



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CAMPUS MINISTRO REIS VELOSO
CURSO DE PEDAGOGIA**



**QUANDO A ESCRITA GANHA SENTIDO:
GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
NA INFÂNCIA**

Thaissa Cristina Bittencourt Costa

PARNAÍBA
2026



THAISSA CRISTINA BITTENCOURT COSTA

**QUANDO A ESCRITA GANHA SENTIDO:
GÊNEROS TEXTUAIS E A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
NA INFÂNCIA**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do
Delta do Parnaíba - UFDPAr, como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado.

PARNAÍBA
2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Delta do Parnaíba

C837q Costa, Thaissa Cristina Bittencourt

Quando a escrita ganha sentido: gêneros textuais e a constituição da consciência linguística na infância [recurso eletrônico] / Thaissa Cristina Bittencourt Costa. – 2026.

64 f.

TCC (Licenciada em Pedagogia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado Araujo.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Gêneros textuais. 3. Escrita. 4. Psicologia Histórico Cultural. I. Título.

CDD: 372.41

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

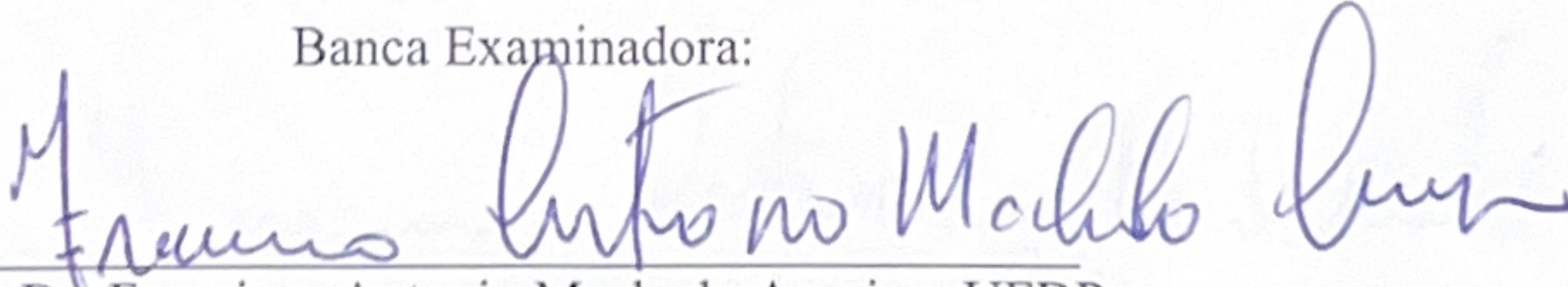
THAISSA CRISTINA BITTENCOURT COSTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Delta do Parnaíba UFDPAr,
como requisito para obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antonio Machado
Araujo.

Aprovada em: 14/07/2026

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr


Prof. Dra. Lucelia Costa Araujo - UFDPAr


Profa. Ma. Naiandra Nery de Sousa – UFDPAr

Dedico esta pesquisa à minha avó, Claudete Sales Barros, que, debaixo de muito sol, me fez chegar até aqui pela sombra e com água fresca. Dedico também ao meu esposo, Edielson Bittencourt, esta pesquisa carrega um pouco de você, pois cada página escrita traz consigo as marcas de uma trajetória que não percorri sozinha.

*A vida me ensinou a nunca desistir. Nem ganhar,
nem perder, mas procurar evoluir.
(Dias de luta, dias de glória, Charlie Brown Jr.)*

AGRADECIMENTOS

Eu poderia começar dizendo: "Eu consegui", mas prefiro citar Isaías 41:20, que diz: "Para que todos vejam, e saibam, e considerem e, juntamente, entendam que a mão do Senhor fez isto". Tudo o que estou vivendo hoje não seria possível se eu não tivesse entregado essa pesquisa nas mãos d'Ele. Quantas vezes, sozinha, abri meu coração dizendo: "Senhor, se eu pensar em desistir, se eu cair, me dê a sua mão e me ajude a levantar outra vez". E hoje posso testemunhar: Deus nunca dará a ninguém uma cruz que não consiga carregar, um sonho ou um dom à toa.

Agradeço também ao meu orientador, Francisco Antonio Machado Araujo, o famoso Chiquinho, que, durante todo o processo até aqui, foi como um pai presente, amoroso e dedicado; um pai que não abandona, que sabe o momento de dizer que está errado, mas, acima de tudo, o momento de parabenizar a evolução do outro. Tenho uma admiração enorme pelo profissional e amigo que o senhor é. Obrigada, Chiquinho!

Gostaria de agradecer à minha família, começando pelo homem que escolheu formar uma comigo, meu amado esposo Edielson Bittencourt, que esteve ao meu lado enxugando as minhas lágrimas, lendo e estudando comigo para que eu não me sentisse sozinha e, principalmente, que todos os dias fazia questão de dizer o quanto eu sou inteligente e dedicada. Nos momentos de cansaço, incerteza e desafios, sua presença foi abrigo, incentivo e força para que eu continuasse. Sua presença e o seu amor me motivaram a chegar até aqui. Saiba que essa conquista também é sua! Obrigada por acreditar em mim quando, por vezes, eu mesma duvidei, por compreender minhas ausências, acolher meus sonhos e caminhar comigo na construção desta conquista. Te escolherei para sempre, todos os dias da minha vida, obrigada por ser você!

Agradeço também à minha avó Claudete. Crescer ao seu lado me impulsionou a ser quem sou e quem quero me tornar. A senhora é minha referência, minha fonte inesgotável de inspiração. Obrigada por sempre acreditar no meu potencial. Você dedicou e abdicou de muitas coisas na vida para me dar uma boa educação, e é por você que hoje posso estar aqui. Obrigada, vovó, te amo!

Quero agradecer também à minha mãe Claucyanne, por todo o seu amor e dedicação. Suas palavras me fizeram chegar até aqui. Obrigada por estar ao meu lado, eu te amo e te admiro.

À minha tia Cleicyanne, por nunca deixar de me apoiar e por nunca me deixar esquecer o quanto eu sou inteligente. Sua presença me fortaleceu! Eu te amo.

Às minhas irmãs Marília Cristina e Lia Maria, vocês foram combustível. Assim como tive grandes mulheres ao meu lado, quero ser seu exemplo. Amo vocês.

Ao meu primo Miguel, obrigada por sempre ser a criança a ser estudada em muitos trabalhos da faculdade, você faz parte dessa trajetória. Obrigada!!!!

Ao meu pai, Josué Henrique, a quem também dedico essa vitória!
Agradeço também aos meus amigos de curso, em especial à Luanna e à Bárbara, que dividiram tantas preocupações, lamentações e dicas sobre o TCC. Obrigada por cada conversa, conselho e palavra de incentivo que tornaram essa caminhada mais leve.

À Bryanne e Dacianne, que estiveram ao meu lado nessa caminhada, vocês foram essenciais em tantos momentos, levarei comigo nossas conversas, nossas risadas, nossos desafios compartilhados e todas as memórias construídas juntas.

E, mais do que especial, aos meus grandes amigos, aos meus irmãos de curso Jamily e Ronaldo. Ter vocês comigo ao longo desses 4 anos foi a coisa mais preciosa que me aconteceu. Vocês foram alicerce, foram alegria em dias tristes e foram força nos dias mais difíceis. Levo vocês em meu coração, em minha vida e em meus pensamentos, pois jamais serei capaz de esquecer tudo o que vivemos juntos e o quanto são especiais para mim. Ensinao muito, mas, sem dúvidas, foi com vocês, ao longo de toda a estrada acadêmica, que eu mais aprendi. Eu amo vocês.

Às minhas queridas amigas Daniela Rodrigues e Michele Maria, minhas amigas de trabalho, que descobriram junto comigo que eu havia passado para Pedagogia lá em 2022 e, desde então, nunca deixaram de dizer: “Você consegue, você é inteligente demais”.

Agradeço à ONG que acolheu esta pesquisa e possibilitou a realização deste trabalho, oferecendo espaço, apoio e confiança para que essa trajetória fosse construída. Agradeço, de maneira especial, às crianças que participaram desta investigação, pois, sem elas, esta pesquisa não teria sentido. Cada história compartilhada, cada descoberta, cada produção e cada momento vivido fizeram parte desta conquista. Este trabalho também pertence a vocês, pois foram suas experiências, suas vozes e suas formas de compreender o mundo que deram significado a esta pesquisa.

Agradeço à banca por estarem aqui, por tirarem um tempo para a minha pesquisa e por compartilharem seus conhecimentos comigo! Admiro muito vocês!

Às duas preciosidades da minha vida, minha Medusa e minha Paçoca, minhas gatinhas que perderam noites de sono e cochilos durante o dia para estarem ao lado da mamãe, em cima dos textos e mordendo as folhas. Sei que vocês nunca saberão destas palavras, mas vocês foram

a minha alegria nesses dias, não tinha nada mais gratificante do que ter vocês ao meu lado. Mamãe ama vocês.

E, para finalizar, quero agradecer a mim, porque, mesmo com tanto apoio, com tanta gente maravilhosa ao meu lado, hoje, aqui e agora, só está sendo possível porque eu não desisti de mim mesma, porque eu acreditei que poderia ser capaz.

RESUMO

Esta pesquisa analisa 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. Fundamenta-se na Psicologia Histórico Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky acerca da linguagem, da mediação e da apropriação de instrumentos culturais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, desenvolvida no âmbito do Projeto Alfaletando em Jogo, realizado durante doze meses, entre 2025 e 2026, em uma Organização Não Governamental localizada em Parnaíba, Piauí. Participaram crianças de 9 a 11 anos, matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, com dificuldades de leitura, escrita, produção e interpretação textual. Os dados foram produzidos por meio de diários de bordo, registros fotográficos e vídeos, analisados mediante triangulação e organizados em três núcleos temático-analíticos: significações atribuídas à leitura e à escrita; contribuições do par mais desenvolvido; e potencialidades dos gêneros textuais para a apropriação cultural da escrita. Os resultados evidenciaram que as práticas de leitura e produção textual com contos, bilhetes, cartas, receitas e lendas favoreceram maior envolvimento, autonomia, criatividade e organização das ideias. Verificou-se que a mediação intencional da monitora e as interações entre as crianças contribuíram para o desenvolvimento da consciência linguística e para a ressignificação da escrita como instrumento de expressão, comunicação e participação social. Conclui-se que o trabalho pedagógico com gêneros textuais, vinculado às vivências infantis, amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Gêneros textuais. Escrita. Psicologia Histórico Cultural.

ABSTRACT

This study analyzes the social function of writing in the development of linguistic awareness among children in the early years of Elementary Education through literacy practices mediated by textual genres. It is grounded in Cultural Historical Psychology, particularly in Vygotsky's contributions regarding language, mediation, and the appropriation of cultural tools. This is a qualitative, descriptive, and interpretive study developed within the scope of the Alfaletando em Jogo Teaching Project, carried out over twelve months, between 2025 and 2026, at a Non-Governmental Organization located in Parnaíba, Piauí, Brazil. The participants were children aged 9 to 11, enrolled in the 4th and 5th grades of Elementary Education, who experienced difficulties in reading, writing, text production, and text comprehension. Data were produced through field journals, photographic records, and videos, and analyzed through triangulation. The analysis was organized into three thematic-analytical areas: meanings attributed to reading and writing; contributions of the more experienced peer; and the potential of textual genres for the cultural appropriation of writing. The findings showed that reading and text production activities involving short stories, notes, letters, recipes, and legends fostered greater engagement, autonomy, creativity, and organization of ideas. The study also found that the intentional mediation provided by the monitor and the interactions among the children contributed to the development of linguistic awareness and to the re-signification of writing as a tool for expression, communication, and social participation. It is concluded that pedagogical work with textual genres, when connected to children's experiences, expands opportunities for learning and the development of written language.

Keywords: Literacy. Textual genres. Writing. Cultural Historical Psychology.

SUMÁRIO

RESUMO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	10
2. ENTRE CAMINHOS E MEDIAÇÕES: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	13
2.1 Tipo de pesquisa	13
2.2 Contexto e local da pesquisa	14
2.3 Participantes da pesquisa.....	15
2.4 Descrição do projeto de ensino.....	17
2.5 Procedimento de produção de dados	17
2.6 Procedimentos de análise de dados	19
3. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.....	21
3.1 Escrita como atividade cultural e social	21
3.2 O conceito de Linguagem e Mediação nos processos de apropriação da escrita e formação humana.....	24
4 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS CULTURAIS.....	27
4.1 Gêneros textuais como formas históricas de linguagem	27
4.2 Papel dos gêneros na organização do pensamento	31
4.3 O Projeto Alfabetrando em Jogo como prática social de leitura e escrita: experiências com gêneros textuais no processo de alfabetização	33
5. ENTRE ESCRITAS E SENTIDOS: A ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS COM GÊNEROS TEXTUAIS.....	38
5.1 Significados atribuídos pelas crianças à leitura e escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais.....	38
5.2 Contribuições do par mais desenvolvido para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção de textos.....	43
5.3 Potencialidades presentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando a sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento	48
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	62

1 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, eles 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 eles não contribuem apenas para a aprendizagem da escrita, mas também para a produção de sentido, a compreensão da realidade e a produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, propomos essa pesquisa em nível de graduação, com foco na mediação dos gêneros textuais no processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental e em suas contribuições para o desenvolvimento da escrita. Este estudo tem como base empírica as experiências vividas no projeto de ensino cadastrado na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, intitulado Alfaletando em Jogo, que foram desenvolvidas no período de 12 meses, entre os anos de 2025 e 2026, em uma ONG localizada na cidade de Parnaíba, Piauí.

A motivação para a realização desta pesquisa emergiu a partir do ingresso no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH-UFDPar), contexto em que foram aprofundados estudos relacionados à Psicologia Histórico Cultural e às contribuições dessa perspectiva para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Articulada a essa formação teórica, a participação como monitora voluntária no Projeto de ensino Alfaletando em Jogo proporcionou vivências junto a crianças em processo de alfabetização. 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 dos gêneros textuais como estratégia metodológica para o desenvolvimento da escrita.

Ao longo dos encontros, foi possível acompanhar, de forma sistemática, o desenvolvimento das crianças e observar as mudanças produzidas pelas atividades mediadas por gêneros textuais. Gradativamente, elas passaram a demonstrar maior interesse pelas práticas de escrita, apropriando-se da linguagem escrita de maneira mais significativa e atribuindo sentidos ao que produziam. As produções realizadas deixavam de ser apenas atividades escolares e passavam a expressar experiências e elementos presentes em seu cotidiano.

Essas observações despertaram o interesse em compreender mais profundamente as contribuições dos gêneros textuais para o desenvolvimento da escrita infantil. A percepção de que um planejamento intencional, organizado e fundamentado poderia potencializar os processos de aprendizagem motivou a busca por estudos que permitissem compreender como as crianças constroem significações sobre a escrita e como os gêneros textuais podem favorecer esse processo.

