

GÊNEROS TEXTUAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: SIGNIFICAÇÕES, MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

TEXTUAL GENRES IN CHILDREN'S LITERACY: MEANINGS, MEDIATION, AND THE APPROPRIATION OF WRITTEN LANGUAGE

GÉNEROS TEXTUALES EN LA ALFABETIZACIÓN INFANTIL: SIGNIFICADOS, MEDIACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Francisco Antonio Machado Araujo¹
Thaissa Cristina Bittencourt Costa²

RESUMO: Esta pesquisa analisou a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o estudo adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvida em um Projeto de Ensino, em uma organização não governamental de Parnaíba, Piauí. Participaram seis crianças de nove a onze anos, matriculadas no quarto e quinto anos. Os dados foram produzidos por meio de diários de bordo, fotografias, vídeos e produções textuais, examinados mediante triangulação. Os resultados evidenciaram que atividades com contos, bilhetes, cartas, receitas e lendas favoreceram a atribuição de sentidos à escrita, a expressão de experiências e a organização das ideias. As mediações da monitora contribuíram para a reflexão sobre a linguagem e para maior autonomia nas produções. Conclui-se que práticas socialmente significativas ampliam as possibilidades de apropriação da escrita como instrumento cultural.

1

Palavras-chave: Gêneros textuais. Consciência linguística. Função social da escrita.

ABSTRACT: This study analyzed the social function of writing in the development of linguistic awareness among children in the early years of elementary school, through literacy activities mediated by textual genres. Grounded in Historical-Cultural Psychology, the study adopted a qualitative, descriptive, and interpretive approach and was conducted as part of an Educational Project at a non-governmental organization in Parnaíba, Piauí, Brazil. Six children aged nine to eleven, enrolled in the fourth and fifth grades, participated in the study. Data were collected through field journals, photographs, videos, and children's written productions and analyzed through triangulation. The results revealed that activities involving short stories, notes, letters, recipes, and legends encouraged children to attribute meaning to writing, express their experiences, and organize their ideas. The educational interventions provided by the student instructor contributed to reflection on language and greater autonomy in writing. It was concluded that socially meaningful practices enhance opportunities for the appropriation of writing as a cultural tool.

Keywords: Textual genres. Linguistic awareness. Social function of writing.

¹ Doutor em Educação, Docente da Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

² Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

RESUMEN: Esta investigación analizó la función social de la escritura en el desarrollo de la conciencia lingüística de niños de los primeros años de la Educación Primaria, mediante actividades de alfabetización mediadas por géneros textuales. Fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, y se desarrolló en el marco de un Proyecto de Enseñanza en una organización no gubernamental de Parnaíba, Piauí, Brasil. Participaron seis niños de entre nueve y once años, matriculados en cuarto y quinto grado. Los datos se recopilaban mediante diarios de campo, fotografías, videos y producciones escritas, y se analizaron mediante triangulación. Los resultados evidenciaron que las actividades con cuentos, notas, cartas, recetas y leyendas favorecieron la atribución de sentidos a la escritura, la expresión de experiencias y la organización de las ideas. Las mediaciones realizadas por la monitora contribuyeron a la reflexión sobre el lenguaje y a una mayor autonomía en las producciones escritas. Se concluye que las prácticas socialmente significativas amplían las posibilidades de apropiación de la escritura como instrumento cultural.

Palabras clave: Géneros textuales. Conciencia lingüística. Función social de la escritura.

INTRODUÇÃO

Práticas pedagógicas mediadas pelo uso de gêneros textuais têm sido relevantes no processo de alfabetização, uma vez que possibilitam o contato com diferentes usos da linguagem presentes nas práticas sociais. Quando inseridos em propostas pedagógicas planejadas e intencionalmente organizadas, favorecem a compreensão da escrita e contribuem para a capacidade de leitura e de organização do pensamento. Para Silva e Gonçalves (2024, p. 5), “os gêneros textuais influenciam significativamente a construção do conhecimento, a identidade e as relações sociais”, pois não contribuem apenas para a aprendizagem da escrita, mas também para a produção de sentidos e a compreensão da realidade.

A apropriação da linguagem escrita constitui um processo importante para o desenvolvimento humano, influenciando não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também as capacidades relacionadas à comunicação e às relações sociais. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky (1991) compreende a linguagem como um instrumento cultural cuja apropriação ocorre por meio das relações sociais e das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais.

Nessa perspectiva, a escrita não pode ser explicada apenas como um exercício mecânico restrito ao espaço escolar, pois constitui uma prática cultural que participa da organização do pensamento e das relações humanas. Duarte, Duarte e André (2009, p. 84) esclarecem:

O desenvolvimento da linguagem faz parte da experiência cultural. Dentre as diversas linguagens humanas, destacamos aqui a escrita como uma função cultural complexa, que permeia todas as relações sociais em uma sociedade letrada, propicia um jogo de relações pessoais de comunicação e expressão de ideias e sentimentos, contribui como

instrumento de auxílio à memorização e promove o desenvolvimento cultural do indivíduo.

A partir dessa compreensão, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito de um Projeto de Ensino, vinculado ao Curso de Pedagogia de uma universidade federal, realizado durante doze meses, entre 2025 e 2026, em uma Organização Não Governamental localizada em Parnaíba, Piauí. A participação como monitora voluntária possibilitou acompanhar crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à produção textual.

Inicialmente, o trabalho desenvolvido no projeto não tinha como foco a utilização dos gêneros textuais. Contudo, após momentos de planejamento, estudo e reflexão sobre as necessidades apresentadas pelas crianças, optou-se pela inserção desses gêneros como estratégia metodológica para o desenvolvimento da escrita. Gradativamente, as crianças passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades, relacionando suas produções às experiências e aos elementos presentes em seu cotidiano. Conforme Bruxel e Bianchi (2023, p. 42), “a criança só vai entrar em atividade mental quando a atividade de apropriação da leitura e escrita fizer sentido para ela”.

