



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## **AUTORIA INFANTIL: uma experiência de escrita de legendas com crianças pequenas**

AUTORÍA INFANTIL: una experiencia en escritura de subtítulos con niños pequeños

CHILDREN'S AUTHORSHIP: an experience of writing captions with young children

Marisa Bueno De Bellis

Universidade Federal de Lavras- UFLA

marisabdfreitas@gmail.com

Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Federal de Lavras- UFLA

francine.lima@ufla.br

**Resumo:** O relato de experiência tem como objetivo evidenciar as possibilidades de crianças pequenas produzirem textos com autoria. Para esse fim utilizou-se o gênero legenda. Nesse contexto, objetivou-se exercitar a análise e a reflexão sobre os marcadores estruturais do gênero; estabelecer relações entre as imagens e as complementações textuais próprias da escrita de legendas, ambas na perspectiva da apropriação da criança; e, escrever com propósito social real. Concomitantemente, pretendeu-se exercitar a análise e a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética pela criança, apropriando-se, progressivamente, de seus aspectos notacionais. A metodologia utilizada foi a sequência didática tomada na perspectiva de Schneuwly e Dolz (1999; 2004). A coleta de dados se deu por meio dos registros das crianças pequenas, por fotografias e pelas notas tomadas pela professora no caderno de observações de sala. A revisão de literatura e a análise dos resultados foi mediada pela concepção psicogenética de aprendizagem e pela imersão nas culturas do escrito (FERREIRO, 2013), pelo uso do texto como ferramenta de ensino da língua (MARCHUSCHI, 2008) e pela análise de gênero do discurso como recurso pedagógico (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999; 2004). Considerou-se que o acesso à escrita mediante o ingresso às culturas do escrito precisa tornar-se uma garantia didática no trabalho pedagógico da escola. A ampliação do volume de experiências com sentido social real parece apontar como um dos recursos facilitadores da autonomia no que se refere à autoria infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cultura do escrito. Produção de texto.

**Resumen:** El relato de experiencia aborda la posibilidad de que los niños pequeños produzcan textos de autor. Para ello se utilizó el género de subtítulos. En este contexto, el objetivo fue ejercer análisis y reflexión sobre los marcadores estructurales del género; establecer relaciones



entre imágenes y complementos textuales propios de la redacción de subtítulos, ambos desde la perspectiva de la apropiación infantil; y escribir con un verdadero propósito social. Al mismo tiempo, se pretendió ejercitar el análisis y la reflexión sobre el Sistema Alfabético de Escritura por parte del niño, apropiándose progresivamente de sus aspectos notacionales. La metodología utilizada fue la secuencia didáctica tomada desde la perspectiva de Schneuwly y Dolz (1999). La recolección de datos se realizó a través de registros de los estudiantes, fotografías y anotaciones tomadas por la docente en el cuaderno de observación del aula. La revisión de la literatura y el análisis de los resultados estuvieron mediados por la concepción psicogenética del aprendizaje y por la inmersión en culturas de la escritura (FERREIRO, 2013), por el uso del texto como herramienta de enseñanza de la lengua (MARCHUSCHI, 2008) y por el análisis de género del discurso como un recurso pedagógico (SCHNEUWLY y DOLZ, 1999; 2004). Se consideró que el acceso a la escritura a través del ingreso a las culturas escritas debe convertirse en una garantía didáctica en el trabajo pedagógico de la escuela. La ampliación del volumen de experiencias con significado social real parece apuntar a uno de los recursos que facilitan la autonomía respecto de la autoría infantil.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Cultura de la escritura. Producción de texto.

