

# PRODUÇÃO DE TEXTOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

## TEXT PRODUCTION IN THE PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

**Dania Monteiro Vieira Costa**

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*  
daniamvc@gmail.com

**Renata Strzepa Potkul**

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*  
renatapotkul@yahoo.com.br

### Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental na abordagem qualitativa sobre a produção de textos no Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade certa, baseado na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Busca compreender o modo como o programa de formação de professores alfabetizadores defende o processo de produção de textos, por crianças, na fase inicial da alfabetização. Aponta que o programa adota a perspectiva construtivista para fundamentar o processo de alfabetização que sugere a palavra como unidade de ensinoaprendizagem com o objetivo de estimular a reflexão, pelas crianças, sobre o SEA (Sistema de Escrita Alfabético). Também conclui que o programa apresenta objetivos/conhecimentos sobre o processo de produção de textos a serem consolidados nas séries posteriores ao 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Produção de textos. Pnaic.

### Abstract

The article presents the results of a documentary research on the qualitative approach about the production of texts in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, based on the Bakhtin's perspective of language. It seeks to understand how the teacher literacy education program advocates the process of producing texts, by children in the beginning of literacy. It points out that the program adopts the constructivist perspective to base the literacy process that suggests the word as a teaching-learning unit with the purpose of stimulating the children's reflection on the AWS (Alphabetical Writing System). It also concludes that the program presents objectives / knowledge about the process of producing texts to be consolidated in the follow-up grades to the 1<sup>st</sup> year of Literacy Cycle.

**Keywords:** Literacy. Texts production. Pnaic.

## Introdução

Conforme Gontijo (2003), a alfabetização é a inserção dos sujeitos no mundo da linguagem escrita. Nesse sentido, a alfabetização é o processo que possibilita as crianças, jovens e adultos a relacionar-se com o mundo também por meios dos textos escritos que veiculam relações de interlocução, ou seja, apresentam posicionamentos, discordâncias, concordâncias e objeções sobre os mais variados temas que povoam as relações humanas. Assim, entende-se que o processo de alfabetização está intimamente relacionado ao processo de leitura e escritura de textos. Apesar disso, a alfabetização tem sido na maioria das vezes compreendida, pela escola, somente como a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico que, muitas vezes, se dá por meio de práticas educativas mecanicistas ou de práticas estimuladoras da construção de hipóteses, pela criança, sobre a relação entre oral e o escrito, denominadas prê-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Assim, nesse contexto, muitas vezes, entende-se que os processos de leitura e escritura devem ser ensinados depois que os sujeitos dominarem o sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Em uma pesquisa sobre a produção de textos na alfabetização (Costa, 2013), relatamos que diferentes atores do espaço escolar a questionavam dizendo: “Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?”. Assim, na escola, na maioria das vezes, entende-se que, primeiro, a criança estuda a língua repartida em sílabas, fonemas e suas representações gráficas para, em seguida, juntar os fonemas, as sílabas e formar frases; finalmente, pode escrever textos ou, ainda, primeiro, ela constrói suas hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito, passando pelas hipóteses silábica, silábico-alfabética e, quando estiver na hipótese alfabética, temos uma criança que tem o domínio do caráter alfabético da escrita, podendo agora escrever textos (COSTA, 2013).

Essa premissa tem sido questionada por pesquisadores do campo. Na década de 1980, Smolka (2003) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar as instâncias de leitura e escritura no processo inicial da alfabetização. Destacou ao longo desse estudo a dificuldade de a escola desenvolver um trabalho com a leitura e a produção de textos. Naquele momento afirmava que o que se tem visto é o ensino da linguagem escrita como “[...] uma mera técnica – sistema de reprodução resultando em uma atividade desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 2003, p. 38). Logo, a escola, ao ensinar a linguagem escrita sem o seu sentido sociocultural, não desenvolve na criança o desejo de ler e escrever.

Pesquisas recentes (SOUZA, 2010; COSTA; 2010) têm apresentado resultados semelhantes ao apontar que o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização

tem sido marcado pelo foco nos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos), resultando em uma ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem. Tomemos, brevemente, os resultados dessas pesquisas. Souza (2010), ao analisar as *Práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental em Aracruz/ES*, observou que as professoras das duas escolas pesquisadas utilizavam várias atividades que se aproximavam, em maior ou menor grau, dos antigos métodos usados nas cartilhas de alfabetização. Nesse contexto, Souza (2010, p. 234) afirma que suas análises indicaram que

[...] a palavra era a unidade de ensino da leitura e da escrita mais utilizada pelas professoras da sala de aula da Escola A, ao passo que, na Escola C, o texto foi utilizado de forma mais recorrente, como unidade de ensino-aprendizagem da língua, o que representa para nós um avanço significativo no trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar. Contudo, a leitura e a escrita de palavras e textos eram utilizadas como pretexto para o ensino das unidades menores da língua.

