

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAYSSA KARLA SILVA DOS SANTOS

**TAREFAS ESCOLARES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROPOSTAS DE UMA
ESCOLA CONSTRUTIVISTA NO INÍCIO DA
DÉCADA DE 90.**

**Maceió
2025**

RAYSSA KARLA SILVA DOS SANTOS

**Tarefas escolares de língua portuguesa no
1º e 2º anos do Ensino Fundamental:
Propostas de uma escola construtivista
no início da década de 90.**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado
do Curso de Pedagogia do Centro de
Educação da Universidade Federal de
Alagoas como requisito parcial para
obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).**

Orientador/a: Eduardo Calil de Oliveira

Maceió
2025

RAYSSA KARLA SILVA DOS SANTOS

**TAREFAS ESCOLARES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROPOSTAS DE UMA
ESCOLA CONSTRUTIVISTA NO INÍCIO DA
DÉCADA DE 90.**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a): Eduardo Calil de Oliveira

Artigo Científico defendido e aprovado em 05 / 09 /2025

Comissão Examinadora

Eduardo Calil de Oliveira - Presidente

Elisângela de Oliveira Mercado

Elza Maria da Silva

Maceió
2025

**TAREFAS ESCOLARES DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROPOSTAS DE UMA ESCOLA
CONSTRUTIVISTA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 90**

Rayssa Karla Silva dos Santos
email: rayssa.karla@cedu.ufal.br

Eduardo Calil de Oliveira
email: calil@cedu.ufal.br

RESUMO

Este estudo analisou tarefas escolares de língua portuguesa produzidas por duas alunas recém-alfabetizadas, durante os anos de 1991 e 1992, em um contexto didático baseado na abordagem construtivista em uma das escolas pioneiras em implementar os pressupostos teóricos da obra "Psicogênese da Língua Escrita" (Ferreiro e Teberosky, 1985). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, que busca responder de que forma as tarefas escolares refletem a proposta construtivista no início dos anos 90. O objetivo foi analisar os tipos de tarefas e textos escritos pelas alunas entre seus 6 e 7 anos de idade. Para isso, as tarefas foram classificadas cronologicamente e identificadas conforme os conteúdos de ensino de língua portuguesa (ortografia, pontuação, gramática) além dos tipos de gênero textual produzidos. Os resultados indicaram que houve uma predominância de produções textuais de diferentes tipos de textos (parlendas, receita, poesia, narrativas ficcionais, dentre outros), demonstrando o incentivo à autoria e à reescrita como práticas recorrentes.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Construtivismo. Ensino da escrita.

ABSTRACT

This study examined Portuguese language school assignments created by two newly literate students during the years 1991 and 1992, within a teaching context based on a constructivist approach. The objective was to describe the types of assignments and texts produced by the students aged 6 to 7. This research was qualitative and documentary in nature. Our analysis focused on 64 assignments and manuscripts, which we classified chronologically while identifying tasks related to Portuguese language teaching content (spelling, punctuation, grammar) as well as the various types of textual genres produced. The results revealed a predominance of diverse textual productions (nursery rhymes, recipes, poetry, fictional narratives, among others), indicating the encouragement of authorship and rewriting as recurring practices.

KEYWORDS: Text production. Constructivism. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as propostas de produção textual elaboradas para o trabalho com língua portuguesa com crianças de 6 e 7 anos de idade, matriculadas no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do

Ensino Fundamental¹. Esse material foi coletado durante os anos de 1991 e 1992, na Escola da Vila, instituição de ensino particular localizada na cidade de São Paulo. A escolha desse objeto de pesquisa justifica-se pelo papel pioneiro desempenhado por essa escola na implementação dos pressupostos teóricos da obra “Psicogênese da Língua Escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1985), considerada um marco da abordagem construtivista no ensino da leitura e escrita no Brasil (Moreira, 2015).

A relevância da Escola da Vila no cenário educacional também se evidencia na produção intelectual de seu corpo docente e de seus coordenadores, cujas publicações contribuíram significativamente para a disseminação de práticas pedagógicas alinhadas à abordagem construtivista (Cavalcanti, 1997; Deheinzelin, 1996; Weisz, 1985, 2002). Dentre os trabalhos resultantes dos dados coletados nessa escola, destaca-se a dissertação “A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico” (Calil, 1991) e o livro “A autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas” (Calil, 1998); este último examinou parte do material selecionado para essa pesquisa.

A análise realizada busca compreender de que modo as tarefas de produção textual refletem as concepções pedagógicas e os fundamentos teóricos presentes nos documentos oficiais da época. Dessa forma, os elementos gráficos, estruturas narrativas e marcas de autoria foram examinados como indícios de aprendizagem em curso naquele contexto institucional.

