos:

QUADRO 25: RELATOS ORAIS DOS PESQUISADOS EM MOMENTO DE CONVERSA SOBRE A ESCRITA AUTÔNOMA²⁹
- “É diferente fazer sozinho” (estudante A).
- “Sem ver ninguém consegue, tia” (estudante D).
- “Não sei fazer sem ver” (estudante H).

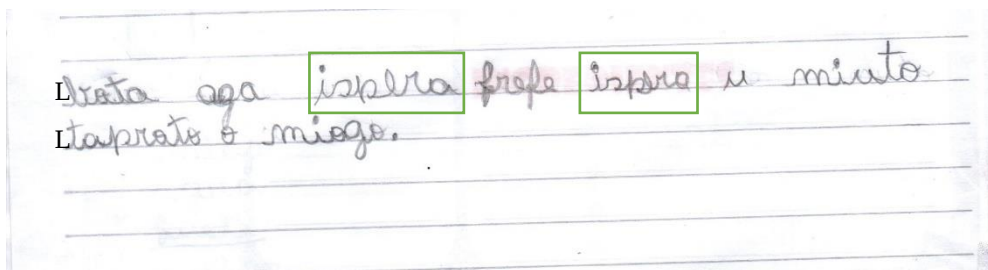
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

²⁸ Estes relatos foram registrados no Diário de pesquisa da pesquisadora durante a observação das atividades de intervenção

²⁹ Estes relatos foram registrados no Diário de pesquisa da pesquisadora durante a observação das atividades de intervenção.

A seguir, apresentamos a receita escrita pelo aluno D, como parte da tentativa de incentivar uma escrita mais independente e que reflita seu próprio repertório. Essa produção exemplifica o ponto de partida do estudante, permitindo-nos visualizar as características da sua escrita no início da intervenção e observar os aspectos nos quais ele precisa de apoio para alcançar maior autonomia no processo de escrita.

Figura 17: Produção textual inicial do estudante D



Fonte: Registro fotográfico do arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Nessa primeira produção, observamos que os estudantes reproduzem sua percepção de texto com características típicas de um perfil copista: escritos breves e limitados em extensão, variando entre uma e três linhas (conforme discutido no subtópico 6.1.1, sobre a forma e composição do texto). Esse padrão está relacionado à insuficiência de vocabulário e de informatividade, o que compromete a funcionalidade do texto.

Apesar disso, todos os estudantes demonstraram algum nível de autonomia, pois produziram textos autorais, adaptados ao contexto proposto. No entanto, para alcançar uma escrita autônoma, é necessário incorporar outros elementos e aspectos que promovam uma maior coesão e adequação textual.

Assim, ao analisarmos três exemplos da produção inicial, identificamos as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes de perfil copista: inadequações na forma, estrutura e composição do gênero, diversos e recorrentes desvios em relação às normas ortográficas, e a falta de volume (extensão) e conteúdo (vocabulário e informatividade) sobre o tema abordado.

Seguindo para a análise da reescrita da receita culinária, os estudantes tiveram a oportunidade de reescrever seus textos pela primeira vez. Durante a explicação sobre esse próximo passo da produção textual, todos compartilharam seus relatos e impressões sobre a experiência.

6.2 REESCRITA

A reescrita é uma etapa essencial no processo de produção de textos voltada para o desenvolvimento de uma escrita mais autônoma. Durante esse processo, o estudante relê, revisa, edita e reflete sobre seu texto, aprimorando e transformando sua prática escritora. Esse percurso permite que o estudante se aproprie de habilidades que aumentam sua autonomia na escrita, ampliando seu vocabulário e incluindo informações mais pertinentes ao gênero em estudo.

Para iniciar a 2ª oficina pedagógica, realizamos uma explanação oral e apresentamos vídeos que abordavam a natureza, a finalidade, o público e o contexto de circulação dos textos injuntivos, com foco específico no gênero receita culinária.

Na etapa seguinte, explicamos como os estudantes poderiam realizar a reescrita dos textos produzidos durante a roda de conversa anterior. Utilizando um texto anônimo projetado no Datashow, ilustramos como aprimorar a estrutura e o conteúdo para garantir que a mensagem fosse clara e que o texto cumprisse seu objetivo no contexto social proposto.

Dando início ao processo de reescrita, devolvemos as produções iniciais e entregamos uma folha padrão, orientando-os a seguir a estrutura específica do gênero receita culinária. Durante esse momento, conversamos individualmente com cada estudante para indicar possibilidades de melhoria em suas produções, incentivando uma escrita mais funcional e interativa.

6.2.1 Forma de composição do texto

A proposta de reescrita foi baseada no uso de uma ficha padrão contendo a estrutura essencial de uma receita culinária (ver Apêndice B). Essa estratégia buscou auxiliar os estudantes na reescrita dos textos, permitindo-lhes identificar e aplicar a estrutura básica do gênero textual em questão. Tal recurso foi necessário, pois, na diagnose inicial das seis produções analisadas, três estudantes (D, E e F) escreveram textos corridos; dois (A e H) deixaram subentendido o modo de preparo; e um (R) limitou-se a listar os ingredientes, sem seguir a formatação específica do gênero. O uso da ficha visava, assim, familiarizá-los com a estrutura padrão do gênero receita culinária, enquanto os incentivava a refletir sobre a finalidade e a interação do texto com o leitor.

Durante a atividade de reescrita, os seis estudantes preencheram os títulos, as porções e o tempo de preparo em suas receitas, dando nomes às suas produções e considerando a

quantidade e o tempo estimado de preparo. Na listagem de ingredientes, todos indicaram as quantidades, exceto o estudante D. No que diz respeito ao modo de preparo, todos, com exceção do estudante E, numeraram os passos. Este último, no entanto, utilizou termos de sequenciação, como “primeiro” e “depois” (destacados em verde na Figura 18). Esse estudante e o estudante F também utilizaram a palavra “prove” ao final do modo de preparo (destacada em azul na Figura 18), indicando uma noção preliminar de discursividade e interação com o leitor. Além disso, o uso de verbos no modo imperativo se tornou mais frequente (marcados em laranja na Figura 18), como observado na reescrita da receita culinária do aluno E.

Figura 18: Reescrita do gênero receita culinária - estudante E

1ª reescrita – receita culinária





RECEITA:

NESCAL

PORÇÕES: 1

TEMPO: 105

INGREDIENTES

■ 2 COLHE DE NESCAL ■ 300 ML DE LEITE ■ 600 ML DO COPO ■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■
---	--

MODO DE PREPARO

PEGA O LEITE E NESCAL ^{COPO} POTA NO COPO E PRIMEIRO
PROVE O LEITE DEPOIS NESCAL E MISTURE A TE ELA VICA MAIOM



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

De modo geral, em relação à composição do texto, observamos que os aspectos gráficos e o layout da folha auxiliaram os estudantes, especialmente no planejamento e na organização do texto, bem como na formatação. Esses recursos visuais contribuíram para que eles estruturassem melhor suas produções, facilitando a compreensão dos elementos essenciais do gênero textual receita culinária e incentivando uma organização mais coerente e alinhada com a proposta de escrita autônoma.

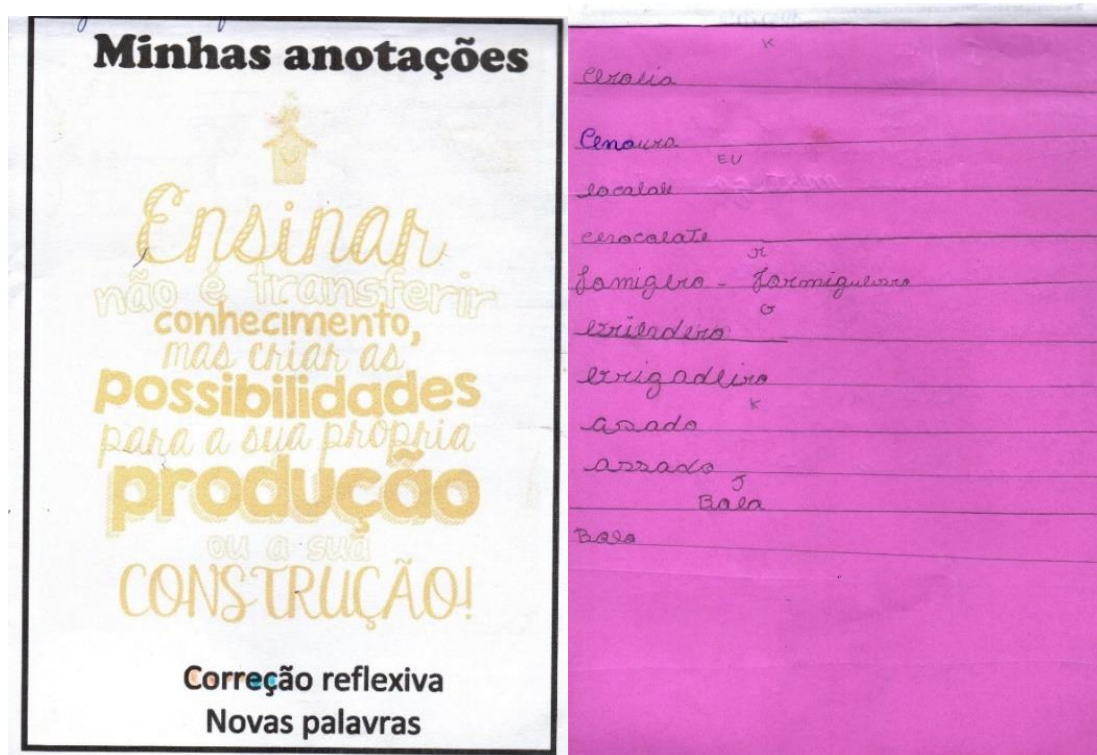
6.2.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)

Nesse momento, utilizamos um instrumento para aprimorar a reflexão sobre a ortografização das palavras utilizadas pelos estudantes em suas produções. Esse recurso se fez necessário devido aos diversos e recorrentes desvios na grafia das palavras e ao processo de correspondência fonema-grafema, especialmente nas relações irregulares observadas na diagnose inicial. Orientamos sobre o uso do Caderno de Anotações, cujo objetivo era apoiar os estudantes na correção reflexiva dos erros (trocas, acréscimos e retiradas de letras) e nas dúvidas relacionadas à escrita das palavras. Soares (2020b, p. 102-103), fundamentando-se em Vygotsky, afirma que:

“[...] o principal procedimento para ajudar crianças a avançar em níveis de conceitualização é, atuando na *zona de desenvolvimento proximal*, levá-las a refletir sobre sua escrita [...] Interações reflexivas [...] caracterizam-se como atuação sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, orientando as crianças silábicas com valor sonoro a avançar para a identificação de mais de um fonema na sílaba (grifo próprio)”.

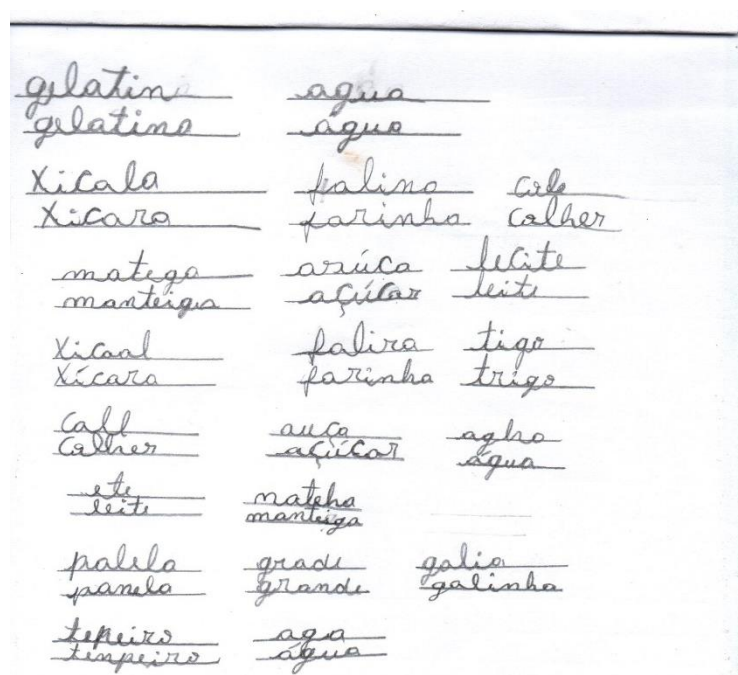
Foram as interações e correções reflexivas que orientaram os estudantes na identificação dos fonemas e letras das palavras dentro do texto. A partir dessa reescrita, o uso do Caderno de Anotações permeou todas as práticas de escrita e reescrita da intervenção, seguindo o procedimento sugerido por Soares (2020b). As correções reflexivas ocorreram tanto de forma coletiva quanto individual; os estudantes comparavam, refletiam e reelaboravam a escrita das palavras sobre as quais tinham dúvidas quanto à ortografia. Abaixo, seguem alguns exemplares dos Cadernos de Anotações:

Figura 19: Caderno de anotações 1

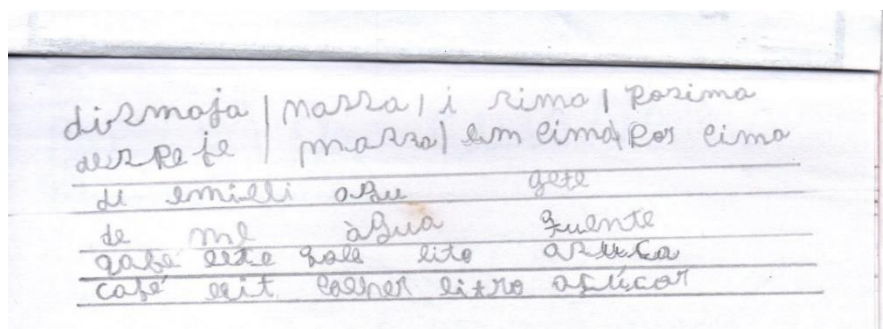


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 20: Caderno de anotações 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 21: Caderno de anotações 3

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Com o uso do Caderno de Anotações, no aspecto da análise linguística e semiótica (ortografização), foi possível perceber que alguns estudantes reelaboraram a escrita de palavras em relação à produção inicial. Outros, porém, repetiram os mesmos desvios, enquanto alguns substituíram os termos com desvios por outros de significado semelhante. Para uma melhor visualização, retomaremos os desvios destacados na diagnose inicial (subtópico 6.1.2, Quadro 23) e apresentaremos como foram reelaborados, ou não, na reescrita. Vejamos:

QUADRO 26: REESCRITA DE PALAVRAS EM RELAÇÃO À DIAGNOSE INICIAL			
Estudante	Reelaboraram, reescreveram a palavra	Repetiram os desvios	Substituíram por outra palavra
A	“qop” para “qapo” = copo	“Asuca”	-
D	“u” para um	“taproto”	-
	“miuto” para “miutnuo” = minuto	-	-
	“aga” para “agua” = água	-	-
	“ispera” para espera	-	-
E	-	“pota”	“mesa” para “mesture” = misture
F	“palela” para panela	-	-
	“boti” para bote	-	-
H	“gete” para “qete” = quente	-	-
	“gelati” para gelatina	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

No Quadro 26, não estão dispostos todos os desvios e ajustes das seis produções que analisamos; esse é apenas um recorte para observarmos que há uma tendência para a reelaboração das palavras e para a reflexão acerca dos desvios ortográficos. A reescrita, por meio da correção reflexiva, é uma prática muito importante para alcançar uma escrita mais autônoma e avançar em relação à ortografização, pois são aspectos explícitos da língua que necessitam de uma intervenção sistemática para a apropriação do léxico.