Assim, na maioria das vezes, o trabalho com a linguagem escrita não se desenvolve em um contexto de colaboração, no qual, pela interação e interlocução entre a *professora e as crianças* e as *crianças e crianças*, se aprende a ler a escrever. Em muitas situações escolares, nega-se ou não se incentiva a criança a estabelecer uma conversação sobre os textos, sobre suas dúvidas, suas ideias sobre a escrita. Contraditoriamente, deve-se aprender a linguagem escrita que é eminentemente discursiva de maneira silenciosa, individualizada e solitária. Como Smolka (2003), entendemos que a alfabetização é um processo discursivo. Ensinar a ler e a escrever é trabalho com a linguagem pela linguagem. É atividade de compreensão ativa e responsiva dos textos lidos, é a possibilidade de a criança se enunciar, dizer o que pensa e o quer pela linguagem escrita.

Nesse sentido, a autora constata que as práticas alfabetizadoras investigadas privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. A leitura e a produção de textos se constituíam em pretextos para ensinar a ler e a escrever em sentido restrito. No que diz respeito à leitura, aponta que, na sala de aula da Escola A<sup>1</sup>, a leitura de livros de literatura infantil frequentemente era utilizada para trabalhar aspectos de cunho moralizante, ou deles eram retiradas palavras para trabalhar a sequência alfabética. Por outro lado, na sala de aula da Escola C, a leitura compartilhada de textos da esfera literária acontecia diariamente. Nessas situações, as crianças dialogavam entre si e com a professora. A pesquisadora afirma ainda que, embora, muitas vezes,

<sup>1</sup> A pesquisadora optou por denominar, em seu relatório de pesquisa, as escolas com as letras A, B e C, respeitando, assim, o sigilo acordado com os participantes do estudo.

a professora encaminhasse o diálogo para o reconhecimento das palavras do autor, as crianças, por sua vez, apresentavam questionamentos e produziam outros sentidos. No entanto, é necessário destacar que, conforme análise da pesquisadora, de modo geral, as leituras realizadas tinham como foco principal o estudo das unidades mínimas da língua.

As análises de Souza (2010) indicam, ainda, que eram poucos os eventos de produção de textos escritos. Era recorrente a solicitação de atividades cujo objetivo era formar palavras e frases que não mantinham relação com a realidade linguística e sociocultural das crianças. Para Souza (2010, p. 232),

[...] as palavras, as frases e textos produzidos pelas crianças na sala de aula da Escola A e da Escola C serviam de pretexto para trabalhar as unidades menores da língua e outros conhecimentos sobre o sistema de escrita. Sendo assim, essas unidades da língua não se constituíam em enunciados, como define Bakhtin, pois eram escritas para ninguém.

As análises de Souza (2010) demonstram a dificuldade de o trabalho educativo desenvolvido nas classes de alfabetização incorporar práticas discursivas com a linguagem escrita, na qual a interação e a interlocução sejam movimentadas pela leitura e pela produção de textos.

Costa (2010), ao realizar uma pesquisa sobre *As práticas de alfabetização em duas escolas de Vitória/ES*, afirma que as práticas de alfabetização das professoras das duas escolas pesquisadas focaram muito o ensino da língua, com base na palavra e na ortografia. Observou também que a produção de textos foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras. Na perspectiva de Costa (2010, p. 210),

[...] o enfoque dado pelas professoras aos conhecimentos sobre o sistema de escrita revela o conceito de alfabetização que orienta as práticas – processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever. Nesse sentido, considerando que, na fase inicial da alfabetização, as crianças devem inicialmente aprender o código linguístico, as propostas metodológicas que embasam as práticas das professoras partem do pressuposto de que a aprendizagem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita trabalhados por elas são fundamentais para que a criança leia e escreva.

Assim, os dados obtidos pela pesquisadora demonstraram que, nas duas salas de aula pesquisadas, a dimensão da alfabetização mais contemplada pelas professoras foi a referente aos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Dessa forma, assim como no trabalho de Souza (2010), a produção de textos foi a dimensão menos privilegiada, demonstrando, na perspectiva da autora, que as professoras consideram que o trabalho de

produção de textos é uma atividade que se realiza após o aprendizado das unidades menores da língua.