Nesse sentido, a pergunta norteadora que orienta o estudo é: de que modo as tarefas de Língua Portuguesa propostas por um professor da Escola da Vila, refletem as orientações construtivistas no início dos anos 90 do século passado? O presente questionamento permite investigar como as práticas de

¹ Na época em que o material foi coletado, a pré-escola atendia crianças com até 7 anos de idade, enquanto o Ensino Fundamental iniciava-se a partir dessa idade. Hoje, com o Ensino Fundamental de 9 anos obrigatório, implementado no Brasil a partir da alteração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), conforme definido pela Lei nº 11.274/2006, a Educação Infantil passa a atender crianças de até 6 anos, quando se inicia o 1º ano do Ensino Fundamental. Deste modo, para manter a referência de acordo com a legislação atual, iremos homogeneizar a referência dos anos escolares envolvidas nesse estudo, nomeando-os como 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

ensino de produção textual anunciavam a abordagem construtivista que iria impactar a educação pública brasileira e os documentos curriculares oficiais ainda em vigor no país (Oliveira; Caldeira, 2021).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Psicologia Genética fundamenta a abordagem construtivista ao defender que o conhecimento resulta das interações ativas do sujeito com o meio, apoiando-se em estruturas operatórias elementares que se reorganizam continuamente ao longo do desenvolvimento biológico. Esse processo se dá por meio de mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que permitem a transformação de informações externas em estruturas cognitivas internas.

Tais fundamentos impactaram diretamente as práticas educacionais, pois o construtivismo defende que o conhecimento não é algo transmitido pronto, mas construído pelo sujeito por meio de interações ativas com o meio (Borja et al., 1993). Na esfera educacional, isso desloca o foco do ensino para a aprendizagem, culminando em uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, na ideia de que estes precisam entrar em conflito para sistematizar o conhecimento, fazendo do erro parte essencial do processo de aprendizagem (Weisz, 1985).

Desse modo, ao interagir com o meio e desenvolver-se biologicamente, o sujeito elabora estruturas mentais que possibilitam uma apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno é visto como construtor ativo do conhecimento e a prática pedagógica passa a centrar-se na interação e na experiência. O professor assume um papel de mediador e facilitador dos processos de aprendizagem (Freire, 1983).

A teoria construtivista defende que os conflitos cognitivos oportunizam uma melhor compreensão dos conhecimentos já internalizados pela criança. Dessa forma, esses conflitos tornam-se elementos fundamentais para que o aluno questione os esquemas previamente elaborados. A prática pedagógica de Telma Weisz² (1985, p. 117) ilustra essa ideia ao afirmar:

² Foi coordenadora da Escola da Vila, supervisionou o Programa de Formação de professores alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001); assinou prefácios de *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Numa visão condutista da aprendizagem, estas crianças têm um problema. Numa visão construtivista, falta-lhes o problema. Vou tentar mostrar, através do Daniel (6 anos), como é que se "arranja" um problema. Na segunda semana de aulas, DANIEL que já dominava a escrita do seu nome entregou-me um desenho assinado DANO. Perguntei-lhe porque tinha feito diferente. Apontando as letras uma por uma, da esquerda para a direita, leu: "DA-NI-É-O". Atribuindo a cada sílaba (oral) uma grafia e eliminando as restantes por desnecessárias. Além de atribuir valor sonoro convencional a uma inexistente última sílaba agregando um "O". Apesar da minha até alegre aceitação, nunca mais escreveu assim, pois sabe que esta não é a convenção socialmente aceita. A partir deste "erro", Daniel vem convivendo com o conflito. Buscando acomodações, algumas muito inventivas entre sua teoria de que o que as letras representam são as sílabas orais e as informações sobre as formas escritas convencionais que entram em número cada vez maior no seu universo.

A experiência relatada por Weisz dialoga diretamente com as proposições de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. O episódio com Daniel evidencia, de forma prática, como os pressupostos encontrados nas obras das autoras são aplicados no contexto escolar. Fundamentados pela proposição de que, antes mesmo da alfabetização formal, as crianças constroem representações mentais sobre a escrita, desenvolvendo hipóteses que evoluem em diferentes níveis de compreensão.

No primeiro nível do processo de alfabetização, conhecido como pré-silábico, não há correspondência entre fala e escrita. O nível silábico caracteriza-se pela atribuição de uma letra para cada sílaba. No nível silábico-alfabético há uma mescla entre representações silábicas e fonêmicas. Por fim, no nível alfabético, a criança apresenta correspondência grafema-fonema adquirindo a escrita formal. Tal proposição permite ao professor atuar como mediador do processo de desenvolvimento da escrita, reconhecendo e interpretando cada erro como pistas do processo de conhecimento dos alunos.

Diante dessa compreensão dos níveis de alfabetização, a linguagem escrita deixa de ser compreendida como um código de decodificação da relação fonema-grafema e passa a ser entendida como um sistema representacional em que seu significado está relacionado tanto ao conhecimento estrutural quanto à dimensão sonora. Como aponta Souza (2006), "A concepção inovadora adotada pela proposta entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e

seu significado estavam associados."