Participar ativamente do projeto possibilitou reconhecer que os gêneros textuais não apenas auxiliam na apropriação da escrita, mas também favorecem a expressão das experiências das crianças, permitindo que elas se reconheçam em suas produções e estabeleçam relações entre aquilo que escrevem e a realidade em que vivem, uma vez que, conforme afirmam 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”. Dessa forma, as vivências construídas no projeto suscitaram inquietações que motivaram a realização desta pesquisa e reforçaram a necessidade de aprofundar investigações acerca da importância dos gêneros textuais para os processos de alfabetização e letramento, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da escrita e à produção de significações pelas crianças.

Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos: Como as crianças dos anos iniciais atribuem significações à escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais? De que forma a mediação do par mais desenvolvido, orientada pela Psicologia Histórico Cultural, contribui para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção textual? Quais potencialidades estão presentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita quando se considera sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento?

A partir dos questionamentos que orientaram esta investigação, 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.

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky (1991, 2008) acerca da Mediação, Pensamento e Linguagem. Nessa perspectiva, a escrita é compreendida como um instrumento cultural cuja apropriação ocorre por meio das relações sociais e das práticas significativas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais. Vygotsky (1991, p. 20) corrobora afirmando que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as

Palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”, o que reforça a compreensão da escrita como uma construção social carregada de significados.

A fim de organizar o percurso desta investigação, definimos como objetivo geral: 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. Os objetivos específicos ficaram organizados da seguinte forma: a) Explicar como as crianças dos anos iniciais atribuem significações à escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais; b) Compreender como a mediação do par mais desenvolvido, orientada pela Psicologia Histórico Cultural, contribui para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção de textos; c) Interpretar as potencialidades presentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita, considerando a sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento.

Justificamos esta pesquisa por meio do seguinte questionamento: Por que é importante investigar a mediação dos gêneros textuais no desenvolvimento da escrita de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?

Porque a apropriação da linguagem escrita constitui um dos processos mais importantes na vida das crianças, influenciando não apenas a aprendizagem da leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de capacidades relacionadas à comunicação e à relação social, uma vez que, segundo Duarte, Duarte e André (2009, p. 84), “a linguagem, enquanto função psicológica superior, é uma expressão da diferenciação e humanização do homem, é um elemento central das relações e da conduta cultural da personalidade humana”. Compreender como as crianças desenvolvem a escrita em situações mediadas por gêneros textuais pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais significativas no processo de alfabetização.

Os gêneros textuais possibilitam que a escrita seja trabalhada em contextos reais de uso da linguagem, favorecendo a atribuição de sentidos às atividades. Investigar suas potencialidades permite compreender como as crianças constroem significações sobre a escrita e como se apropriam desse importante instrumento ao longo do seu processo de alfabetização.

Diante dessas considerações, entendemos a relevância desta pesquisa para reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da escrita, considerando sua função social e cultural na formação do indivíduo.

2. ENTRE CAMINHOS E MEDIAÇÕES: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico que orientou a realização da pesquisa, explicitando os caminhos construídos para compreender a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente, são apresentados os fundamentos da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, bem como o contexto em que o estudo foi desenvolvido, os participantes e as experiências vivenciadas no Projeto Alfaletando em Jogo. Em seguida, descrevemos os procedimentos de produção dos dados, realizados por meio de diários de bordo, registros fotográficos e vídeos, e os processos de análise fundamentados na triangulação das fontes. Desse modo, evidenciamos como a aproximação com as crianças, suas experiências e suas produções possibilitou compreender os sentidos atribuídos à leitura e à escrita em atividades mediadas por gêneros textuais.

2.1 Tipo de pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa no projeto Alfaletando em Jogo nos manteve em constante aproximação com as crianças participantes e com a realidade em que estavam inseridas. 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.

Ao longo dos encontros, foram compartilhadas histórias de vida, experiências e situações do cotidiano de cada criança. Essa aproximação permitiu estabelecer vínculos significativos e compreender, de forma mais profunda, aspectos que influenciavam seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. O contexto constitui um elemento fundamental para a pesquisa qualitativa, uma vez que contribui para a compreensão de diversos fatores relacionados ao objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1991, p. 48) afirmam que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo por que se preocupam com o contexto [...] os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. A presença constante no projeto possibilitou compreender não apenas as atividades desenvolvidas, mas também as relações, experiências e significados construídos pelas crianças ao longo do processo.

Durante a produção de dados na pesquisa qualitativa, o investigador utiliza diferentes instrumentos, como, por exemplo, anotações em blocos e fotografias, pois, com isso, os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan e Biklen 1991, p. 48).

No projeto, utilizamos diversas formas de registros: o diário de bordo, no qual eram anotadas informações sobre as atividades realizadas, acontecimentos significativos, observações do contexto, falas das crianças e situações vivenciadas durante o encontro. Registros fotográficos e gravações em vídeos também compuseram o material de análise.

A pesquisa qualitativa possui um caráter descritivo, buscando registrar e descrever situações, acontecimentos e experiências observadas ao longo do processo investigativo. Bogdan e Biklen (1991, p. 49) afirmam que “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto”, por isso, o registro de cada ação, fala, gesto e situação vivenciada no projeto Alfaletando em Jogo tornou-se fundamental para que compreendêssemos a realidade e o desenvolvimento de cada criança.

A análise na pesquisa qualitativa ocorre simultaneamente ao processo de investigação, permitindo que novas percepções surjam à medida que os dados são observados e interpretados. Assim, buscamos compreender significados, experiências e percepções construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais.

2.2 Contexto e local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma ONG localizada em Parnaíba, no estado do Piauí, com crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades na escrita, na leitura, na produção textual e na interpretação de textos. O estudo foi realizado durante a execução de um projeto de ensino voltado à alfabetização, utilizando atividades lúdicas e gêneros textuais para promover o desenvolvimento das crianças.

A ONG em que o projeto foi executado iniciou suas atividades em 2015, com o intuito inicial de ajudar uma pessoa que havia solicitado auxílio. Após essa primeira ação, os integrantes da organização passaram a desenvolver atividades de caráter assistencial voltadas para outras pessoas da comunidade. O primeiro projeto criado pela ONG foi o Projeto Transformar, que acontece até os dias atuais e tem como objetivo auxiliar mulheres por meio de oficinas voltadas ao empreendedorismo, ensinando atividades que possam contribuir para a geração de renda.

Em 2021, a instituição encontrou sua primeira sede e decidiu ampliar seu público de atendimento, passando a desenvolver ações voltadas a crianças com deficiência, famílias em situação de vulnerabilidade, idosos e mulheres. Além dos projetos e oficinas oferecidos pela própria ONG, universidades também estabeleciam parcerias para o desenvolvimento de

estágios e projetos de extensão voltados ao atendimento das crianças, especialmente por estudantes de cursos de licenciatura.

A ONG mantém suas atividades por meio da realização de rifas, bingos, bazares, doações e pequenas contribuições mensais. Atualmente, atende cerca de cento e vinte famílias em situação de vulnerabilidade social, contemplando diferentes demandas e necessidades. As crianças que participaram da pesquisa ao longo do projeto Alfaletando em Jogo também eram atendidas pela ONG. Tratavam-se de crianças em situação de vulnerabilidade que, em muitos momentos, não tinham alimento suficiente em casa e buscavam apoio na instituição. Algumas pertenciam a famílias que sobrevivem de trabalhos informais e “bicos” ocasionais, enquanto outras tinham mães que participavam das oficinas oferecidas pela ONG. Muitas dessas crianças não possuíam roupas em bom estado de conservação, dependendo frequentemente de doações.

O espaço físico da instituição contava com uma estrutura capaz de atender aos participantes em diferentes modalidades. Há uma área ampla destinada às aulas de judô, capoeira, oficinas para mulheres e demais atividades desenvolvidas por pessoas e instituições parceiras.

A instituição possui ainda duas salas. Uma delas sendo utilizada como sala de aula, local em que aconteciam os encontros do projeto e outras atividades, como aulas de reforço escolar. A outra funciona como uma pequena brinquedoteca, contendo brinquedos recebidos por meio de doações, livros e fantasias. O espaço conta também com uma sala maior utilizada como recepção pelas organizadoras da ONG e uma cozinha.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram seis crianças de diferentes escolas da rede pública de ensino, de 9 a 11 anos, matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e frequentadoras da ONG. Todas apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, como trocas de letras durante a produção escrita, dificuldades na pronúncia de palavras durante a leitura e limitações na produção e interpretação de textos.

Para a utilização das imagens dos participantes, foi solicitada e obtida autorização por escrito dos responsáveis, permitindo o uso de fotografias e demais registros produzidos ao longo da pesquisa. Com o objetivo de preservar a identidade das crianças, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, como: Alice, Maria, Laura, Pedro, Arthur e Davi.

Algumas crianças demonstravam grande interesse pelas atividades propostas ao longo do projeto. Desde o início, mostravam-se dispostas a ler os textos apresentados, cantar trechos de músicas e compartilhar suas próprias produções escritas.

Alice era bastante participativa e comunicativa. Gostava de realizar as atividades rapidamente e, por esse motivo, algumas vezes se distraía ou se confundia durante a leitura e a escrita. Nesses momentos, contava frequentemente com a ajuda de sua colega Maria.

Maria apresentava poucas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Sempre que algum colega precisava de auxílio para escrever uma palavra ou compreender uma leitura, ela se colocava à disposição para ajudar. Demonstrava grande interesse pelos momentos de produção textual, criando histórias com animais e personagens inusitados, que revelavam muita criatividade.

Laura também apreciava as atividades de escrita e costumava elaborar histórias originais e criativas. Entretanto, em alguns encontros, demonstrava desânimo para realizar as produções, alegando estar cansada ou com outra motivação.

Também tivemos crianças que nem sempre se mostravam dispostas a participar das atividades. No início do projeto, quando ainda não eram trabalhados os gêneros textuais, frequentemente afirmavam estar cansadas, desmotivadas ou sobrecarregadas com as tarefas propostas. Com o passar do tempo, as interações estabelecidas durante os encontros e a introdução dos gêneros textuais contribuíram para uma mudança significativa de comportamento. Os participantes passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades e até realizavam pequenas competições para ver quem escreveria mais linhas ou criaria a história mais interessante e criativa.

Arthur era a criança que apresentava maiores dificuldades na leitura e na escrita. Frequentemente realizava leituras de forma lenta e pausada, encontrando obstáculos para ler textos com fluência. Na escrita, demonstrava dificuldades para organizar suas ideias e estruturar suas narrativas da maneira como desejava.

Pedro não apresentava tantas dificuldades na escrita. Na leitura, em alguns momentos, encontrava dificuldades para pronunciar determinadas palavras. Sua maior dificuldade, entretanto, estava relacionada à falta de disposição para realizar as atividades propostas. Independentemente da tarefa, demonstrava resistência em participar, embora suas produções textuais revelassem criatividade e boas ideias quando conseguia se envolver na atividade.

Davi apresentava dificuldades pontuais durante a leitura, realizando ocasionalmente trocas de palavras ou de vogais. A introdução dos gêneros textuais despertou ainda mais seu interesse pelas atividades de escrita. A partir desse momento, passou a demonstrar maior entusiasmo e disposição para produzir histórias cada vez mais elaboradas e criativas.

2.4 Descrição do projeto de ensino

O Projeto Alfaletando em Jogo é um projeto de ensino vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), 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 desenvolvido ao longo de 12 meses, nos anos de 2025 e 2026, em uma ONG localizada em Parnaíba, no estado do Piauí, por meio de encontros semanais.

O projeto tinha como objetivo desenvolver práticas pedagógicas inovadoras mediadas por jogos lúdicos, promovendo avanços nos processos de alfabetização e letramento de crianças do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As crianças atendidas eram estudantes cujo processo regular de alfabetização ocorreu durante o período da pandemia da COVID-19. A falta de acesso aos recursos educacionais e as desigualdades sociais presentes naquele contexto comprometeram significativamente seu desenvolvimento escolar.

Grande parte das crianças atendidas apresentava dificuldades na leitura e na escrita. Algumas ainda não sabiam ler ou escrever adequadamente, enquanto outras, apesar de já dominarem essas habilidades em certo nível, encontravam dificuldades para organizar seus pensamentos na produção e interpretação de textos. Também eram frequentes dificuldades relacionadas à escrita de palavras e à leitura fluente de textos.

As atividades desenvolvidas no projeto foram planejadas de acordo com as necessidades de escrita observadas nas crianças e tinham como foco principal seu desenvolvimento. Para isso, eram utilizados jogos, músicas e pequenos textos como recursos pedagógicos. Posteriormente, a turma foi dividida em dois grupos, e passaram a ser trabalhados gêneros textuais com as crianças que já sabiam ler e escrever, mas que ainda apresentavam dificuldades consideráveis nesses processos.

As crianças foram acompanhadas semanalmente, e as atividades foram elaboradas a partir de um planejamento cuidadoso, buscando garantir condições adequadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. O trabalho realizado procurava respeitar as necessidades de cada participante, favorecendo avanços significativos em seu processo de alfabetização e letramento.

2.5 Procedimento de produção de dados

A produção de dados foi realizada por meio de diários de bordo, nos quais foram registrados os acontecimentos de cada encontro, as atividades desenvolvidas e a forma como cada criança reagia às propostas apresentadas. Os registros contemplavam também as

interações estabelecidas entre os participantes, suas falas, gestos e situações consideradas relevantes para a análise da pesquisa. Além dos diários de bordo, foram utilizados registros fotográficos e vídeos como instrumentos complementares de produção de dados. As fotografias documentavam diferentes momentos das atividades, como as produções escritas das crianças, as situações de leitura e a realização das propostas. Os registros em vídeo eram realizados durante as práticas de leitura, contemplando tanto a leitura de textos já conhecidos quanto das produções elaboradas pelas próprias crianças. Essas leituras aconteciam de forma individual ou compartilhada.

Os diários permitiam documentar momentos em que era possível observar o desenvolvimento das crianças, como avanços na leitura, na escrita de parágrafos mais elaborados, na organização das histórias produzidas, na construção dos personagens e na sequência das ações que compunham as narrativas. Situações inesperadas que ocorriam durante os encontros também eram registradas, como a saída antecipada de algum participante ou momentos em que determinada criança demonstrava não querer realizar alguma atividade. Foram utilizadas, ainda, gravações em vídeo dos momentos de leitura das produções individuais de cada aluno. Após a elaboração de seus textos, as crianças realizavam a leitura para os colegas que participavam da roda de conversa, e esse momento era registrado por meio de gravações. Esse material possibilitou acompanhar aspectos relacionados ao desenvolvimento da leitura e à forma como cada participante apresentava sua produção.

Também foram realizados registros fotográficos dos momentos de produção textual, das leituras compartilhadas, das brincadeiras e dos jogos desenvolvidos ao longo do projeto. Esses registros contribuíram para a documentação das atividades e para a análise das experiências vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa.