Assim, pesquisadores da área têm apontado que o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização tem sido marcado pelo foco nos aspectos linguísticos, resultando, conforme dito, em uma ruptura entre o plano linguístico e o discursivo da linguagem. Smolka (2003, p. 93), ao discutir essa questão, sublinha que

[...] o problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares [espaços discursivos] depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora. E o que é ser “leitora e escritora” na escola? É decodificar e codificar mensagens por escrito; é ler e escrever “com sentido”. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Porém, conforme Smolka (2003, p. 92-93), é a vivência de espaços interlocutivos, pela criança, na escola, como “[...] lugar de um jogo de representações onde, na sua intenção, na sua imaginação, na sua atividade como leitora e/ou escritora [que] organiza os traços, ocupa espaços” de interlocução que possibilitarão a elas se tornarem leitoras e escritoras de textos.

No bojo dessa discussão, vale destacar ainda que temos vivenciado ao longo desses últimos anos a aplicação de testes de avaliação em larga escala, cujos resultados têm apontado a dificuldade dos alunos brasileiros em lidar com a leitura e a escrita de textos. Além disso, estatísticas apontam que muitas crianças matriculadas nas escolas não têm se alfabetizado. Como resposta a essa problemática, o Ministério da Educação tem lançado os holofotes sobre a escola e os professores ao desenvolver uma série de programas de formação de professores, delineando a problemática, principalmente, em torno da formação dos professores, apontada, muitas vezes, como deficiente<sup>2</sup>. Temos entre esses programas mais recentes o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), lançado em 2001. Em 2008, o Pro-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e, em 2012, o Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

<sup>2</sup> Em nossa opinião, há uma série de fatores de ordem política, social e econômica que participam da organização da escola brasileira e que repercutem sobre o fracasso dos alunos nesses testes, ou seja, a formação deficitária dos professores não é, em nossa opinião, o único elemento que explica a problemática.

Garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade foi o desafio colocado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições. De acordo com o MEC, o Brasil tem oito milhões de crianças de seis a oito anos de idade matriculadas em 108 mil escolas distribuídas por todo o território nacional, sendo que a média nacional de não alfabetizados, dentre esses sujeitos, corresponde a 15,2%.

As ações do Pnaic apoiaram-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias; 3. Avaliações sistemáticas; e 4. Gestão, mobilização e controle social.

Tendo em vista essas questões, este estudo objetivou investigar o eixo 1 que trata da formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, mais especificamente a análise dos cadernos da formação de linguagem, buscando compreender o modo como a produção de textos é discutida no material. *Em outros termos, nos interessou identificar e discutir o modo como a produção de textos, na fase inicial da alfabetização, é defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.*

## **Sobre a abordagem teórica**

Tendo em vista o nosso problema de estudo, *identificar e discutir o modo como a produção de textos, na fase inicial da alfabetização, é defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, passamos a discutir o enunciado na perspectiva bakhtiniana, aspecto intimamente relacionado à concepção de texto.

Inicialmente, Bakhtin (2004) questiona os estudos realizados pela linguística que, na maioria das vezes, eram realizados sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. Por isso, constrói uma concepção de linguagem que estabelece uma relação com a vida. Nessa direção a linguagem é eminentemente interacional, pois os seres humanos se relacionam por meio da linguagem. Nesse contexto, produzem enunciados que, segundo Bakhtin (2006), são unidades da comunicação discursiva produzidos pelos sujeitos nas diferentes atividades humanas. Entendendo os textos como enunciados “orais e escritos, concretos e únicos”, precisamos então discutir a concepção de enunciado na perspectiva bakhtiniana que fundamentou a concepção de texto que norteou nosso modo de dialogar com o material do Pnaic, que aponta a produção de textos como um direito de aprendizagem das crianças.

Inicialmente, o enunciado é sempre produzido em direção a um interlocutor que, para Bakhtin, não pode ser abstrato. Mesmo a linguagem interior é produzida para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido,

em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 112-113). Dessa maneira, o enunciado não é uma mera produção individual e nem tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele é produzido no interior das relações sociais. Logo,

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social, ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Esse é um elemento essencial para o entendimento dos textos escritos pelas crianças, pois sabemos que os enunciados concretizados nos textos por elas produzidos são dirigidos a um interlocutor ou, nos termos do autor, um auditório social bem definido que muito influencia o dizer das crianças. Nesse sentido, o interlocutor tem uma enorme força no processo de produção dos enunciados sejam eles orais, sejam escritos. Esse papel do outro no processo de comunicação não era, na opinião de Bakhtin (2006), bem compreendido pela linguística. Nessa discussão, diz ainda que, apesar das variações de discussões no campo da linguística, mantinha-se,