Essas experiências despertaram o interesse em compreender como as crianças atribuem significações à escrita e de que maneira os gêneros textuais favorecem esse processo. Nesse movimento, a mediação tornou-se fundamental para a organização das atividades pedagógicas, considerando que, conforme Oliveira (1997), a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento pode ocorrer mediante a intervenção de elementos mediadores, entre os quais se encontram a linguagem e os sujeitos mais experientes.

Diante dessas inquietações, definimos como objeto de estudo a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais. Estabelecemos como objetivo geral analisar a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística dessas crianças, considerando as significações atribuídas à leitura e à escrita, as contribuições do par mais desenvolvido e as potencialidades dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural.

A investigação justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, reconhecendo a escrita como uma prática social historicamente

construída. Compreender suas potencialidades no desenvolvimento infantil pode contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam a apropriação da linguagem escrita, considerando sua função social e cultural na formação humana.

Processo metodológico da pesquisa

Esta pesquisa, de natureza empírica e abordagem qualitativa, caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como descritiva e interpretativa. Desenvolvida no âmbito do Projeto de Ensino Alfabetrando em Jogo, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), a investigação buscou analisar a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais. A natureza empírica do estudo está relacionada ao acompanhamento das experiências vivenciadas pelas crianças durante as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender como as crianças atribuem significações à leitura e à escrita, considerando suas experiências, as relações estabelecidas durante os encontros e as mediações presentes no processo de aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da pesquisa qualitativa, que valoriza a presença do investigador no ambiente investigado e a compreensão dos fenômenos em sua complexidade. Conforme Bogdan e Biklen (1991), o contexto constitui um elemento fundamental para compreender as relações, experiências e situações vivenciadas pelos participantes. A abordagem adotada possibilitou investigar o objeto de estudo considerando as condições concretas em que as atividades de alfabetização e letramento foram desenvolvidas.

O caráter descritivo da investigação esteve relacionado ao registro das atividades, dos acontecimentos e das experiências observadas ao longo do processo investigativo. Sua dimensão interpretativa orientou a compreensão dos significados construídos pelas crianças, das intervenções realizadas pelo par mais experiente e das potencialidades dos gêneros textuais para a apropriação da linguagem escrita. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida mediante o acompanhamento dos encontros semanais do projeto, com a participação da pesquisadora como monitora voluntária. A produção dos dados ocorreu por meio de diários de bordo, registros fotográficos, vídeos e produções textuais das crianças, posteriormente examinados mediante a triangulação das fontes. Esses procedimentos

permitiram articular os acontecimentos registrados às experiências dos participantes, contribuindo para uma interpretação contextualizada das práticas de leitura e escrita.

Conforme exposto, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto de Ensino Alfabetando em Jogo, que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento de crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto foi realizado durante doze meses, entre 2025 e 2026, em uma Organização Não Governamental (ONG) localizada em Parnaíba, Piauí, por meio de encontros semanais. As atividades eram planejadas de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças, utilizando inicialmente jogos, músicas e pequenos textos como recursos pedagógicos. Posteriormente, foram introduzidos diferentes gêneros textuais, buscando ampliar as possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita.

A ONG em que a investigação foi desenvolvida realiza atividades de caráter assistencial voltadas para famílias em situação de vulnerabilidade social, contemplando diferentes demandas e necessidades da comunidade. Além dos projetos e oficinas oferecidos pela própria instituição, são estabelecidas parcerias com universidades para o desenvolvimento de atividades educativas. O espaço físico conta com uma sala utilizada para os encontros do projeto e outras atividades de reforço escolar, uma pequena brinquedoteca e ambientes destinados a oficinas e práticas educativas. As crianças participantes da pesquisa também eram atendidas pela instituição, sendo suas experiências e condições concretas de vida consideradas na organização das atividades pedagógicas.

Participaram da investigação seis crianças de diferentes escolas da rede pública de ensino, com idades entre 9 e 11 anos, matriculadas no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e frequentadoras da ONG. O grupo investigado apresentava dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, identificadas durante as atividades desenvolvidas no projeto, como trocas de letras, dificuldades na leitura e na pronúncia de palavras, além de limitações na produção e interpretação de textos. As primeiras atividades diagnósticas possibilitaram reconhecer diferenças nos níveis de aprendizagem das crianças, motivando a organização dos participantes em dois grupos. O trabalho com gêneros textuais foi desenvolvido com aquelas que já conseguiam ler e escrever, mas ainda apresentavam dificuldades consideráveis nesses processos, especialmente na organização das ideias e na produção textual.

A participação das crianças nas atividades permitiu acompanhar diferentes formas de envolvimento com a leitura e a escrita, considerando suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Para preservar suas identidades, foram utilizados os nomes fictícios Alice, Maria, Laura, Pedro, Arthur e Davi. Quanto à utilização dos registros fotográficos e demais materiais produzidos durante a pesquisa, foi solicitada e obtida autorização por escrito dos responsáveis.

A produção dos dados foi realizada durante os doze meses de execução do Projeto de Ensino, entre 2025 e 2026, por meio do acompanhamento semanal das atividades desenvolvidas com as crianças. As propostas pedagógicas eram planejadas conforme as necessidades observadas nos participantes, utilizando inicialmente jogos, músicas e pequenos textos. Posteriormente, foram introduzidos diferentes gêneros textuais, como contos, bilhetes, cartas, receitas e lendas, buscando favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita e da produção textual. Nesse percurso, foram utilizados diários de bordo, registros fotográficos, vídeos e produções escritas das crianças como fontes de informação para a investigação.

Os diários de bordo constituíram um dos principais instrumentos de produção dos dados. Neles, eram registrados os acontecimentos de cada encontro, as atividades desenvolvidas, as observações do contexto, as falas das crianças, suas reações às propostas apresentadas e as interações estabelecidas entre os participantes. Os registros contemplavam situações relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, como a organização das histórias, a construção dos personagens, a sequência dos acontecimentos e as dificuldades manifestadas durante as produções textuais. Segundo Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123), o diário de bordo “pode ser utilizado para o acompanhamento do desenrolar de projetos de pesquisa”. Dessa maneira, esse instrumento possibilitou documentar acontecimentos significativos e acompanhar as experiências vivenciadas pelas crianças ao longo do processo investigativo.