Segundo Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123), o diário de bordo “pode ser utilizado para o acompanhamento do desenrolar de projetos de pesquisa”. No projeto Alfaletando em Jogo, o diário de bordo foi utilizado como uma ferramenta de registro de momentos significativos, permitindo o retorno constante às anotações para reler, relembrar os acontecimentos de cada encontro e aprofundar o desenvolvimento da pesquisa.

Os diários de bordo foram preenchidos durante e após os encontros. Quando não foi possível realizar os registros no momento em que os acontecimentos ocorriam, foram produzidos registros fotográficos para auxiliar na retomada das informações e no posterior preenchimento do diário de bordo.

Oliveira, Gerevini e Strohschoen (2017, p. 123) também argumentam que “o conteúdo do diário de bordo é de cunho inteiramente pessoal, onde os estudantes podem usar um plano

de pesquisa para formular seus métodos, devem escrever da maneira como veem o mundo”. Cada diário produzido no projeto possuía características próprias, refletindo a forma como cada pesquisador observava os acontecimentos, compreendia o desenvolvimento das crianças e interpretava os momentos mais significativos e inusitados vivenciados durante os encontros.

O diário de bordo foi importante ao longo do projeto e da pesquisa, pois nele estavam registrados acontecimentos relevantes e informações valiosas que permaneceram preservadas por meio dos registros escritos. Muitas situações significativas para a compreensão do desenvolvimento das crianças e das atividades realizadas foram documentadas exclusivamente nesse instrumento de pesquisa.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Após a organização do *corpus*, os dados foram analisados inicialmente em suas fontes de origem e, em seguida, colocados em diálogo, considerando os episódios pedagógicos, as práticas de leitura e escrita e os diferentes momentos do percurso investigativo. O cruzamento das evidências buscou evitar interpretações sustentadas em registros isolados, pois, conforme Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 245), os dados oriundos de diferentes fontes devem ser examinados conjuntamente, de modo que as conclusões sejam produzidas “com base no todo”. Desse modo, cada situação selecionada foi compreendida a partir da articulação entre os materiais disponíveis no corpus, considerando convergências, complementações e possíveis tensões entre os registros.

O procedimento analítico ocorreu mediante o cotejamento de evidências referentes a uma mesma atividade, participante, prática de leitura, proposta de escrita ou interação pedagógica. Assim, interpretações iniciais construídas a partir de determinada fonte foram confrontadas com outros registros, buscando verificar se eram confirmadas, ampliadas ou questionadas. Tal movimento fundamenta-se na compreensão de Stake (2011, p. 47) de que é necessário “triangular os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”. As diferenças encontradas entre as fontes não foram tratadas como inconsistências a serem eliminadas, mas como elementos significativos para compreender a complexidade das experiências de alfabetização e letramento vivenciadas pelas crianças.

A análise foi orientada pelos objetivos específicos da pesquisa e organizada em três núcleos temático-analíticos. O primeiro, “Significados atribuídos pelas crianças à leitura e à escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais”, direcionou-se à identificação dos sentidos construídos pelas crianças em suas participações, falas, escolhas, produções e modos de se envolver com práticas de leitura e escrita. Nesse núcleo, buscou-se

compreender como os gêneros textuais mobilizados nas atividades favoreceram aproximações entre a linguagem escrita e práticas sociais culturalmente significativas.

O segundo núcleo, “Contribuições do par mais desenvolvido para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção de textos”, concentrou-se nas situações de interação em que monitoras ou colegas mais experientes ofereceram apoio, explicações, modelos, questionamentos e pistas para a realização das atividades. Foram analisados os modos pelos quais essas mediações contribuíram para que as crianças refletissem sobre letras, sílabas, palavras, sons, organização textual e usos da escrita, considerando tanto as aprendizagens realizadas com auxílio quanto os indícios de progressiva autonomia.

Por sua vez, o terceiro núcleo, “Potencialidades presentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento”, voltou-se à análise das possibilidades abertas pelas atividades para a compreensão da escrita como prática social. Nesse eixo, foram consideradas as situações em que as crianças puderam utilizar, interpretar e produzir textos vinculados a finalidades comunicativas concretas, reconhecendo os gêneros textuais como instrumentos culturais capazes de ampliar formas de expressão, organização do pensamento e participação social.

Assim, o cruzamento das fontes não teve como objetivo comprovar linearmente os efeitos das atividades, mas produzir interpretações contextualizadas sobre os sentidos atribuídos à leitura e à escrita, os processos de mediação entre pares e as potencialidades formativas dos gêneros textuais. Como assinalam Souza e Zioni (2003, p. 78), a triangulação possibilita a inter-relação entre “os fatos, as falas e as ações dos indivíduos”, favorecendo uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado.

3. DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Este capítulo discute o desenvolvimento da escrita a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, compreendendo-a como uma atividade humana, social e historicamente construída. Nessa perspectiva, a escrita não se limita ao domínio mecânico de letras, sílabas ou palavras, mas constitui-se como um instrumento cultural que medeia a relação da criança com o mundo, com os outros e consigo mesma. Assim, desenvolvemos a reflexão sobre a linguagem escrita como prática social que participa da organização do pensamento, da constituição da consciência e da formação humana. Para isso, são abordados os conceitos de linguagem e mediação, fundamentais para compreender como a criança se apropria da escrita por meio das interações sociais, das experiências culturais e da intervenção intencional de sujeitos mais experientes no processo educativo.

3.1 Escrita como atividade cultural e social

Este tópico tem como objetivo discutir o papel da escrita enquanto atividade fundamental para o desenvolvimento humano. Com base na Psicologia Histórico Cultural, o ser humano aprende e se desenvolve na medida em que interage com o meio social e com o contexto histórico no qual está inserido. Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou individual, mas constitui-se como um processo socialmente mediado. Silva e Gonçalves (2024, p. 2) corroboram com essa compreensão ao afirmarem que “a aprendizagem humana se fundamenta nas interações constituídas historicamente entre determinado indivíduo e um grupo social”, sendo as experiências adquiridas nessas relações responsáveis por organizar o funcionamento psicológico humano. Assim, compreendemos que, à medida que o indivíduo se relaciona com um meio historicamente construído, ele se apropria dos signos culturais presentes nesse ambiente, os quais orientam e reorganizam seu pensamento e seu comportamento.

Dentre as diversas formas de linguagem humana, destaca-se a escrita como um signo complexo que permeia e estrutura as relações sociais. Essa concepção contrapõe-se à visão mecanicista que compreende o ensino da escrita apenas como um treino de caligrafia ou de ortografia, no qual as habilidades básicas são reduzidas a técnicas mecânicas e direcionadas “a um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional” (Duarte; Duarte; André, 2009, p. 84). A partir do momento em que o sujeito se apropria da linguagem escrita, torna-se capaz de participar de atividades sociais, políticas, econômicas e culturais que estruturam a sociedade. Com base nessa compreensão, a escrita não pode ser explicada apenas como um

exercício mecânico restrito ao espaço escolar, mas como um instrumento cultural que medeia a relação do ser humano com o mundo. Para esclarecer melhor:

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 (Duarte; Duarte; André, 2009, p. 84).

A escrita é uma prática que envolve dimensões cognitivas e sociais, pois, ao utilizá-la, o indivíduo não apenas se comunica, mas organiza o pensamento, elabora significados e amplia suas formas de interação com o meio. Assim, ela deixa de ser uma simples técnica escolar e passa a atuar como mediadora das relações humanas, além de consolidar processos mentais como a memória. Desse modo, ela deve ser compreendida como uma atividade que articula linguagem, signos e instrumentos culturais. É justamente por assumir essas funções que é possível compreender a escrita também como uma produção historicamente construída, que ultrapassa o individual para assumir o campo social.

Sob essa perspectiva, a escrita manifesta-se através da necessidade de registrar não apenas a linguagem oral, mas também ações, acontecimentos e experiências ao longo do tempo. Dessa forma, a escrita desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, pois é criada no interior das relações sociais e desenvolvida para ser transmitida às gerações seguintes. Segundo Silva e Gonçalves (2024), o ser humano nasce com estruturas cerebrais passíveis de desenvolvimento, as quais se desenvolvem por meio da interação social. Assim, a escrita constitui-se como um signo cultural, do qual os indivíduos se apropriam no processo de interação com o outro.

A apropriação da escrita evidencia a cultura como elemento central no processo de aprendizagem, visto que o desenvolvimento das funções cognitivas ocorre na relação do indivíduo com o meio social. Para que esse processo se efetive, foram criados signos que possibilitam ao ser humano compreender o mundo ao seu redor, o outro e a si mesmo no espaço social. A partir da criação desses signos, tornou-se necessária a elaboração de instrumentos que auxiliassem a aprendizagem, atuando como meios de mediação entre o sujeito e o conhecimento. Esses instrumentos permitem ao indivíduo compreender os signos, interagir socialmente e construir aprendizagens significativas. A mediação, portanto, constitui-se como um elemento fundamental para a compreensão da realidade, sendo historicamente produzida juntamente com a linguagem.

A concepção de mundo não ocorre de forma individualizada, tampouco é simplesmente recebida do meio externo como algo pronto. Ao contrário, trata-se de um processo mediado por elementos culturais e linguísticos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades humanas. Silva e Gonçalves (2024) reforçam essa compreensão ao enfatizarem a importância da mediação como elemento essencial para explicar as formas pelas quais o indivíduo se relaciona com o ambiente externo. A mediação explica, simultaneamente, o uso dos signos, a relação do ser humano com o mundo, além de mediar funções específicas atribuídas a cada instrumento cultural. Dessa forma, as experiências vivenciadas nas relações sociais são articuladas às habilidades que se desenvolvem ao longo do processo histórico e relacional do sujeito.

A partir das discussões apresentadas, torna-se possível compreender a escrita não apenas como um sistema simbólico ou uma técnica socialmente aprendida, mas como uma prática cultural profundamente mediada, que participa ativamente da constituição das funções psicológicas superiores. Ao longo da história humana, a escrita consolidou-se como um instrumento cultural capaz de reorganizar o pensamento, ampliar as possibilidades de comunicação e transformar as formas de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Sua apropriação não ocorre de forma espontânea ou natural, mas é resultado de um processo social, histórico e intencionalmente mediado (Silva; Gonçalves, 2024).

Sob a ótica da Psicologia Histórico Cultural, a mediação ocupa um lugar central nesse processo, uma vez que é por meio dela que o sujeito se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A escrita, enquanto instrumento cultural mediado pela linguagem, possibilita a passagem de formas elementares de funcionamento psicológico para formas superiores, caracterizadas pela intencionalidade, pelo controle consciente da ação e pela capacidade de reflexão. Assim, a aprendizagem da escrita insere o indivíduo em um movimento mais amplo de desenvolvimento, no qual as interações sociais antecedem e impulsionam os processos internos (Silva; Gonçalves, 2024).

Dessa forma, compreender a escrita como atividade cultural e social implica reconhecer que sua apropriação está diretamente relacionada aos processos de mediação, os quais explicam como as relações externas, inicialmente vivenciadas no plano social, são transformadas em funções psicológicas superiores. É a partir dessa compreensão que se torna possível avançar na análise dos conceitos de linguagem e mediação, fundamentais para explicar como o ser humano se desenvolve cognitivamente e se constitui como sujeito histórico e social.

3.2 O conceito de Linguagem e Mediação nos processos de apropriação da escrita e formação humana

O ser humano, ao longo de sua experiência com o meio, viu a necessidade de se diferenciar dos outros animais e estabelecer interação com os outros de sua mesma espécie, pois, nesse processo, ele passa a comportar-se de forma consciente, ampliando suas possibilidades de intervenção na realidade. Esse movimento está relacionado ao desenvolvimento de sua capacidade de agir intencionalmente sobre o mundo, sendo entendido “como o momento em que o hominídeo assume a posição ereta, apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza” (Saviani, 2016, p. 87).

Assim, surge a necessidade de criação de instrumentos que possibilitem a comunicação e a interação entre os indivíduos, algo produzido pelos próprios homens que fosse capaz de facilitar suas interações. Diante disso a linguagem emerge com a função primordial de mediar as relações e tornar possível a comunicação entre os sujeitos, pois como afirma Oliveira (1997, p. 42)

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.

Sendo assim, a comunicação humana ultrapassa a simples manifestação de estados emocionais, passando a exigir o uso de signos compartilhados socialmente, capazes de expressar conteúdos mais específicos e elaborados. Nesse sentido, a linguagem se torna um instrumento fundamental na organização e externalização dos pensamentos e na compreensão em relação ao contexto social.

A linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico historicamente construído, criado para orientar o comportamento do ser humano, que se desenvolve a partir das interações entre os indivíduos e do contexto em que estão inseridos. Silva e Gonçalves (2024) destacam que a aprendizagem humana se fundamenta nas relações constituídas entre determinado indivíduo e um grupo social, de maneira que as experiências adquiridas organizam o funcionamento psicológico do indivíduo. Logo, é possível compreender que a linguagem não se constitui de forma isolada, mas depende diretamente das relações com o meio social e dos estímulos recebidos no ambiente. Nesse mesmo sentido, os autores ainda afirmam que,

A linguagem, fruto das relações do homem com o ambiente, depende estritamente de um contexto social estimulador do desenvolvimento, podendo tanto acelerar ou ainda tornar lentos os comportamentos de um sujeito quando da ausência desses elementos (Silva; Gonçalves, 2024. p. 8).

Evidencia-se de forma direta que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado às experiências sociais vividas pelo indivíduo, uma vez que “a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala, isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (Vygotsky, 1991, p. 20). Assim, ambientes ricos em estímulos e relações favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo, enquanto contextos empobrecidos podem limitar esse processo. Então, torna-se necessário compreender como essas relações são organizadas e mediadas no processo de aprendizagem, o que conduz à discussão sobre o papel da mediação na apropriação do conhecimento e da cultura.

A mediação constitui uma categoria central para a compreensão do desenvolvimento humano. No âmbito da dialética, Saviani (2016, p. 77) afirma que “mediação é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição” o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento.” Nessa abordagem, a mediação não é compreendida apenas como um processo pontual, mas como um princípio que estrutura a forma de entender a realidade.

O autor explica que nada pode ser analisado ou entendido de maneira isolada, pois os acontecimentos estão em constante transformação, de forma a serem mediados pelas relações sociais e históricas. Assim, a mediação, nessa perspectiva, assume um papel central que permitirá entender como o conhecimento é produzido a partir das relações entre sujeito, objeto e contexto.

Oliveira (1997, p. 26) esclarece que a mediação “é um processo de relações de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Essa definição evidencia que a mediação ocorre sempre que há a inserção de um elemento, seja ele uma pessoa, como o professor, ou um instrumento, como a linguagem, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser vista como um processo espontâneo e passa a ser compreendida como resultado de interações mediadas, nas quais esse elemento potencializa o desenvolvimento do indivíduo. No contexto educacional, essa mediação pode ocorrer, por exemplo, por meio do uso de gêneros textuais, uma vez que o professor, ao selecionar e trabalhar com diferentes gêneros, possibilita aos alunos não apenas o contato com a escrita, mas sua efetiva apropriação.