[...] senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p. 270)<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva, o outro é desconsiderado e, quando é considerado, afirma Bakhtin (2006), é simplesmente para assumir a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas pelo falante. Desse modo, “[...] em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência” (BAKHTIN, 2006, p. 270). A contraposição do autor em relação a essa concepção de linguagem é tão contundente, que ele chega a dizer que esse modo de entender a comunicação discursiva é uma ficção da linguística. Dessa forma, o autor

---

<sup>3</sup> Texto de 1926.

discorda de perspectivas da linguística que entendem que, no processo de comunicação discursiva, o “ouvinte” é passivo e age como um mero receptor. Por isso, Bakhtin (2006) anuncia o modo como compreende a relação entre os falantes da língua no processo de comunicação discursiva. Para ele,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Assim, a enunciação é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado e também leva em conta a posição ou possíveis respostas dos interlocutores. É importante destacar que essa responsividade destacada por Bakhtin não é só do “ouvinte”. Para o autor, o locutor também é respondente, na medida em que não é o primeiro falante, isto é, “[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Nessa perspectiva, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo na corrente de comunicação discursiva.

As discussões realizadas por Bakhtin (2006) são fundamentais para refletirmos sobre a produção de textos, na escola. Lembrando que, quando falamos de produção de textos, estamos falando de enunciados. Por isso, faremos uma relação da discussão realizada por esse autor e os enunciados/textos. Destacamos, inicialmente, que todo enunciado é de natureza social e por isso não pode ser entendido fora da situação concreta de sua produção.

Uma peculiaridade do enunciado discutida por Bakhtin (2006, p. 280) é a alternância dos sujeitos falantes. Essa alternância ocorre precisamente “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Para o autor, cada réplica do diálogo, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275). O acabamento do enunciado é uma noção que deve fundamentar o processo de produção de textos, na escola, pois compreendemos que é o querer-dizer que motiva as crianças a escrever seus enunciados/textos.

Por isso, não podemos quantificar a produção textual das crianças, pois o critério para o acabamento do enunciado é a capacidade de responder a ele, o

que se dá no processo de comunicação discursiva. Nesse sentido, “[...] não só compreendemos o significado de dada palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para ação” (BAKHTIN, 2006, p. 291). Logo, uma palavra ou uma oração tornam-se um enunciado a depender da situação comunicativa em que são utilizadas. Desse modo, “[...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 290). Dessa forma, há uma intenção discursiva por parte dos sujeitos que se enunciam. E é essa intenção que motiva o falante a dizer (ou escrever) o enunciado que assume o sentido que o falante lhe atribuiu. Nessa direção, é o querer dizer do falante que deflagra a produção do enunciado. Essa deve ser preocupação no processo de ensino/aprendizagem da escrita pois, para que a produção escrita não se constitua em uma mera atividade escolar, compreendemos que é necessário possibilitar às crianças a concretização de alguns de seus projetos discursivos. Para isso, é fundamental que elas escolham seus interlocutores, para os quais possam dirigir seus enunciados, ou seja, que as crianças tenham a oportunidade de escrever para pessoas com as quais tinham necessidade de dialogar.

João Wanderley Geraldi (2003), um dos autores brasileiros que, em nossa opinião, tem realizado uma discussão da perspectiva bakhtiniana de linguagem para o ensino da língua e, nesse contexto, tem discutido a importância do trabalho educativo com a produção textos, na escola, afirma:

[...] a produção de textos (orais e escritos) [deve ser] o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem. E isto não apenas por inspiração ideológica da devolução do direito à palavra às classes populares desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p. 135).

Nesse sentido, os enunciados escritos e/ou textos produzidos pelas crianças efetivamente concretizam a aprendizagem da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva. Ao defender o trabalho com a linguagem nessa direção, o autor enumera algumas razões. Primeiro, porque o trabalho com a produção de textos orais e escritos possibilita aos alunos, principalmente aqueles pertencentes às classes populares, o direito (historicamente negado) de contar suas histórias. Segundo, porque é no texto que a língua se concretiza quer como forma, quer como discurso, o que está inevitavelmente associado às

relações que os seres humanos travam entre si, na medida em que o texto está carregado de verdades, mentiras, coisas boas ou más, conflitos, afetos, polêmica, concordância, discordância, enfim, de valores e ideologias. Assim sendo, o discurso funde-se no enunciado. Desse modo, os enunciados e/ou textos são a concretude da língua, são, portanto, reveladores das dimensões discursiva e linguística da linguagem.