Os registros nos diários eram realizados durante e após os encontros. Quando não era possível anotar os acontecimentos no momento em que ocorriam, utilizávamos os registros fotográficos para auxiliar na retomada das informações e no posterior preenchimento do diário de bordo. As fotografias documentavam diferentes momentos das atividades, incluindo as situações de leitura, as produções escritas, as brincadeiras e os jogos desenvolvidos no projeto. Esses materiais possibilitavam retornar às experiências registradas e observar aspectos que

contribuíam para a compreensão das práticas pedagógicas e das relações estabelecidas durante os encontros.

Os vídeos foram utilizados como instrumentos complementares de produção dos dados, especialmente nos momentos de leitura individual e compartilhada. Após a elaboração de seus textos, as crianças realizavam a leitura das próprias produções para os colegas durante as rodas de conversa, sendo essas situações registradas por meio de gravações. Também foram documentadas leituras de textos já conhecidos pelos participantes. Esses registros permitiram acompanhar a maneira como cada criança realizava a leitura, apresentava sua produção e participava das atividades coletivas.

As produções textuais constituíram outra fonte importante para a investigação, pois possibilitaram acompanhar as diferentes formas de organização da linguagem escrita pelas crianças. Durante as atividades com gêneros textuais, os participantes elaboravam histórias, bilhetes, cartas, receitas e lendas, considerando as características e as finalidades comunicativas de cada gênero. Esses textos permitiram observar aspectos relacionados à organização das ideias, à construção de personagens, à sequência dos acontecimentos e à expressão de experiências, sentimentos e conhecimentos presentes no cotidiano das crianças.

A utilização desses diferentes instrumentos buscou preservar as particularidades das experiências registradas durante o projeto. Bogdan e Biklen (1991, p. 48) esclarecem que os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Assim, os diários de bordo, as fotografias, os vídeos e as produções textuais compuseram o conjunto de materiais produzidos durante a investigação, possibilitando o acompanhamento das atividades e oferecendo elementos para a análise das experiências de alfabetização e letramento vivenciadas pelas crianças.

Após a organização do corpus, os dados foram analisados inicialmente em suas fontes de origem e, posteriormente, colocados em diálogo por meio da triangulação. Conforme Zappellini e Feuerschütte (2015), o exame conjunto de diferentes fontes possibilita construir interpretações fundamentadas na totalidade das evidências disponíveis. Esse procedimento buscou evitar conclusões sustentadas em registros isolados, considerando convergências, complementações e possíveis tensões entre os materiais analisados. Para Stake (2011, p. 47), é necessário “triangular

os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”.

A análise de dados foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa, considerando as experiências vivenciadas pelos participantes, as relações estabelecidas durante os encontros e as condições em que as práticas de alfabetização e letramento foram desenvolvidas. Inicialmente, os materiais foram examinados em suas fontes de origem, buscando identificar acontecimentos significativos registrados ao longo do percurso investigativo.

Nos diários de bordo, foram consideradas as observações relacionadas à participação das crianças, às dificuldades apresentadas, às intervenções da monitora e às interações estabelecidas durante as atividades. Os registros fotográficos e os vídeos possibilitaram retomar situações de leitura, produção textual e compartilhamento das experiências, enquanto os textos produzidos pelas crianças permitiram observar aspectos relacionados à organização das ideias, à construção das narrativas e à utilização dos gêneros textuais. Esse primeiro movimento possibilitou reconhecer situações relevantes para a compreensão do objeto investigado.

Em seguida, os dados foram colocados em diálogo por meio da triangulação das fontes, considerando os episódios pedagógicos, as práticas de leitura e escrita e os diferentes momentos da investigação. O procedimento consistiu no cotejamento de informações referentes a uma mesma atividade, participante, produção textual ou interação pedagógica, buscando identificar convergências, complementações e possíveis diferenças entre os registros. Conforme Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 245), os dados provenientes de diferentes fontes devem ser examinados conjuntamente, permitindo que as interpretações sejam produzidas “com base no todo”. Dessa forma, as observações registradas nos diários foram confrontadas com as fotografias, os vídeos e as produções escritas, evitando interpretações fundamentadas exclusivamente em acontecimentos isolados.

O cruzamento das informações possibilitou retomar interpretações inicialmente construídas a partir de determinada fonte, examinando se outros registros as confirmavam, ampliavam ou apresentavam elementos que exigiam uma nova compreensão. Para Stake (2011, p. 47), é necessário “triangular os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”. As diferenças identificadas entre os materiais não foram desconsideradas, mas compreendidas como elementos importantes para interpretar a

complexidade das experiências vivenciadas pelas crianças durante o processo de alfabetização e letramento.

A partir desse percurso, a análise foi organizada em três núcleos temático-analíticos, definidos em correspondência com os objetivos específicos da investigação. O primeiro, denominado “Significações atribuídas pelas crianças à leitura e à escrita”, concentrou-se nas participações, falas, escolhas e produções das crianças, buscando compreender os sentidos construídos durante as atividades e suas relações com as experiências cotidianas. Nesse núcleo, foram consideradas as diferentes formas de envolvimento com as propostas pedagógicas, as manifestações de interesse ou resistência e as mudanças observadas na relação dos participantes com a linguagem escrita.

O segundo núcleo, “Mediações do par mais experiente e desenvolvimento da consciência linguística”, voltou-se às situações em que a monitora e os colegas mais experientes ofereciam orientações, explicações e questionamentos durante as atividades de leitura e produção textual. Foram examinadas as intervenções relacionadas à identificação de palavras, à compreensão dos textos, à organização das narrativas e à revisão das produções escritas. A interpretação considerou as atividades realizadas com auxílio e os indícios de progressiva autonomia das crianças, buscando compreender as contribuições das relações de mediação para o desenvolvimento da consciência linguística.