Os gêneros textuais constituem importantes instrumentos mediadores, pois permitem que os indivíduos se insiram em diversas situações comunicativas, desenvolvendo a capacidade de se expressar, interpretar e interagir em contextos sociais distintos (Silva; Gonçalves, 2024).

Diante das concepções apresentadas, compreende-se que a mediação se configura como um elemento essencial nas relações humanas, atuando como elo entre o sujeito e o

conhecimento. Nesse processo, a linguagem assume papel central, pois se constitui como principal instrumento mediador, permitindo a comunicação, a construção de significados e a organização do pensamento. Tal compreensão se articula com a ideia de que “a aquisição da própria linguagem, enquanto função psicológica superior, é uma expressão da diferenciação e humanização do homem” (Duarte; Duarte e André, 2009, p. 83), evidenciando que é por meio da linguagem que o ser humano se distingue dos demais animais, uma vez que possui a capacidade de reorganizar o pensamento, expressar sentimentos e elaborar conhecimentos culturalmente construídos.

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”, ela se distingue, diferente das outras formas de linguagem, como uma que amplia significativamente as possibilidades do indivíduo, ao permitir registros e a transmissão do conhecimento para além do tempo e do espaço imediato.

A apropriação da linguagem escrita não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de um processo mediado, no qual o sujeito interage com outros indivíduos e com diferentes instrumentos culturais. A mediação, portanto, desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que possibilita ao indivíduo compreender os usos sociais da escrita e atribuir sentido a ela em seu cotidiano. A linguagem escrita passa a ser compreendida como prática social historicamente constituída, materializada em diferentes formas de uso. É nesse contexto que se inserem os gêneros textuais, entendidos como formas históricas de linguagem que organizam a comunicação nas diversas esferas da atividade humana, constituindo-se como importantes instrumentos mediadores no processo de apropriação da escrita.

4 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS CULTURAIS

Este capítulo discute os gêneros textuais como instrumentos culturais fundamentais para a apropriação da linguagem escrita e para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças. Compreendidos como formas históricas e sociais de uso da linguagem, os gêneros textuais possibilitam que a escrita seja trabalhada em situações significativas, aproximando as práticas escolares das experiências vividas pelos sujeitos em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, evidenciamos que o contato com contos, bilhetes, cartas, receitas, lendas e outros gêneros não apenas favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também contribui para a organização do pensamento, para a expressão de sentimentos, ideias e vivências e para a participação das crianças na cultura escrita. Assim, o capítulo analisa o papel dos gêneros textuais como mediadores do processo de alfabetização e letramento, destacando sua importância na constituição de práticas educativas mais significativas, intencionais e socialmente situadas.

4.1 Gêneros textuais como formas históricas de linguagem

A linguagem é o instrumento de mediação na relação entre o sujeito e o meio social, sendo fundamental para a inserção dos indivíduos na cultura e nas práticas sociais. Reforçando essa afirmação, Leontiev (2004, p. 93-94) colabora com este pensamento ao afirmar que:

(...) a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos [...] torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade.

Considerando essa reflexão, compreendemos que a linguagem se constitui como elemento estruturante do desenvolvimento humano, pois possibilita a organização das experiências e a produção de significações nas relações sociais. Dentro do contexto do Projeto Alfaletando em Jogo, essa compreensão da linguagem como mediação mostrou-se fundamental, especialmente ao considerar que os alunos, embora alfabetizados, apresentavam dificuldades na organização da escrita e na atribuição de sentido ao que produziam e liam. Complementamos que o processo de desenvolvimento da consciência linguística das crianças, através do desenvolvimento da escrita, se deu utilizando os gêneros textuais como a objetivação da linguagem nas atividades realizadas durante a execução do projeto.

No contexto do projeto, os gêneros textuais são compreendidos como a própria linguagem. É através deles que as crianças expressam seus pensamentos, emoções e suas formas particulares de ver o mundo. Eles representam formas sociais de interação e produção de sentido e significado. Assim, ao escrever um bilhete, uma carta, uma lenda ou um conto, a criança não

está apenas exercitando a escrita, mas utilizando a linguagem para organizar o pensamento e produzir significados sobre a realidade. Como explicam Lima, Andrade e Nobres (2023, p. 68), “o uso dos gêneros textuais é essencial para que o educando se insira nas práticas de leitura e escrita e seja estimulado desde cedo a significar a linguagem considerando seu uso social”. As atividades mediadas por gêneros textuais buscam inserir a criança em práticas reais de leitura e escrita.

Eles são formas concretas dos signos sociais. Na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, os signos possuem papel central no desenvolvimento humano, pois permitem que o indivíduo ultrapasse uma compreensão imediata da realidade e desenvolva formas mais complexas de pensamento e representação. Bernardes (2011, p. 326) corrobora com essa afirmação ao explicar que:

Sem os signos e os significados dos objetos, fatos e fenômenos mediados nos processos educativos em geral, a atividade prática permaneceria em uma etapa pré-intelectual, sensorial e esvaziada de representações produzidas pelo homem no movimento de transformações da natureza.

Os signos e os significados construídos socialmente são fundamentais no processo educativo, pois possibilitam à criança interpretar e representar o mundo. Durante o projeto, os gêneros textuais atuaram como mediadores desse processo, permitindo que os alunos atribuíssem sentido às suas produções escritas e às práticas sociais vivenciadas nos encontros.

O significado refere-se à dimensão socialmente construída da palavra, são “produções históricas, culturais e sociais que compartilhados entre os homens permitem o processo de comunicação e a internalização do mundo” (Araujo, 2015, p. 45), enquanto o sentido relaciona-se às experiências individuais e às vivências que o sujeito atribui à linguagem em contextos concretos. Assim, a apropriação da linguagem ocorre quando a criança passa a atribuir sentidos aos significados sociais já existentes, transformando a linguagem em instrumento de consciência e expressão. Durante o projeto, foi perceptível esse processo quando as crianças passaram a escrever sobre suas experiências, medos, sonhos e experiências. O significado social é internalizado pelas crianças, mas os sentidos produzidos em suas histórias são singulares, pois expressam sentimentos e formas de compreender o mundo.

Os gêneros textuais constituem formas de linguagem socialmente utilizadas, que se adaptam conforme as diferentes situações comunicativas. Eles são “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (Silva e Gonçalves, 2024, p. 3), pois se organizam de acordo com as finalidades e os interlocutores envolvidos na comunicação. Assim, caracterizam-se como formas dinâmicas,

pois apresentam regularidades em sua organização, mas permanecem abertos a mudanças no momento da interação e ao longo das transformações históricas.

Não são estruturas fixas, mas construções sociais. Seu surgimento e desenvolvimento estão diretamente relacionados às mudanças culturais, tecnológicas e históricas da sociedade, além de estarem sempre presentes na organização da vida social e comunicativa dos indivíduos, como melhor explicam Silva e Gonçalves (2024, p. 5): “esses gêneros podem possibilitar aos indivíduos se inserirem e se expressarem em distintas situações, facilitando a troca de informações e a participação em processos de construção de sentido”.

Eles não apenas organizam a comunicação, mas também refletem práticas sociais e os modos de vida. Assim, compreendê-los como formas históricas de linguagem implica reconhecer seu papel na constituição das relações sociais e na produção de sentido ao longo do tempo.

Para Vygotsky (2009, p. 398), o significado da palavra reflete a unidade do pensamento e da linguagem. Conforme esse autor, ele é uma “(...) unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos”.

Com base nessas explicações, compreendemos que o significado não é fixo. Assim, o autor afirma que “o significado da palavra pode modificar-se, em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (Vygotsky, 2009, p. 408). Mas se transforma ao longo das experiências sociais do sujeito. Assim, quanto mais o indivíduo se apropria da cultura, mais complexos se tornam os significados que constrói.

No contexto escolar, os gêneros textuais assumem um papel fundamental quando se refere à ampliação das capacidades de produção e compreensão dos alunos, uma vez que, quando trabalhados em sala de aula, contribuem diretamente para a formação de leitores e escritores que reconhecem os diferentes tipos, além de “possibilitar aos indivíduos se inserirem e se expressarem em distintas situações, facilitando a troca de informações e a participação em processos de construção de sentido” (Silva e Gonçalves, 2024, p. 5).

Rinaldine (2019, p.78) esclarece que os eles contribuem também para o desenvolvimento da escrita ao situarem o aluno em contextos reais de comunicação, sobre isso explica:

Os gêneros textuais podem auxiliar no processo de escrita à medida que trazem uma contextualização da situação que se quer comunicar. Para tanto, os alunos precisam compreender que a escrita, assim como a fala, está necessariamente ligada a contextos de comunicação por meio dos gêneros.

O trabalho com diferentes gêneros em sala de aula favorece a construção de conhecimentos relacionados não apenas à estrutura dos textos, mas também às suas finalidades e condições de produção. Isso possibilita que os alunos desenvolvam competências que vão além da escrita formal, permitindo-lhes atuar de forma mais consciente e crítica nas práticas sociais de linguagem. Ao entrarem em contato com variados gêneros, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer novas formas de expressão, explorando não apenas aspectos estruturais das escritas, mas também dimensões mais subjetivas e significativas.

Ao serem inseridos em práticas diversificadas de leitura e escrita, os alunos ampliam suas capacidades comunicativas e passam a compreender a linguagem como instrumento de participação social. Os gêneros são de extrema importância no processo de ensino, como esclarece Schneuwly e Dolz (2004, p.144)

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.

O ensino possibilita que os alunos compreendam não apenas como produzir textos, mas também as condições sociais em que esses textos são construídos e interpretados. O trabalho com gêneros na escola contribui para o desenvolvimento da escrita ao inserir os alunos em contextos reais de uso da linguagem, possibilitando condições de produção e circulação social. Os alunos passam a reconhecer a função social dos textos e adequar seu uso e produção a diferentes situações. Como afirmam Silva e Gonçalves, (2024, p. 14)

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.

Produções relacionadas ao cotidiano, aos medos, às situações de coragem e às relações de amizade evidenciaram o reconhecimento do significado da linguagem, no qual a escrita deixou de ser uma atividade mecânica e passou a construir-se como forma de expressão e construção de sentido.

Os diferentes gêneros textuais possibilitaram às crianças não apenas o desenvolvimento da escrita, mas também transformações enquanto sujeitos. Ao se apropriarem dessa forma de

linguagem, os alunos ampliaram suas formas de compreender e representar o mundo, abrindo-se para um novo conjunto de possibilidades de expressão e participação social.

Ao atuarem como mediadores, eles possibilitam a inserção dos indivíduos nas diversas esferas sociais. Assim, contribuem para que os sujeitos compreendam as condições de produção nas diferentes situações sociais. Como explicam Silva e Gonçalves (2024, p. 5), “a construção do conhecimento, a identidade e as relações sociais, não se enquadrando apenas enquanto categorias da linguagem fala ou escrita, não obstante, por serem instrumentos usados para organizar e estruturar a comunicação dentro de contextos sociais específicos”, pois os gêneros ultrapassam a dimensão formal da linguagem, atuando diretamente na organização das práticas sociais e na constituição dos sujeitos.

4.2 Papel dos gêneros na organização do pensamento

A organização do pensamento está diretamente relacionada à apropriação da linguagem. Um indivíduo que não domina determinada língua encontra dificuldades para compreender, expressar ideias e estabelecer a comunicação. De maneira semelhante, a criança não nasce dominando a linguagem, mas desenvolve progressivamente essa capacidade por meio das interações sociais. À medida que se apropria dos signos e significados culturalmente construídos, passa a organizar seu pensamento e a compreender melhor a realidade. Vygotsky (2008, p. 150) afirma que “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”. Nesse processo, os gêneros textuais assumem o papel da linguagem. Ao interagir com diferentes gêneros, a criança reconhece situações próximas da sua realidade, atribui sentido ao que lê e escreve, utilizando a linguagem como instrumento para a construção e organização do pensamento.

A relação entre linguagem e pensamento não se dá de forma independente, mas como um processo integrado. Vygotsky (2008, p. 151) destaca que “o significado da palavra é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminado por ele”. Isso evidencia que o significado da palavra constitui o ponto de articulação entre pensamento e linguagem, sendo por meio dele que o sujeito consegue organizar suas ideias e expressá-las de forma compreensível.

Entretanto, pensamento e linguagem não são a mesma coisa e nem surgem simultaneamente. Vygotsky (2008, p. 149) ratifica ao dizer que “ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve”, afirmando que a relação entre eles é construída ao longo do desenvolvimento

humano, sofrendo transformações à medida que o sujeito amplia suas experiências sociais e culturais.

Oliveira (1997, p. 43) esclarece que linguagem e pensamento possuem “origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes”. Inicialmente, ambos seguem caminhos diferentes. A criança pensa antes mesmo de dominar completamente a linguagem e utiliza formas iniciais de comunicação antes que o pensamento esteja totalmente organizado. Contudo, isso não significa ausência de relação entre ambos, mas sim que essa conexão vai sendo construída progressivamente durante o desenvolvimento.

E é justamente ao longo desse desenvolvimento que o pensamento e a linguagem passam a aproximar-se, “num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional” (Oliveira, 1997, p. 45). A partir desse momento, a linguagem passa a organizar o pensamento, e o pensamento passa a estruturar-se através da linguagem. O sujeito deixa de apenas comunicar-se de maneira imediata e passa a utilizar a linguagem como instrumento de reflexão, consciência e organização das ideias.

Por isso, Vygotsky (2008, p. 150) afirma que

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.

Compreende-se que o pensamento e a linguagem, mesmo não surgindo juntos desde o início, ambos passam a estabelecer conexões cada vez mais complexas à medida que a criança se apropria das experiências culturais e sociais presentes no meio em que vive. No contexto do projeto, essa relação era evidente durante as produções textuais. Foi através do contato com os gêneros textuais que seus pensamentos começaram a ganhar estrutura, pois os gêneros ofereciam formas sociais e culturais de organização da linguagem.

Pode-se entender, então, que o pensamento sem a linguagem permanece desorganizado. Como exemplo, um texto em mandarim: você sabe mandarim? Para quem não conhece o idioma, um texto em mandarim é indecifrável. No entanto, quando passam a construir um conjunto de signos e símbolos para representar cada elemento, eles começam a fazer sentido; é como se o texto tivesse sido traduzido à sua língua. Assim, ele ganha sentido, ganha significado e passa a ser compreendido. Da mesma maneira, durante o projeto Alfaletando, muitas crianças inicialmente apresentavam dificuldades em compreender e organizar suas próprias ideias na escrita. À medida que passaram a ter contato com os diferentes gêneros textuais, começaram a

compreender melhor como organizar pensamentos, estruturar acontecimentos e atribuir sentido às próprias produções. Assim como os signos do mandarim passam a fazer sentido quando compreendidos, os gêneros textuais passaram a funcionar como instrumentos que mediavam o desenvolvimento das crianças na apropriação da linguagem e na organização do pensamento.