Compreendemos com essa prática o que Kleiman, em entrevista à Valsechi, menciona:

Não há incompatibilidade entre a prática de alfabetização e a prática social [...] A diferença está no ponto de partida e de chegada. Na perspectiva do letramento, todos os trabalhos de análise fonológica partem do texto e terminam no texto porque é o texto, não a letra, a sílaba ou a palavra isolada o que é relevante para a prática social, porque o que interessa é que a criança aprenda a língua escrita – ou seja, ler e escrever textos, não apenas o alfabeto (VALSECHI, 2010, p. 4).

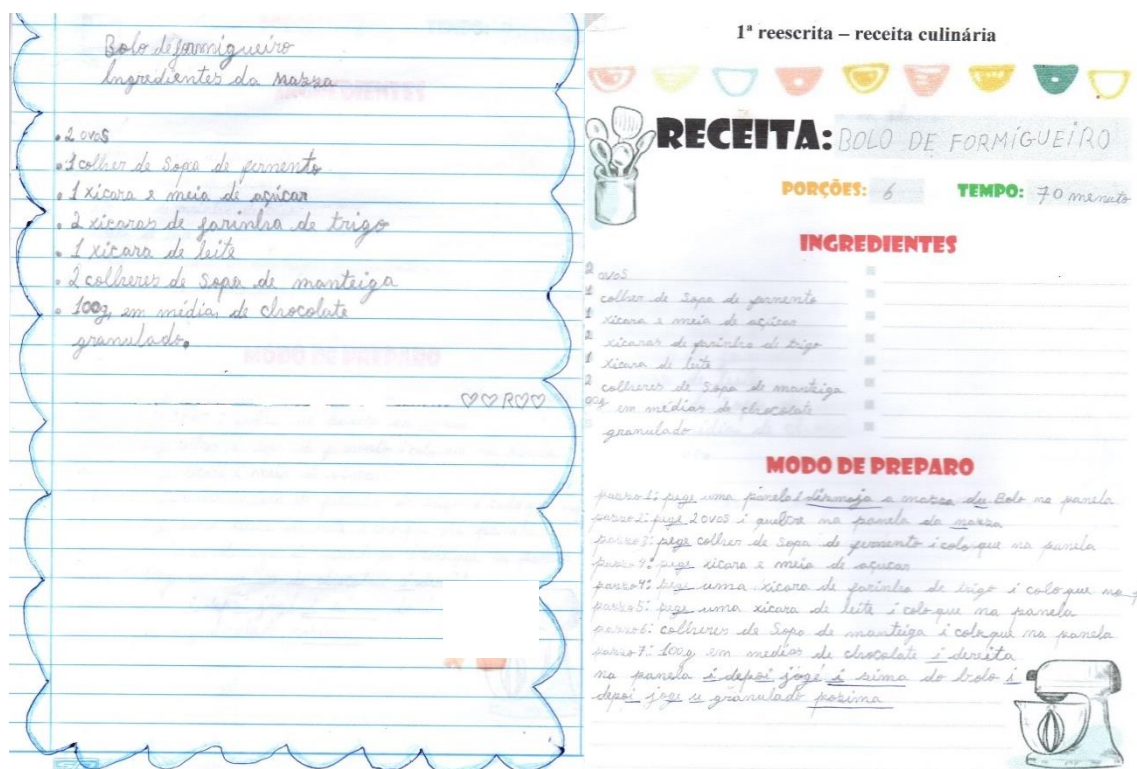
Compreensão que nos fez caminhar através de práticas de escrita situadas, por meio dos gêneros receita culinária e manual de instrução de brinquedo, ensinando como esses textos funcionam no meio social; quem são seus possíveis leitores; onde circulam; como as letras e os sons se combinam; quais conectivos usar; qual a disposição/estrutura do texto no papel, etc., conforme Ferrarezi Jr. (2015).

Em relação aos recursos coesivos de conexão podemos observar menos repetições, mesmo assim ainda há repetições e a falta de diversidade nos articuladores textuais. Observemos a Figura 22:

A escrita autônoma se revelou mais elaborada; isto é, os textos apresentaram mais informações sobre os ingredientes e o modo de preparo, uma vez que percebemos um vocabulário mais adequado ao gênero. Além disso, os alunos permaneceram mais tempo debruçados sobre o texto, planejando, reelaborando e refletindo sobre os ajustes necessários.

Para exemplificar, seguem os textos do estudante R, mostrando como sua produção inicial e sua reescrita refletiram avanços significativos em relação à escrita, principalmente em relação à compreensão do gênero receita culinária. Esse estudante se destaca por ser o mais envolvido e motivado em todas as atividades propostas. Vejamos:

Figura 23: Produção inicial e reescrita do gênero receita culinária - estudante R



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Inicialmente, o estudante R percebia o gênero textual receita culinária apenas como uma listagem dos ingredientes. Contudo, com o desenvolvimento das atividades de intervenção, até o momento da reescrita, ele ampliou consideravelmente sua produção, inserindo o modo de preparo e se aproximando do modelo prototípico do gênero. Isso sinaliza uma evolução em sua percepção quanto à função que a receita culinária deve cumprir, bem como às necessidades do leitor que espera utilizar esse texto.

Esse avanço demonstra não apenas uma compreensão mais profunda do gênero, mas também uma capacidade crescente de se colocar no lugar do leitor, considerando aspectos como clareza e utilidade da informação. A reescrita do estudante R é um reflexo desse processo de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades de escrita mais autônomas.

6.3 PRODUÇÃO FINAL (DIAGNOSE FINAL)

A produção final (2ª reescrita) ocorreu durante a 3ª oficina pedagógica e foi realizada sem a ficha padrão, permitindo uma análise mais aprofundada da forma de composição do texto. Dessa forma, comparamos as produções finais às iniciais, avaliando-as dentro das três categorias de análise estabelecidas.

As receitas escolhidas pelos estudantes — como Miojo, café com leite, Nescau, gelatina e bolo formigueiro — refletem, de maneira significativa, o contexto sócio-histórico-cultural em que vivem. Trata-se de receitas simples, que os alunos conseguem preparar sozinhos, sem a ajuda de um adulto. Destacamos esse aspecto, pois compreender o contexto sócio-histórico-cultural dos estudantes é crucial, uma vez que ele influencia diretamente seu entendimento das informações, conceitos e significados envolvidos na produção textual.

Conforme Vygotsky (2010a), o meio em que o sujeito está inserido desempenha um papel fundamental, pois este ajusta seus significados para alinhar-se aos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico ao qual pertence. Como resultado, observamos que as receitas apresentadas foram, em sua maioria, simples, curtas e com pouca complexidade, refletindo a familiaridade dos alunos com o conteúdo e suas experiências cotidianas.

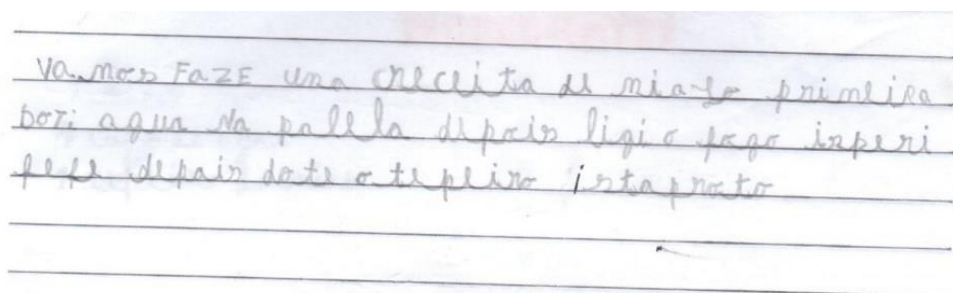
6.3.1 Forma de composição do texto

Em relação à forma e composição do texto, é notável a mudança na adequação ao formato específico do gênero receita culinária. Todas as produções apresentam títulos, listagem dos ingredientes e o passo a passo do modo de fazer. Contudo, apesar das melhorias significativas na estrutura básica do gênero, alguns estudantes ainda apresentaram composições incompletas, especialmente no passo a passo do modo de preparo.

No exemplo do estudante F (Fig. 24 e Fig. 25), podemos observar a evolução na percepção da escrita do gênero receita culinária, desde sua produção inicial até a produção final. Ele consegue estruturar o texto conforme a formatação específica do gênero, embora tenha

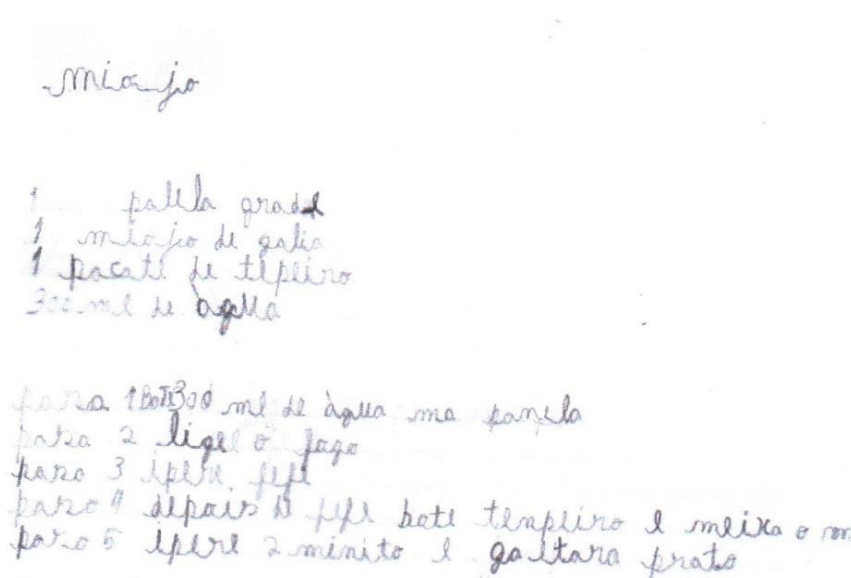
esquecido de mencionar, no modo de preparo, o ingrediente principal: o “miojo de galinha” (na Figura 24). Essa omissão, embora relevante, não diminui o avanço que o estudante alcançou em relação à compreensão da estrutura e da funcionalidade do texto.

Figura 24: Produção inicial do gênero receita culinária - estudante F



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 25: Produção final do gênero receita culinária - estudante F



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

A apropriação do formato do gênero receita culinária é fundamental para o desenvolvimento de uma escrita mais autônoma. Ao se familiarizar com a estrutura e as características desse gênero, o estudante está aprimorando habilidades de escrita que tornam seu texto mais organizado, claro e de fácil compreensão. Esse processo de familiarização e aprofundamento no conhecimento dos gêneros textuais permite que os alunos se sintam mais

seguros em suas produções, o que é essencial para sua evolução como escritores. Assim, a prática contínua na elaboração de receitas não apenas enriquece seu repertório linguístico, mas também contribui para sua capacidade de comunicar ideias de maneira eficaz.

6.3.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)

O desenvolvimento dessa categoria de análise, apoiado pelo Caderno de Anotações, demonstrou avanços significativos na escrita dos estudantes, que passaram de “agnha” em suas produções iniciais para “água” na produção final³⁰. É evidente que, mesmo que elementares, esses progressos refletem uma mudança na percepção dos estudantes em relação à escrita. Inicialmente, muitos escreviam sem planejamento ou reflexão sobre suas regularidades e irregularidades ortográficas, mas, ao longo do processo, começaram a desenvolver uma compreensão mais regular das correspondências fonema-grafema.

Além disso, a reflexão sobre as regras ortográficas e seus usos, iniciada com o gênero receita culinária, foi aprofundada na abordagem do gênero manual de instrução de brinquedo. Essa continuidade no trabalho com a análise linguística é crucial, pois, apesar dos avanços observados, todos os estudantes ainda apresentavam muitos desvios ortográficos que precisavam ser abordados nas análises dos textos. O foco na ortografia não apenas contribui para a melhoria da escrita, mas também fortalece a compreensão dos estudantes sobre a importância da linguagem escrita em contextos sociais.

6.3.3 Escrita autônoma

Como dissemos no início deste capítulo, a escrita autônoma é entendida a partir da autoria e da interatividade, o que implica saber para que serve a escrita e como praticá-la efetivamente. Para construirmos esse conhecimento, trouxemos para a sala de aula situações reais de uso da língua, a fim de motivar os estudantes a escrever. Mesmo sem uma apropriação plena do sistema de escrita alfabética, utilizamos práticas para desenvolver um domínio progressivo do código.

Ao demonstrar que a produção de um texto envolve todo um contexto, buscamos caminhos para uma escrita mais autônoma. No início, apresentamos esse contexto, mas nosso

³⁰ As seis produções iniciais e finais do gênero receita culinária estão disponíveis para consulta nos Apêndices A, B e C. Onde podem ser observados mais exemplos de avanços ortográficos.

objetivo é que, gradualmente, os estudantes consigam fazer essa reflexão de maneira mais independente, isto é, sem auxílio.

Na reescrita final do gênero receita culinária, observamos avanços em aspectos que envolvem a autonomia na escrita dos estudantes, como: o planejamento para considerar como o texto será compreendido pelo leitor e se ele poderá ser utilizado socialmente a partir do objetivo para o qual foi elaborado; a releitura, para refletir sobre os ajustes necessários; e a revisão, que consiste na reelaboração do texto até chegar à edição final. Contudo, reconhecemos que, por se tratar de um processo, todos esses avanços precisam ser reforçados e abordados tanto no uso dos gêneros na esfera escolar quanto no seu uso na esfera cotidiana.

A relevância de um processo de alfabetização que considere o texto como ponto de partida e de chegada implica diretamente nos sentidos que os estudantes atribuem à escrita e, conseqüentemente, no que farão com esse conhecimento adquirido de forma contextualizada. As práticas em sala de aula devem prever essa proximidade com a prática social dos textos do cotidiano dos estudantes. Nosso processo de intervenção, portanto, priorizou práticas de escrita baseadas em textos e processos que estivessem relacionados ao contexto socio-histórico-cultural dos estudantes. Nesse sentido, Kleiman (2010) considera, assim como nós, que:

Não há incompatibilidade entre a alfabetização e a prática social desde que seja esta última a que determine os objetivos do ensino da língua escrita. O trabalho da alfabetização para a prática social centra-se, naturalmente, nos participantes da vida social, adequando-se aos interesses e objetivos – alfabetizar-se para, aos poucos, tornar-se mais autônomo nas situações em que se usa a língua escrita. Ainda será feita a partir de textos, pois toda atividade social, toda interação se concretiza por meio e textos. (KLEIMAN, 2010, p. 4)

É nesse sentido que traçamos esse percurso interventivo por meio da alfabetização em contexto de letramento para os estudantes da turma do 5º ano, com o objetivo de torná-los, gradualmente, mais autônomos nas situações de uso da língua em sua modalidade escrita.