Toda discussão sobre o enunciado na perspectiva bakhtiniana nos remete às condições de produção textual que, na realidade, são as peculiaridades do enunciado discutidas por Bakhtin (2006) e apresentadas ao longo dessa discussão. Pensando a linguagem nessa perspectiva se deu nossa busca de compreensão sobre o modo como a produção de textos foi defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nessa direção, a produção de textos é entendida, neste estudo, também como situações de aprendizagem, na medida em que desenvolvem a compreensão da estrutura fonética da linguagem escrita e, também, a sua dimensão discursiva.

## Questões metodológicas

Conduzimos a análise dos cadernos de Linguagem (1º ano) do Pnaic tomando como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, particularmente a sua noção de texto. Isso porque o *corpus* analisado foi constituído por textos impressos. Segundo Bakhtin (1992, p. 329), o texto escrito ou oral é um dado primário de análise de todas as disciplinas e, de modo geral, “[...] de qualquer pensamento filosófico humanista”. Desse modo, para esse autor, o texto “[...] representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1992, p. 329).

Assim, o texto (escrito ou oral) utiliza o sistema da língua para produzir significados. Como unidade de significação, é um produto de criação ideológica e, dessa forma, só pode ser compreendido, estudado em relação com a sociedade, ou seja, com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico, religioso, etc. em que foi produzido. O texto constitui-se no diálogo entre interlocutores e com outros textos. Em outras palavras, no ato de sua criação ou produção, estão presentes no imaginário do autor os seus interlocutores, para quem o texto se dirige. Por isso, é necessário o uso de um sistema compreensível e convencional dentro de uma coletividade. Por outro lado, o texto pode ser visto como “[...] mônada específica que refrata (no limite) todos os textos de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1992, p. 331) de comunicação social. Os seus significados são, portanto, interdependentes de outros sentidos e significados que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o texto é diálogo entre interlocutores e é diálogo entre discursos, o que lhe confere a qualidade de enunciado. Como

enunciado, é individual, único e irreproduzível. Nesse sentido, os textos são elos irreproduzíveis de uma cadeia histórica de comunicação social. Individual, único, irreproduzível e dialético, porque sempre se produz nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos, no diálogo com outros textos. É contrapalavra de um sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Nele, “[...] há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 1992, p. 333).

Dessa concepção, conclui-se que o texto, tomado como objeto de análise e reflexão, particularmente numa abordagem documental, deve ser estudado na interdependência com o contexto socioideológico em que foi elaborado e que o envolveu. Entretanto, conforme assinala Bakhtin, o contexto social ou situação extraverbal não age sobre o enunciado de forma mecânica; na realidade, entra nele como “[...] um constituinte necessário à sua estrutura semântica”.

Dessa forma, o texto, dado primário das ciências humanas, comporta na sua análise e leitura o contexto dos sujeitos que o produziram e do sujeito que o estuda; portanto, ele integra-se às formas de pensar de uma dada sociedade, do sujeito que o produziu e do investigador que busca compreendê-lo e reconstituir seus sentidos. Assim, ao *buscarmos compreender os textos em relação com o contexto de produção, na medida em que conhecemos e compreendemos o ser humano numa perspectiva dialógica, portanto, o ato de compreensão também é de natureza dialógica*. Conforme sugere Barros (1997, p. 30), o ponto de partida de Bakhtin é a colocação do texto “[...] como fulcro, como lugar central de toda investigação sobre o homem” e sobre os fenômenos sociais e culturais que, por sua natureza, são criações humanas.

Nessa direção a produção de dados envolveu, no primeiro momento, a leitura dos cadernos de formação (1º ano) da área de linguagem. Optamos pela análise dos cadernos do 1º ano porque, em nossa opinião, expressam a perspectiva dominante nos cadernos do 2º e 3º anos. Além disso, nos interessava saber se o programa defende a produção de textos na fase inicial da alfabetização. Em seguida, identificamos os textos e os trechos, cujo tema era produção de textos e organizamos em um arquivo no formato word. A análise ocorreu por meio da identificação dos fios discursivos que se uniam em uma corrente discursiva que tratam da produção de textos na alfabetização.

## **Apontamentos sobre a produção de textos no Pnaic**

Iniciamos com a discussão realizada no texto “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais” do caderno Ano 1, unidade 1, de autoria de Albuquerque (2012), que inicia realizando uma breve contextualização sobre a alfabetização no Brasil. Primeiramente afirma que a alfabetização, no Brasil,

tem sido realizada por meio de uma diversidade de práticas educativas, desde aquelas vinculadas a métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos acartilhados até as práticas que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. No que diz respeito à utilização dos métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos, chama a atenção para o fato de que evitava-se e cerceava-se o acesso aos textos. Assim,

Na série destinada à alfabetização, que correspondia ao 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos, as crianças passavam todo o ano aprendendo letras, sílabas, palavras e lendo / escrevendo textos cartilhados que possuíam palavras com as unidades trabalhadas nas lições anteriores. Os textos eram, portanto, artificiais e não correspondiam àqueles com os quais os alunos conviviam fora da escola (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 1, p. 9).