Segundo Vygotsky (2008, p. 158), “o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala, não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma”. Isso reforça que a linguagem não é apenas um meio de exteriorização, mas o próprio espaço em que o pensamento se estrutura e se organiza. Algo que também foi identificado durante o projeto, quando os alunos tinham grandes intenções, ficavam entusiasmados com várias histórias que poderiam escrever, mas não conseguiam organizar o pensamento e manifestar todas aquelas ideias, fossem elas escritas ou faladas. Em muitos momentos, as crianças criavam personagens, aventuras e situações criativas, mas encontravam dificuldades em organizar a sequência de fatos, desenvolver o enredo e concluir aquilo que desejavam expressar.

É a partir disso que o trabalho com os gêneros textuais se inserem. Eles atuam como mediadores na organização do pensamento e na construção de significados. Dentro do projeto, os gêneros foram usados como ferramentas de promoção do desenvolvimento da linguagem. Os gêneros textuais possibilitaram às crianças apropriarem-se das formas de comunicação construídas historicamente, permitindo sua inserção nas práticas sociais de linguagem. Durante o projeto, eles atuaram como a própria linguagem das crianças, organizando seus pensamentos, suas experiências e suas formas de expressão. Ao escreverem sobre seus próprios sentimentos e vivências, os alunos desenvolviam formas de compreender o mundo e expressar suas subjetividades.

4.3 O Projeto Alfaletando em Jogo como prática social de leitura e escrita: experiências com gêneros textuais no processo de alfabetização

Este estudo surgiu a partir dos questionamentos produzidos em minhas vivências como monitora bolsista de um projeto de ensino intitulado Alfaletando em Jogo. Este projeto foi desenvolvido em uma ONG na cidade de Parnaíba, no estado do Piauí, e “surge como uma proposta inovadora, utilizando jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas para promover a alfabetização e letramento de crianças com dificuldades de aprendizagem” (Araujo, Silva e Costa, 2026, p. 3), constitui uma importante proposta voltada para o fortalecimento do processo de alfabetização e letramento das crianças, utilizando jogos como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem.

As atividades foram realizadas com crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que ainda não sabiam ler e escrever convencionalmente, pois passaram pelo processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19, período em que muitas crianças não tiveram acesso de qualidade ao ensino remoto. Segundo Araujo, Silva e Costa (2026, p. 11), “a suspensão das aulas presenciais, as limitações do ensino remoto, a ausência de infraestrutura tecnológica e as desigualdades sociais acentuaram as dificuldades no acesso a aprendizagem”. Durante o projeto Alfaletando em Jogo, utilizamos os gêneros textuais com o intuito de estimular a leitura, a interpretação, a oralidade e a escrita de forma “natural” e prazerosa. Buscamos aproximar as crianças de maneira interativa e significativa.

Figura 1. Crianças em atividades de produção de textos



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo (2025)

Ao longo do projeto Alfaletando em Jogo, que teve duração de um ano, foram desenvolvidas diversas atividades voltadas para a compreensão dos processos de alfabetização das crianças. Os encontros aconteciam semanalmente, o que possibilitou um acompanhamento contínuo e a construção gradual de vínculos. Durante esse período, também buscamos conhecer cada criança para que as atividades fossem planejadas de acordo com suas necessidades.

Inicialmente, nossos encontros e atividades consistiram em compreender os conhecimentos que as crianças já possuíam acerca da leitura e da escrita. Por isso, foram realizadas avaliações diagnósticas¹ por meio de diferentes atividades, como: produção de

¹ A avaliação diagnóstica é uma etapa essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois permite identificar dificuldades, conhecimentos prévios e potencialidades dos alunos. A partir dela, o professor pode elaborar e modificar planejamentos estratégicos que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Como afirma Oliveira, Mota e Sousa (2022, p. 5) “através da avaliação diagnóstica é que o professor terá um conhecimento prévio daquilo que o aluno já sabe, e assim ele poderá definir como serão os próximos passos, quais os meios que poderão facilitar

pulseira de miçangas, leituras de músicas, reconto de histórias, produções textuais e ditados de palavras. Essas atividades permitiram observar não apenas aspectos relacionados à alfabetização, mas também à socialização das crianças.

A partir das análises das avaliações, foi possível identificar diferenças nos níveis de aprendizagem das crianças. Enquanto algumas ainda não sabiam ler e escrever, outras já conseguiam realizar essas práticas, embora não de forma plena e convencional. Com base nesses dados, os alunos foram organizados em dois grupos, permitindo que as intervenções fossem planejadas de maneira mais adequada às necessidades.

Iniciou-se um processo mais sistemático na organização dos encontros e chegamos aos gêneros textuais como forma de desenvolver a leitura e a escrita, e passamos a trabalhar contos, fábulas, lendas, biografias, receitas, bilhetes e convites, sempre considerando as experiências e os conhecimentos prévios das crianças.

Com o passar das atividades, foi possível perceber que a escrita ultrapassava o simples ato de registrar palavras, tornando-se uma ferramenta de expressão de sentimentos, experiências, imaginação e diferentes formas de compreender o mundo. Em muitos momentos, surgiram produções textuais que relatavam atitudes heroicas, aventuras e situações vivenciadas pelos próprios estudantes. A aprendizagem da leitura e da escrita transforma o modo como o sujeito pensa, interpreta e age sobre a realidade, como afirma Goulart (2019, p. 71) quando diz que:

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.

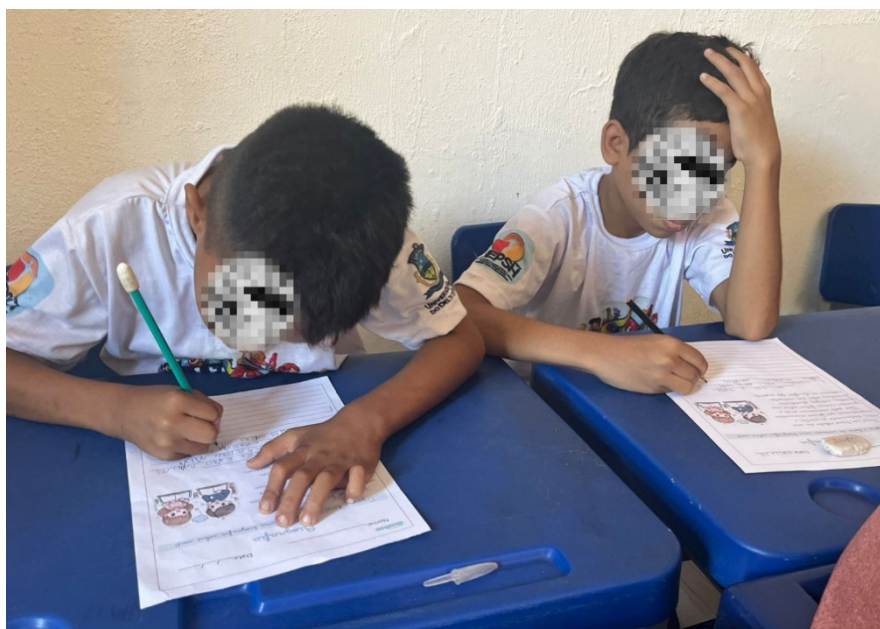
Durante as atividades, as crianças não escreviam para cumprir tarefa, mas para expressar o que sentiam e o que viviam, permitindo que elas utilizassem a linguagem para comunicar diferentes interpretações sobre o mundo ao seu redor, compreendendo que a escrita não se limita à obtenção de notas, mas possibilita que escrevessem sobre o que gostariam de ser, animais que gostariam de ter ou até mesmo imaginar que eram amigos de monstros gigantes e compartilhar

para uma aprendizagem significativa, e como ele deve proceder, daí por diante pensar em ações que auxiliarão para a tomada de decisões”.

com os demais colegas suas histórias, “as crianças demonstraram maior segurança ao ler e interpretar textos simples, e suas produções textuais mostraram um aumento na coesão e na criatividade” (Araujo, Silva e Costa, 2026, p. 14).

Os gêneros textuais foram inseridos gradualmente. Inicialmente, eram realizadas atividades de leitura e exploração das características de cada gênero. Em seguida, as crianças eram convidadas a elaborar suas próprias produções de acordo com o gênero textual trabalhado naquele dia.

Figura 2. Crianças produzindo uma autobiografia



Fonte: Projeto Alfaletando em Jogo (2026)

O Projeto Alfaletando em Jogo também contribuiu para os momentos de relação entre as crianças, estimulando a socialização, a troca de conhecimentos e a construção coletiva da aprendizagem, “a interação social durante as atividades também foi um fator chave para o desenvolvimento das crianças, com destaque para maior motivação e engajamento” (Araujo, Silva e Costa, 2026, p. 14). Elas demonstraram entusiasmo ao participar das atividades propostas. Isso possibilitou momentos de troca de experiências, nos quais os estudantes compartilhavam conhecimentos, ajudavam os colegas e aprendiam coletivamente, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança, como destaca Goulart (2019, p. 65): “que as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos, ampliando informações sobre o mundo”.

Figura 3. Crianças na atividade de produção de texto



Fonte: Acervo Projeto Alfabetrando em Jogo (2026)

À medida que as atividades passaram a dialogar com os interesses e as vivências das crianças, os encontros foram adquirindo novos significados. Bruxel e Bianchi (2023, p. 42) corroboram ao afirmar que “a criança só vai entrar em atividade mental quando a atividade de apropriação da leitura e da escrita fizer sentido para ela”. A participação nas atividades passou a construir um espaço de criação, expressão e relação. Quando as crianças encontravam sentido nas atividades de produção, os encontros passavam a ocorrer de forma mais criativa e marcados pela imaginação e relação das próprias produções.

5. ENTRE ESCRITAS E SENTIDOS: A ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS COM GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender como as crianças atribuíram sentidos à leitura e à escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais. A análise foi organizada a partir dos objetivos específicos do estudo e fundamentada na Psicologia Histórico Cultural, especialmente nas categorias de Linguagem, Mediação, Significados e Sentidos. Para isso, foram considerados os registros produzidos no decorrer do Projeto Alfaletando em Jogo, como diários de bordo, fotografias, vídeos e produções textuais das crianças, analisados por meio da triangulação das fontes. Desse modo, evidenciamos as contribuições das práticas mediadas por gêneros textuais para o desenvolvimento da consciência linguística, para a organização do pensamento e para a apropriação da escrita como instrumento cultural, social e significativo na formação das crianças.

5.1 Significados atribuídos pelas crianças à leitura e escrita em atividades de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais

Neste tópico, são analisadas as primeiras aproximações das crianças no projeto Alfaletando em Jogo, buscando compreender como elas significaram as atividades propostas. Como se constituía o processo de mediação entre pesquisadora e crianças, além de entender como as crianças chegaram ao espaço, quais sentidos foram dados às práticas de leitura e escrita e as primeiras impressões com os gêneros textuais.

O primeiro movimento da análise não consiste em identificar se elas já sabiam ler ou escrever convencionalmente, mas como as crianças significaram as suas vivências ao longo dos encontros. As relações estabelecidas não representaram apenas momentos de convivência, mas construíram espaços de mediação nos quais novos conhecimentos e significados puderam ser construídos.

Entre as primeiras atividades estava uma oficina de pulseiras de miçangas. Cada criança confeccionou sua própria pulseira com letras que formavam seus próprios nomes, miçangas de diferentes cores e estilos. A atividade nos permitiu observar a escrita dos nomes, a autonomia das crianças e a relação estabelecida por elas quanto ao espaço do projeto, revelando ainda diferentes formas de significação. Como destaca Goulart (2019, p. 65), é preciso “considerar que as crianças chegam na escola com um corpo de conhecimentos [...] conhecimento de mundo – é o conhecimento sobre pessoas, objetos, atividades, valores, habilidades, atitudes, entre outras coisas”. Para algumas crianças, representou um momento de

descontração e acolhimento; para outras, a atividade se relacionava com o cotidiano, favorecendo a aproximação do projeto a partir de experiências já conhecidas.

Figura 04: Oficina de pulseiras de miçangas



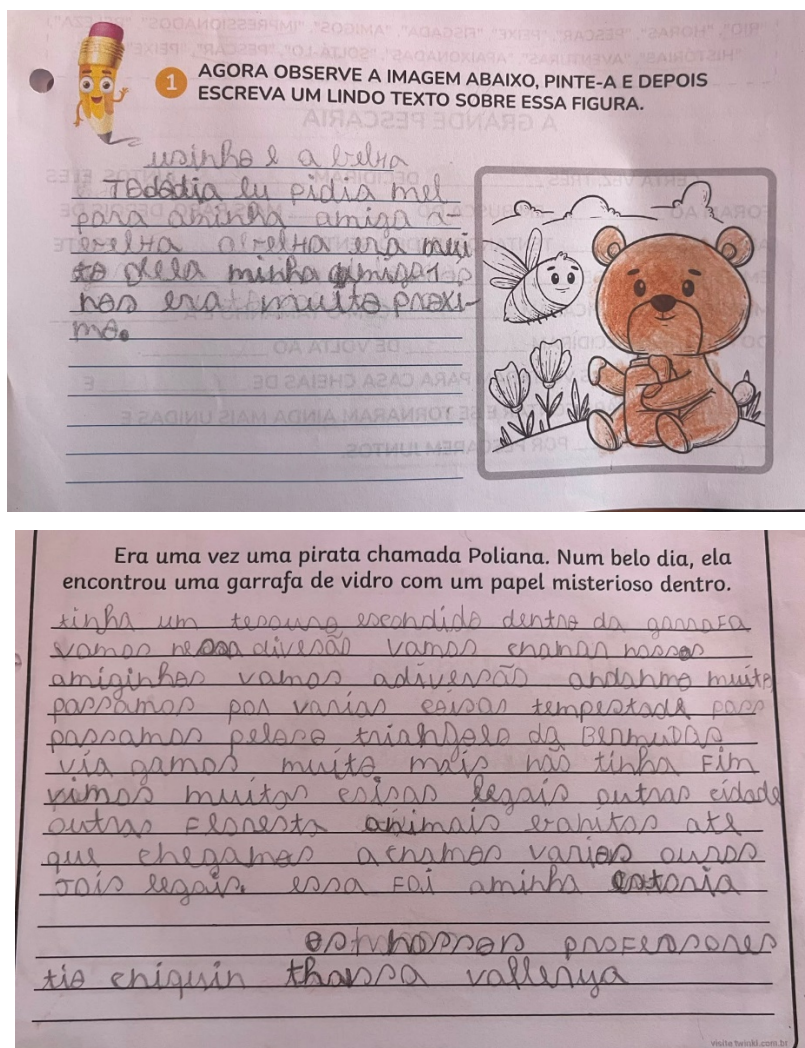
Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Embora as crianças estivessem inseridas no mesmo contexto e realizassem as mesmas atividades, cada uma se relacionava com o projeto a partir de suas próprias experiências, necessidades e motivações. Na Psicologia Histórico Cultural, esse movimento nos permite compreender que os significados socialmente compartilhados são apropriados de maneira singular, produzindo sentidos diferentes para cada sujeito. Araujo (2015, p. 45) corrobora com essa afirmação ao dizer que “os sentidos são mais amplos, pois se constituem nas relações sociais, por meio da interligação entre o mundo objetivo e subjetivo, no qual afetos, vivências e emoções se fazem presentes”. Isso nos permitiu compreender não apenas a posição das crianças quanto ao projeto, mas como cada uma delas o significava.