O terceiro núcleo, “A função social da escrita nas experiências pedagógicas com gêneros textuais”, contemplou as atividades nas quais as crianças utilizaram a escrita para expressar sentimentos, comunicar acontecimentos, compartilhar histórias e organizar suas experiências. Foram analisadas produções envolvendo contos, bilhetes, cartas, receitas e lendas, considerando suas finalidades comunicativas, as escolhas realizadas pelos participantes e as relações estabelecidas entre os textos e as práticas sociais. Esse movimento permitiu interpretar as possibilidades oferecidas pelos diferentes gêneros para a apropriação da escrita como instrumento cultural.

A interpretação dos dados foi desenvolvida a partir da articulação entre os registros empíricos e as categorias de Linguagem, Mediação, Significados e Sentidos, presentes na fundamentação teórica da pesquisa. Como assinalam Souza e Zioni (2003, p. 78), a triangulação possibilita estabelecer relações entre “os fatos, as falas e as ações dos indivíduos”, favorecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. Assim, a análise não buscou

comprovar linearmente os efeitos das atividades, mas produzir interpretações contextualizadas sobre as experiências das crianças, considerando as relações sociais e as mediações presentes no processo de apropriação da linguagem escrita.

A escrita como instrumento cultural: linguagem, mediação e gêneros textuais

O desenvolvimento da escrita, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constitui um processo social e historicamente construído. O ser humano aprende e se desenvolve na medida em que estabelece relações com o meio social e com o contexto histórico no qual está inserido. Silva e Gonçalves (2024) compreendem que a aprendizagem humana se fundamenta nas relações historicamente constituídas entre os indivíduos e os grupos sociais, sendo as experiências adquiridas nessas relações responsáveis pela organização do funcionamento psicológico humano. Dessa maneira, a escrita não se limita ao domínio de letras, sílabas ou palavras, mas constitui um instrumento cultural que participa da organização do pensamento e das relações sociais.

Entre as diferentes formas de linguagem, destaca-se a linguagem escrita, que, segundo Duarte, Duarte e André (2009, p. 89), “não deve ser simplesmente concebida como um traçado de letras, mas como uma linguagem cultural essencialmente humana”. Essa compreensão contrapõe-se à concepção mecanicista que reduz o ensino da escrita ao treinamento da caligrafia e da ortografia, desconsiderando sua função na comunicação, na expressão de ideias e na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

A linguagem ocupa um lugar central na formação humana, pois permite ao indivíduo estabelecer relações com o mundo, compreender a realidade e comunicar suas experiências. Leontiev (2004) compreende a linguagem não apenas como meio de comunicação entre os homens, mas também como forma da consciência e do pensamento humano, constituindo um importante suporte para a generalização consciente da realidade. Nesse processo, a utilização de signos compartilhados socialmente amplia as possibilidades de comunicação, permitindo que sentimentos, vontades e pensamentos sejam expressos de maneira mais elaborada.

A apropriação desses instrumentos culturais não ocorre de maneira isolada. A mediação constitui um elemento fundamental para compreender as relações estabelecidas entre o sujeito e o conhecimento. Oliveira (1997, p. 26) explica que, nesse processo, “a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Assim, a linguagem, os instrumentos

culturais e a intervenção de sujeitos mais experientes possibilitam novas relações com o conhecimento, favorecendo o desenvolvimento das condições humanas.

No âmbito da dialética, Saviani (2016) compreende a mediação como categoria fundamental para explicar a realidade em suas múltiplas relações, articulada à totalidade, à contradição e à ação recíproca. Nessa perspectiva, os acontecimentos não podem ser compreendidos isoladamente, pois se constituem no movimento das relações sociais e históricas. No processo educativo, essa compreensão permite reconhecer que a aprendizagem da escrita está relacionada às condições sociais nas quais os sujeitos se apropriam dos conhecimentos culturais.

Os signos e os significados construídos socialmente assumem importância nesse processo. Bernardes (2011) destaca que a atividade prática, desvinculada dos signos e dos significados historicamente produzidos, permaneceria limitada às experiências sensoriais imediatas. Desse modo, a apropriação da linguagem escrita possibilita que a criança ultrapasse a reprodução mecânica de palavras, estabelecendo relações com os conhecimentos e as formas de representação presentes na cultura.

É nesse movimento que se torna necessário compreender a produção de significados e sentidos. O significado refere-se à dimensão socialmente construída da palavra, constituindo, conforme Araujo (2015, p. 45), “produções históricas, culturais e sociais que compartilhados entre os homens permitem o processo de comunicação e a internalização do mundo”. O sentido, por sua vez, relaciona-se às experiências individuais e às vivências que o sujeito atribui à linguagem em contextos concretos. Portanto, a apropriação da escrita envolve tanto os significados socialmente compartilhados quanto os sentidos constituídos pelas crianças em suas relações com a realidade.

A relação entre pensamento e linguagem também precisa ser considerada na compreensão desse processo. Vygotsky (2008) esclarece que pensamento e linguagem possuem trajetórias distintas em seus momentos iniciais, mas estabelecem conexões que se modificam e se desenvolvem ao longo da formação humana. A linguagem participa da organização do pensamento, permitindo que o sujeito elabore ideias, estabeleça relações e expresse suas experiências. Assim, a escrita assume importância não somente por possibilitar a comunicação, mas também por participar da constituição de formas mais complexas de pensamento.

Dentro desse processo, os gêneros textuais constituem importantes instrumentos culturais, pois representam formas históricas e sociais de utilização da linguagem. São compreendidos como “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (Silva; Gonçalves, 2024, p. 3). Sua organização está relacionada às finalidades comunicativas, aos interlocutores envolvidos e às condições sociais de produção dos textos. Não representam estruturas fixas, mas construções históricas que acompanham as transformações culturais e as necessidades de comunicação dos indivíduos.