Daremos início à análise dos textos produzidos na 2ª etapa da intervenção, focando nas produções relacionadas ao gênero manual de instrução de brinquedo.

6.4 2ª ETAPA DA INTERVENÇÃO – GÊNERO MANUAL DE INSTRUÇÃO

Para darmos continuidade ao processo de intervenção na turma do 5º ano, abordamos os aspectos que envolvem a produção do gênero textual manual de instrução de brinquedo. O brinquedo escolhido foi do tipo LEGO, que exige que a criança monte o objeto a partir de um

manual de instrução não verbal, isto é, ilustrado. São peças pequenas de diversos formatos e cores que precisam ser articuladas para resultar no brinquedo ou objeto montado. O fato de as instruções serem ilustradas contribuiu para a escolha desse modelo de manual, considerando que mais da metade da turma não sabe ler com fluência. O recurso visual das imagens apoiou a superação das limitações e dificuldades de leitura dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de práticas de escrita mais autônomas.

Iniciamos o estudo desse gênero textual com uma roda de conversa, na qual apresentamos o gênero e suas características específicas por meio de uma exposição oral e dialogada, com o suporte de slides. Os alunos também puderam observar e manusear vários modelos de manuais de instrução originais e cópias impressas, como manuais de montagem de equipamentos eletroeletrônicos, de eletrodomésticos, de jogos de tabuleiro, e guias de como fazer brinquedos de sucata, entre outros.

Para inseri-los na prática de montagem a partir de um manual, eles confeccionaram um animal de papel a partir de dobraduras. O guia de instrução para a confecção baseava-se em um texto não verbal, composto apenas por imagens (disponível no apêndice F). Inicialmente, alguns alunos tiveram dificuldades em seguir o passo a passo do guia, especialmente em relação à lateralidade, ou seja, à identificação de para qual lado dobrar. Contudo, por meio da interação, eles se ajudaram e conseguiram concluir a atividade. É importante observar que os estudantes compreenderam o objetivo do texto: instruir e ensinar alguém a fazer algo, seguindo etapas e respeitando a sequência lógica na prática.

Durante a 5ª oficina da intervenção³¹, os alunos assistiram a vídeos que ensinavam como montar um brinquedo tipo LEGO. Consideramos essa atividade importante, pois alguns alunos relataram que ainda não conheciam esse tipo de brinquedo. Separados em duplas, eles abriram as caixas dos brinquedos novos e começaram a observar o manual de instrução para realizar a montagem. Durante o processo, os alunos mostraram-se muito motivados, brincando, rindo e se divertindo com a atividade. A principal dificuldade apresentada durante a montagem do brinquedo estava relacionada à posição da peça para encaixar. Com nossas orientações, eles desmontaram e remontaram as peças até conseguirem concluir a montagem de todos os brinquedos entregues.

³¹ Lembramos que estamos analisando apenas os momentos da intervenção nos quais aconteceram as produções textuais (1ª roda de conversa, 2ª, 3ª, 6ª e 7ª oficinas). Aqui, retomamos a 5ª oficina para contextualizar a próxima (6ª oficina), na qual acontece a produção escrita que será analisada. Todo o percurso interventivo está descrito no capítulo 5, no tópico 5.5, nos quadros descritivos.

6.5 PRODUÇÃO INICIAL (DIAGNOSE INICIAL)

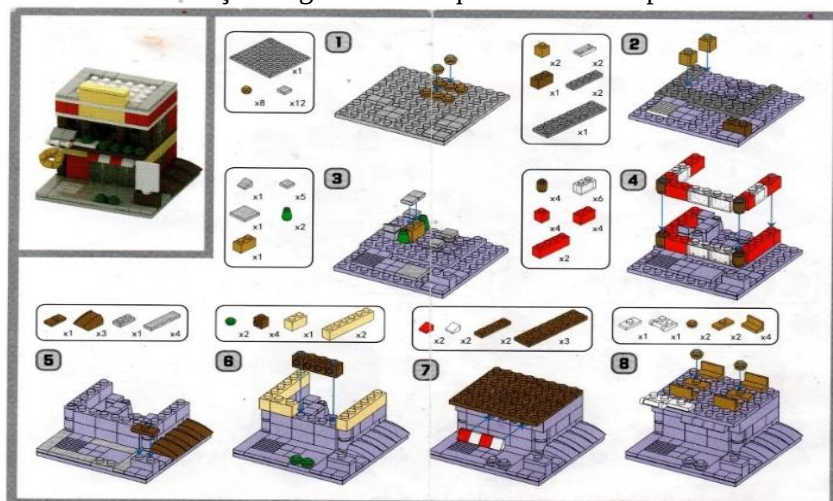
A produção inicial do gênero manual de instrução foi realizada durante a 6ª oficina pedagógica. Iniciamos com uma explanação oral sobre a proposta de produção textual, que envolvia a elaboração de um manual de instrução de montagem de brinquedo do tipo LEGO. O foco era produzir uma versão escrita com comandos mais específicos sobre onde posicionar cada peça, como "em cima", "em baixo", "na vertical", "na horizontal", "do lado direito", "do lado esquerdo", entre outros. Essa abordagem foi baseada nas observações feitas por vários estudantes durante a oficina prática de montagem.

Os possíveis leitores dos manuais seriam os colegas de turma, que tentariam montar o brinquedo utilizando apenas o desenho das peças e a versão escrita do manual. Além disso, enfatizamos que as produções seriam socializadas no mural da escola.

A proposta de produção buscou criar uma situação que simulasse uma prática social, na qual os estudantes interpretariam imagens presentes em sua vivência cotidiana. A partir dessa leitura e interpretação, eles seriam encorajados a criar suas versões escritas, permitindo que seus colegas montassem o brinquedo sem a ajuda da ilustração. Essa situação possibilitou que os estudantes elaborassem textos nos quais tinham algo a comunicar a alguém (seus colegas), com um objetivo específico (possibilitar que seus colegas montem o brinquedo seguindo suas orientações escritas), vivenciando, assim, uma interação real com um destinatário, conforme destacado por Soares (2020b).

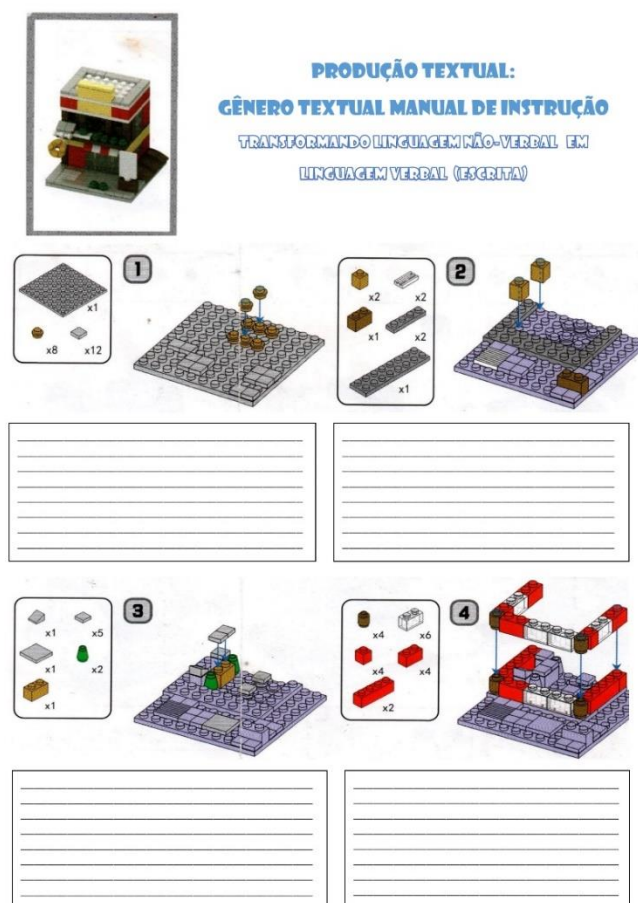
Para facilitar essa atividade, apresentamos o manual de um dos brinquedos que eles haviam montado (Figura 26) e uma versão para a produção escrita (Figura 27).

Figura 26: Manual de instrução original do brinquedo escolhido para fazer a versão escrita/-verbal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Figura 27: Ficha padrão para produção da versão escrita do manual de instrução



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Pedimos que os estudantes explicassem oralmente as instruções que estavam projetadas no quadro. Nesse processo, anotamos no quadro o que eles falavam, realizando uma produção colaborativa enquanto fazíamos a leitura da instrução do brinquedo. A partir do exemplo construído coletivamente, orientamos os alunos a produzir o texto na ficha padrão apresentada anteriormente (Figura 27). Com o manual ilustrado como apoio, eles iniciaram a escrita das instruções.

Soares (2020b, p. 265-266) explica que “é sempre conveniente orientar que transformem em uma história verbal a história visual”. A autora destaca que esse tipo de atividade prepara os estudantes para a escrita de textos narrativos, explicativos, entre outros (Soares, 2020b).

Em relação aos participantes dessa segunda etapa, dos dezesseis alunos que formam a turma, apenas dez participaram da intervenção, e desses, apenas seis estiveram presentes nas duas práticas de escrita propostas. Portanto, analisaremos as produções textuais dos estudantes A, D, E, F, H e R.

As orientações para a reescrita do texto foram feitas de forma diferente da utilizada para o gênero receita culinária, sendo realizadas de maneira individual e oral. Neste caso, optamos pela correção no próprio texto, apoiada por bilhetes interativos. Essa abordagem proporcionou aos alunos a oportunidade de interagir com diferentes formas de revisão textual.

Durante a última oficina de intervenção (8ª oficina), os estudantes tentaram montar o brinquedo a partir do gênero instrucional (a versão verbal do manual de instrução) que eles próprios produziram. Esse foi o momento de verificar se a forma como se expressaram, planejaram, revisaram e editaram seus textos foi suficiente para manter a funcionalidade do que foi produzido. A atividade foi realizada em duplas, onde alguns conseguiram iniciar a montagem, mas não a concluíram; outras completaram algumas etapas, mas sem seguir o manual, lembrando-se de como se montava pela memória. Alguns não iniciaram a montagem porque relataram não conseguir entender “direito” o que estava escrito, e houve aqueles que não montaram porque, de fato, não sabiam ler o manual.

A seguir, apresentaremos a análise das produções escritas dos estudantes referentes à segunda etapa da intervenção, com base nas três categorias de análise.

6.5.1 Forma de composição do texto

O texto produzido pelos alunos foi composto pela imagem das peças necessárias para cada etapa da instrução e pelo texto escrito explicando o passo a passo. Para fazer essa composição, os estudantes tiveram como referência o manual original (ver Figura 25). Um dos objetivos era que eles conseguissem descrever as ilustrações de forma clara, realizando uma leitura multissemiótica³² por meio do gênero manual de instrução de brinquedo. Além disso, visava-se que outros leitores, mesmo sem acesso ao texto visual, pudessem montar o brinquedo com base no texto verbal.

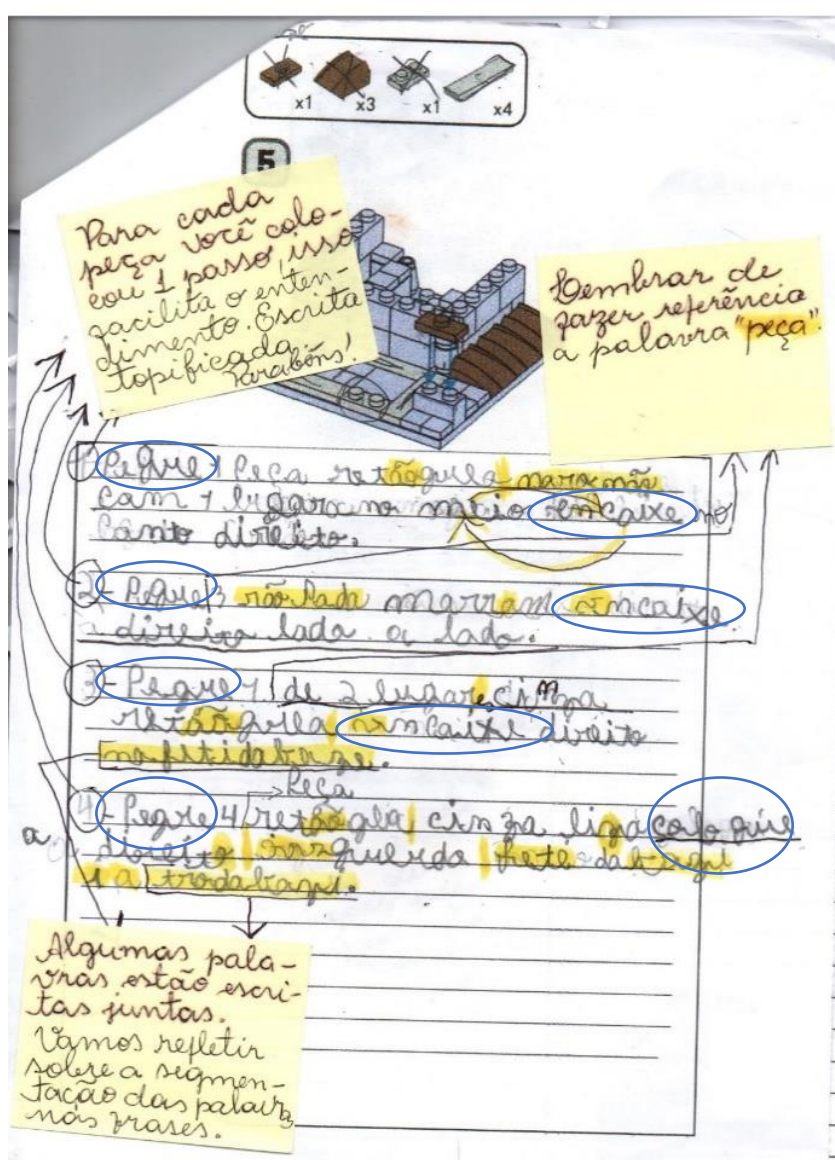
Nas produções analisadas, todos os estudantes organizaram seus textos com estrutura em tópicos, relacionando cada tópico a um passo da montagem, característica típica do gênero manual de instrução. A transição de um passo para o outro foi marcada por números cardinais

³² A leitura multissemiótica refere-se à interpretação de textos que integram múltiplos sistemas de signos, como imagens, sons, cores e gestos, além da linguagem verbal. Ao contrário da leitura convencional, que se concentra exclusivamente no texto escrito, a leitura multissemiótica envolve uma abordagem mais ampla, na qual o leitor interage com diferentes formas de representação simbólica. Para maior aprofundamento ver: ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

nas produções, dificultando o entendimento dos textos. Embora os estudantes utilizem esse instrumento, percebemos que os desvios ortográficos persistem.