Assim, o processo de alfabetização é compreendido como uma prática social em que a leitura e a escrita devem ser ensinadas a partir de situações significativas que mobilizem os alunos por meio de textos reais (Freire, P., 1989; Leite; Palma, 1994). Um de seus princípios centrais é formar escritores que atribuam sentido ao que produzem (Jolibert, 1994). Contudo, é importante notar que essa abordagem não evidencia a importância da decodificação para o processo de alfabetização, aspecto fundamental para o desenvolvimento da escrita (Morais, 2013).

Atividades como produção de listas, bilhetes, convites, receitas e textos narrativos passam a constituir experiências que caracterizam o uso da linguagem escrita no contexto escolar, ao invés de focar nos elementos técnicos envolvidos nesse processo. Esse princípio é evidenciado nas tarefas escolares da Escola da Vila por meio das produções textuais que priorizam o desenvolvimento de autoria e da construção de sentido próprio.

No Brasil, as contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky influenciaram a adoção de uma abordagem socioconstrutivista, centrada na aprendizagem ativa do aluno e na mediação docente. Por meio dessas referências, a construção de sentido e a autoria tornam-se centrais no processo de alfabetização, substituindo o modelo tradicional. Essa fundamentação orienta a análise proposta, ao buscar compreender como as tarefas escolares refletem tais princípios.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Fundada em 1980 por um grupo de professoras³, a Escola da Vila é uma escola privada localizada na região do bairro Butantã, atrás da Universidade de São Paulo. Alguns dos seus fundadores saíram da escola Criarte para formar a Escola da Vila, na mesma linha de trabalho curricular descrita nos relatos de Paulo Freire (1967). A Escola da Vila filiava-se à pedagogia ativa (Carvalho Neto et al, 2023). Essa abordagem coloca o estudante como protagonista no processo de aprendizagem e dá ênfase aos momentos de interação em sala de aula e à contextualização do conhecimento com a realidade.

³ Como: Madalena Freire, Rosa Iavelberg (Metodologia do Ensino da Arte); Charles Hadji (Avaliação); Patricia Sadosky (Matemática); Telma Weisz (Coordenação).

Em razão de sua localização, em um bairro de classe média da cidade paulistana, mas também em razão da clientela alvo, a EV atendia a um público de classe média alta, cujos pais eram professores universitários, médicos, deputados, senadores, advogados, dentistas e dentre outros profissionais liberais. A escola integrou o movimento “escolas alternativas”, que emergiram nas décadas de 1970 e 1980, em um contexto de redemocratização do Brasil⁴, caracterizado pela busca de práticas educativas opostas aos modelos tradicionais de ensino.

Nesse período, as questões educacionais e a própria escola transformaram-se em objeto de intenso “investimento existencial”, tanto para educadoras quanto para muitos pais de alunos. “Viver educação” é a expressão que, parece-me, mais bem caracteriza esse período, no qual quase “respirava-se” educação, tamanho era o investimento (Revah, 1995, p. 53).

A afirmação evidencia o engajamento das famílias e dos profissionais da educação na construção de propostas didáticas alternativas, alinhadas aos princípios do construtivismo e às demandas sociais da época. Foi com base nessa concepção que o ensino da Língua Portuguesa passou a ser reformulado, priorizando práticas que valorizem a reflexão e a construção de sentido próprio (Cavalcanti, 1997). Através de experiências que colocavam o aluno em contato direto com a realidade, buscava-se promover conhecimento (Deheinzelin, 1996).

Esse cenário favoreceu a promoção de uma educação pautada na afetividade, na autonomia e na construção significativa do saber (Oliveira; Caldeira, 2021). As escolas alternativas voltavam-se ao desenvolvimento individual dos alunos por meio de metodologias ativas, currículos flexíveis e ambientes escolares menos hierarquizados.

Outro elemento característico da Escola da Vila diz respeito à atuação de seus profissionais no campo acadêmico, promovendo discussões teóricas com base no referencial construtivista. Tais debates ocorreram no Centro de Formação da Escola da Vila (Cavalcanti, 2010), com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos docentes.

No mesmo sentido, o programa “Menino, quem foi seu mestre?”⁵,

⁴ Processo de (re)estabelecimento da democracia após o regime militar (1964-1985).

⁵ A série conta com alguns episódios gravados na Escola da Vila que descrevem a rotina e a forma como a instituição colocava em prática a abordagem adotada.

produzido pela Fundação Raimundo Marinho (1990), apresenta, em alguns episódios, aspectos da rotina da instituição, contribuindo para a contextualização deste trabalho. Sua análise revela a adoção de práticas como leitura compartilhada em roda, construção de listas, brincadeiras dirigidas e atividades de exploração, que compunham a prática da Escola da Vila, evidenciando uma perspectiva de ensino centrada na experiência da criança.