No processo de alfabetização, o trabalho pedagógico com diferentes gêneros permite aproximar a linguagem escrita das situações concretas de comunicação. Rinaldini (2019) destaca que os gêneros contribuem para o desenvolvimento da escrita ao situarem os estudantes em contextos comunicativos, possibilitando compreender que escrever envolve finalidades e condições específicas de produção. O contato com contos, cartas, bilhetes, receitas e lendas permite que as crianças reconheçam diferentes formas de utilização da linguagem e compreendam que a escrita ultrapassa a realização de atividades escolares.

O ensino dos gêneros textuais também oferece condições para que os estudantes compreendam as características e as finalidades das diferentes práticas de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 144) explicam:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos.

Dessa maneira, o trabalho com gêneros textuais possibilita que a criança compreenda não apenas como produzir determinado texto, mas também para quem escreve, com qual finalidade e em que circunstâncias a escrita será utilizada. Ao escrever uma carta, um bilhete ou uma narrativa, a criança mobiliza conhecimentos relacionados à organização textual e estabelece relações entre a linguagem e suas experiências. A escrita assume, portanto, uma dimensão comunicativa que ultrapassa a simples reprodução de modelos apresentados durante as atividades pedagógicas.

No Projeto de Ensino, essa compreensão orientou a organização das atividades desenvolvidas com as crianças. Inicialmente, foram identificadas dificuldades relacionadas à

leitura, à produção textual e à organização das ideias. A partir dessas necessidades, passaram a ser trabalhados diferentes gêneros textuais, considerando as experiências e os conhecimentos prévios dos participantes. Durante as produções, surgiram histórias envolvendo personagens, aventuras, acontecimentos cotidianos e situações imaginadas pelas próprias crianças.

Essas experiências evidenciam a importância de reconhecer a realidade vivida pelos sujeitos nos processos de apropriação da linguagem escrita. Goulart (2019, p. 71) esclarece:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente parecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.

Ao relacionarem as atividades de escrita às próprias vivências, as crianças encontram possibilidades de expressar sentimentos, desejos, conhecimentos e diferentes formas de compreender o mundo. Nessa perspectiva, os gêneros textuais constituem instrumentos culturais que favorecem a participação nas práticas sociais de linguagem, permitindo que a escrita seja compreendida em sua função comunicativa e social.

13

Compreender a escrita como instrumento cultural implica, portanto, reconhecer que sua apropriação está relacionada às experiências sociais, às mediações pedagógicas e à produção de significações pelas crianças. O ensino intencionalmente organizado, fundamentado nos conhecimentos historicamente produzidos, pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento da linguagem escrita, favorecendo a organização do pensamento e a participação dos sujeitos na cultura.

A produção de significações sobre a leitura e a escrita nas atividades de alfabetização

A análise das primeiras aproximações das crianças ao Projeto de Ensino buscou compreender como elas significavam as atividades propostas e quais sentidos atribuíam às práticas de leitura e escrita. O primeiro movimento não consistiu apenas em identificar se já sabiam ler ou escrever convencionalmente, mas em compreender as relações estabelecidas com o projeto, seus interesses e suas experiências. Goulart (2019) considera que as crianças chegam

aos espaços educativos com conhecimentos sobre pessoas, objetos, atividades e valores, constituídos nas relações com o mundo.

Entre as primeiras atividades, realizamos uma oficina de pulseiras de miçangas, na qual cada criança confeccionou uma pulseira utilizando letras que formavam seu nome. A proposta possibilitou observar a escrita dos nomes, a autonomia dos participantes e as diferentes maneiras de se relacionarem com aquele espaço. Para algumas crianças, a oficina representou um momento de descontração e acolhimento; para outras, aproximou o projeto de experiências já conhecidas em seu cotidiano.

Figura 1: Oficina de pulseirinhas de miçangas



Fonte: Acervo dos autores

Embora participassem das mesmas atividades, as crianças apresentavam diferentes necessidades e motivações. Araujo (2015, p. 45) esclarece que “os sentidos são mais amplos, pois se constituem nas relações sociais”. Essa compreensão contribuiu para identificar que as significações construídas pelas crianças não eram iguais, mesmo quando vivenciavam as mesmas propostas pedagógicas.

Uma das crianças a qual identificamos na pesquisa como Pedro, por exemplo, demonstrava, nos primeiros encontros, maior interesse em jogar bola e conversar com os colegas. Frequentemente reclamava das atividades e procurava concluir rapidamente suas produções, apresentando histórias pouco organizadas. Naquele momento, sua motivação não estava centrada na leitura e na escrita, mas na convivência e na expectativa pelas brincadeiras.

Outra criança intitulada na pesquisa como Arthur estabelecia outra relação com as propostas: antes mesmo de conhecer as atividades, perguntava se poderia escrever menos linhas ou participar de leituras menores. A respeito dessa relação restrita com a escrita, McLane (1996, p. 298) observa que “muitas crianças adquirem uma visão limitada e restrita da escrita”. Para Arthur, ler e escrever representavam tarefas longas e cansativas, pouco relacionadas aos seus interesses.

As atividades diagnósticas evidenciaram níveis distintos de apropriação da linguagem escrita. Algumas crianças ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética; outras já conseguiam ler e produzir pequenos textos, mas apresentavam dificuldades de organização das ideias e pouco envolvimento com as propostas. A partir dessas observações, foram organizados dois grupos e introduzidas atividades com gêneros textuais. Como afirmam Santos, Souza e Taques (2023, p. 57), “os gêneros textuais estão presentes por todo lugar, e ao compreendê-los torna a vida mais significativa”.