Acreditamos que a continuidade de práticas que levem os estudantes a refletirem sobre seus desvios os conduza, progressivamente, à construção de uma escrita mais autônoma. A correção reflexiva das trocas, acréscimos e retiradas de letras/fonemas nessas produções é apenas o passo inicial, que se consolidará ao longo de sua trajetória educativa. Notamos que o uso dos verbos no modo imperativo apareceu com frequência nos comandos das instruções em todos os textos analisados. A seguir, observemos a produção do estudante H na Figura 29.

Figura 29: Produção escrita do gênero manual de instrução de brinquedo do estudante H



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Observamos a dificuldade do estudante H na segmentação adequada das palavras nas frases, bem como a presença de termos aglutinados ou separados de forma irregular. No entanto, não podemos deixar de notar o avanço em relação à informatividade e ao uso de vocabulário pertinente ao campo semântico do gênero proposto. Nossa análise permanece focada nos processos de permanência e mudança que permeiam as produções analisadas.

6.5.3 Escrita autônoma

Em relação à escrita autônoma, podemos destacar o planejamento dos textos conforme o contexto de produção: os estudantes organizaram a escrita de forma topificada, estruturando as etapas das instruções. No caso do estudante H (Figura 29), assim como nos demais, vemos que ele organizou as etapas com base no número de peças a serem encaixadas. A percepção de texto entre os estudantes ampliou-se tanto em volume quanto em informatividade; houve avanços no tamanho dos textos, na quantidade de linhas e, no campo semântico do gênero, observamos um vocabulário mais desenvolvido e relevante.

Esses pequenos avanços são sinais de uma escrita mais autônoma em desenvolvimento; a cada produção, percebemos melhorias em diferentes aspectos. Identificamos, assim, caminhos promissores para a construção de uma escrita mais independente, a partir das práticas de escrita que estão sendo implementadas.

6.6 REESCRITA (DIAGNOSE FINAL)

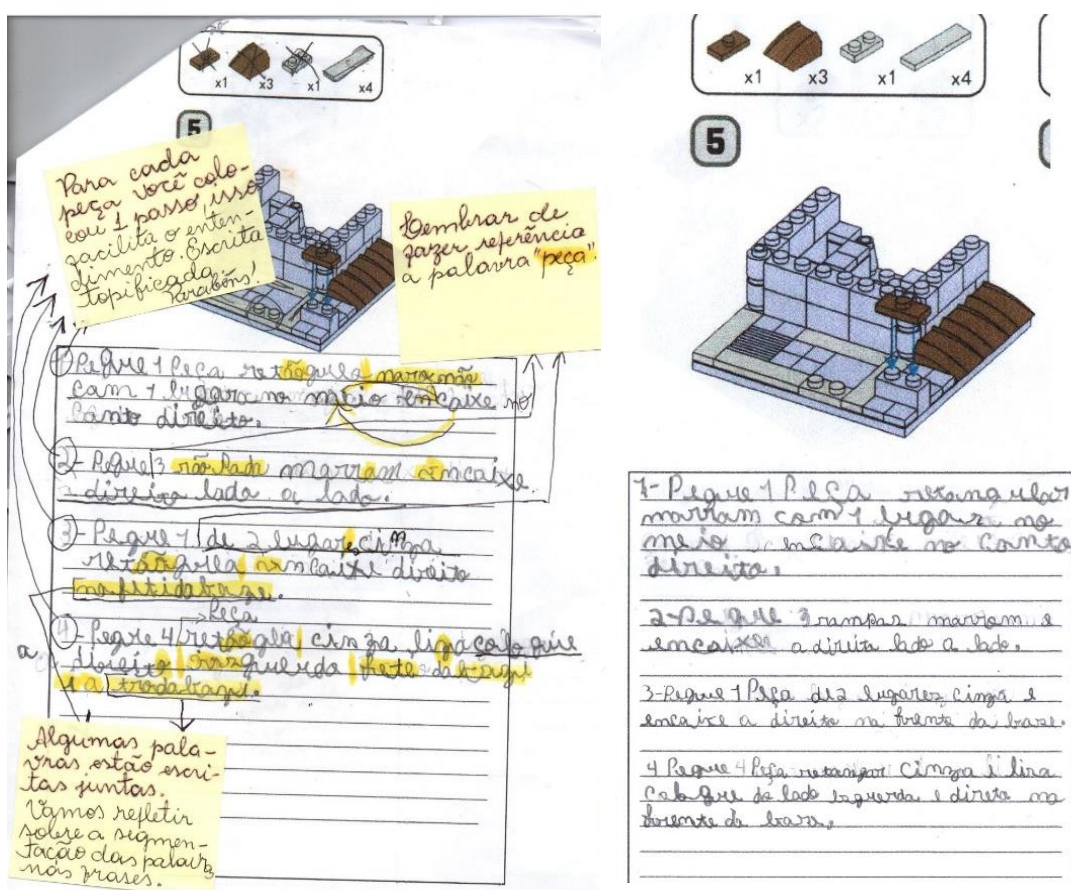
A reescrita do manual de instrução foi realizada durante a 7ª oficina interventiva, momento em que os estudantes finalizaram seus textos com foco no contexto de produção: criar uma versão escrita (verbal) do manual para que os colegas de turma pudessem montar o brinquedo e, posteriormente, socializá-la no mural da escola.

Nesse último estágio de escrita, os estudantes mostraram-se mais independentes na revisão e edição dos textos. Solicitamos que focassem no contexto de produção e aplicassem os ajustes indicados nos bilhetes e no próprio texto. Orientamos também que lessem a versão final colocando-se no lugar do leitor, que utilizaria o texto para montar o brinquedo, para avaliar se a linguagem estava clara e funcional.

6.6.1 Formas de composição do texto

Abaixo, apresentaremos os textos reescritos de dois estudantes: o primeiro, do estudante H (Figura 30), e o segundo, do estudante R (Figura 31). Colocaremos as produções iniciais e finais lado a lado para observarmos, em detalhe, os avanços realizados em cada aspecto da escrita, como organização, informatividade e uso adequado do vocabulário específico do gênero manual de instrução.

Figura 30: Escrita e reescrita do gênero manual de instrução do estudante H



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

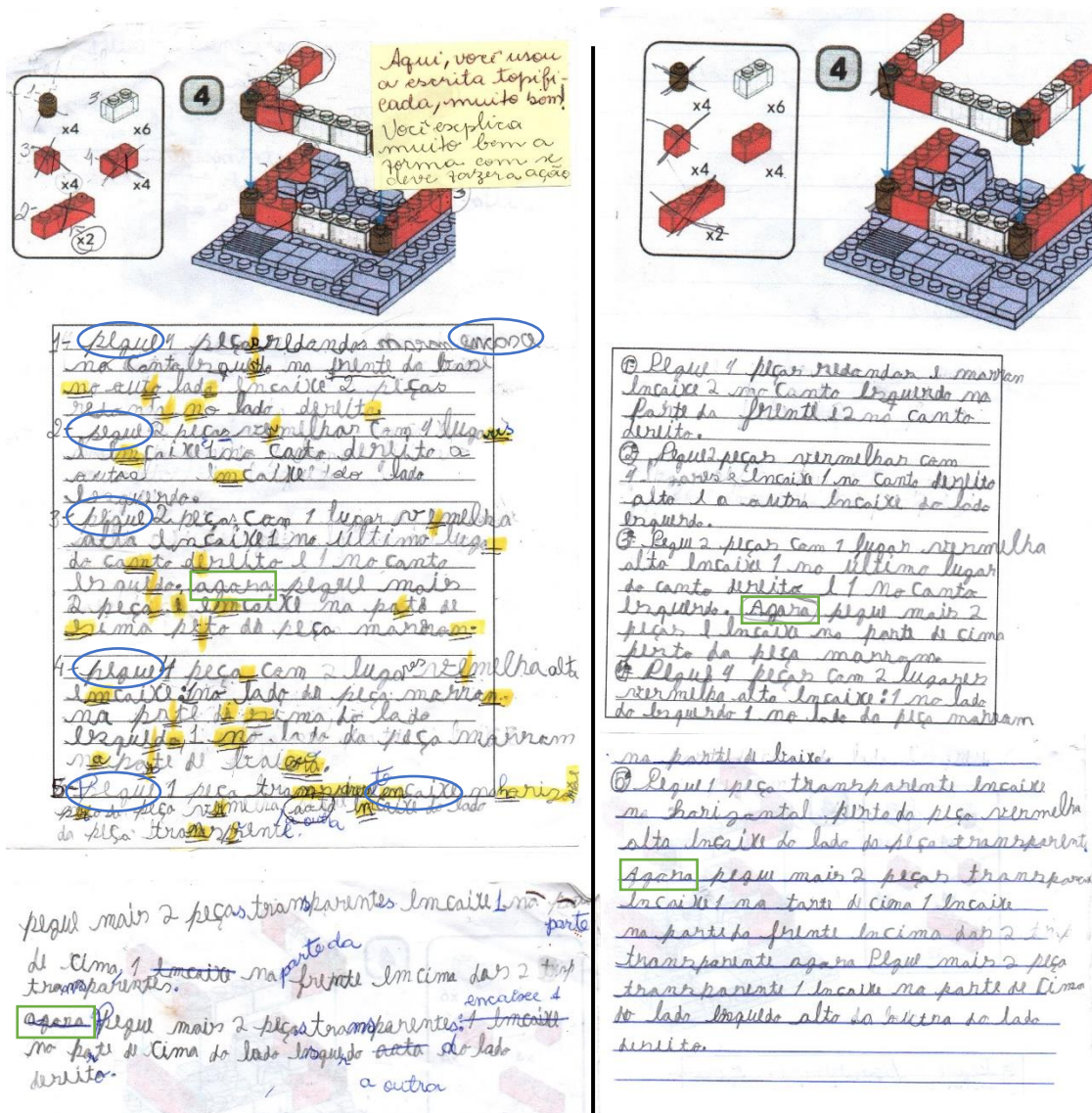
6.6.2 Análise linguística e semiótica (ortografização)

No processo de revisão das produções iniciais, utilizamos marcações e bilhetes interativos como sugestões diretas no texto dos estudantes, incentivando-os a fazer adaptações necessárias. Essas marcações visavam não apenas orientar ajustes ortográficos e estruturais, mas também promover uma experiência prática de revisão textual, permitindo que eles identificassem pontos que exigiam maior atenção e melhorias.

Realizamos a revisão tanto em formato coletivo — projetando alguns textos no Datashow, com a devida permissão dos alunos — quanto de maneira individual, com suporte do Caderno de Anotações. Esse método encorajou os estudantes a refletirem sobre as sugestões de forma autônoma, proporcionando uma experiência prática no aprimoramento de suas produções. Os bilhetes também serviram como estímulo, reconhecendo e valorizando os esforços dos alunos em estruturar e aprimorar suas ideias no papel.

Observando a produção do estudante F, notamos um avanço interessante: ele conseguiu utilizar o marcador temporal/sequencial "agora" (destacado em verde na Figura 32) para manter a continuidade em seu texto, algo que contribui significativamente para a coesão e fluidez da instrução. Entre as seis produções analisadas, a do estudante F foi a única que incorporou essa marcação desde a versão inicial, enquanto os demais estudantes recorreram principalmente à estrutura sequencial numérica. Esse uso de marcadores temporais evidencia um desenvolvimento na construção textual e uma compreensão mais aprofundada das ferramentas que organizam a continuidade nas instruções.

Figura 32: Escrita e reescrita do gênero (produção final) manual de instrução do estudante F



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

O uso do termo "agora" (marcação verde na Figura 32) representa uma mudança positiva na percepção do gênero por parte do estudante, evidenciando uma compreensão mais rica das relações de sentido dentro da produção textual. Essa escolha de vocabulário indica um avanço na organização das instruções, contribuindo para a clareza e a fluidez do texto.

Durante o processo de revisão, alguns desvios ortográficos relacionados à correspondência fonema-grafema foram identificados e pontuados, permitindo que os alunos revisitem e analisem suas produções de maneira reflexiva, tanto de forma individual quanto coletiva. Esse processo de correção reflexiva tem se aprofundado progressivamente, promovendo um entendimento mais sólido das regras ortográficas.

Além disso, o uso de verbos no modo imperativo, que já era perceptível nas produções iniciais do gênero (marcação azul na Figura 32), se mostra consistente ao longo das produções. Essa escolha gramatical é fundamental para a clareza das instruções, uma vez que o modo imperativo é característico do gênero manual de instrução, orientando diretamente o leitor sobre as ações a serem realizadas. Assim, podemos observar um crescimento significativo na capacidade dos alunos de utilizar elementos estruturais e lexicais adequados ao gênero em questão.

6.6.3 Escrita autônoma

Nessa última produção, é possível observar que os estudantes estão trilhando um caminho progressivo em direção a uma escrita mais autônoma, claro, considerando o perfil e as características específicas do desenvolvimento de cada um. O estudante F (Figura 31), por exemplo, conseguiu reescrever um texto com uma estrutura significativamente mais organizada e um conteúdo mais rico, tanto em vocabulário quanto em informações.

Notamos que os estudantes agora possuem mais a dizer, demonstrando uma evolução em sua capacidade de se expressar. Essa mudança positiva se reflete na diminuição do receio, da timidez e da negatividade em relação à prática de escritas mais autônomas, que também se evidencia na ampliação do vocabulário e na maior informatividade dos textos produzidos. Esse progresso está diretamente relacionado à capacidade dos estudantes de expressar suas ideias de forma mais clara, bem como à habilidade de planejar, reelaborar e editar suas produções textuais.

Esses avanços não apenas evidenciam uma maior confiança na escrita, mas também indicam uma compreensão mais profunda dos gêneros textuais, permitindo que os alunos se engajem mais ativamente no processo de escrita.

6.7 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS: IMPLICAÇÕES

Na análise da escrita dos estudantes antes e depois da intervenção, observamos a importância de implementar práticas situadas de uso da língua escrita em sala de aula, alfabetizando a partir do texto e retornando a ele. A partir da compreensão do contexto de produção e da reflexão sobre os desvios e suas causas—relacionando-os às regras normativas da ortografização—pudemos acompanhar mudanças significativas na percepção que os

estudantes têm dos textos. Eles começaram a se preocupar com “quem iria ler” e se seus textos seriam “úteis”.

Inicialmente, os estudantes apresentavam um perfil de copistas, ou seja, viam a escrita como um ato mecânico e motor, sem associá-la a uma forma sonora compreensível, sem identificar seu significado e sem saber ler o que escreviam. Essa abordagem dificultava o interesse e a vontade de produzir suas próprias escritas (escrita autônoma), seja por falta de habilidade, timidez ou receio de errar.

Com o processo de intervenção, as dificuldades que se manifestavam no início deram lugar a uma perspectiva de mudanças positivas, resultado das práticas situadas de escrita que permeiam o processo de alfabetização em contexto de letramento. Essa transformação é respaldada por Kleiman et al. (2024, p. 242), que enfatizam a importância de experiências significativas de escrita para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Essas práticas não apenas contribuíram para a melhora na habilidade de escrita, mas também promoveram uma maior conexão entre os alunos e o que escreviam, reforçando a ideia de que a escrita pode e deve ser uma forma de expressão pessoal e comunicativa.