Assim, conforme a autora, o aprendizado da leitura e da escrita era realizado no Ensino Fundamental de oito anos, no qual as crianças vivenciam a realização de atividades com letras, sílabas e palavras. A leitura ocorria por meio do contato com textos cartilhados, cuja organização se dava com palavras, cujas unidades menores da língua, na maioria das vezes, letras e sílabas, já haviam sido trabalhadas. Dessa maneira, os textos trabalhados eram artificiais, na medida em que não circulavam no dia a dia das crianças. Nesse contexto, a autora afirma ainda que,

[...] até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e a escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 7).

Feitas essas considerações iniciais sobre a abordagem mecanicista da alfabetização, a autora posiciona-se a respeito do fracasso na alfabetização. Afirma, nesse contexto, que, em 1970, o fracasso escolar atingiu índices alarmantes e a causa apontada para esse fracasso era a falta de capacidades individuais dos alunos provenientes das classes populares. Geralmente, conforme Albuquerque (2012), as respostas dadas essa problemática giravam em torno da garantia de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita e as trocas de cartilhas ou métodos, tendo em vista que esse era um elemento apontado como fundamental para a diminuição do fracasso escolar.

O professor alfabetizador encontrará no texto “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, também da Unidade 1, o modo como o programa entende o processo de alfabetização, de autoria da mesma pesquisadora. No início desse texto, retoma a discussão sobre a utilização de metodologias no processo de alfabetização afirmando que, na década de 1980, o ensino da leitura e da escrita com a utilização dos métodos sintéticos e analíticos foi amplamente questionado pelo trabalho desenvolvido por Ferreiro e Teberosky.

Nesse contexto, diz também que a divulgação desse trabalho, no Brasil, resultou na influência de desenvolvimento de novas práticas de alfabetização que deveriam levar em consideração que as crianças deveriam compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, pois seria “[...] interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos ‘forjados’ como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 16-17). Já a partir da década de 1990, o conceito de letramento, na perspectiva da autora, foi incorporado à perspectiva psicogenética, no campo da alfabetização. É essa perspectiva que fundamenta todo o programa. Vejamos o que nos diz Albuquerque (2012, p. 22):

[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 22).

É possível observar, ao longo da leitura dos cadernos, que a abordagem psicogenética é muito divulgada no material do Pnaic, fundamentando a ideia de aquisição da escrita por meio da construção de hipóteses, pelas crianças, sobre a relação entre o oral e o escrito. No entanto, também é possível identificar que essa abordagem vem acompanhada pela perspectiva do letramento, pois defende que é na convivência com a escrita e as suas funções que a criança se apropria da escrita alfabética. Sobre a concepção de alfabetização que fundamenta o programa, a partir dessa configuração, concordamos com Costa (2017, p. 100) quando afirma que

[...] podemos inferir que o conceito de alfabetização que permeia a ação de formação do Pnaic é orientado pela concepção construtivista, que

toma a escrita como representação gráfica da linguagem. Nessa abordagem, o foco das práticas de ensino evidencia os aspectos linguísticos: fonéticos e fonológicos, com ênfase na unidade palavra.

A ênfase na unidade palavra é um aspecto que também observamos nos textos que tratam da avaliação e do acompanhamento das aprendizagens das crianças. Para detectar o nível (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) em que a criança está, o programa sugere que é necessário o desenvolvimento de atividades que envolvam a escrita de palavras, de modo que a desafie a refletir sobre essas unidades da língua, conforme discussão realizada no texto “A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?”. Nele, os autores afirmam que

[...] precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos “uma aulinha”, explicando que as letras notam os fonemas ou sonzinhos das palavras não é porque os adultos criam explicações sobre “abraços” de letras “amiguinhas” que a criança vai magicamente, da noite para o dia, mudar sua maneira de pensar. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior das mesmas, as partes orais e escritas (BRASIL, 2012, ano1, unidade 3, p. 17).