Essas propostas curriculares, desenvolvidas pela Escola da Vila e por outras instituições alternativas dos anos 1980, desempenharam um papel central na disseminação das ideias construtivistas, consolidando a abordagem como um marco na educação brasileira. Seus princípios transformaram a metodologia de ensino – especialmente no campo da alfabetização e da produção textual – ao integrar os fundamentos à prática pedagógica (Deheinzelin, 1996). O movimento contribuiu para o fortalecimento da abordagem construtivista nas escolas brasileiras, impulsionado pelas ideias de Ferreiro e Teberosky e respaldado por documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

3 METODOLOGIA

O material que faz parte deste estudo foi coletado pelo pesquisador Eduardo Calil, durante o desenvolvimento de seu doutoramento (Calil, 1995). O autor também atuou na própria Escola da Vila entre 1988 e 1990. Os materiais fazem parte do Dossiê da Vila, o qual engloba um conjunto de vídeos, de entrevistas com os pais e crianças e documentos escritos, como relatórios de professores, tarefas escolares e cadernos de histórias. Esse dossiê integra o acervo Práticas de Textualização na Escola, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar da Universidade Federal de Alagoas.

Nosso corpus selecionou um conjunto de tarefas escolares de língua portuguesa realizadas por Isabel e Nara, entre os anos de 1991 e 1992. As duas alunas da Escola da Vila cursavam o último ano da pré-escola e a primeira série do Ensino Fundamental, que correspondem, como dissemos, aos 1º e 2º anos do atual Ensino Fundamental. Tal material caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva (Lara; Molina, 2011), fundamentada em análise documental.

Em 1991, Isabel tinha 6 anos e 5 meses no início da coleta, filha de um professor universitário da Universidade de São Paulo e de uma das fundadoras da Escola da Vila, além de ser professora de Artes e coordenadora pedagógica. Nara, com 5 anos e 9 meses de idade, era filha de médico psiquiatra e de uma artista plástica que trabalhava com publicidade e artes visuais⁶.

A escolha dos manuscritos de 1991 e 1992 deve-se à proeminência do movimento construtivista no Brasil (Chakur, 2015). As tarefas escolares do corpus possuem como tipos de suporte (1) Folhas fotocopiadas avulsas: distribuídas com cabeçalho, nome da escola, espaço para data e nome do aluno e consigna; (2) Folhas avulsas: Folhas de fichário pautadas, geralmente usadas para produção textual.

Foram examinadas 64 tarefas escolares, considerando dois eixos: (1) o conteúdo — “O que as alunas escreveram” — a temática, organização textual e o tipo de gênero produzido; e (2) os aspectos formais — “Como escreveram” — que englobam os demais elementos de ensino da língua portuguesa, como ortografia, pontuação e gramática.

A partir disso, busca-se responder à seguinte pergunta: De que forma as tarefas escolares de língua portuguesa refletem a proposta construtivista da Escola da Vila e os contextos sociais e culturais das alunas? Esse questionamento parte da hipótese de que as produções das alunas revelam uma articulação entre a proposta curricular construtivista e os aspectos culturais e sociais presentes em suas vivências.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

4.1 TAREFAS E MANUSCRITOS

As tarefas propostas em sala de aula variam de acordo com a concepção pedagógica da escola, a visão de aluno e a formação docente (Fagundes; Matos, 2009). Neste estudo, elas representam registros do processo de aprendizagem em língua portuguesa, evidenciando as práticas propostas pela escola no início dos anos 1990.

A análise procedeu a partir da leitura integral das 64 tarefas escolares, classificadas cronologicamente e organizadas por meio de como se manifestavam os aspectos gráficos (como ortografia, pontuação e legibilidade),

⁶ Informações disponibilizadas no livro *Autoria: A escrita e a escrita de histórias* (Calil, 1998).

narrativos (estrutura, gênero e desenvolvimento das histórias) e de autoria.

Inicialmente, observou-se uma mudança no suporte fornecido às alunas ao longo dos anos. No ano de 1991 predominam folhas fotocopiadas das tarefas, com a logomarca da escola; em 1992, as tarefas foram realizadas em folhas avulsas preenchidas pelas alunas. A Tabela 1 apresenta o número total de manuscritos produzidos por Isabel e Nara ao longo dos anos de 1991 e 1992, diferenciando-os por tipo de suporte.

Tabela 01 - Quantitativo de manuscritos produzidos pelas alunas.

	Isabel		Nara	
	1991	1992	1991	1992
Tarefas fotocopiadas	15	00	14	00
Folhas avulsas	02	28	01	04
Total	17	28	15	04

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Ao comparar os dois anos, nota-se uma diminuição no uso de folhas fotocopiadas e um aumento nas folhas avulsas, sobretudo em 1992. Essa mudança pode indicar uma modificação na dinâmica pedagógica adotada pela docente daquele ano. No entanto, uma análise mais aprofundada permite classificar os tipos de tarefas realizadas para evidenciar o que era solicitado para os alunos fazerem e se, ao longo do ano, houve mudanças nas tarefas propostas.