A reorganização das práticas exigiu atenção à forma como as crianças se apropriavam da linguagem nas relações com os outros. Sobre esse processo, Bruxel e Bianchi (2023, p. 46-47) explicam:

Para apropriar-se da leitura e da escrita, a criança precisa internalizar a organização dessa linguagem e, nesse processo, ela se apropria da fala do outro e a torna sua, da mesma forma que, ao colocar-se em atividade mental, se apropria dos elementos presentes na linguagem escrita, internalizando conceitos e significados inerentes a esta. Isto ocorre no processo de socialização, visto que, quando se relaciona com o adulto, a criança reconstrói as formas culturais, o pensamento, as significações e os usos das palavras.

15

As intervenções passaram a envolver conversas e incentivos que levavam as crianças a refletir sobre aquilo que liam e escreviam. Buscamos criar condições para que estabelecessem novas relações com a linguagem escrita, aproximando as atividades de suas experiências. Nesse sentido, a função social dos gêneros não poderia ficar subordinada ao simples cumprimento das tarefas. Silva e Gonçalves (2024, p. 14) destacam:

As atividades languageiras dos gêneros textuais deve ser vinculada tanto à vida cultural como às atividades sociais, de maneira que a escola seja detentora da função de promover aos escolares ações e práticas de linguagem e letramento que os habilitem a ler textos, entender o que estão a ler, saiba o porquê devem ler e praticar a escrita de gêneros textuais, por meio da capacidade de linguagem, a fim de que a prática de gêneros na escola tenha um caráter social, e não um fim avaliativo em si mesmo.

As experiências revelaram que o projeto não possuía um sentido único: para algumas crianças, era espaço de brincadeira e convivência; para outras, oportunidade de lanche, de estar fora de casa ou de aprender. Na perspectiva de Vygotsky (2009), os significados não permanecem imutáveis, pois se transformam ao longo das experiências sociais. O acompanhamento das atividades também mostrou maior participação e envolvimento à medida que as propostas passaram a dialogar com as vivências das crianças, em consonância com os resultados apresentados por Araujo, Silva e Costa (2026) sobre o projeto. Desse modo, a análise das significações exigiu considerar as condições concretas de participação de cada criança e as mudanças em sua relação com as práticas de leitura e escrita.

Mediações do par mais experiente e desenvolvimento da consciência linguística

A mediação do par mais experiente constituiu um elemento fundamental no desenvolvimento das atividades de leitura e produção textual realizadas no Projeto de Ensino. A análise dos registros possibilitou compreender como as intervenções da monitora contribuíram para que as crianças refletissem sobre a linguagem escrita e ampliassem suas possibilidades de aprendizagem. Para Vygotsky (1991, p. 41), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”. Nessa perspectiva, as relações estabelecidas durante as atividades constituíram importantes espaços de apropriação dos conhecimentos relacionados à escrita.

16

Antes da introdução dos gêneros textuais, foram realizados momentos de planejamento, buscando organizar intervenções adequadas às necessidades das crianças. Santos, Souza e Taques (2023) destacam a importância dos gêneros textuais para a alfabetização e o letramento, pois permitem ultrapassar a simples decodificação das palavras, favorecendo a compreensão daquilo que se lê. Assim, os encontros passaram a ser organizados inicialmente por rodas de conversa, nas quais apresentávamos o gênero trabalhado, suas características e as situações em que poderia ser utilizado.

Em seguida, realizávamos a leitura coletiva dos textos. As crianças escolhiam seus parágrafos e liam conforme suas possibilidades. Quando surgiam dificuldades relacionadas à identificação de palavras ou à compreensão da narrativa, a monitora retomava informações, formulava questionamentos e incentivava a reflexão, evitando fornecer respostas imediatamente. Essa atuação relaciona-se à compreensão de Vygotsky (1991) sobre a zona de

desenvolvimento proximal, considerando as possibilidades de realização de atividades com o auxílio de sujeitos mais experientes.

Após a leitura, buscávamos identificar coletivamente os elementos presentes nos textos, como personagens, conflitos e desfechos. Essas atividades permitiam que as crianças reconhecessem características dos gêneros e, posteriormente, utilizassem esses conhecimentos em suas produções. A relação entre pensamento e linguagem torna-se importante para compreender esse processo. Vygotsky (2008, p. 150) esclarece:

No entanto, seria errado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, paralelos, que se cruzam em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. A ausência de um elo primário não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica.

Durante a produção textual, as intervenções eram realizadas mediante perguntas que levavam as crianças a refletir sobre a construção de suas narrativas. Questionávamos quem seria o personagem principal, como aconteceria o conflito, de que maneira poderia ser resolvido e qual seria o desfecho da história. Essas perguntas favoreciam o planejamento da escrita e a organização das ideias. Conforme Vygotsky (2008, p. 156-157), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. Ao responderem aos questionamentos, as crianças encontravam possibilidades de organizar suas produções e refletir sobre aquilo que desejavam comunicar.

Figura 2: Crianças em atividade de Produção Textual



Fonte: Acervo dos autores

Quando apresentavam dificuldades para organizar a sequência dos acontecimentos, retomávamos conjuntamente a estrutura dos textos, sem produzir as narrativas por elas. A monitora procurava compreender as necessidades manifestadas em cada atividade, oferecendo orientações que possibilitassem a revisão da escrita. McLane (1996, p. 300) esclarece que “o papel da professora é de um editor amigável que ensina crianças sobre como revisar seus escritos, na tentativa de estabelecer um contexto de comunicação mais efetivo”.

A atuação pedagógica, portanto, não se restringia à correção de grafias inadequadas, mas envolvia a criação de condições para que as crianças analisassem suas próprias produções. Sobre essa relação, Goulart (2019, p. 66) afirma:

O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender.

Após os encontros, eram compartilhadas as dificuldades observadas, as reações das crianças e as possibilidades de reorganização das atividades seguintes. As intervenções eram constantemente modificadas conforme as necessidades identificadas. Tudge (1996), ao discutir a colaboração entre pares, contribui para compreender as relações estabelecidas entre sujeitos com diferentes possibilidades de realização das atividades, ressaltando a importância dessas interações no processo de aprendizagem.