A alfabetização é, sob essa dimensão, considerada uma (ou um conjunto de) práticas de letramento, mas nem toda prática de letramento é uma prática de alfabetização, pois a intensão desta última expressão se aplica estritamente às atividades e práticas que têm por objetivo o domínio do sistema escritural, por meio de múltiplas atividades e gêneros, geralmente de origem escolar (KLEIMAN *et al.*, 2024, p. 242).

Foi com esse olhar que aplicamos a intervenção pedagógica e analisamos os dados que ela apresentou. Esses dados nos direcionaram a possíveis caminhos que levam estudantes com dificuldades em consolidar seu processo de alfabetização a escreverem com mais autonomia. Os estudantes deram passos significativos em direção a uma escrita mais autônoma, marcados por uma mudança positiva na percepção e no comportamento frente às práticas de escrita.

Essas práticas foram viabilizadas pela identificação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano em relação ao domínio da escrita enquanto habilidade e prática de letramento, além da aplicação de oficinas pedagógicas que potencializaram uma escrita mais autônoma (sem ajuda) e significativa (para os estudantes), a partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua, considerando uma escrita socialmente situada.

Acreditamos, portanto, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção” (Freire, 1996, p. 47). É a partir da criação

dessas possibilidades que guiamos nosso fazer e refazer pedagógico, tanto como professora quanto como pesquisadora.

Ao final de nossa análise, estamos cientes de que a forma como os alunos percebem a produção textual se ampliou. Contudo, é importante ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido, focado na importância dos textos na consolidação de um processo de ensino/aprendizagem mais crítico e reflexivo. As práticas de escrita situadas no contexto de uso desses textos proporcionaram aos estudantes que participaram desta pesquisa um ambiente mais favorável e motivador para escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, é possível concluir que os objetivos propostos foram alcançados. O estudo demonstrou que as práticas de escrita situadas, desenvolvidas a partir de oficinas pedagógicas e de estratégias criativas e sistematizadas, podem potencializar uma escrita mais autônoma e significativa, dentro da concepção sociointeracionista da língua.

A análise dos dados e a revisão teórica permitiram contemplar o principal objetivo do estudo. Analisamos, por meio das categorias de análise, as práticas de escrita situadas em contexto de letramento, que foram desenvolvidas para intervir na formação de estudantes meramente copistas. Os alunos mobilizaram novas formas de entender a escrita em seu meio social, o que foi possível através das práticas de escrita situadas que, de forma criativa e sistematizada, empregamos diante das dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes de perfil copista. Assim, eles mostraram avanços no processo que os tornará escritores mais proficientes.

Os objetivos específicos nos ajudaram a revelar a importância deste estudo para a escola-campo, para o público-alvo, para a professora-pesquisadora, para a pesquisa acadêmica e científica, e para a sociedade.

O primeiro objetivo específico foi discutir o processo de ensino e aprendizagem da escrita na alfabetização no Brasil. Para tanto, fizemos um breve histórico do processo de alfabetização no país, desde as "escolas de ler, escrever e contar" até os primeiros passos da alfabetização em contexto de letramento. Esse percurso foi muito importante, pois permitiu direcionar nossas escolhas teórico-metodológicas e relembrar as bases do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, suas influências, questões, métodos e impasses.

Constatamos fortes vestígios de diversos problemas e vícios do passado que perduram até hoje em nossas salas de aula. Um exemplo é a presença de estudantes com perfil copista que preenchem as turmas do 5º ano do EF, mesmo após terem passado pelos quatro primeiros anos do ensino formal. Esses estudantes copiam de qualquer suporte, desenham as letras, mas não conseguem produzir textos com autonomia e não leem o que escrevem. Isso nos remete a uma concepção de escrita semelhante à do século XIX, ligada à caligrafia, à ortografia e às técnicas de escrita, como o desenho das letras, a posição da mão ao segurar o lápis e a forma de se sentar na cadeira, entre outros.

Dentro desse contexto histórico, o processo de alfabetização que defendemos reconhece a experiência da criança com a língua escrita em seus diversos contextos formais e informais,

e nos levou a perceber nos Estudos de Letramento uma perspectiva muito fértil para o desenvolvimento da aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Sob essa dimensão, a alfabetização é um processo de apropriação das primeiras letras, uma prática que se concretiza em eventos, geralmente dentro da sala de aula, e um conjunto de saberes mobilizados sobre o uso da escrita alfabética para os principiantes no assunto. A alfabetização, numa perspectiva discursiva, vem emergindo em nossa atualidade devido às diversas adequações que uma sociedade letrada enfrenta ao longo de sua constituição.

Para fins de contextualização e para situar melhor o leitor no contexto da problemática da educação básica no âmbito nacional, fizemos um panorama dos resultados das avaliações nacionais em larga escala, referentes ao 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os índices de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do município onde se localiza a escola-campo estão abaixo dos índices nacionais e estaduais, mostrando que esse município precisa de mais atenção da sociedade e dos órgãos competentes para tentar mudar esse quadro.

Esse panorama aumentou ainda mais nossa certeza e motivação em nos debruçarmos sobre a dificuldade que a criança da escola pública enfrenta para consolidar seu processo de alfabetização e letramento, e a importância de abordarmos a aprendizagem sob a perspectiva dos estudantes meramente copistas. Esperamos, com este estudo, ter contribuído para melhorar os índices referentes ao domínio da escrita na escola-campo.

O segundo objetivo específico tratou de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano no que se refere ao domínio da escrita enquanto habilidade e prática de letramento. Para atender a esse objetivo, realizamos uma atividade diagnóstica dentro do processo de intervenção. Na 1ª roda de conversa, lançamos a proposta da produção inicial do gênero receita culinária, na qual analisamos a percepção de escrita e de texto trazida pelos alunos a partir de três categorias de análise: forma e composição do texto, análise linguística e semiótica (ortografização) e escrita autônoma.

As principais dificuldades que permeiam os alunos do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e prática de letramento, estão relacionadas à negativa diante da possibilidade de uma escrita fora da "rotina da cópia"; à escolha de escrever o mínimo possível, mesmo ao produzir uma escrita criativa e autoral; à falta de conhecimento e domínio da forma de composição dos gêneros propostos; à pouca ou nenhuma utilização de termos, articuladores e verbos característicos dos gêneros receita culinária e manual de instrução; aos diversos e recorrentes desvios ortográficos que dizem respeito à relação fonema-grafema, sejam eles regulares, irregulares, contextuais ou morfológicos; à forte influência da fala na escrita dos

estudantes; à resistência em escrever de forma autoral e interativa; e à notória dificuldade na percepção do contexto de produção para guiar e direcionar as primeiras escritas. Também observamos textos insuficientes que necessitavam de adequações quanto à forma de composição para assegurar a funcionalidade do texto e a compreensão do leitor; repertório ainda incipiente em relação aos elementos coesivos necessários à articulação entre as partes do texto; além de textos sem planejamento, sem informatividade e sem o vocabulário necessário para garantir sua funcionalidade.

Todas essas dificuldades caracterizam, em nosso entender, estudantes de perfil copista, que concebem a escrita apenas de forma mecânica/motora, sem relacioná-la a uma forma sonora (compreensível) e sem conseguir ler o que escrevem. Esses estudantes conseguem reproduzir palavras, frases e textos do quadro, de livros e de outros suportes para o papel, mas não conseguem ler nem escrever (decodificar e codificar) de forma autônoma.

Outro objetivo específico foi desenvolver oficinas pedagógicas que potencializassem uma escrita mais autônoma e significativa a partir de estratégias criativas e sistematizadas, dentro da concepção sociointeracionista da língua e considerando uma escrita socialmente situada. Como acreditamos em uma concepção de alfabetização em contexto de letramento, que traz em seus fundamentos a compreensão, o estudo e a análise das práticas sociais de uso da escrita, desenvolvemos, a partir das possibilidades do uso das oficinas pedagógicas, uma intervenção com atividades de escrita situada na perspectiva dos gêneros textuais receita culinária e manual de instrução de brinquedo. Esses gêneros fazem parte das atividades cotidianas dos alunos e foram utilizados como ponto de apoio para desenvolver habilidades referentes ao uso e ao estudo da escrita na sala de aula.

A escolha de trabalhar a partir das oficinas pedagógicas foi muito promissora, tendo em vista que todo o processo foi desenvolvido em uma linha crítico-reflexiva, a partir da integração dos conhecimentos prévios dos estudantes com o avanço de novos conhecimentos e práticas contextualizadas. Acreditamos ter promovido um espaço de aprendizagem alternativo que atendeu com mais propriedade ao nosso público-alvo: alunos em processo de alfabetização que apresentam dificuldades nas habilidades de escrita, que frequentam o 5º ano do EF em uma escola pública e estão na faixa etária entre 9 e 13 anos. As oficinas possibilitaram um bom desenvolvimento da concepção de alfabetização em contexto de letramento.

Com o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, foi possível acompanhar as mudanças dos estudantes: na forma de conceber a prática da escrita; na percepção dos gêneros textuais propostos; na preocupação com o contexto de produção que envolvia os textos; na

ampliação do vocabulário em torno do campo semântico dos gêneros propostos; em um maior nível de informatividade; e no aumento significativo da motivação e disposição para uma escrita mais autônoma, autoral e interativa. O planejamento, a revisão, a reescrita, a edição e a reflexão sobre os aspectos que envolveram as produções dos estudantes contribuíram para mudar, positivamente, o que no início era uma escrita tímida e desmotivada.

O último objetivo específico foi apresentar um caderno pedagógico como produto deste estudo, visando os profissionais que atuam com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, mais especificamente os professores alfabetizadores que abrangem os anos iniciais do EF. Este caderno foi composto pelo percurso teórico-metodológico que trilhamos para desenvolver práticas de escrita socialmente situadas como alternativas para intervir na formação de alunos meramente copistas, a fim de torná-los escritores mais autônomos.

Para finalizarmos as considerações sobre este estudo, trazemos a pergunta que o norteou: Como desenvolver práticas de escrita mais significativas dentro do processo de alfabetização e letramento para intervir na formação de alunos meramente copistas? A resposta a esta questão não é simples, pois não temos conclusões definitivas, mas sim algumas considerações que permitem traçar caminhos possíveis para novas e oportunas reflexões acerca de práticas de escrita mais autônomas que possam apoiar o conhecimento necessário para que os estudantes trilhem com êxito, preferencialmente até o 3º ano do EF, seu processo de alfabetização.

O nosso estudo seguiu atento aos processos de permanências e mudanças que resultaram da intervenção pedagógica, desenvolvida por meio de oficinas pedagógicas concebidas dentro dos paradigmas das práticas socialmente situadas de escrita, que perpassam o processo de alfabetização em contexto de letramento. Dessa forma, acreditamos que essas práticas possam trazer mais e bons motivos para os estudantes escreverem e, assim, avançarem de forma mais profunda e constante. As mudanças foram positivas na forma como os estudantes percebiam e percebem a prática da escrita.

Por ora, esperamos que nossa ótica sobre o objeto de estudo abordado nesta pesquisa possa inspirar novas e promissoras abordagens que contribuam para avanços nas áreas da Linguística Aplicada e da alfabetização em contexto de letramento. Que todo esse esforço presente e os esforços futuros possibilitem que mais crianças e estudantes enxerguem a vida por suas próprias lentes, escrevendo de próprio punho suas histórias.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2022.

ANDRUETO, Maria Tereza; LARDONE, Lilia. **Oficina de escrita**. Curitiba: Sacapuntas, 2020.

ARAÚJO, Denise Lino de; NASCIMENTO, Maria Célia do; NASCIMENTO, Antônio Naéliton do. **Concepção (ões) de escrita na base nacional comum curricular de ensino fundamental**. In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC – ensino fundamental II). 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020. – (Coleção Estudos Críticos em Linguagem).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2020. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revisada e actualizada. ISBN: 978-972-44-1506-2.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahund e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. (Tradução de Lucie Didio). Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BASTOS, M. H. C. **O ensino monitoral/mútuo aqui no Brasil: 1827-1854**. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: volume II, século XIX**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014**. v. 2: análise dos resultados – Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**, 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução- Ensino Fundamental**, 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2017. disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BUZEN, Clecio. **Apresentação**. In: STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CALEFFI, P. **Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão?** In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: volume I, século XVI - XVIII. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

CARDOSO, T. F. L. **As aulas Régias no Brasil**. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: volume I, século XVI - XVIII. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, Dec. 2011. Disponível em: 13
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722011000400016
Acesso em: 30/09/2022.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental**. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático e Língua Portuguesa**: letramento e cultura da escrita. 1. ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

D'ALESSANDRO, L. S. **A rebelião dos pequenos copistas: marcas de reescrita em textos produzidos por crianças**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DOLZ, Joaquim; ROXANE, Gagmon; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. (Tradução de Fabrício Decândio e Anna Raquel Machado). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos**: o que saber, como fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOSSÁ, M. I. T; SILVIA, A. H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s revista eletrônica**. ISSN 1677 4280. v. 17 n. 01, p. 1-14. 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira).

FREITAS, Maria Cecilia Martínez Amaro; SILVA, Amanda. O copismo na alfabetização. In: **IX Amostra Científica: Educação em pauta, pesquisas e relatos de experiências para além da pandemia**. Anápolis-GO, v.5, n. 6, 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora ática, 2002.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. Campinas/SP: Unicamp: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, Ângela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A. B; VIANNA, C. A. D; SITO, L. S; VALSECHI, M. C; DE GRANDE, P. B. **O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro**. R. Debate. Campinas/SP, V.63, n.1, p. 240-254, Jan. / Abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/01031813v63120248676257>.

KOCH, Ingedore; VILÇA, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LENER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v.4, n.2, p. 31-39, 2014.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (organizadoras). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp digital, 2019.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PANIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Maria Niura. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, maio/ago, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 74 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Rio Claro/SP, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020b.

- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020c.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. [Livro eletrônico]: Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.
- SCHELBAUER, A. R. **O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX**. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: volume II, século XIX**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.
- STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: volume II, século XIX**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.
- SILVA, M. S. B. **A escrita nos anos iniciais: percursos e percalços: reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2019.
- STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STOLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série fundamentos da educação).
- TEMPLE, C. G. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010a. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- VALE, Lucina de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**. 2. ed. Curitiba: Ippex, 2011.
- VALSECHI, Marília Curado. Alfabetização e letramento: entrevista com Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman. **Educação e Docência**. Ano 1. N. 1 – Jan./Jun. p. 3-5. 2010.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por que? Como?** Porto Alegre, ADIPUCRS: 1996. (Cadernos EDIPUCRS -11, Série Educação -3).

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. (Coleção Educação Crítica). São Paulo: Ícone, 2010a.