A análise das 64 tarefas revelou a predominância de produções textuais, sendo 30 reescritas e 33 produções autorais. Além desses textos, identifica-se uma tarefa de sistematização de escrita, caracterizada pela solicitação de um ditado com 40 palavras. As produções apresentam orientações explícitas (consignas) em 16 tarefas, 12 do ano de 1991 e 04 do ano de 1992. As marcas de intervenção docente sobre o papel também foram identificadas em três tarefas, todas no ano de 1991.

As consignas dispunham de orientações por meio de comandos como "Escreva uma história", "Reescreva o poema", "Escreva uma notícia sobre a arara". Algumas propostas solicitavam tanto a reescrita de Parlandas, contos e poemas quanto a produção autoral de histórias, bilhetes, cartas e entre outros. Também houve tarefas em que era solicitada a continuação ou adaptação de uma história lida em sala.

A diversidade, ou recorrência, de tipos textuais mobilizados nas

atividades permite descrever com clareza os textos produzidos pelas alunas para depois analisar suas relações com os conteúdos de ensino da língua portuguesa. Por isso, as tabelas abaixo foram organizadas de acordo com os tipos de texto produzidos — reescrita e de autoria — junto aos gêneros correspondentes ao material de cada aluna.

Tabela 02 - Quantitativo de reescritas produzidas pelas alunas.⁷

	Isabel		Nara	
	1991	1992	1991	1992
01 - Histórias Infantis	02	08	01	01
02 - Contos de Fadas	02	05	01	00
03 - Parlendas	04	00	03	00
04 - Músicas	02	02	02	00
05 - Poema	01	00	01	00
06 - Cantiga	00	01	00	00
07 - Lenda	00	01	00	00
08 - Cordel	00	02	00	00
09 - Fábula	01	00	01	00
Total	12	19	09	01

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Na unidade de reescrita há 09 gêneros textuais que variam quantitativamente de acordo com o ano. Os textos diversificam-se em sua distribuição cronológica; em 1991 há uma predominância da reescrita de parlendas, já em 1992 o número de parlendas diminui e as Histórias Infantis tornam-se a produção mais realizada no ano. Os manuscritos autorais, dispostos na tabela 04, revelam uma diversidade distinta de gêneros, assim como a disposição durante os dois anos.

Tabela 03 - Quantitativo de textos autorais produzidos pelas alunas.

		Isabel		Nara	
		1991	1992	1991	1992
01	Conto	05	04	04	03
02	Convite	01	00	01	00
03	Relato	01	00	01	00
04	Notícia	01	00	01	00
05	Texto expositivo	00	01	00	00
06	Bilhete	00	04	00	00
07	Carta	00	01	01	00
08	Poema	00	01	00	00
Total		08	11	08	03

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

⁷ Na análise das tarefas observou-se que, em uma delas, há mais de um tipo de reescrita. As alunas escreveram 2 parlendas e duas músicas na atividade.

As produções autorais aparecem por meio de 08 gêneros textuais, com predominância do conto nos dois anos de coleta. No primeiro ano de coleta, o conto é o gênero escrito com mais frequência. No segundo ano, o corpus revela uma maior diversidade na quantidade dos gêneros. Tanto as produções de reescritas quanto as autorais contam com escritas realizadas individual e coletivamente.

Esses dados mostram que, embora as tarefas priorizassem o repertório e a construção de sentido, não havia uma quantidade significativa de atividades focadas especificamente nos conteúdos normativos da língua. Isso reflete um período em que se valorizava a capacidade de elaboração própria dos estudantes e a experimentação com a linguagem (Freire, 1983).

4.2 AUTORIA E OS ASPECTOS FORMAIS DA ESCRITA

Para Calil (1998), a escrita realizada pelas crianças é uma forma de expressão tanto de sua subjetividade, na experimentação com a linguagem, quanto do discurso pedagógico. Nesta seção serão apresentadas algumas das produções autorais das alunas, com atenção aos aspectos formais da escrita e aos indícios de construção de sentido em suas narrativas. Por isso, foram selecionados dois textos autorais para exemplificar características recorrentes de suas escritas.

Em suas produções autorais, Isabel revela uma estrutura narrativa com organização temporal (Início, meio e fim), presença de personagens e conflitos. Em seus textos, a aluna mobiliza seu repertório pessoal por meio de histórias com figuras familiares. No texto abaixo ela conta a história de uma menina que não sabia brincar e, por isso, afastava as amigas.

Figura 01 - Texto de Isabel no 1º ano do ensino fundamental.