Entre as crianças, duas delas expressavam diferentes formas de se relacionar com as atividades propostas. Um dos alunos a quem nos referimos é Pedro, que ocasionalmente apresentou dificuldades na leitura e escrita, embora tenha demonstrado dificuldade na

organização do pensamento. Logo no início do projeto, reclamava com frequência durante as atividades, sempre com muita pressa para jogar bola ou conversar com os colegas. Era possível perceber uma letra pouco caprichada em razão da rapidez, além de histórias pouco organizadas.

Figura 05: Primeiras atividades de Pedro no Projeto



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Podemos compreender que, naquele momento inicial do projeto, a motivação de Pedro não estava centrada nas atividades de leitura e escrita, mas nas relações que estabelecia com os colegas e na expectativa pelos momentos de brincadeira. Sua participação nas propostas era constantemente acompanhada pela preocupação em concluí-las rapidamente, evidenciando que, para ele, o principal motivo de estar no projeto ainda não estava relacionado às práticas de linguagem desenvolvidas durante os encontros.

Arthur também apresentou, desde os primeiros encontros, uma relação distinta quanto às atividades. Antes mesmo de conhecer a proposta, ele sempre perguntava se poderia escrever menos linhas nas produções textuais ou ler menos nas leituras compartilhadas. Nesse contexto, é importante considerar que, nas escolas, a escrita, como afirma McLane (1996, p. 298),

Após as primeiras observações realizadas durante as atividades diagnósticas, foi possível identificar que as crianças apresentavam níveis distintos em relação à apropriação da linguagem escrita. Diante dessa realidade, optou-se pela organização de dois grupos. Um deles era composto por crianças que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética, enquanto o outro reunia crianças que já liam e escreviam, que, embora conseguissem decodificar palavras e produzir pequenos textos, suas escritas apresentavam muitos erros, pouca organização das ideias e, principalmente, pouco envolvimento com as práticas de leitura e escrita.

Foi nesse contexto que os gêneros textuais passaram a ser desenvolvidos no projeto. Essa estratégia metodológica possibilitou que a leitura e a escrita fossem apresentadas em situações concretas de uso. 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”, assim, as crianças passariam a compreender sua função social e estabelecer sua relação com o cotidiano.

A mediação desenvolvida ao longo do projeto buscou compreender como as crianças se relacionavam com a leitura e escrita, quais sentido atribuíam aquelas práticas. Nessa perspectiva, segundo Bruxel e Bianchi (2023 p, 46-47):

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.

Assim, as intervenções ocorriam por meio de conversas e incentivos que levavam as crianças a refletirem sobre o que estavam lendo ou escrevendo. A responsabilidade como monitora e pesquisadora, estava em criar condições para que as crianças estabelecessem novas relações com a linguagem escrita.

A análise de dados dos primeiros encontros evidenciou que as atividades propostas não possuíam o mesmo sentido para todas as crianças. Para algumas crianças, o Projeto Alfaletando em Jogo significava um espaço de brincadeiras, convivência e descontração. Para outras, era um espaço significado pelo lanche e pela possibilidade de estar fora de casa. Havia também aquelas que percebiam as atividades de leitura e escrita como mais uma obrigação e, para algumas, um espaço de aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades.

5.2 Contribuições do par mais desenvolvido para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e produção de textos

Neste tópico, compreendemos como a mediação do par mais desenvolvido contribui para o desenvolvimento da consciência linguística das crianças em práticas de leitura e escrita. 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”. Assim, podemos identificar que a atuação da monitora como par mais experiente revelou-se crucial no desenvolvimento da consciência linguística das crianças. A análise foi construída a partir da triangulação de dados produzidos durante a pesquisa. Assim, foram analisadas as intervenções realizadas pela monitora e suas contribuições nos processos de leitura e escrita, considerando as relações estabelecidas ao longo da pesquisa. A interpretação dos dados fundamenta-se na categoria mediação, proposta pela Psicologia Histórico Cultural.

Antes da introdução dos gêneros textuais, foram realizados momentos de planejamento para chegarmos às melhores intervenções para as crianças, de modo que elas conseguissem desenvolver suas habilidades de escrita e leitura. Decidimos, então, trabalhar com os gêneros textuais, pois, conforme Santos, Souza e Taques (2023, p. 57), “os gêneros textuais são um elemento importante na alfabetização e letramento, pois além de decodificar os códigos convertendo letras em sons, o aluno pode compreender o que está lendo e atribuir significado”.

Ao apresentar os gêneros textuais, iniciávamos com uma roda de conversa. Sentávamos-nos próximos uns dos outros e, inicialmente, explicávamos de forma breve qual seria o gênero textual trabalhado naquele encontro, em quais situações ele é utilizado e quais são suas características. Também conversávamos sobre aspectos como a presença de personagens, sua quantidade, o conflito central, como identificá-lo e como, normalmente, ocorre a resolução dos conflitos.

Em seguida, foi proposta uma atividade de leitura coletiva de um texto pertencente ao gênero que seria trabalhado naquele momento. As crianças escolheram seus parágrafos e cada uma realizou a leitura em seu próprio ritmo, conforme suas possibilidades. Durante a leitura, quando surgiam dificuldades relacionadas à identificação de palavras ou à compreensão do texto, a monitora realizou intervenções, retomando informações do texto, evitando fornecer imediatamente as respostas.

A atuação da monitora ao organizar situações para que as próprias crianças refletissem sobre o texto, em vez de apresentar respostas prontas, estabeleceu relações e permitiu que as crianças criassem autonomia. Vygotsky (1991, p. 57), ao falar das zonas de desenvolvimento, afirma que “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma

maneira, mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”, assim, foi possível evidenciar que as intervenções realizadas pelo par mais experiente favoreciam a passagem de ações antes realizadas de forma coletiva para ações realizadas de forma independente.

Figura 08: Crianças no momento da leitura compartilhada



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Após essa leitura, buscávamos identificar, no texto, as características apresentadas no início do encontro. Assim, se os contos, por exemplo, costumam apresentar poucos personagens, verificávamos juntos se o texto lido realmente possuía essa característica. Tal prática encontra respaldo na compreensão de que “o desenvolvimento cognitivo e a formação de funções psicológicas superiores da criança são sempre mediados pelo outro que indica, a partir disso, a criança delimita e atribui significados e sentidos às suas vivências” (Bruxel e Bianchi, 2023, p. 46). A mediação realizada durante a leitura possibilitou que elas compreendessem os elementos presentes nos textos e, gradativamente, passassem a reconhecê-los também em suas próprias produções, fortalecendo o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Figura 09: Crianças em atividade compartilhada



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Logo depois, as crianças eram direcionadas à criação de suas próprias produções textuais. Elas recebiam orientações que auxiliavam no desenvolvimento de suas atividades, como refletir sobre como se viam nos personagens que estavam escrevendo. Nesse momento, eram realizados questionamentos que buscavam levar as crianças a refletir sobre a construção de suas narrativas, como: “Quem será o personagem principal da sua história?”, “O que aconteceu para iniciar o conflito?”, “Como esse problema poderá ser resolvido?” e “Como você gostaria que sua história terminasse?”. Essas perguntas tinham o objetivo de favorecer o planejamento da escrita e estimular a organização das ideias antes da produção textual, como afirma McLane (1996, p. 300), “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”. Em vez de oferecer respostas prontas ou apenas corrigir a produção textual, os questionamentos propostos possibilitavam que elas analisassem suas próprias narrativas e reconhecessem as mudanças que deveriam ser feitas.

Essa forma de intervenção aproxima-se das concepções de mediação, nas quais o par mais experiente não realizou as atividades pelas crianças, mas criou condições para que elas avançassem em seus processos de desenvolvimento. A linguagem, então, assumiu o papel na organização do pensamento, conforme afirma Vygotsky (2008, p. 156-157), “o pensamento não

é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. As crianças, ao responderem aos questionamentos feitos pela monitora, não apenas organizaram suas produções textuais, mas também reorganizaram seus pensamentos.

Figura 10: Crianças em atividade de produção textual



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Quando as crianças demonstravam dificuldades para organizar a sequência dos acontecimentos, voltávamos juntos a estrutura do texto, o que ele queria que acontecesse no final da história, auxiliando sem a necessidade de produzir o texto pela criança. Além disso, quase sempre chegavam com perguntas sobre a inclusão de determinado personagem ou sobre quais ações ele poderia realizar ao seguir por um determinado caminho. Esse movimento evidenciava a atuação da monitora como mediadora. Goulart (2019, p. 66) afirma nessa perspectiva que:

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.

Durante a produção textual das crianças, as orientações eram realizadas de acordo com as necessidades apresentadas por elas, por meio de questionamentos e sugestões que estimulavam a reflexão sobre suas narrativas e favoreciam a construção da escrita. Em seguida à conclusão das produções, algumas crianças eram convidadas a reler suas produções e,

juntamente com elas, fazíamos as correções necessárias e revisávamos, de forma autônoma e consciente, a organização dos seus próprios textos.

Para Vygotsky (1991, p. 58), existem diferenças entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela consegue realizar com o auxílio de um sujeito mais experiente. São as chamadas zonas de desenvolvimento: “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o movimento mental prospectivamente”. É justamente nesse espaço de possibilidades que a mediação exerce sua função mais significativa. Ao retomar as estruturas e incentivar a reflexão, a monitora favoreceu os avanços no desenvolvimento.

Após os encontros do Projeto Alfabetrando em Jogo, sempre havia um momento destinado ao compartilhamento das experiências vivenciadas ao longo do encontro. Nesse momento, eram discutidas as dificuldades relacionadas à atividade proposta, a forma como as crianças haviam reagido à atividade e ao gênero textual trabalhado no dia, bem como sua relação com as leituras e com a própria produção textual. Também compartilhávamos possíveis soluções para o encontro seguinte. Assim, quando identificávamos dificuldades em determinada atividade, refletíamos sobre o que poderia ser feito para que a próxima fosse mais bem aceita. Discutíamos, ainda, quais atividades as crianças mais gostavam de realizar nos encontros, como poderíamos fortalecer a relação com elas, qual seria o próximo gênero textual a ser trabalhado e quais atividades poderiam ser propostas para que as crianças realmente se apropriassem do gênero, da leitura e da escrita naquele momento.

Figura 11: Crianças em atividade de Produção Textual



Fonte: Acervo do Projeto Alfabetrando em Jogo

Ao analisar os registros produzidos durante a pesquisa, constatamos que as intervenções realizadas pelo par mais experiente foram constantemente reorganizadas de acordo com as

necessidades apresentadas pelas crianças. Em alguns momentos, os questionamentos concentravam-se na compreensão dos gêneros textuais, em outros, buscavam favorecer a organização dos acontecimentos e a revisão da escrita.

Ao longo dos encontros, a mediação realizada pela monitora não tinha a intenção de apenas corrigir os erros das crianças, como grafias inadequadas ou a sequência dos acontecimentos. Seu objetivo era fazer com que elas compreendessem, analisassem e organizassem suas próprias escritas e leituras, apropriando-se da leitura e da escrita de forma efetiva.

Durante toda a pesquisa, a monitora planejou intervenções, realizou questionamentos, incentivou a reflexão e acompanhou o processo de produção textual, criando condições para que as crianças construíssem seus próprios conhecimentos. Com isso, as crianças passaram a refletir antes de escrever, desenvolveram sua consciência linguística e aprimoraram a organização dos acontecimentos em suas produções, passando a escrever para comunicar suas vivências e suas vontades.

A atuação da monitora, sempre ao lado das crianças, revisando e relendo os textos juntamente com elas, potencializou a forma como percebiam suas próprias escritas e elaboravam suas histórias. Dessa maneira, passaram a organizar melhor os personagens, o problema e a solução das narrativas. Essa prática relaciona-se com a afirmação de Tudge (1996, p. 155), ao destacar que: "Quando os conservadores se associam a parceiros não-conservadores, a relação entre eles é, de alguma forma, similar à relação entre um adulto e uma criança." Essa perspectiva ajuda a compreender que a presença da monitora não consistia em fornecer respostas prontas, mas em oferecer apoio para que as crianças reorganizassem seu pensamento e construíssem, gradativamente, maior autonomia na leitura e na escrita. Vygotsky (1991, p. 41) afirma que "a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana", isso foi evidenciado na pesquisa quando as crianças passaram a utilizar, de maneira independente, estratégias que inicialmente eram construídas com o auxílio da monitora.

5.3 Potencialidades presentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando a sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento

Este tópico pretende desenvolver a análise que consiste em interpretar as potencialidades presentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, considerando sua função social e o papel dos gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural e constituição do pensamento. A análise fundamenta-se na perspectiva de que a aprendizagem da

escrita ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas e constitui-se como um processo de apropriação de instrumentos historicamente construídos.

Vygotsky (1991, p. 11) explica que "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". Assim, a linguagem escrita constitui um importante instrumento cultural, pois permite que a criança participe das práticas sociais de leitura e escrita, apropriando-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Embora Vygotsky (1991, 2008) não trate especificamente dos gêneros textuais, sua compreensão acerca da função social da linguagem e da apropriação dos instrumentos culturais oferece sustentação teórica para compreender que o ensino da escrita deve ocorrer em situações socialmente significativas. As formas superiores de pensamento desenvolvem-se nas relações sociais, uma vez que, conforme afirma Vygotsky (1991, p. 25), "as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior". Assim, a aprendizagem da escrita ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas, constituindo-se como um processo de apropriação de práticas culturais mediadas socialmente, no qual os gêneros textuais assumem papel fundamental por possibilitarem a participação dos estudantes em diferentes situações reais de uso da linguagem.

Desse modo, a análise desenvolvida neste tópico apresenta como as práticas desenvolvidas no Projeto Alfaletrando em Jogo favoreceram a apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento, para a participação nas práticas sociais de linguagem e para a formação dos estudantes como sujeitos da cultura escrita.

O Projeto Alfaletrando em Jogo desenvolveu atividades em que a escrita estivesse vinculada a situações reais de comunicação, permitindo que as crianças atribuíssem sentido às suas produções. Para isso, foram apresentados diferentes gêneros textuais, a partir dos quais foram propostas produções escritas que consideravam os objetivos, os interlocutores e o contexto de circulação de cada gênero trabalhado no encontro.