A análise dos diários de bordo, fotografias e vídeos evidenciou que as crianças passaram a utilizar, progressivamente, estratégias inicialmente construídas com o auxílio da monitora. Observamos maior atenção à organização dos personagens, à sequência dos acontecimentos e à revisão dos textos. As mediações realizadas favoreceram, assim, a reflexão sobre a linguagem escrita e ofereceram condições para o desenvolvimento da consciência linguística, permitindo que as crianças assumissem maior autonomia na elaboração de suas produções.

A função social da escrita nas experiências pedagógicas com gêneros textuais

A análise das atividades desenvolvidas no Projeto de Ensino possibilitou compreender as potencialidades dos gêneros textuais na apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural. A investigação fundamentou-se na compreensão de que a aprendizagem da escrita ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas, constituindo-se como um processo de apropriação

de conhecimentos historicamente produzidos. Embora Vygotsky (1991, 2008) não trate especificamente dos gêneros textuais, suas contribuições acerca da linguagem e dos instrumentos culturais oferecem fundamentos para compreender a escrita em sua dimensão social.

Nesse processo, a linguagem escrita constitui um importante instrumento de desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1991, p. 11), “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. A apropriação dos signos permite que a criança estabeleça novas relações com a realidade, organize suas experiências e participe das práticas sociais de linguagem. Sobre esse processo, Vygotsky (1991, p. 53) esclarece:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores.

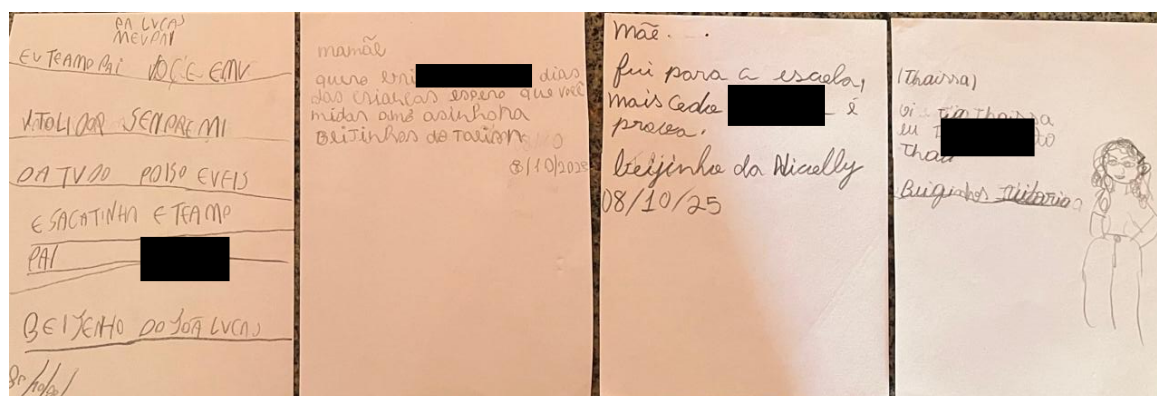
Ao longo do projeto, foram desenvolvidas atividades com contos, bilhetes, receitas, cartas e lendas, considerando as finalidades comunicativas e as características de cada gênero. Inicialmente, algumas crianças apresentavam insegurança diante das propostas. Entretanto, gradativamente, passaram a demonstrar maior interesse pela produção textual, criando personagens, ampliando narrativas e compartilhando suas histórias com os colegas.

Os contos favoreceram a construção de narrativas relacionadas às experiências e à imaginação das crianças. Durante duas produções textuais, foram identificados elementos de suas vivências, como lugares que desejavam conhecer, relações de amizade, brincadeiras e alimentos de que gostavam. Essas produções evidenciaram que os participantes mobilizavam conhecimentos e interesses pessoais para organizar suas histórias. Luria (2010, p. 143) afirma 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”. Assim, as experiências anteriores das crianças participaram da elaboração de suas produções.

Os bilhetes permitiram compreender a escrita como instrumento de comunicação cotidiana. Cada participante escolheu livremente um destinatário e o assunto que desejava comunicar. Foram produzidas mensagens com diferentes finalidades, incluindo pedidos às

mães, declarações de afeto e acontecimentos do cotidiano. A escolha dos destinatários e das mensagens demonstrou que as crianças passaram a utilizar a escrita para expressar intenções e estabelecer relações com outras pessoas.

Figura 3: Bilhetes escritos pelas crianças do Projeto Alfaletando em Jogo



Fonte: Acervo dos autores

Nas atividades com receitas, as crianças trabalharam a organização das informações, as medidas dos ingredientes e a sequência das etapas de preparação. Cada participante elaborou uma receita de bolo de chocolate. As cartas, por sua vez, possibilitaram expressar sentimentos de saudade, tristeza, amor e carinho, considerando o destinatário e a finalidade da comunicação. Essas experiências evidenciaram diferentes possibilidades de utilização social da escrita.

A comunicação humana envolve a utilização de signos compartilhados socialmente, capazes de expressar pensamentos, sentimentos e intenções. Oliveira (1997, p. 42) explica:

Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível de forma mais sofisticada, não basta, entretanto, que a pessoa manifeste, como o bebê, estados gerais como “desconforto” ou “prazer”. É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

As lendas também possibilitaram o contato com narrativas pertencentes ao patrimônio cultural. Durante as atividades, cada criança produziu sua própria lenda, mobilizando elementos característicos desse gênero. A escrita passou a representar uma possibilidade de compartilhar conhecimentos, crenças e narrativas presentes nas tradições culturais.

As rodas de leitura constituíram momentos importantes para a socialização das produções. As crianças liam, ouviam e comentavam seus textos, relacionando as histórias às

próprias experiências. Bruxel e Bianchi (2023) compreendem que os sentidos atribuídos à leitura e à escrita estão relacionados às vivências e aos conhecimentos anteriormente apropriados pelas crianças. Nessa perspectiva, observou-se maior envolvimento nas atividades quando as produções se aproximavam de seus interesses.