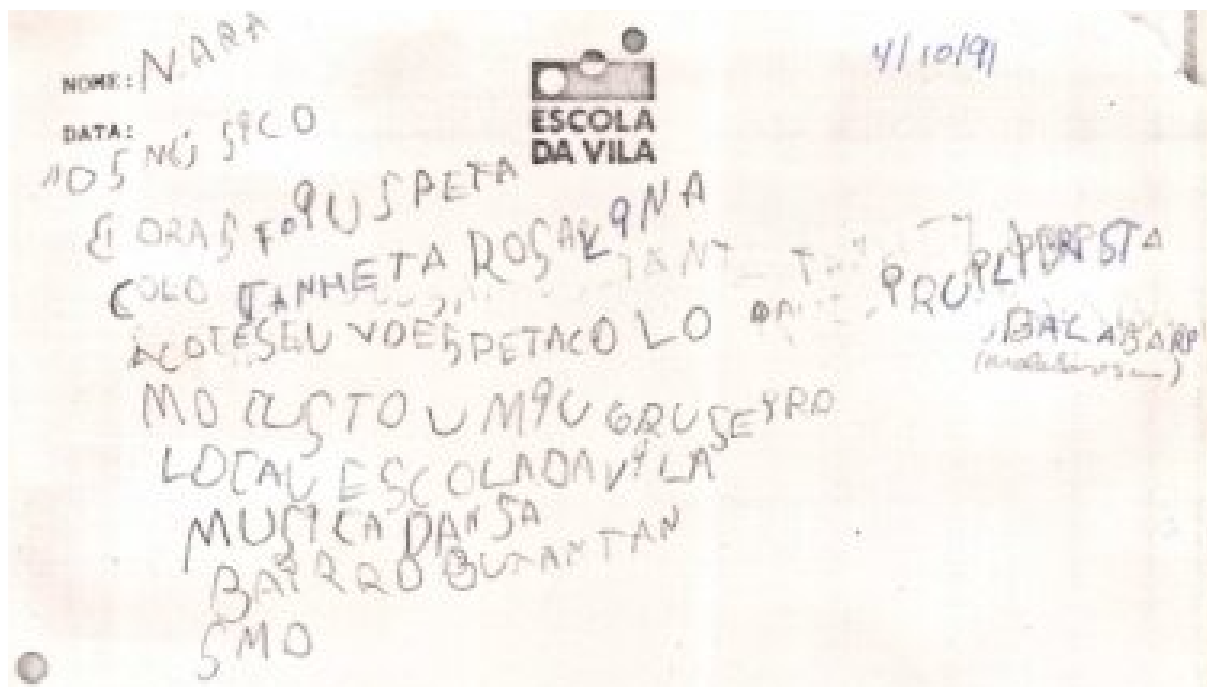
A MENINA QUE NÃO SABIA BRINCAR
 E LA VEM A MENINA QUE ERA
 NÃO QUE NIA BRINCAR
 COM AS AMIGAS ELA NÃO
 GOSTAVA DE BRINCAR DE
 NADA SÓ COM POENA POR
 QUE E LA GA TÍMIDA E MOU-
 A DO E NÃO SABIA PAZ E
 MAIS NADA SÓ DE POENA
 E UM DIA E LA BRICOU
 COM ALGUM GÍGIA DO POENA
 E A MÃE FICOU PRÉU
 CU NADA E ELA NÃO QUIS
 SABER DE POENA E BRINCOU
 COM AS AMIGAS CIMA

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

A escrita de Isabel apresenta traçados instáveis, com variações na pressão exercida no papel, o que dificulta a formação correta das letras e a leitura. Apesar da presença de acentuação, o texto possui segmentação imprecisa e ausência de pontuação.

Para retratar a produção de Nara, foi escolhido um relato descrevendo uma apresentação musical realizada na escola. A linguagem utilizada no texto é objetiva, conforme característica do gênero, demonstrando um traçado mais firme do que em seus primeiros textos, mas o espaçamento irregular, os erros ortográficos e a caligrafia dificultam a leitura.

Figura 02 - Texto de Nara no 1º ano do ensino fundamental.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Além disso, a ausência de pauta na folha impacta negativamente a organização espacial do texto da aluna, resultando em um texto com pouca organização visual e clareza gráfica.

As tarefas autorais propostas indicam um espaço de experimentação para apropriação da escrita, com ênfase na criação autoral, dando evidência ao papel da criança como produtora de texto, em um ambiente onde a escrita deve ter sentido para aquele que escreve e deve ser realizada como uma atividade foco na expressão pessoal do aluno (Jolibert, 1994).

4.3 A REESCRITA COMO PRÁTICA DE APROPRIAÇÃO TEXTUAL

A predominância de reescritas no corpus revela como esse tipo de tarefa é realizada como um exercício de apropriação textual, conforme proposto na abordagem construtivista, pois aproxima o aluno das particularidades da escrita (Cavalcanti, 1997). O corpus de reescrita em 1991 apresenta uma maior ênfase na reescrita de parlendas e em 1992 de Histórias Infantis, como Cachinhos dourados, Rapunzel, Branca de Neve, o Pequeno Vampiro.