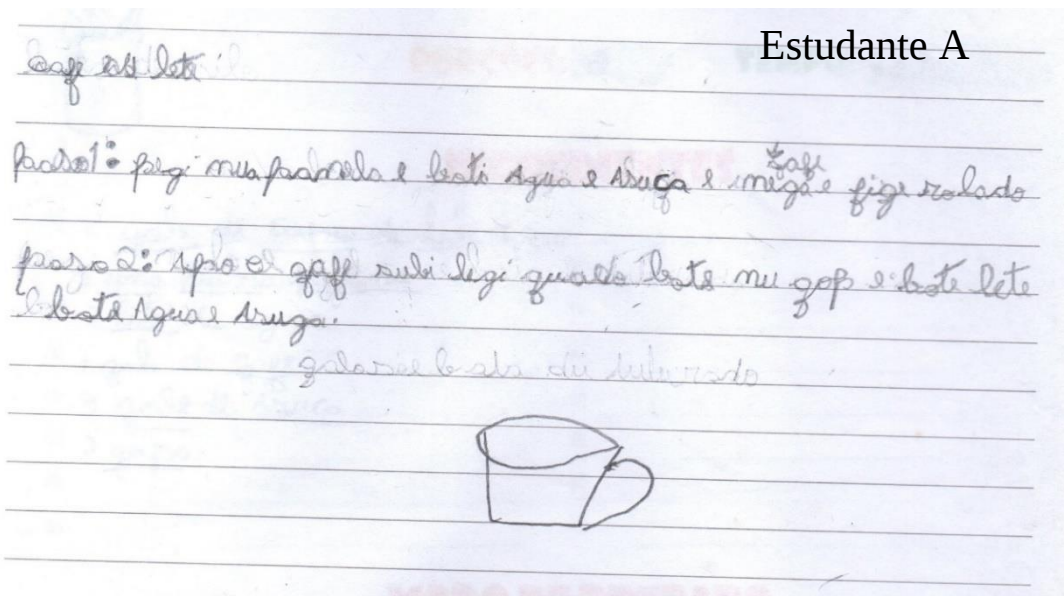
VYGOTSKY, L. S; organizadores: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Moraes, 2001.

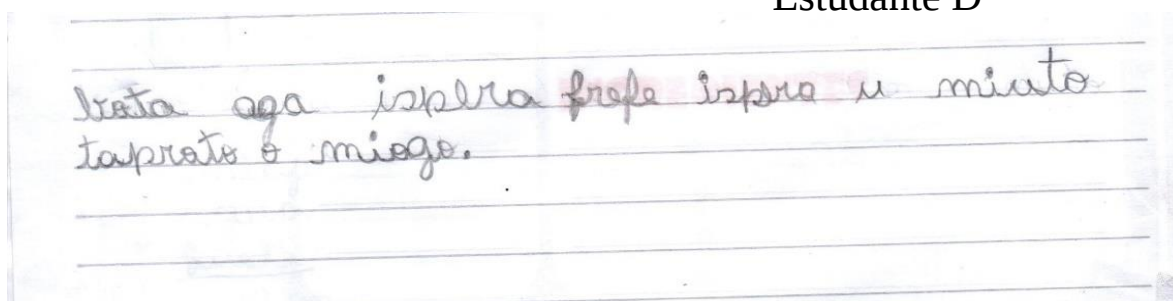
APÊNDICES

APÊNDICE A: Produção inicial do gênero receita culinária

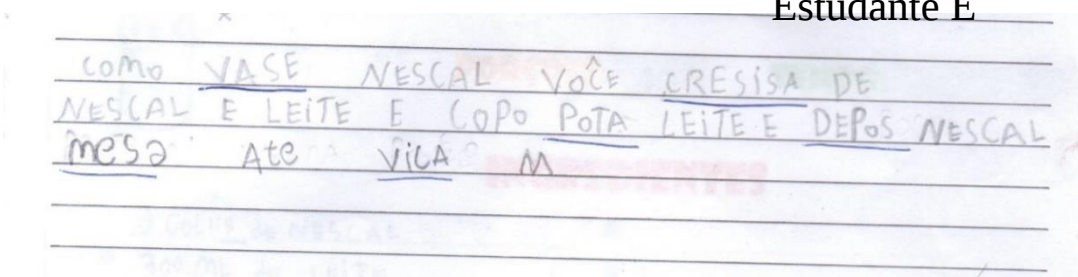
Estudante A



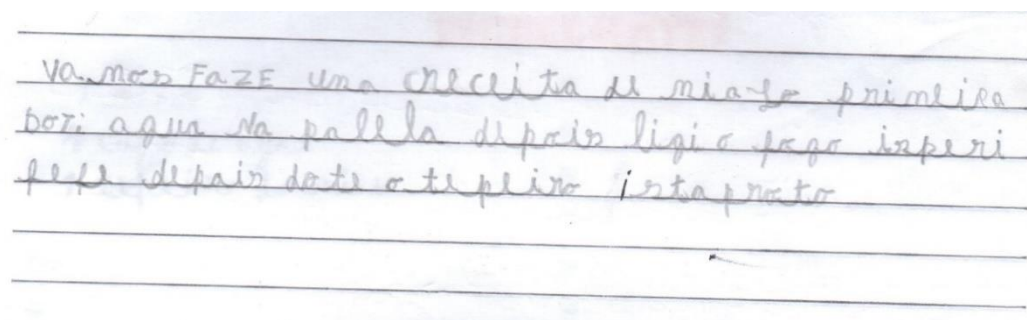
Estudante D



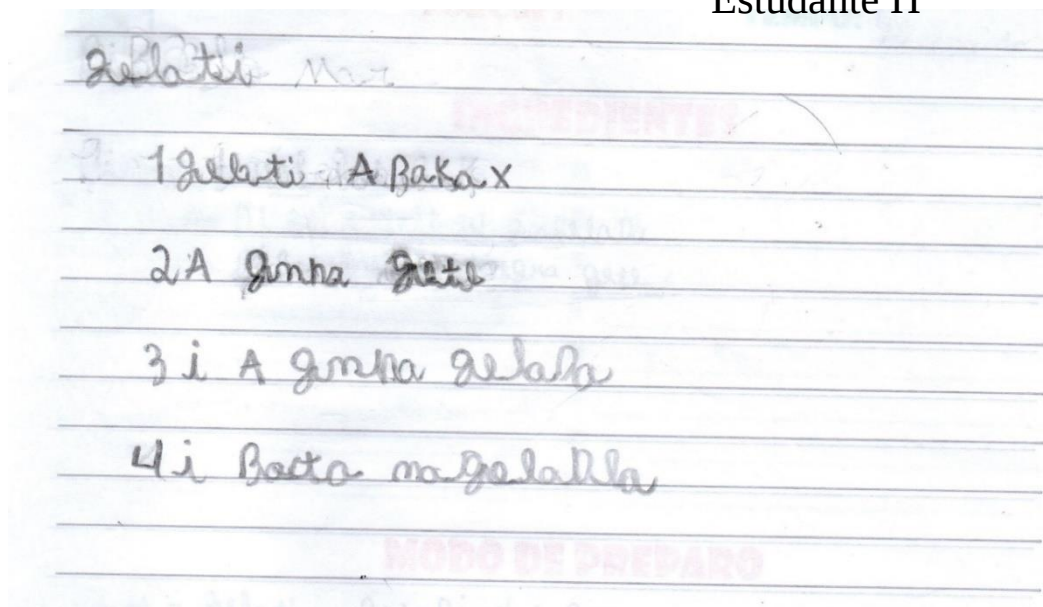
Estudante E



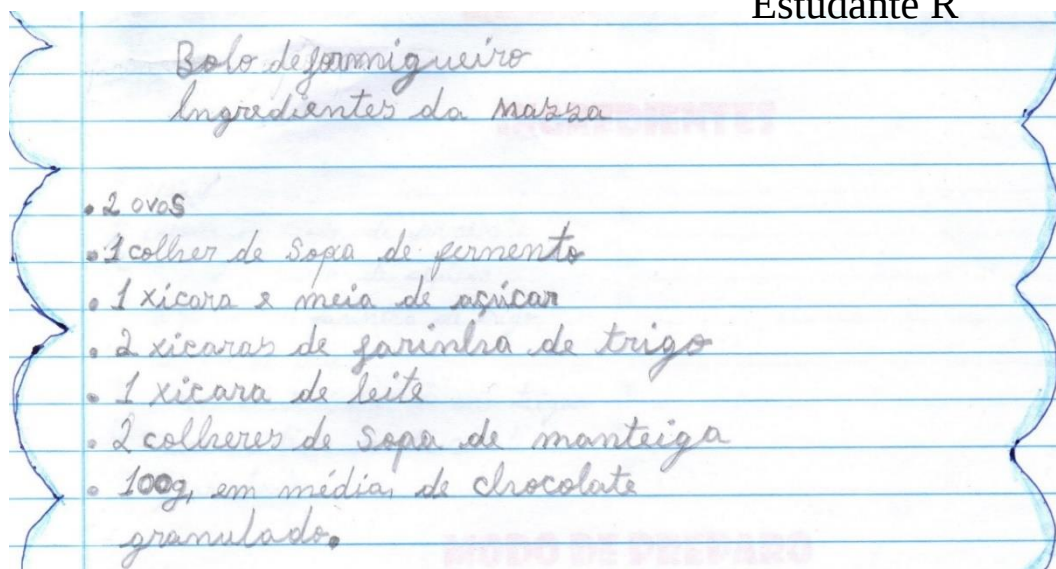
Estudante F



Estudante H



Estudante R



APÊNDICE B: Reescrita do gênero receita culinária

Estudante A

1ª reescrita – receita culinária

**RECEITA:** CAFE Completo**PORÇÕES:** 200**TEMPO:** 1/30**INGREDIENTES**

- ☐ 2 gale de leite de leite de leite
- ☐ 1 uma forma pequena
- ☐ 2 leite de água
- ☐ 1 gale de leite
- ☐ 3 gale de leite
- ☐ 2 gale

MODO DE PREPARO

1. frito e frito e leite de água e leite de leite e leite de leite e leite de leite
2. frito e frito e leite de leite e leite de leite e leite de leite



Estudante D 1ª reescrita – receita culinária 26/10/2023



RECEITA:

miço de cana

PORÇÕES:

1

TEMPO:

minuto 1

INGREDIENTES

miço
Água
quente
razem

MODO DE PREPARO

Passo: 1 trata: Água quente

Passo: 2 espera um minuto

Passo: 3 taprate o miço

Passo: 4 razem



Estudante E 1ª reescrita – receita culinária



RECEITA: NESCAL

PORÇÕES: 1

TEMPO: 105

INGREDIENTES

- 1 COLHE DE NESCAL
- 300 ML de LEITE
- 600 ML do COPO

MODO DE PREPARO

1
PASSO 1: PEGA O LEITE E NESCAL^{COLH} POTA NO COPO E PRIMEIRO
PASSO 2: O LEITE DEPOIS NESCAL E MISTURA A TE ELA VICA MAIOR
PROVE.



Estudante F

1ª reescrita – receita culinária



RECEITA: Mido

PORÇÕES:

TEMPO: 2 minutos

INGREDIENTES

- 1 mido
- 4 copos de água
- 1 tempero do mido

MODO DE PREPARO

- passo 1 Bate 4 copos de água na panela
- passo 2 liga o fogo e bate a panela no fogo
- passo 3 espere ferver depois bate o tempero e mistura
- ai está pronto



Estudante H

1ª reescrita – receita culinária



RECEITA: Gelatina

PORÇÕES:

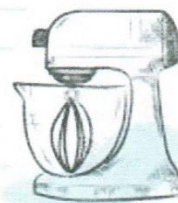
TEMPO: 50 minutos

INGREDIENTES

- 1 Gelatina de uva
- 2 Copo de 300ml a gelatina
- 2 Copo de 300ml água quente

MODO DE PREPARO

- 1 Cortar a gelatina em cubos
- 2 1 Deixar a gelatina
- 3 1 Deixar a gelatina



Estudante R

1ª reescrita – receita culinária



RECEITA: BOLO DE FORMIGUEIRO

PORÇÕES: 6

TEMPO: 70 minutos

INGREDIENTES

- 2 ovos
- 1 colher de sopa de fermento
- 1 xícara e meia de açúcar
- 2 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara de leite
- 2 colheres de sopa de manteiga
- 100g em média de chocolate granulado

MODO DE PREPARO

passo 1: pegue uma panela e derreta a manteiga na panela.
 passo 2: pegue 2 ovos e bata na panela da massa.
 passo 3: pegue colher de sopa de fermento e coloque na panela.
 passo 4: pegue xícara e meia de açúcar.
 passo 5: pegue uma xícara de farinha de trigo e coloque na panela.
 passo 6: pegue uma xícara de leite e coloque na panela.
 passo 7: colheres de sopa de manteiga e coloque na panela.
 passo 8: 100g em média de chocolate e derreta na panela e depois jogue e misture o bolo e depois jogue o granulado por cima.



APÊNDICE C: Produção final do gênero receita culinária

Estudante A

Café com leite

2 colheres de café
2 colheres de leite
4 ml de água
3 colheres de açúcar
1 copo

passo 1: fazer uma porção de leite, água e o café e de deixar o leite
passo 2: fazer o café e açúcar e leite.

Estudante D

mingo de carne

mingo
Água
quente
Dazem

passo 1: lavar a água quente
passo 2: ispera um minutinho
passo 3: tapar o mingo
passo 4: fazer

Estudante E

Nescaí

2x colher de Nescaí
 300ml de leite
 1 copo de 600ml

PASSO 1: Pegar o leite 300ml o copo Preencher de 600ml
 PASSO 2: Pegar as 2x colher de Nescaí e
 PASSO 3: MISTURAR ATÉ VIRA MARGA APROVEITE

Estudante F

Mianjo

1 folha grande
 1 miçanga de gelatina
 1 pacote de tempero
 300ml de água

para 1000ml de água na panela
 para 2 ligar o fogo
 para 3 ligar fogo
 para 4 depois de ferver bater tempero e mexer o m.
 para 5 ligar 2 minutos e colocar pronto

Estudante H

Delatina

1 gelatin de ura

1. Coque

300 ml A água quente

300 ml A água gelada

Passo 1: Pesar a gelatina de ura e misturar água gelada

Passo 2: a ~~água~~ água gelada misturar bem

Passo 3: deixar gelar por 30 min

Passo 4: i ~~refrigerado~~ refrigerado

Passo 5

Estudante R

BOLO DE FOMIGERO

2 ovo

2 xícara de trigo

2 xícara de açúcar

2 colher de sopa de margarina

2 xícara de leite

2 xícara de leite condensado

100g chocolate i derreta

brigadeiro

passo 1: pique 2 ovo e quebra na panela

passo 2: pique a margarina e coloque na panela

passo 3: pique uma xícara de açúcar e despeje na panela

passo 4: colher de sopa de margarina e coloque na panela

passo 5: pique xícara de leite e despeje na panela

passo 6: pique 2 xícara de leite condensado

passo 7: 100g chocolate i derreta

passo 8: i jogue no bolo u brigadeiro

APÊNDICE D: Produção inicial e final do gênero manual de instrução de brinquedo

Estudante A

6

Faça o ajuste da concordância das terminações das frases plural/singular, feminino/masculino.

- 1- Pegue 2 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 2- Pegue 4 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 3- Pegue 1 peça amarela e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 4- Pegue 2 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.

Você fez um bom uso do caderno e anotou para a escrita correta das palavras.