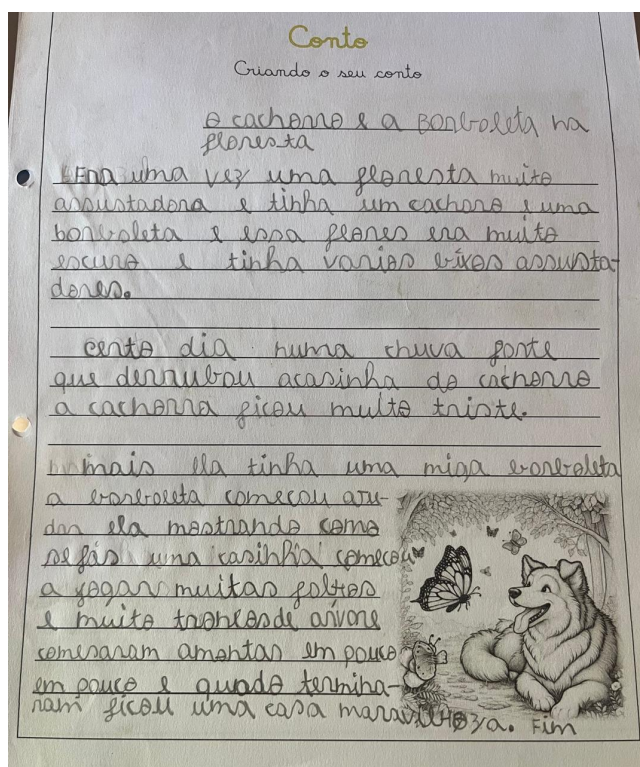
Figura 12: Crianças em atividade de produção textual



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Ao longo do projeto, foi possível identificar um crescente interesse das crianças pelas atividades de leitura e escrita. Inicialmente, algumas demonstravam insegurança diante das propostas de produção textual. Entretanto, à medida que passaram a participar de práticas significativas envolvendo diferentes gêneros textuais, mostraram-se mais confiantes para registrar suas ideias, realizar escolhas relacionadas aos fatos e aos personagens e compartilhar suas produções com o grupo.

Figura 13: Atividade de produção após os Gêneros Textuais



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Outro aspecto observado foi a produção espontânea de textos. Em diferentes momentos, as crianças passaram a escrever para além do que era solicitado, criando personagens, modificando e ampliando suas narrativas. Essas iniciativas revelam que a escrita deixou de representar apenas uma tarefa escolar e passou a organizar pensamentos, expressar sentimentos e comunicar ideias. A escrita foi adquirindo significado para as crianças, conforme afirma Luria (2010, p. 143): "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", iniciando-se quando aquilo que a criança escreve faz sentido e possui significado para ela.

As rodas de leitura constituíram momentos importantes ao longo dos encontros do Projeto Alfabetrando em Jogo. Nesses momentos, as crianças liam, ouviam e comentavam as produções, compartilhando experiências e estabelecendo relações entre os textos e suas próprias vivências. Além disso, os comentários realizados por elas, ao explicarem suas escolhas e discutirem como determinada ideia poderia ser mais bem desenvolvida ou compreendida pelo leitor, evidenciaram que a escrita passou a desempenhar uma função que ultrapassa o simples registro gráfico das palavras, constituindo-se como um instrumento de comunicação ativa.

Figura 14: Atividade de leitura e escrita compartilhada



Fonte: Acervo do Projeto Alfabetrando em Jogo

A aprendizagem ocorre por meio da apropriação dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Entre esses instrumentos, a linguagem ocupa um lugar central, pois possibilita ao sujeito estabelecer relações com o mundo, organizar o pensamento e participar da vida social. Conforme afirma Vygotsky (1991, p. 53),

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

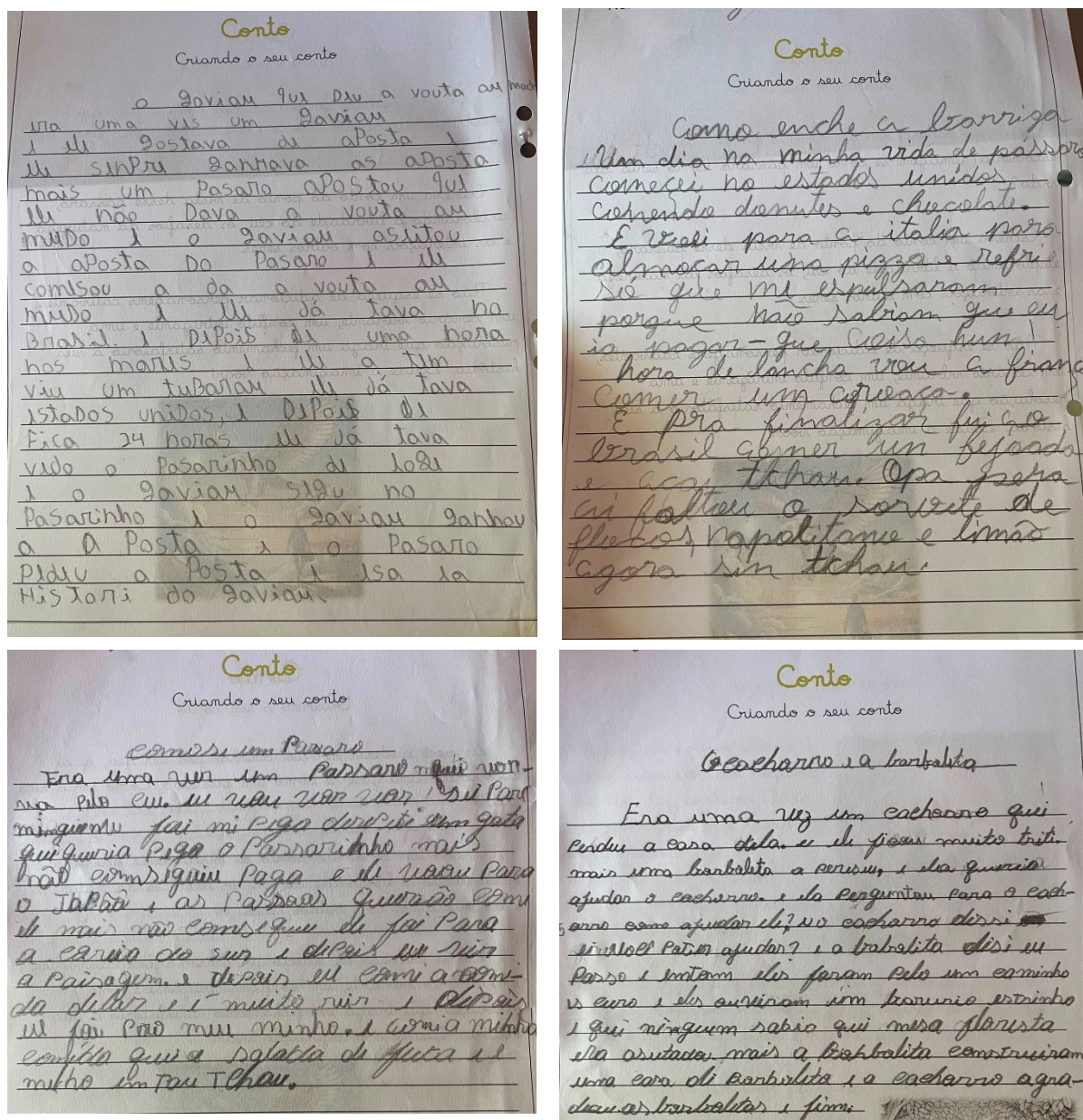
signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores.

Nessa perspectiva, A linguagem constitui um instrumento cultural que reorganiza as funções psicológicas e amplia as possibilidades de interação com o meio social. Assim, os gêneros textuais podem ser compreendidos como instrumentos culturais que mediam a aprendizagem da escrita, uma vez que inserem as crianças em práticas sociais concretas de leitura e produção textual, favorecendo a apropriação da cultura escrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao longo do Projeto Alfaletando em Jogo, foram utilizados diferentes gêneros textuais. Cada gênero criou necessidades específicas de leitura, interpretação e produção escrita, permitindo que as crianças compreendessem que a escrita assume diferentes funções.

Os contos, por exemplo, favoreceram o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da organização do pensamento narrativo. Durante as atividades com esse gênero textual, as crianças foram estimuladas a construir personagens, cenários, conflitos e desfechos de forma coerente. Esse processo contribuiu para que elas compreendessem a escrita como um meio de expressar ideias, criar histórias e comunicar seus desejos e experiências.

Ao longo de duas produções textuais, as crianças projetaram aspectos de suas próprias vivências em suas narrativas. Inseriram seus desejos, mencionando lugares que gostariam de conhecer, criaram situações que evidenciavam relações de amizade recíproca e incorporaram atividades que costumavam realizar com seus amigos, como, por exemplo, fazer apostas. Além disso, nas produções, foi possível identificar referências a alimentos de que mais gostavam ou que desejavam experimentar, evidenciando que recorreram às próprias experiências e interesses para construir suas histórias.

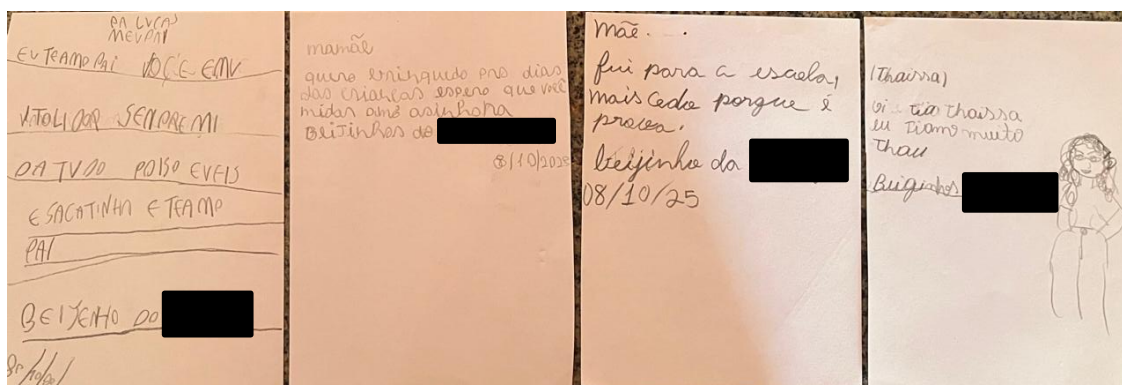
Figura 15: Atividades de produção do gênero textual conto



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Da mesma forma, os bilhetes favoreceram a compreensão da escrita como um instrumento de comunicação cotidiana. Durante a atividade, as crianças perceberam que esse gênero textual possui objetivos específicos, como informar, solicitar ou transmitir um recado. Essa compreensão foi construída a partir da situação concreta proposta, na qual cada estudante deveria escrever um bilhete para alguém, atendendo a uma necessidade real de comunicação.

Figura 16: Bilhetes escritos pelas crianças do Projeto Alfaletando em Jogo

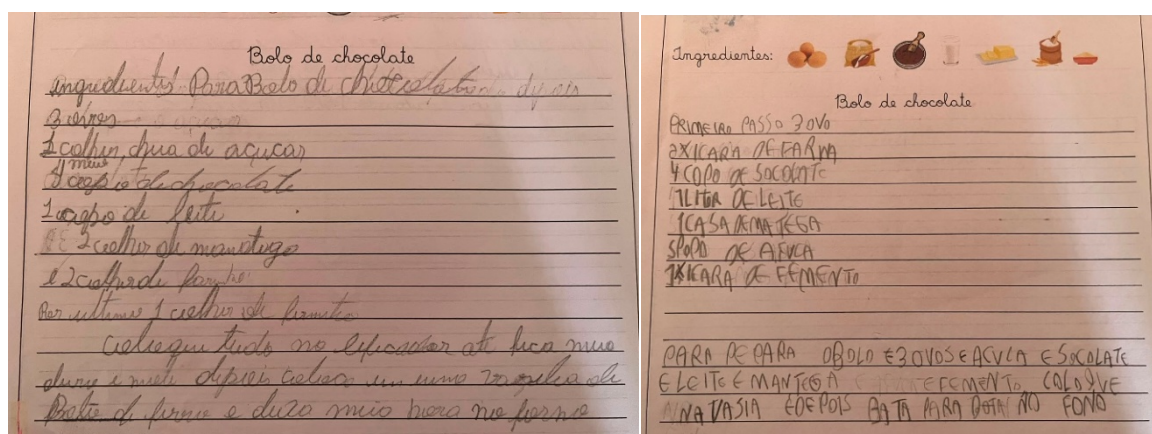


Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

No dia em que o gênero foi apresentado, cada criança escolheu livremente o destinatário de seu bilhete e o assunto que desejava comunicar. Como resultado, foram produzidos bilhetes com diferentes finalidades, como declarações de afeto, pedidos dirigidos às mães, demonstrações de carinho a familiares e amigos, além de mensagens para comunicar acontecimentos do cotidiano. Essas produções evidenciaram que as crianças compreenderam a função social desse gênero textual, utilizando a escrita para estabelecer relações e comunicar intenções em situações significativas.

As receitas desempenharam uma importante função no processo de aprendizagem. Ao ler e produzir esse gênero textual, as crianças compreenderam a importância da organização das informações, da relação entre os ingredientes e suas respectivas medidas, bem como da sequência das etapas necessárias para que o resultado da preparação fosse alcançado. Assim, perceberam que cada gênero textual apresenta características próprias, determinadas por sua finalidade comunicativa e pelo contexto em que é utilizado. Como atividade de produção escrita, cada criança elaborou sua própria receita de bolo de chocolate, mobilizando os conhecimentos construídos durante as leituras e discussões realizadas em sala de aula.

Figura 17: Atividades do gênero textual receita



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

O trabalho com cartas possibilitou às crianças compreenderem a função social desse gênero textual, reconhecendo sua finalidade comunicativa e aprendendo a organizar as ideias de acordo com o destinatário. Durante as produções, os estudantes refletiram sobre a escolha das palavras, a estrutura do texto e a forma de expressar seus sentimentos e intenções. Como resultado, foram produzidas cartas com diferentes finalidades, evidenciando sentimentos de saudade, tristeza, amor e carinho. Essas produções demonstram que as crianças compreenderam a carta como um instrumento de comunicação capaz de estabelecer vínculos e expressar emoções em situações reais de interação.

Figura 18: Atividades de produção de cartas

The figure shows two examples of handwritten letters produced by children, each on a form titled "FAZENDO UMA CARTA".