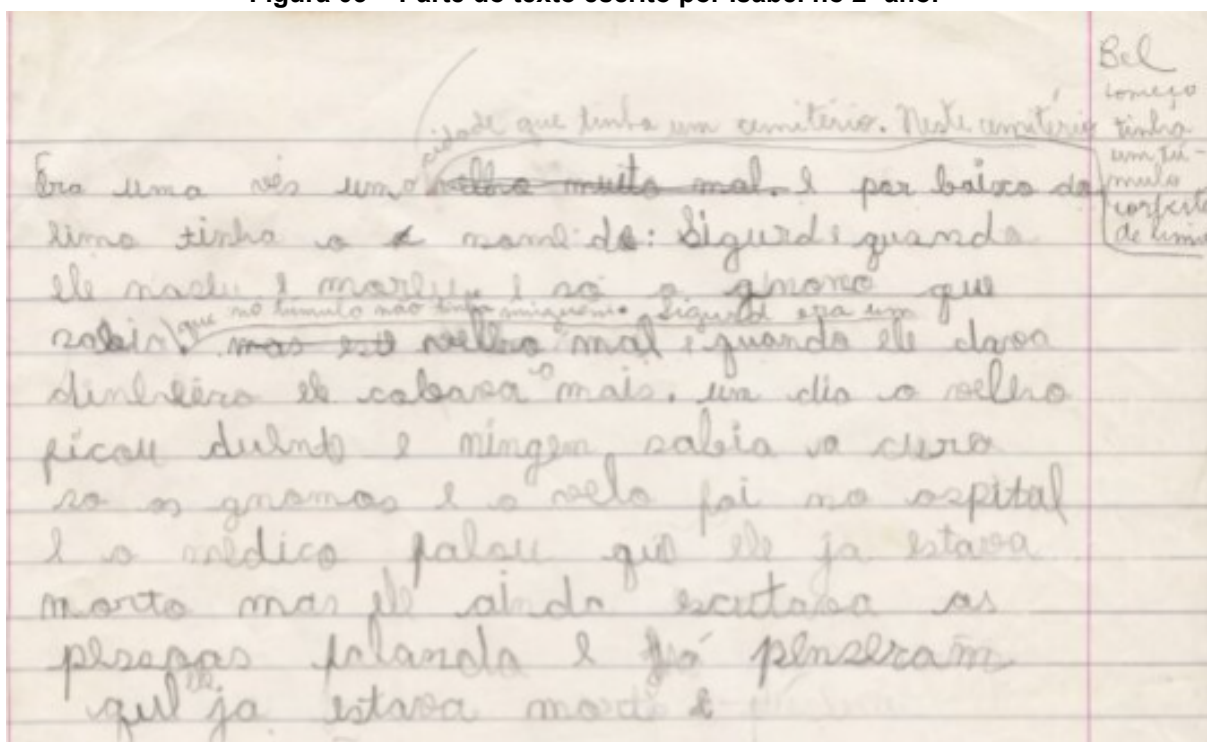
Em uma concepção centrada na prática contextualizada, acredita-se que

a exposição do aluno a histórias nas quais ele possa reescrevê-las de cor, observar os aspectos da língua, a ortografia, a pontuação e as estruturas do gênero permite-lhe exercer domínio das condições de utilização adequada das possibilidades da linguagem (Jolibert, 1994).

Isso ocorre ao inserir marcas da oralidade ou expressões não presentes no texto original, como Isabel em Branca de Neve, ao descrever a reação da bruxa em saber que a protagonista estava viva: 'ficou preta de raiva'. O uso dessa expressão revela o cruzamento entre a oralidade e a escrita e demonstra que, mesmo podendo utilizar o modelo original como referência visual (Cavalcanti, 1997), o aluno altera o texto pelo seu nível de escrita e pelo referencial de linguagem.

No corpus também há a presença de textos reescritos em dupla, como o “Velho Mal” produzido pelas duas alunas em 1992. No texto há marcas de correção da professora em frases que suprimem parte da história, adicionadas no local onde as alunas pularam para a próxima parte. Quem escreve o começo do texto é Isabel, correspondente à figura 03, e Nara o final, à figura 04.

Figura 03 - Parte do texto escrito por Isabel no 2º ano.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Esse ditado não possui marcas de intervenção da docente, somente indicações dos erros e acertos que não se sabe se foram realizados pela professora ou aluna. A análise das produções revela que a recorrente produção de textos, seja por autoria ou por reescrita, não garantiu, por si só, o domínio das convenções ortográficas e da pontuação por parte das alunas.