6

- 1- Pegue 2 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 2- Pegue 4 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 3- Pegue 1 peça amarela e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 4- Pegue 2 peças amarelas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.

Estudante D

15

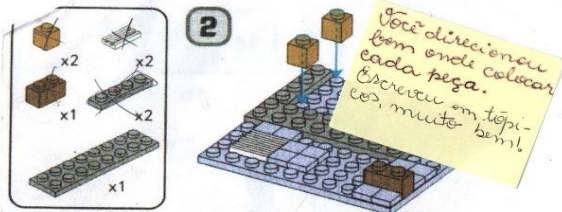
Siga que você usou o caderno e anotou para a escrita correta das palavras.

- 1- Pegue 6 peças cinzas quadradas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 2- Pegue 3 peças cinzas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 3- Pegue 1 peça amarela alta e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 4- Pegue 1 peça amarela alta e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.

15

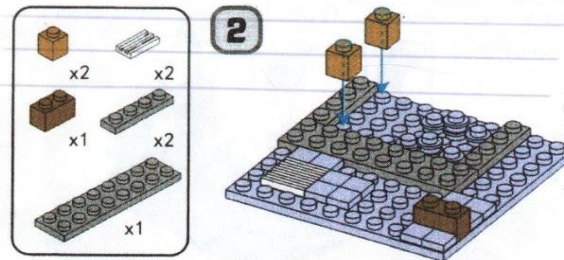
- 1- Pegue 6 peças cinzas quadradas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 2- Pegue 3 peças cinzas e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 3- Pegue 1 peça amarela alta e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.
- 4- Pegue 1 peça amarela alta e coloque no lugar certo e encoste da direita da moeda.

Estudante E



1- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca. Em cima do canto da placa. 2- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto direito. 3- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 4- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 5- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 6- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo.

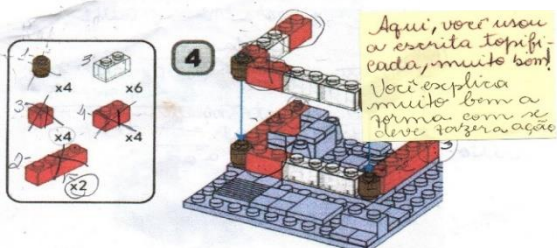
Procure usar mais o caderno de anotações para repetir a melhor palavra escrita das palavras.



1- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca. Em cima do canto da placa. 2- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto direito. 3- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 4- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 5- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 6- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo.

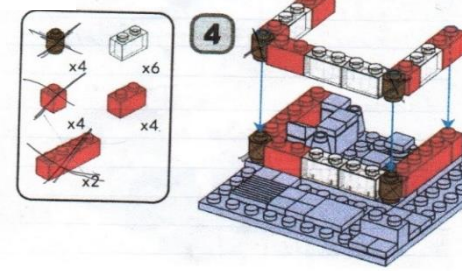
Estudante E

Estudante F



1- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca. Em cima do canto da placa. 2- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto direito. 3- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 4- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 5- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 6- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo.

pegue mais 2 peças transparentes e coloque no canto da placa. 1- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa. 2- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa. 3- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa. 4- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa. 5- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa. 6- Pegue a peça transparente e coloque no canto da placa.



1- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca. Em cima do canto da placa. 2- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto direito. 3- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 4- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 5- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo. 6- Pegue a peça branca e coloque no meio da peça branca no canto esquerdo.

Estudante H

Para cada peça você coloca 1 passo, isso facilita o entendimento. Escrita simplificada! (peças)

5

1- Pegue 1 peça na cor marrom com 1 lugar no meio e encaixe no canto direito.

2- Pegue 3 na cor marrom e encaixe a direita lado a lado.

3- Pegue 1 de 2 lugares cima e encaixe a direita no lado direito.

4- Pegue 4 peças na cor cinza e encaixe a direita no lado direito.

Algumas palavras estão escritas juntas. Vamos refletir sobre a segmentação das palavras nas frases.

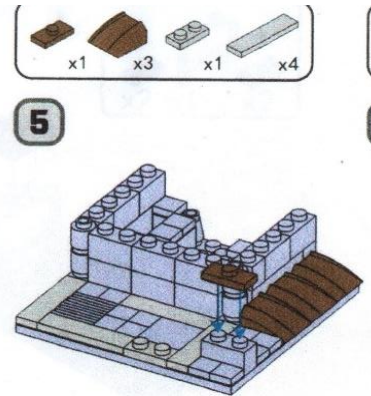
5

1- Pegue 1 peça na cor marrom com 1 lugar no meio e encaixe no canto direito.

2- Pegue 3 rampas marrom e encaixe a direita lado a lado.

3- Pegue 1 peça de 2 lugares cima e encaixe a direita no frente da base.

4- Pegue 4 peças na cor cinza e encaixe a direita no frente da base.



- 1- Pegue 1 peça na cor marrom com 1 lugar no meio e encaixe no canto direito.
- 2- Pegue 3 rampas marrom e encaixe a direita lado a lado.
- 3- Pegue 1 peça de 2 lugares cima e encaixe a direita no frente da base.
- 4- Pegue 4 peças na cor cinza e encaixe a direita no frente da base.

Estudante R

5

1- Pegue 2 peças na cor transparente e encaixe as 2 peças em forma de rampa e coloque as peças de lado esquerdo e encaixe.

2- Pegue 5 peças redondas na cor verde e encaixe as 5 peças em cima da peça linear.

3- Pegue 1 peça na cor amarela e encaixe no lado direito.

4- Pegue 1 peça na cor branca e encaixe no lado direito.

5

1- Pegue 2 peças na cor transparente e encaixe as 2 peças em forma de rampa e coloque as peças de lado esquerdo e encaixe.

2- Pegue 5 peças redondas na cor verde e encaixe as 5 peças em cima da peça linear.

3- Pegue 1 peça na cor amarela e encaixe no lado direito.

4- Pegue 1 peça na cor branca e encaixe no lado direito.

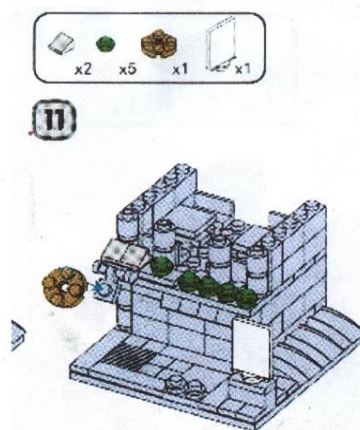
5

1- Pegue 2 peças na cor transparente e encaixe as 2 peças em forma de rampa e coloque as peças de lado esquerdo e encaixe.

2- Pegue 5 peças redondas na cor verde e encaixe as 5 peças em cima da peça linear.

3- Pegue 1 peça na cor amarela e encaixe no lado direito.

4- Pegue 1 peça na cor branca e encaixe no lado direito.



- 1- Pegue 2 peças na cor transparente e encaixe as 2 peças em forma de rampa e coloque as peças de lado esquerdo e encaixe.
- 2- Pegue 5 peças redondas na cor verde e encaixe as 5 peças em cima da peça linear.
- 3- Pegue 1 peça na cor amarela e encaixe no lado direito.
- 4- Pegue 1 peça na cor branca e encaixe no lado direito.

APÊNDICE E: Atividade de cópia (diagnóstica)

Estudante A

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de fubá

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar erva-doce e misturar

Estudante D

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de fubá Ingredientes:

3 ovos

2 xícaras de Açúcar (xícara de 240 ml)

1 xícara de óleo

150 ml de leite de coco

1 xícara de farinha de trigo

2 xícaras de fubá

1 colher de sopa de fermento em pó

Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Modo de Preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

2. Colocar o óleo, leite de coco e bater

3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa

4. Opcional: Colocar a erva-doce e misturar

5. Misturar o fermento em pó

6. Colocar a massa em forma untada com margarina

7. Assar em forno médio até o bolo dourar Colocar um

Estudante E

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de fubá

ingredientes

3 ovos

2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)

1 xícara de óleo

150 ml de leite de coco

1 xícara de farinha de trigo

2 xícaras de fubá

1 colher de sopa de fermento em pó

opcional (1 colher de chá de erva-doce)

modo de preparo

1. na batedeira bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

2. Colocar o óleo, leite de coco e bater

3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa

4. opcional: Colocar a erva-doce e misturar

5. misturar o fermento em pó

6. Colocar a massa em forma untada com margarina

7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito se sair seco o bolo já está pronto

Estudante F

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de Fubá

3 ovos

2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)

1 xícara de óleo

150 ml de leite de coco

1 xícara de farinha de trigo

2 xícaras de Fubá

1 colher de sopa de fermento em pó

opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Modo de preparo:

1. na batedeira bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

2. colocar o óleo, leite de coco e bater

3. acrescentar a farinha de trigo e Fubá; bater muito bem a massa

4. opcional: colocar a erva-doce e misturar

5. misturar o ~~fermento em pó~~ o fermento em pó

6. colocar a massa em forma untada com margarina

7. assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um

palito se sair seco o bolo já está pronto

Estudante H

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

3 ovos

2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)

1 xícara de óleo

150 ml de leite de coco

1 xícara de farinha de trigo

2 xícaras de fubá

1 colher de sopa de fermento em pó a opcional 1 colher de chá de erva-doce

1 na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

2 Colocar o óleo, leite de coco e bater

3 Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa

4 Opcional: Colocar a erva-doce e misturar

5 misturar o fermento em pó

6 Colocar a massa em forma untada com margarina

7 Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um

palito se sair seco o bolo já está pronto

Estudante R

Copie o texto no espaço abaixo.

Bolo de fubá

Ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de farinha de trigo
- * 2 xícaras de fubá
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

Faça e venda

Modo de preparo:

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater
3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa
4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar
5. Misturar o fermento em pó
6. Colocar a massa em forma untada com margarina
7. Assar em forno médio até o bolo dourar, colocar um palito, se sair seco, o bolo já está pronto

Bolo de fubá

ingredientes:

- * 3 ovos
- * 2 xícaras de açúcar (xícara de 240 ml)
- * 1 xícara de óleo
- * 150 ml de leite de coco
- * 1 xícara de fubá
- * 2 xícaras de farinha
- * 1 colher de sopa de fermento em pó
- * Opcional (1 colher de chá de erva-doce)

1. Na batedeira, bater os ovos com o açúcar até obter um creme mais claro

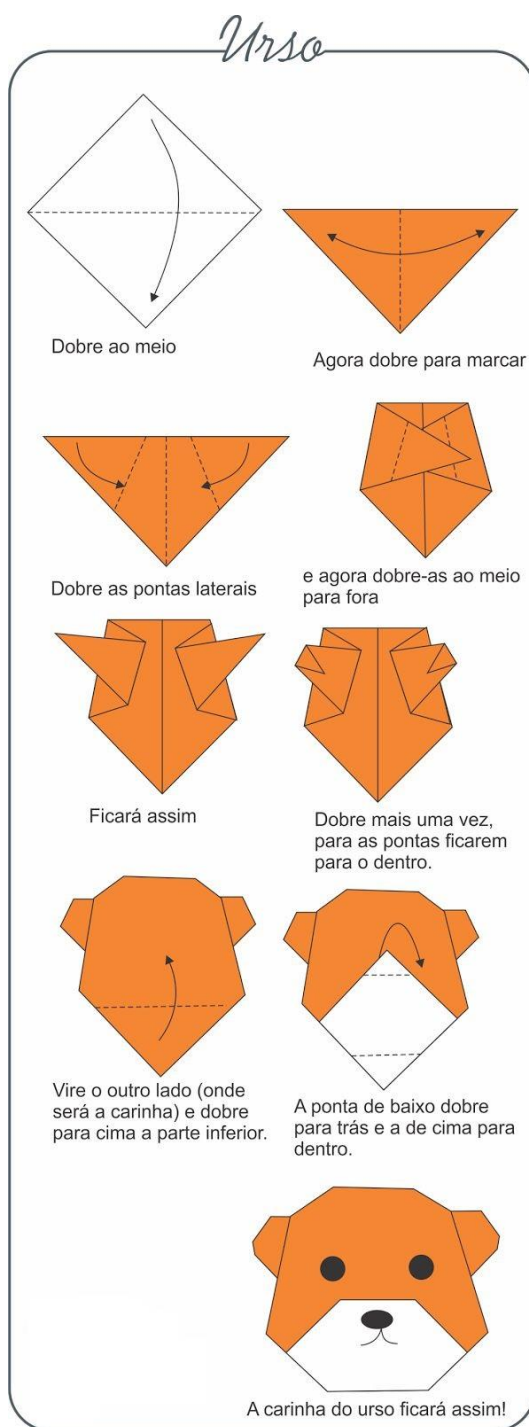
2. Colocar o óleo, leite de coco e bater

3. Acrescentar a farinha de trigo e fubá, bater muito bem a massa

4. Opcional: colocar a erva-doce e misturar

APÊNDICE F: Confecção de animal de dobradura com papel colorido.

Atividade da 3ª Roda de Conversa: Confecção de animal em dobradura utilizando papel sulfite colorido. O manual de instrução é composto por linguagem verbal e não-verbal.



ANEXOS

ANEXO 1: Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Aquisição da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental: entre a linha da aprendizagem e do copismo.								
Pesquisador: ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE								
Área Temática:								
Versão: 1								
CAAE: 73080723.8.0000.5188								
Instituição Proponente: Centro de Ciências Aplicadas e Educação								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 6.330.247								
Apresentação do Projeto:								
Esta pesquisa, tem como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita socialmente situadas, mobilizadas para intervir na formação de alunos copistas. A finalidade geral da pesquisa é analisar as práticas de leitura e escrita socialmente situadas com alternativa para intervir na formação de alunos, meramente, copistas. O interesse em contribuir com o avanço na proficiência leitora e escritora a partir de práticas pedagógicas socialmente situadas e a partir da Teoria dos gêneros textuais originou-se das inquietações sobre nossa prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e das reflexões sobre as dificuldades que as crianças, da escola pública, enfrentam para se alfabetizar. Dessa forma, guiaremos nossa pesquisa dentro de um questionamento: quais práticas pedagógicas, dentro do processo de alfabetização, devem ser sistematizadas para intervir na formação de alunos, meramente, copistas? Desenvolveremos uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter explicativo e intervencionista nos eixos leitura e escrita, com alunos do quinto ano do EF, de uma escola pública da rede municipal em Santa Rita/PB. A aplicação do projeto se dará nas seguintes etapas: diagnóstico, observação participante, oficinas								
<table border="0" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 50%;">Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar</td><td style="width: 50%;"></td></tr><tr><td>Bairro: Cidade Universitária</td><td>CEP: 58.051-900</td></tr><tr><td>UF: PB</td><td>Município: JOAO PESSOA</td></tr><tr><td>Telefone: (83)3216-7791</td><td>Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br</td></tr></table>	Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	UF: PB	Município: JOAO PESSOA	Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br
Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar								
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900							
UF: PB	Município: JOAO PESSOA							
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br							

Página 01 de 07

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

pedagógicas temáticas a partir de gêneros instrucionais.