Left Letter:

- LOCAL E DATA: *Parnaíba 12 de novembro de 2025*
- SAUDAÇÃO: *Querido Professor Tereza*
- ASSUNTO: *eu estou triste porque acho que seu pai se alfailetrando com muito saudade de você. ele tá velho e do seu phupinho temos muito*
- DESPEDIDA: *um beijo temos muito*

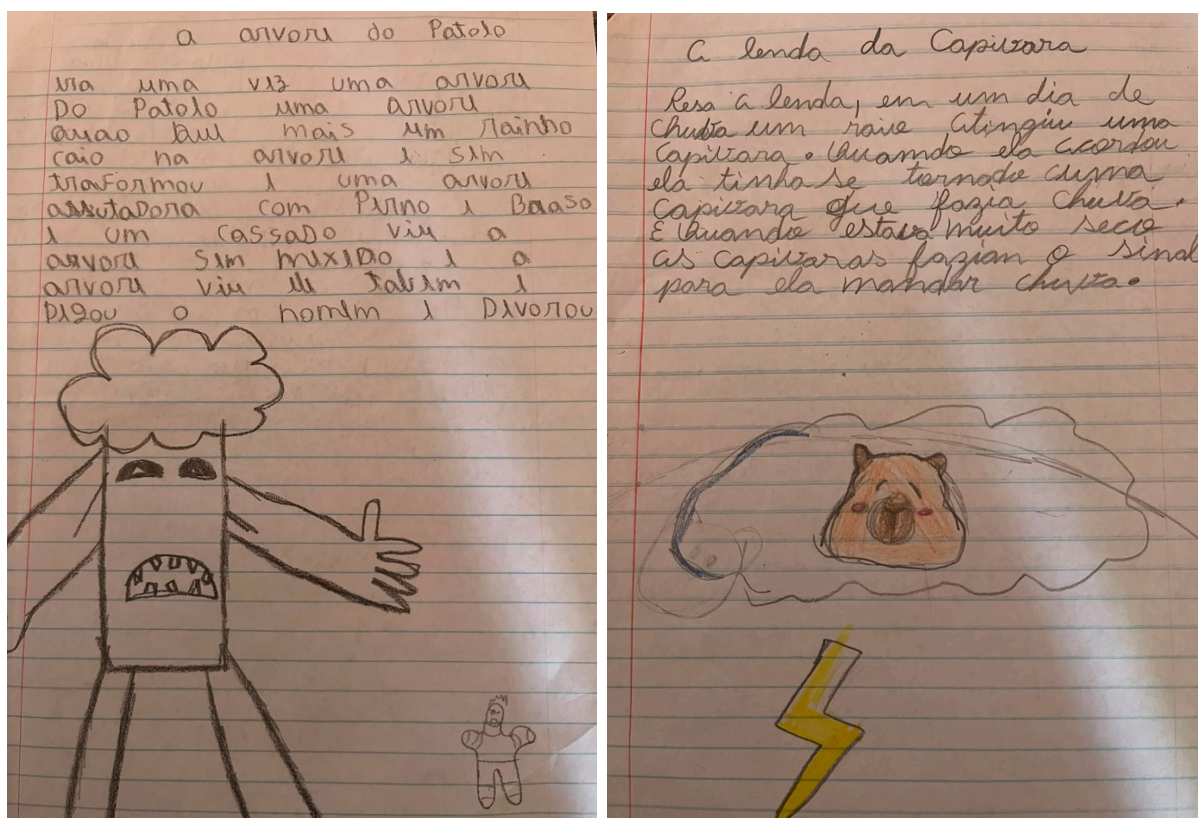
Right Letter:

- LOCAL E DATA: *Parnaíba 12 de novembro de 2025*
- SAUDAÇÃO: *Querido profi tereza*
- ASSUNTO: *eu não vejo a sua família amor muito a lembrança de quando se vai a sua família*
- DESPEDIDA: *chau*

Fonte: Acervo do Projeto Alfailetrando em Jogo

As lendas possibilitaram às crianças o contato com narrativas que integram o patrimônio cultural e as tradições populares. Durante as atividades, cada criança criou sua própria lenda, mobilizando elementos característicos desse gênero textual. Além de favorecer a compreensão de crenças, costumes e explicações transmitidas ao longo das gerações, essa atividade contribuiu para a valorização da cultura e para a ampliação do repertório cultural das crianças, permitindo que reconhecessem a escrita como um meio de preservar e compartilhar conhecimentos socialmente construídos.

Figura 19: Lendas produzidas pelas crianças



Fonte: Acervo do Projeto Alfaletando em Jogo

Ao interagirem com diferentes gêneros textuais em situações socialmente construídas, as crianças compreenderam novas formas de pensar, comunicar, interpretar e produzir textos. Nesse contexto, os gêneros textuais desempenharam um papel fundamental como mediadores da apropriação da linguagem e da cultura.

A aprendizagem da escrita ultrapassa o domínio do sistema de escrita alfabética, constituindo-se como um processo de apropriação de um instrumento cultural que possibilita à criança comunicar-se, organizar o pensamento e participar das práticas sociais. A escrita passa a adquirir significado quando deixa de ser apenas uma atividade escolar e passa a responder a necessidades reais de expressão e interação. Assim, “os sentidos que a criança atribui à leitura e à escrita e os esquemas de representação são variados e dependem de suas vivências passadas, bem como dos conhecimentos de que se apropriam antes de ingressar na escola” (Bruxel; Bianchi, 2023, p. 42). Desse modo, a apropriação da escrita não se inicia na escola, mas é construída continuamente a partir das experiências sociais vivenciadas pela criança.

Ao longo do Projeto Alfaletando em Jogo, foi possível constatar que as crianças passaram a atribuir novos sentidos à escrita. Durante as produções textuais, relacionavam os temas propostos às suas vivências, incorporavam elementos do cotidiano, utilizavam conhecimentos anteriores e criavam personagens inspirados em pessoas, histórias e situações

conhecidas. Além disso, passaram a valorizar as relações com os colegas, demonstrando interesse em compartilhar e ler suas produções ao final das atividades. Essas atitudes evidenciam que a escrita passou a assumir uma função comunicativa e social.

Conforme afirma McLane (1996, p. 297), uma importante conquista nesse processo consiste na “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”. Dessa forma, a escrita passou a integrar as experiências das crianças e a assumir uma função significativa em sua relação com o mundo.

Esses novos sentidos atribuídos à escrita refletiram diretamente nas transformações observadas no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os textos tornaram-se mais extensos, organizados e ricos em detalhes. As crianças passaram a participar mais ativamente das rodas de leitura, estabelecendo relações entre as histórias lidas e suas próprias experiências. Também foi possível identificar uma redução da resistência diante das atividades de escrita, substituída por maior envolvimento, criatividade e autonomia durante as produções textuais.

A linguagem escrita revelou-se um importante instrumento para a organização do pensamento. Ao escrever, as crianças organizavam ideias, planejavam ações, estabeleciam relações e refletiam sobre aquilo que desejavam comunicar. A escrita favoreceu, portanto, não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também da criatividade, da imaginação e da elaboração de ideias. Esse processo é contínuo, pois “os significados e os sentidos são, portanto, dinâmicos, pois, a partir dos contextos em que se constituem, eles se modificam e se enriquecem” (Araujo, 2015, p. 45). Assim, as experiências proporcionadas pelo projeto contribuíram para que as crianças compreendessem a escrita ao longo do processo de aprendizagem, atribuindo-lhe novos sentidos à medida que participavam de práticas de leitura e produção textual socialmente significativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema central a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando práticas de alfabetização e letramento mediadas por gêneros textuais. O estudo partiu da compreensão de que a escrita é mais do que apenas uma habilidade mecânica; é uma produção histórica e cultural construída nas relações sociais. Assim, buscou-se compreender como as crianças se apropriam da linguagem escrita e como atribuem significados quando inseridas em situações reais de uso da escrita.

A investigação foi orientada pelo objetivo principal de analisar a função social da escrita no desenvolvimento da consciência linguística de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atividades mediadas por gêneros textuais. Considera-se, portanto, que o objetivo foi alcançado, uma vez que as análises realizadas possibilitaram identificar como a escrita, quando atrelada a um planejamento intencional e cuidadoso, amplia as possibilidades de expressão das crianças e contribui para a organização do pensamento.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscou explicar como as crianças atribuem significações às atividades de escrita mediadas por gêneros textuais, foi possível compreender que a escrita, quando vinculada a situações reais de comunicação, permite que as crianças reconheçam sua finalidade e sua presença nas práticas cotidianas. Quanto ao segundo objetivo, referente à contribuição do par mais experiente, foi possível evidenciar que a intervenção intencional e as interações estabelecidas possibilitam avanços que a criança ainda não alcançaria de forma autônoma, favorecendo a apropriação dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

No que se refere ao terceiro objetivo, relacionado às potencialidades do processo de ensino-aprendizagem e ao papel dos gêneros textuais, constatou-se que esses gêneros ampliam as possibilidades de aprendizagem ao inserir as crianças em diferentes formas de uso da linguagem escrita, contribuindo para a formação de indivíduos que produzem e transformam sentidos. A escrita passa a se apresentar não mais apenas como um conteúdo escolar, mas como um instrumento cultural responsável pelo desenvolvimento humano.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que as crianças atribuem maiores significações às atividades de leitura e escrita quando estas estabelecem relação com suas experiências e possibilidades de expressão. As práticas tornam-se mais significativas quando as crianças conseguem trazer elementos da sua realidade, seus conhecimentos, desejos e imaginação, permitindo que se reconheçam como sujeitos participantes.

Além disso, foi possível identificar que, quando a criança estabelece uma relação de interação com o par mais experiente, amplia suas possibilidades de envolvimento nas atividades e de avanço em suas capacidades. A mediação do outro constitui um espaço que favorece a participação, a segurança e a construção de novos modos de compreender a linguagem. Foi possível ainda constatar que os gêneros textuais se constituíram como importantes instrumentos de apropriação cultural da escrita, pois possibilitam às crianças vivenciar diferentes formas de utilização da linguagem em suas práticas sociais.

A presente pesquisa apresenta contribuições acadêmicas, sociais e práticas para a área da Educação, especialmente para os estudos relacionados à alfabetização, ao letramento e ao ensino da escrita na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural. A pesquisa busca contribuir para ampliar as discussões sobre a função social da escrita e o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento da consciência linguística, evidenciando que esses instrumentos ultrapassam a condição de conteúdos escolares e constituem-se como meios importantes de apropriação cultural e constituição do pensamento.

A pesquisa ainda reforça a importância de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças reconhecerem-se como sujeitos participantes da cultura escrita, capazes de expressar ideias e participar ativamente da sociedade. Em sua totalidade, este estudo poderá contribuir para a atuação de professores ao apresentar possibilidades de organização do ensino da escrita por meio dos gêneros textuais, compreendidos para além dos modelos escolares. Espera-se que esta pesquisa favoreça novas reflexões e incentive o desenvolvimento de propostas pedagógicas que aproximem a escrita das experiências e necessidades reais das crianças.

Como toda pesquisa, este estudo apresentou uma limitação relacionada à escassez de produções acadêmicas que articulassem a Psicologia Histórico Cultural ao trabalho desenvolvido com gêneros textuais no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Embora existam pesquisas sobre gêneros textuais, letramento e alfabetização, verificou-se uma quantidade reduzida de estudos que abordassem esses conceitos de maneira integrada.

Diante desse cenário, este estudo buscou contribuir para a ampliação das discussões sobre a função social da escrita e o papel dos gêneros textuais como mediadores do desenvolvimento humano, oferecendo novos dados para pesquisas que estabeleçam essa relação.

A partir dessa lacuna, considera-se importante que novas pesquisas aprofundem a articulação entre a Psicologia Histórico Cultural e o trabalho com gêneros textuais como instrumentos de apropriação cultural, desenvolvimento da linguagem e organização do pensamento. Sugere-se também que futuras investigações sobre essa temática analisem

diferentes contextos escolares, com distintos públicos e ao longo de períodos mais extensos de acompanhamento das crianças.

O desenvolvimento desta pesquisa representou um importante processo de crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Acompanhar as crianças ao longo de toda a investigação permitiu observar seus avanços, suas dificuldades, suas descobertas e a forma como passaram a atribuir novos significados à leitura e à escrita. Vivenciar esse processo tornou possível compreender, na prática, que o desenvolvimento infantil acontece por meio das relações sociais, das mediações e das experiências que a escola proporciona.

Essa experiência também contribuiu para minha formação como futura pedagoga, despertando um olhar mais sensível, crítico e intencional sobre a prática educativa. Ao longo da pesquisa, compreendi que ensinar exige planejamento, escuta e, sobretudo, o compromisso de conhecer cada criança em sua totalidade, respeitando sua história, seus conhecimentos, seus sonhos e as diferentes realidades que constituem sua forma de estar no mundo.

Além disso, a pesquisa fortaleceu minha compreensão sobre o papel do professor como par mais experiente. Constatei que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando a criança estabelece uma relação de confiança com aquele que a acompanha em seu processo de desenvolvimento. Somente quando se sente acolhida, segura e valorizada, ela consegue expressar suas ideias, compartilhar suas experiências e reconhecer-se como protagonista de sua própria aprendizagem.

Por fim, este percurso reafirmou a convicção de que educar vai muito além da transmissão de conhecimentos. Educar é construir relações, reconhecer potencialidades e criar condições para que cada criança se aproprie da cultura e encontre na linguagem possibilidades de compreender, expressar e transformar a realidade. Esse foi, sem dúvida, o maior aprendizado que esta pesquisa proporcionou.

Compreender a escrita em sua função social foi, acima de tudo, entender que precisamos nos reconhecer, colocar nossas vivências, nossos sonhos e estabelecer, a partir disso, uma relação entre a linguagem e o mundo. Cada produção reafirmou que a escrita ganha sentido quando a criança encontra espaço para se expressar, pensar e comunicar aquilo que deseja.

Este trabalho desenvolveu em mim a convicção de que a educação é mais do que ensinar códigos; é possibilitar que, por meio da apropriação da linguagem, cada criança encontre sua voz, compreenda que pode atribuir sentidos e significados e transformar a realidade em que vive.

Ao apropriar-se da escrita por meio de práticas significativas e da mediação do outro, a criança amplia suas possibilidades de posicionar-se e transformar-se. Ensinar é possibilitar que

cada criança encontre na linguagem um instrumento para participar da vida em sociedade e construir-se como sujeito histórico. Assim, a escrita seguirá sendo transformada e seguirá transformando.

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 Alfaetrando em Jogo. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2026.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia escolar e educacional. São Paulo: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2011. p. 323-332.
- 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.
- LIMA, Joelma Ferreira; ANDRADE, Louriete Pereira de; NOBRES, Marenilza da Silva. In: MORAES, Andreia Prado de et al. (org.). **Aprendizagem e reflexão de alfabetização com ludicidade**. Formiga, MG: Editora Ópera, 2023. p. 66-69.
- 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.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; MOTA, Amôna Almeida; SOUSA, Jayne Araújo de. **Avaliação educacional: uma breve análise das modalidades diagnóstica, formativa e somativa.** Caderno de Pedagogia, [S. l.], 2022. p. 1-7.

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.

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 Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

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./maio/jun. 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v16n2.238.