Tendo em vista a abordagem psicogenética defendida pelo programa, observa-se o foco na unidade palavra, com o intuito de desenvolver, na criança, a construção de hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito. Sobre esse aspecto também concordamos com Costa (2017), quando nos diz que os instrumentos de avaliação reforçam o trabalho educativo com a unidade palavra. Assim, apesar de os cadernos anunciarem a perspectiva do *alfabetizar letrando*, não é possível identificar, no material do Pacto, propostas de avaliação que tomem como referência o trabalho com os textos das crianças, fato que possibilitaria uma compreensão mais ampla sobre a relação da criança com o sistema de escrita, pois os textos envolvem outros conhecimentos que não são possíveis de observar apenas com a escrita de palavras.

Feitos esses apontamentos sobre a concepção de alfabetização que fundamenta o Pacto, também é importante dizer que o programa defende o trabalho com os seguintes eixos: análise linguística, leitura, oralidade e produção de textos escritos. Esses eixos estão presentes nos quadros “Direitos de aprendizagem”, que apresentam uma série de objetivos/conhecimentos que, de modo geral, devem ser Introduzidos (I) no 1º ano do ciclo de alfabetização, Aprofundados (A) e Consolidados (C) nas séries subsequentes do ciclo (2º e 3º anos), objetivando a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. De acordo com Costa (2017), o chamado Ciclo Básico de Alfabetização aparece, no

Pnaic, como uma “nova” organização que busca romper com o modelo seriado de escola, eliminando a reprovação no final da 1ª série do ensino fundamental e ampliando para dois anos o período destinado à alfabetização. Desse modo,

[...] o direito ao conhecimento é apresentado, nos cadernos do Pnaic, a partir da descrição dos direitos de aprendizagem gerais, bem como nos quadros com os objetivos de aprendizagem de cada eixo do ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Vimos que esses quadros sintetizam o currículo prescrito da formação norteando as práticas dos professores alfabetizadores. O modo como os quadros são organizados reforça o discurso da formação do Pnaic, que é alfabetizar todas as crianças ao final do Ciclo de Alfabetização a partir da perspectiva do alfabetizar letrando (COSTA, 2017, p. 103).

Tendo em vista essa configuração descrita por Costa (2017), nos perguntamos: Como o processo de produção de textos é defendido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Que orientações são dadas aos professores no que diz respeito à escrita de textos, na fase inicial da alfabetização de alfabetização? Em que medida a perspectiva construtivista, cuja ênfase é a unidade palavra, se relaciona com o trabalho educativo com a produção de textos, na alfabetização?

Na tentativa de discutir essas questões, iniciaremos apresentando, abaixo, o “Quadro Direitos de Aprendizagem – Produção de Textos Escritos”.

É possível observar, no quadro, que o programa apresenta 11 objetivos relacionados à produção de textos escritos. Todos os objetivos do eixo produção de textos escritos não devem ser consolidados no 1º ano do Ciclo. Desses, 7 devem ser introduzidos (I) no 1º ano, dos quais apenas 4 conhecimentos devem ser aprofundados. Quando analisamos esses conhecimentos no quadro, observamos que a produção de textos no 1º ano é prática educativa presente, no currículo, com a ajuda de escriba, conforme podemos observar no primeiro, terceiro e nono conhecimentos do quadro. Alguns conhecimentos/objetivos aparecem, no quadro, com a sugestão de apenas introduzir no 1º ano: é o caso do segundo, quarto e quinto conhecimentos/objetivos que, de modo geral, referem-se à escrita de textos com autonomia. Os sexto, sétimo, décimo e décimo primeiro devem ser introduzidos, somente, no 2º ano.

**Quadro** – Produção de textos escritos

<b>Produção de textos escritos</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto dididindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retornando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Esse panorama é revelador sobre o modo como o Pnaic compreende a produção de textos escritos no ciclo de alfabetização, pois o fato de a produção de textos escritos, no 1º ano, aparecer como um conhecimento a ser desenvolvido com a ajuda de escriba indica a não possibilidade de as crianças realizarem suas tentativas de escrita de textos, tendo em vista seus interlocutores e as condições de produção. Além disso, essa questão é uma contradição no que diz respeito à ideia de desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento, defendida pelo Pnaic, pois, a partir da configuração apresentada sobre o quadro “Produção de textos escritos”, é possível inferir que, no 1º ano do Ciclo de Alfabetização, o professor deve enfatizar o trabalho educativo com os conhecimentos referentes ao Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Fato que contribui para reforçar a ideia de que as crianças inseridas no 1º ano do Ciclo de Alfabetização, de acordo com

o programa, não são capazes de produzir e de ler textos, cabendo aos professores dessas turmas apenas introduzir esse conhecimento, indicando que o trabalho com a produção de textos escritos deve, efetivamente, ocorrer quando a criança tiver o domínio do Sistema de Escrita Alfabético. Isso é concretamente observado no quadro de análise linguística, a seguir:

**Quadro** – Análise linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

<b>Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Nesse quadro, encontramos os conhecimentos referentes ao Sistema de Escrita Alfabético. Nele, notamos que grande parte desses conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados no 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Desse modo, observamos que o trabalho educativo, nessa série, deve enfatizar o ensino de letras, sílabas, palavras e escrita de nomes, ou seja, se estabelecermos uma comparação entre os quadros referentes à produção de textos e análise linguística, observamos que o professor alfabetizador deve, de acordo com o Pnaic, focar no ensino dos conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabético.