Os textos tornaram-se mais extensos, organizados e ricos em detalhes. Também foi possível identificar maior disposição para escrever e compartilhar narrativas. McLane (1996, p. 297) destaca a “descoberta pela criança de que ela pode usar a escrita para se divertir e para a satisfação de propósitos sociais que ela própria tenha idealizado”. Esse movimento foi observado nas produções espontâneas e nas escolhas realizadas pelas crianças durante os encontros.

Araujo (2015) compreende que os significados e os sentidos se modificam e se enriquecem nas relações estabelecidas pelos sujeitos com seus contextos sociais. Assim, as experiências analisadas evidenciaram que as crianças passaram a atribuir novas significações à escrita, reconhecendo-a como instrumento de expressão, comunicação e organização do pensamento. Os gêneros textuais possibilitaram que a linguagem escrita ultrapassasse a condição de tarefa escolar, assumindo uma função social nas experiências vivenciadas pelas crianças.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa utilizada para a produção deste texto partiu da compreensão de que a escrita ultrapassa a aquisição de habilidades mecânicas, constituindo-se como uma produção histórica e cultural construída nas relações sociais. Assim, buscamos compreender como as crianças se apropriam da linguagem escrita e atribuem significações quando inseridas em situações reais de utilização da escrita.

Consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que as análises possibilitaram compreender como a escrita, quando vinculada a um planejamento pedagógico intencional, amplia as possibilidades de expressão das crianças e contribui para a organização do pensamento. Os registros das experiências desenvolvidas no Projeto de Ensino evidenciaram mudanças na relação dos participantes com as atividades de leitura e produção textual, especialmente quanto ao interesse, à participação e à autonomia.

Em relação às significações atribuídas à leitura e à escrita, identificamos que as atividades se tornaram mais significativas quando estabeleceram relações com as experiências,

os conhecimentos, os desejos e a imaginação das crianças. As produções textuais passaram a expressar situações do cotidiano, sentimentos e diferentes formas de compreender a realidade, permitindo que os participantes se reconhecessem naquilo que produziam.

A análise das mediações realizadas pelo par mais experiente evidenciou a importância das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da consciência linguística. Os questionamentos, as orientações e os momentos de revisão compartilhada possibilitaram que as crianças refletissem sobre suas produções, organizassem melhor as ideias e construíssem, gradativamente, maior autonomia nas práticas de leitura e escrita.

No que se refere às potencialidades dos gêneros textuais, constatamos que o trabalho com contos, bilhetes, cartas, receitas e lendas proporcionou diferentes experiências de utilização social da linguagem. As crianças compreenderam que a escrita pode assumir diversas finalidades, seja para comunicar acontecimentos, expressar sentimentos, compartilhar histórias ou registrar conhecimentos. Desse modo, os gêneros textuais constituíram importantes instrumentos de apropriação cultural.

A pesquisa apresenta contribuições para os estudos relacionados à alfabetização, ao letramento e ao ensino da escrita na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Reafirma a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos participantes da cultura escrita e considerem suas necessidades, experiências e possibilidades de desenvolvimento.

Uma limitação identificada durante a investigação refere-se à escassez de produções acadêmicas que articulem a Psicologia Histórico-Cultural ao trabalho com gêneros textuais no desenvolvimento da leitura e da escrita. Diante disso, consideramos importante que novas pesquisas aprofundem essa relação, contemplando diferentes contextos educativos, públicos e períodos de acompanhamento.

As experiências vivenciadas reafirmaram a importância de um ensino fundamentado no planejamento, na escuta e nas relações estabelecidas com as crianças. Compreender a escrita em sua função social significa reconhecer que sua apropriação possibilita novas formas de expressão, comunicação e participação na realidade. Assim, ensinar a escrever não se restringe à transmissão de códigos, mas envolve a criação de condições para que cada criança encontre na linguagem um instrumento de formação humana.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Educação.com Tecnologia**: desvelando a dimensão subjetiva do trabalho docente mediado pelas TIC's. Teresina: Edufpi, 2015.

ARAUJO, Francisco Antonio Machado; SILVA, Wallérya Maria Pereira; COSTA, Thaissa Cristina Bittencourt. Mediação lúdica na alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita: relato do Projeto de ensino Alfaletando em Jogo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2026.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia escolar e educacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 323-332, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BRUXEL, Carla Maria Leidemer; BIANCHI, Vidica. A intermediação do professor para a produção de sentidos na alfabetização. In: CABELEIRA, Marciele Dias Santos;

KONAGESKI, Jamile Tábata Balestren; ARNHOLD, Ana Laura (org.). **Universidade: vez e voz de discentes e egressos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2023. p. 41-50.

DUARTE, Luzia Franco; DUARTE, Luiza Franco; ANDRÉ, Tamara Cardoso. A linguagem escrita na teoria histórico-cultural. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu**, v. 11, n. 2, p. 81-90, 2009.

GOULART, Cecília M. A. **Alfabetização em perspectiva discursiva**: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Belo Horizonte, 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

MCLANE, Joan B. A escrita como um processo social. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 297-311.

OLIVEIRA, Aldenir Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RINALDINI, Lucas. **O ensino da escrita de gêneros textuais na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Presidente Prudente, 2019.

SANTOS, Janete Inácio Pereira; SOUZA, Vera Maria Peixoto de; TAQUES, Elizane Gomes Espírito Santo. Alfabetização e letramento com gêneros textuais. In: MORAES, Andreia Prado de et al. (org.). **Aprendizagem e reflexão de alfabetização com ludicidade**. Formiga, MG: Editora Ópera, 2023. p. 56-58.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediações com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-121.

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

SILVA, Francisco Menezes; GONÇALVES, Adair Vieira. Aproximações entre a teoria vigotskiana do desenvolvimento humano e a aprendizagem de gêneros textuais. **Muitaquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Mato Grosso do Sul, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2024.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabiola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 76-85, jul./dez. 2003.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

24

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática da sala de aula. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-168.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./jun. 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238.