Inicialmente, percorreremos as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: a teoria da aprendizagem sociocultural de Vygotsky (1987), a

psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), além do Sociocognitivismo de Piaget, Marcuschi (2001), Soares (2020), Lener (2002),

Bortoni-Ricardo (2008) e Maluf e Martins (2013). Entretanto, outras fontes poderão ser consultadas e acrescentadas, no desenvolver do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas de leitura e escrita socialmente situadas como alternativas para intervir na formação de alunos, meramente, copistas. Analisar as

práticas de leitura e escrita socialmente situadas como alternativas à formação de alunos, meramente, copistas.

Objetivo Secundário:

Discutir acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita na alfabetização; Identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos

do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e enquanto prática de letramento; Aplicar oficinas temáticas, em sala de aula, que

potencializem uma escrita autônoma e significativa partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua

e considerando uma escrita socialmente situada; Apresentar um caderno pedagógico com as práticas de escrita desenvolvidas na turma e os

caminhos possíveis que ajudarão os alunos do 5º ano a consolidarem o processo de alfabetização para irem além do copismo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa que tem como participantes seres humanos tem vários riscos associados, principalmente as de cunho intervencionista. A título de

nossa pesquisa mencionamos o possível risco de exposição dos dados e a perda da confiabilidade. Como medidas para redução desses riscos

vamos limitar o acesso aos dados somente a pesquisadora e orientadora da pesquisa, evitar

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

informações que identifiquem o participante e codificar os registros. Também é importante considerar os potenciais riscos de ocorrer ansiedade e/ou constrangimento ao responder os instrumentos de avaliação diagnóstica, de modo que as providências e cautelas para minimizar ou evitar os eventuais riscos consistem em oferecer ao participante a opção de interromper o preenchimento do instrumento de coleta de dados a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, sendo interrompido também mediante constatação, por meio das pesquisadoras, de qualquer dano aos participantes da pesquisa. Há a possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento das rodas de conversas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais, bem como se emocionarem ao falar de episódios do cotidiano de suas vidas. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário.

Benefícios:

Levando em consideração o fenômeno do copismo, e o possível avanço nas habilidades de leitura e escrita essa pesquisa terá benefícios diretos (individuais) nos estudantes, contribuindo para ampliar o gosto pela leitura e consequentemente a competência leitora, o uso da modalidade escrita da língua portuguesa, usos esses que os ajudarão a ingressarem no EF II (sexto ano) com mais domínio da leitura e da escrita, habilitados para funcionar socialmente, questionando, refletindo, transformando seu contexto com o nível de conhecimento e habilidades mais adequadas para dar continuidade aos estudos e para sua integração adequada ao mundo moderno. E os benefícios indiretos (coletivos) serão na perspectiva de vislumbrar um futuro mais próspero e igualitário de oportunidades para esses estudantes e jovens que estão em nas salas de aula ansiosos pela chegada desse amanhã incerto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Profletras (Programa de mestrado profissional em Letras) do Centro de Ciências Aplicadas da Educação da Universidade Federal da Paraíba, da aluna Adenilde Maria Soares de

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

Albuquerque, sob orientação da Professora Doutora Luana Francisleyde Pessoa de Farias, com término previsto para fevereiro de 2024. A presente pesquisa objetiva analisar as práticas de leitura e escrita socialmente situadas como alternativas para evitar a formação de alunos, meramente, copistas. Assim sendo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de caráter explicativo e intervencionista nos eixos leitura e escrita, com alunos do quinto ano do EF. A aplicação do projeto se dará nas seguintes etapas: diagnóstico inicial, oficinas pedagógicas a partir de gêneros instrucionais e roteiro de produção, observação participante, diagnóstico processual e final. Percorreremos as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: a teoria da aprendizagem sociocultural de Vygotsky (1987), a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), além de Piaget, Marcuschi (2001), Soares (2020), Lener (2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Maluf e Martins (2013). Entretanto, outras fontes poderão ser consultadas e acrescentadas, no desenvolver do projeto. Ao término desta pesquisa esperamos contribuir para o avanço das proficiências leitora e escritora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com as práticas de alfabetização no contexto de letramento. Entendemos que refletir sobre o processo de apropriação da escrita e seu desenvolvimento é algo desafiador, mas ao mesmo tempo necessário, pois implica estudar sobre o ensino de língua materna na escola e sobre as dificuldades que as crianças, da escola pública, enfrentam para se apropriarem desse sistema de representação. Neste projeto, nosso objeto de estudo serão as práticas de leitura e escrita socialmente situadas, mobilizadas para intervir na formação de alunos copistas. É nessa conjuntura que delimitamos o público alvo do nosso estudo: as crianças das escolas públicas que estão passando pelo processo de apropriação da modalidade escrita da língua, ou seja, aquelas crianças que, segundo a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) deveriam estar alfabetizadas até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental, doravante EF, entretanto estão no 5º ano do EF e longe de concluírem seu processo de alfabetização. Dentro desse grupo vamos discorrer sobre as dificuldades que permeiam o processo da alfabetização de crianças e adolescentes, no que tange à apropriação da modalidade escrita da língua, da leitura e seu

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

desenvolvimento. Discorreremos sobre a linha tênue entre a aprendizagem da escrita, o copismo e sua relação com a alfabetização a partir dos Estudos do Letramento. Dessa forma, este projeto nasce das inquietações sobre nossa prática docente nas turmas dos anos iniciais do EF e das reflexões sobre as dificuldades que as crianças, da escola pública, enfrentam para se alfabetizar. Foi a preocupação em ofertar e garantir mais oportunidades para os futuros cidadãos que nos fez abordar o processo de consolidação da aprendizagem da modalidade escrita da língua e da leitura na escola, vislumbrando para crianças e adolescentes mais igualdade de direitos e de possibilidades – bases da democracia. A recorrência dos alunos copistas em turmas que acompanhamos nesses onze anos como professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF reforçou nosso desejo de refletir sobre como eles chegam ao final dos anos iniciais EF (quarto e quinto ano) com uma falsa ideia de domínio da modalidade escrita e da leitura e assim seguem com essa “pseudoalfabetização” pelos anos seguintes de escolarização. Esses alunos saem do quinto ano sem saber ou com sérias dificuldades em ler e É a partir da pesquisa de caráter qualitativo que procuramos entender como e por que o fenômeno do copismo acontece na sala de aula, sendo agentes ativos, cientes que nossa compreensão observadora está estritamente relacionada com nossos próprios significados, e conduzindo a pesquisa através da linha interpretativista que é a base da pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008). Dentro do nosso projeto a pesquisa será realizada considerando as especificidades do contexto escolar e para isso utilizaremos procedimentos qualitativos que nos guiarão na investigação das dificuldades de aprendizagem da turma em relação à escrita e a leitura. Para o trabalho de campo utilizaremos os seguintes geradores de dados: a observação-participante, as rodas de conversa, as atividades diagnósticas e oficinas pedagógicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresenta os documentos exigidos

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

Recomendações:

vide lista de conclusões, pendências e inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices érricos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2192694.pdf	15/08/2023 08:17:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	8_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	15/08/2023 08:16:19	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	15/08/2023 08:12:02	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	6_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIMENTO.pdf	15/08/2023 08:09:52	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
Orçamento	5_ORCAMENTO.pdf	15/08/2023 07:52:46	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
Cronograma	4_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	15/08/2023 07:52:00	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/08/2023 07:51:25	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	10/08/2023 22:03:30	ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	10/08/2023	ADENAILDE MARIA	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 6.330.247

Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	22:03:17	SOARES DE ALBUQUERQUE	Aceito
--------	-----------------------------	----------	--------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

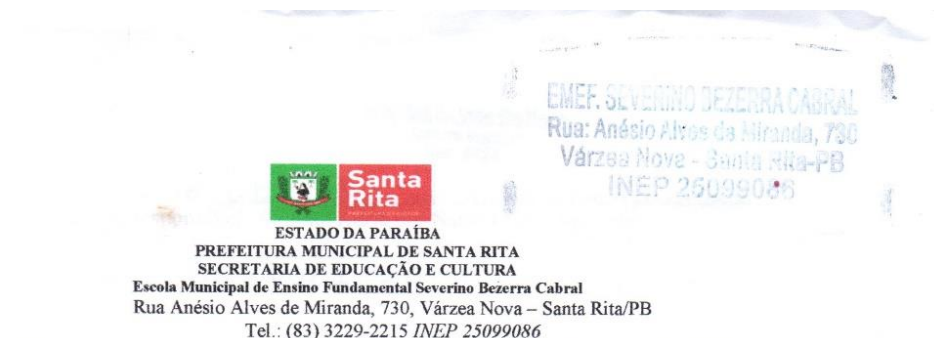
Não

JOAO PESSOA, 28 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO 2: Termo de anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “**Aquisição da escrita no 5º ano do ensino fundamental: entre a linha da aprendizagem e do copismo**”, a ser desenvolvida pela aluna Adenilde Maria Soares de Albuquerque, do **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS DA EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profª. **Dra. Luana Francisleyde Pessoa de Farias**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Santa Rita-PB, 10 de agosto de 2023

Assinatura do Responsável: Shirlene Prudêncio Ribeiro Pereira
Nome completo do responsável: Shirlene Prudêncio Ribeiro Pereira
CPF: 023.313.394-37
CNPJ: 01.606.439/0001-25
Carimbo:



Antônia Karla dos Santos Silva Miranda
Gestora Escolar
Mat. 4924

Assinatura do Responsável: Antônia Karla dos Santos Silva Miranda
Nome completo do responsável: Antônia Karla dos Santos Silva Miranda
CPF: 754 386 824 53
CNPJ: 01 606 439 / 0001 - 25
Carimbo:

ANEXO 3: Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
CAMPUS IV- MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TALE)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“A PRÁTICA DA ESCRITA PARA ALÉM DO COPISMO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma mediação sob as lentes dos Estudos do Letramento”**, desenvolvida por **ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB), sob a orientação da Profª Drª Luana Francisleyde Pessoa de Farias.

O presente estudo tem como objetivo geral: O presente estudo tem como objetivo geral: analisar as práticas de leitura e escrita socialmente situadas como alternativa para intervir na formação de alunos, meramente, copistas, e como objetivos específicos: discutir acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita na alfabetização; identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e enquanto prática de letramento; aplicar oficinas temáticas, em sala de aula, que potencializem uma escrita autônoma e significativa partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua e considerando uma escrita socialmente situada; e apresentar um caderno pedagógico com as práticas de escrita desenvolvidas na turma e os caminhos possíveis que ajudarão os alunos do 5º ano a consolidarem o processo de alfabetização para irem além do copismo.

Justifica-se o presente estudo por acreditarmos na escola enquanto principal agência de letramento e no domínio proficiente da leitura e da escrita como sendo a base para o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, o que habilita a criança, o jovem ou adulto para dar continuidade aos estudos, para sua integração adequada ao mundo moderno questionando, refletindo e transformando seu contexto; por alertar sobre a realização de estratégias obsoletas à apropriação da leitura e da escrita, como é o caso

da cópia que visa apenas o exercício mecânico para memorização dos desenhos das letras sem a reflexão e o significado prático necessários ao avanço nas proficiências de leitura e escrita; por demonstrar como o trabalho com uma relação dinâmica dos eixos leitura e escrita poderá levar a um processo de alfabetização mais significativo e integral; por apontar possibilidades para a solução de um dos pontos nevrálgicos das séries iniciais: a não consolidação do processo de alfabetização, pela importância de atividades sistematizadas e personalizadas para intervir no problema e pela necessidade de investir em práticas de leitura e escrita situadas a fim de aumentar os índices referentes ao domínio da leitura e da escrita na escola-campo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, rodas de conversa, atividades diagnósticas e oficinas pedagógicas.

Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder alguma pergunta dentro das atividades propostas, para que isso não venha a ocorrer, as perguntas serão feitas para toda a turma e só responderá quem se sentir confortável para isso, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos e possíveis avanços na aprendizagem da população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16

ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____
_____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo Assentimento assinado por mim e pela pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Rita-PB, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*Pesquisadora Responsável: Adenilde Maria Soares de Albuquerque

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Santa Tereza, 036, SESI – Bayeux-PB - CEP: 58.111290 - Fones: (83) 9 8899-2903 - E-mail: aadena.coord@gmail.com

*O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 –

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

*CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

*A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada

pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO 4: Termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE
CAMPUS IV- MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A PRÁTICA DA ESCRITA PARA ALÉM DO COPISMO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma mediação sob as lentes dos Estudos do Letramento”** desenvolvida por **ADENAILDE MARIA SOARES DE ALBUQUERQUE**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB), sob a orientação da Pro^a. Dr^a. **LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS**.

O presente estudo tem como objetivo geral: analisar as práticas de leitura e escrita socialmente situadas como alternativa para intervir na formação de alunos, meramente, copistas, e como objetivos específicos: discutir acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita na alfabetização; identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano, no tocante ao domínio da escrita enquanto habilidade e enquanto prática de letramento; aplicar oficinas temáticas, em sala de aula, que potencializem uma escrita autônoma e significativa partir de estratégias criativas e sistematizadas dentro da concepção sociointeracionista da língua e considerando uma escrita socialmente situada; e apresentar um caderno pedagógico com as práticas de escrita desenvolvidas na turma e os caminhos possíveis que ajudarão os alunos do 5º ano a consolidarem o processo de alfabetização para irem além do copismo.

Justifica-se o presente estudo por acreditarmos na escola enquanto principal agência de letramento e no domínio proficiente da leitura e da escrita como sendo a base para o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, o que habilita a criança, o

jovem ou adulto para dar continuidade aos estudos, para sua integração adequada ao mundo moderno questionando, refletindo e transformando seu contexto; por alertar sobre a realização de estratégias obsoletas à apropriação da leitura e da escrita, como é o caso da cópia que visa apenas o exercício mecânico para memorização dos desenhos das letras sem a reflexão e o significado práticos necessários ao avanço nas proficiências de leitura e escrita; por demonstrar como o trabalho com uma relação dinâmica dos eixos leitura e escrita poderá levar a um processo de alfabetização mais significativo e integral; por apontar possibilidades para a solução de um dos pontos nevrálgicos das séries iniciais: a não consolidação do processo de alfabetização, pela importância de atividades sistematizadas e personalizadas para intervir no problema e pela necessidade de investir em práticas de leitura e escrita situadas a fim de aumentar os índices referentes ao domínio da leitura e da escrita na escola-campo.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante, rodas de conversa, atividades diagnósticas e oficinas pedagógicas.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder alguma pergunta dentro das atividades propostas, para que isso não venha a ocorrer, as perguntas serão feitas para toda a turma e só responderá quem se sentir confortável para isso, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos e possíveis avanços na aprendizagem da população estudada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) seu(ua) filho(a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

Santa Rita-PB, ____ de _____ de 2023.

Pesquisadora Responsável	
Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa	
Testemunha	

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*Pesquisadora Responsável: Adenilde Maria Soares de Albuquerque

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Santa Tereza, 036, SESI – Bayeux-PB - CEP: 58.111290 - Fones: (83) 9 8899-2903 - E-mail: aadena.coord@gmail.com

*O CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 –

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.