Acerca dos conteúdos de ensino nas tarefas de produção textual, nas produções de Isabel, dos 45 textos produzidos nos dois anos, 34 foram escritos sem uso de pontuação e 30 apresentam uma ortografia instável, com trocas, omissões de letras ou ortografia não convencional. Por outro lado, as produções de Nara demonstraram um domínio menor na segmentação e maior irregularidade gráfica, comprometendo a legibilidade de alguns textos. Em 17 de suas 19 produções presentes no corpus foram encontradas escritas sem o uso de pontuação e em 16 notaram-se falhas ortográficas, incluindo imprecisão na segmentação das palavras, trocas e omissões de letras.

Dessa forma, esse estudo permite problematizar uma concepção pedagógica que, ao privilegiar o sentido e expressividade, pode ter deixado de lado o ensino explícito e progressivo fundamentais ao desenvolvimento dos estudantes (Benedetti, 2020). Essa análise não se propõe a negar o valor da autoria na aprendizagem escrita, mas a destacar a necessidade de um trabalho direto com os conteúdos formais para o progresso na aprendizagem da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite compreender os tipos de tarefas escolares realizadas pelas alunas, o que resultou na identificação dos gêneros trabalhados e se havia a presença, ou não, de consignas. Essa classificação revelou a produção textual como elemento central das tarefas escolares das alunas, especialmente reescritas e textos autorais.

Além disso, a análise cronológica aponta quais foram as mudanças nas tarefas propostas ao longo dos dois anos: Tanto em 1991 quanto em 1992 predominavam reescritas, com a alteração no tipo de suporte fornecido para que as alunas escrevessem. Os textos produzidos em 1992 também contaram

com uma maior variedade de gêneros. Essas atividades sugerem um estímulo à produção de textos a partir de propostas que favoreciam a exploração de diferentes elementos narrativos em um contato com os gêneros textuais de maneira mais fluida.

As atividades escolares priorizavam a experiência construída a partir da interação da criança com o material de escrita. Esses elementos refletem os princípios propostos por Ferreiro e Teberosky (1985), que marcaram o contexto educacional da década de 1990. As produções também revelaram a influência dos contextos familiares e culturais das alunas, refletindo seus repertórios pessoais (Calil, 1998). A análise dos manuscritos revela que, além da ênfase em práticas de produção textual, apenas uma tarefa do corpus se concentrou na análise gramatical, especificamente por meio de um ditado.

Por fim, este trabalho contribui para o debate sobre a relação entre a metodologia construtivista, as práticas pedagógicas e os processos de alfabetização e produção textual. A análise das tarefas escolares contribui para evidenciar o deslocamento dos aspectos figurativos para os aspectos conceituais da escrita (Weisz, 1985), contribuindo para uma discussão sobre a relação entre as práticas construtivistas e os processos de alfabetização e produção textual, o que oferece subsídios para futuras comparações com práticas contemporâneas de ensino da escrita.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, K. S. **A falácia socioconstrutivista**: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever. Campinas: Kíron, 2020.

BORJA, A. de; et al. **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE, 1993. p. 87-93. (Série Idéias, v. 20).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador: módulo I. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua

Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CALIL, E. **A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CALIL, E. **Autoria**: A criança e a escrita de histórias inventadas. Maceió: EDUFAL, 1998.

CAVALCANTI, Z. (Org.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAKUR, C. R. S. **A desconstrução do Construtivismo na educação**: Crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: UNESP, 2015.

CARVALHO NETO, R. et al. Metodologias ativas: teorias da aprendizagem. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 9, p. 142–151, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6568> . Acesso em: 11 jul. 2025.

DEHEINZELIN, M.I. **Construtivismo**: a poética das transformações. São Paulo: Ática, 1996.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Tarefa escolar: ferramenta pedagógica para a aprendizagem ou cumprimento do dever do(a) aluno(a)? **Revista Espaço do Currículo, João Pessoa**, v. 1, n. 2, p. 33–54, set. 2008/mar. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31515527_Tarefa_escolar_ferramenta_pedagogica_para_a_aprendizagem_ou_cumprimento_do_dever_doa_alunoa . Acesso em: 15 jul. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LARA, A. M. B, MOLINA, A. Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, Conceitos e Tipologias. In: ARNAUT DE TOLEDO, C. de A. GONZAGA, M.T. C. (Org.).

Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas.

Maringá: EDUEM, 2011. p. 277.

LEITE, S. A.; PALMA, L. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-81, 1 dez. 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Projeto Menino, Quem Foi Seu Mestre?**: material educativo. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1990.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.

MOREIRA, G. E. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rir.v10i2.30184. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/30184> . Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, J. B. A.; CALDEIRA, P. Z. O conceito de “letramento” como fonte de equívocos e erros conceituais em alfabetização. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021.

REVAH, D. As pré-escolas alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 51–62, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/825> . Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, T.T. da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, jul./dez. 1993.

SOUZA, R. F. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 203–221, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/416> . Acesso em: 15 out. 2024.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 115–119, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1369> . Acesso em: 28 abr. 2025.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.