É possível, nesse contexto, inferir que o trabalho com a linguagem escrita como interação e interlocução não é uma perspectiva adotada pelo programa. Como Smolka (2003), entendemos que a alfabetização é um processo discursivo. Ensinar a ler e a escrever é trabalho com a linguagem pela linguagem. É atividade de compreensão ativa e responsiva dos textos lidos. É a possibilidade de a criança se enunciar, dizer o que pensa e o que quer pela linguagem escrita em qualquer momento do processo de ensinoaprendizagem da linguagem escrita. Se tomarmos como referência a noção de enunciado na perspectiva bakhtiniana, ampliaremos nosso modo de conceber a linguagem e ensinaremos a linguagem escrita, não como um sistema notacional, mas como enunciados, por meio dos quais as crianças possam dizer o que pensam (produção de textos) e se posicionar sobre o que os outros dizem (leitura).

Nesta perspectiva, entendemos que os textos produzidos pelas crianças quando produzidos em situações de comunicação discursiva devem ser considerados como unidades dessa comunicação e não como unidades da língua, na medida em que são concretos e únicos produzidos no interior de uma situação de comunicação. Em outros termos, o entendimento das produções de textos, como enunciados, significa, acima de tudo, reconhecê-los no interior do processo de compreensão ativo-responsiva. Essa perspectiva modifica intimamente o modo como a escola deve desenvolver a escrita de textos pelas crianças, pois a ênfase não é aquilo que falta, ou aquilo que a criança não sabe do ponto de vista da escrita convencional. Ao contrário, os textos são reveladores de seus intuítos discursivos e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita que já dominam e o processo de busca de compreensão dos conhecimentos que ainda não dominam, sendo assim um importante instrumento para o planejamento do trabalho educativo, na alfabetização.

## **Algumas considerações**

Na década de 1930, Vigotski (2001) já chamava a atenção para o fato de que a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e importante para a vida. Assim, para ele, o trabalho com a escrita na escola deve partir daquilo que interessa à criança, ou seja, o que ela tem a dizer e razões para tal. Ao contrário, mata-se a possibilidade de que ela se torne escritora. No entanto, o contato inicial da criança, na escola, com a linguagem escrita, por meio da alfabetização, é, na maioria das vezes, dissociado de seu verdadeiro sentido, na medida em que a escrita é apresentada à criança como mera técnica de difícil domínio. Nesse estudo, observamos que o programa reforça essa perspectiva, na medida em que não discute a possibilidade de os professores desenvolverem práticas educativas com a leitura e a produção de

textos, desde a fase inicial da alfabetização. Nessa direção, concordamos com Costa (2017, p. 95) quando afirma que,

[...] apesar de o discurso pronunciado nos cadernos ressaltar a alfabetização na perspectiva do letramento, é mostrada uma orientação de alfabetização que toma como foco o ensino a partir de palavras, o que também parece incoerente com as críticas por eles tecidas à avaliação realizada nos antigos métodos de ensino, em que havia uma prática fragmentada de ensino da língua a partir da escrita e leitura de letras, sílabas, palavras e pequenos textos. No entanto, observamos nos relatos que o objetivo das avaliações não rompe com essa proposta, pois o foco ainda está no sistema de escrita. [nota-se] que as avaliações das produções textuais dos alunos quase não são enfatizadas nos cadernos e, quando são, não é explicitado o contexto de produção e nem as finalidades do texto.

Assim, finalizamos esse texto, retomando a premissa que defendemos no início do artigo, a saber: *a compreensão ou a aquisição das habilidades de ler e escrever não são requisitos para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças compreendem a linguagem escrita na sua totalidade: como forma e como discurso.*

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 1, unidade 1 – 8. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 1, unidade 3 – 8. Brasília, 2012.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2013.
- COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2010.
- COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de Formação do Pnaic em Língua Portuguesa: Concepções de Alfabetização e Letramento**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano de ensino fundamental**. 315 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, Vitória: 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.