**Abstract:** The experience report addresses the possibility of young children producing authored texts. For this purpose, the caption genre was used. In this context, the objective was to exercise analysis and reflection on the structural markers of the genre; establish relationships between images and textual complements typical of writing subtitles, both from the perspective of the child's appropriation; and, writing with real social purpose. At the same time, it was intended to exercise analysis and reflection on the Alphabetic Writing System by the child, progressively appropriating its notational aspects. The methodology used was the didactic sequence taken from the perspective of Schneuwly and Dolz (1999). Data collection took place through student records, photographs and notes taken by the teacher in the classroom observation notebook. The literature review and analysis of results were mediated by the psychogenetic conception of learning and by immersion in writing cultures (FERREIRO, 2013), by the use of text as a language teaching tool (MARCHUSCHI, 2008) and by genre analysis of the discourse as a pedagogical resource (SCHNEUWLY and DOLZ, 1999; 2004). It was considered that access to writing through entry into written cultures needs to become a didactic guarantee in the school's pedagogical work. The expansion of the volume of experiences with real social meaning seems to point to one of the resources that facilitate autonomy with regard to children's authorship.

**Keywords:** Child education. Writing culture. Text production

## Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) definem a criança como sujeito histórico e de direito. Nesse entendimento, vigora a ideia de que a infância é um processo socialmente construído ao longo dos tempos e que, como segmento estabelecido e tipificado, possui prerrogativas próprias concernentes ao acesso aos direitos sociais e ao patrimônio histórico e cultural pertencente à humanidade. É nesse contexto que se insere a imersão nas culturas do escrito enquanto apropriação de linguagem como conhecimento.

O eixo curricular das Interações (BRASIL, 2010, p.25), que visa a garantia



de situações didática que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” é uma das bases legais que sustentam a proposta narrada por este relato de experiência, o qual tem por objetivo evidenciar as possibilidades de crianças pequenas produzirem texto com autoria.

No trato com os “Campos de experiência” e os “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil” da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), três verbos foram considerados na proposição de escrita pelas crianças: participar, explorar e expressar, provocando-nos a pensar e propor situações que “impõem a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, s/p.)

O Campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” entende a apropriação da língua materna como veículo privilegiado de interação. Nesse sentido, destaca como direito de aprendizagem “Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura”, bem como “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”. A garantia dessas experiências objetiva como resultado “Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018. s/p).

Dito isso, estabelecer diálogos acerca das questões inerentes à Educação Infantil, a importância da intencionalidade educativa das práticas pedagógicas neste contexto e a articulação entre teoria e prática faz-se relevante, seja na formação inicial ou continuada, estreitando a relação entre a universidade e a escola, entre os professores experientes, os professores iniciantes e os futuros professores nos estudos e diálogos sobre os processos educativos empreendidos na educação infantil com crianças pequenas, sobretudo, na aquisição da linguagem oral e escrita.

É nesse contexto que se insere este relato de experiência, cujo objetivo evidenciar as possibilidades de crianças pequenas produzirem textos com autoria. Sua origem se deu a partir de uma chamada. Fui convidada, no final de abril de 2023, pela professora doutora Francine de Paulo Martins Lima, minha orientadora de mestrado, líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática- FORPEDI<sup>1</sup>, do qual faço parte, e professora da disciplina de Didática do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras/MG a contribuir, mediante relato de uma experiência de imersão de crianças

---

<sup>1</sup> O FORPEDI teve sua origem no ano de 2016, na Universidade Federal de Lavras - UFLA e é vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.



pequenas na cultura do escrito, com as investigações do FORPEDI sobre práticas pedagógicas e formativas que favoreçam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, privilegiando a aproximação da teoria com as situações reais de sala de aula.

Acreditamos nesse tipo de interação, pois a desarticulação entre a formação inicial e a realidade da escola tem contribuído, entre outros fatores, para que os professores, sobretudo os iniciantes, abandonem ou suspendam conhecimentos teóricos que fundamentam a prática docente. Para Dewey, o sentido da experiência depende da qualidade que lhe seja inerente. (DEWEY, 1938 apud GARCIA, 2010, p. 15) e foi nessa perspectiva que se pretendeu colaborar.

Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p.74) o relato de experiência visa “contribuir na melhoria das intervenções e possibilitar o usufruto de futuras propostas de trabalho, respectivamente”. Os autores salientam a presença de lacunas de pesquisa concernentes à exigência de argumentação teórico-metodológica própria da modalidade de redação acadêmico-científica, ampliando as referências relativas aos procedimentos de escrita de relato de experiência, considerando a importância desse tipo de texto e de discurso na elaboração e divulgação de conhecimentos científicos.

Na fase de planejamento da proposta, optei por usar minhas viagens para a cidade de Lavras, Minas Gerais, onde participava presencialmente das aulas do Mestrado Profissional, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), como mobilizador para uma sequência didática de escrita de legenda que desenvolveria com os pequenos. As crianças sabiam que eu viajava às sextas-feiras para que pudesse estudar e tinham curiosidades sobre a “escola” da professora.

De acordo com Marchuschi (2008, p.51) é consenso entre os linguistas teóricos e aplicados que o ensino da língua precisa se dar por meio do texto, porém, “a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar o texto”. Para Schneuwly e Dolz (1999, p.7) a ideia de gêneros refere-se a “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Legendas são textos sintéticos que, via de regra, ajustam-se às imagens com o fim de esclarecer os elementos representados visualmente e que não podem ser precisados apenas com a observação das imagens. “Qual a natureza da cena? Há personagens? Quem são eles? Quais as referências espaciais e temporais da imagem?” são perguntas que tem a função de mediar os enunciados de escrita desse tipo textual (Albert, 2008, s/p).





Nesse íterim, parti com dois colegas do curso de mestrado a fim de procurar pontos de referência no espaço da UFLA que pudessem ser fotografados. As imagens seriam usadas para apresentar a escola às crianças.

Aplicada a sequência didática, organizei os dados coletados e, em seguida, com a orientação e colaboração de minha orientadora e co-autora deste relato, professora Francine Lima, como um par experiente, problematizamos os resultados na perspectiva de que as crianças pensam sobre a linguagem escrita e são capazes atuar sobre ela produzindo textos de autoria, mesmo não registrando convencionalmente suas escritas.

Consideramos, por fim, que compreender a concepção de linguagem como uma capacidade cognitiva iminentemente social que se dá considerando as interações e que se desenvolve e se sistematiza a partir do volume e da qualidade das experiências significativas, com propósitos sociais reais, propostas às crianças, parece tratar-se de abordagem importante quando se pretende reconhecer as relações entre teoria e prática, o papel relevante do professor no processo de planejamento de ensino e de seus desdobramentos em desenvolvimento e em aprendizagem.

Isso posto, e considerando o objetivo já anunciado, o texto em tela está organizado da seguinte forma: inicialmente discorreremos sobre o referencial teórico com ênfase na cultura do escrito; na segunda apresentamos o percurso metodológico, no qual são descritas as ações e intervenções pedagógicas realizadas com as crianças para o desenvolvimento da escrita das legendas e, na sequência, são realizadas as discussões dos resultados seguidas das considerações finais.

## **A interação com as culturas do escrito**

A concepção de criança como sujeito social que interage nos diversos espaços de convivência e que seja capaz de compreender e de questionar a organização de seu território é pressuposto para o entendimento de que os processos cognitivos de apropriação do escrito se dão mediante a qualidade das experiências de interação que lhes são propostas.

Para além da compreensão de que a linguagem é um elemento de natureza contextual e que os discursos que lhes dão suporte variam conforme as necessidades e demandas de cada sociedade em épocas distintas, constituindo-lhes como um sistema de marcas sociais e culturais designadas como propriedade coletiva (FERREIRO, 2013, p.30), como o advento das tecnologias da informação, por exemplo, é importante saber que “do ponto de vista da criança como sujeito cognoscente, as perguntas básicas com relação ao escrito subsistem” (p.10).



A escrita como objeto de conhecimento e, portanto, de inserção e de poder nas sociedades, é percebida desde muito cedo como “marcas de alto valor social agregado” (p.30). Partindo da perspectiva de que as crianças refletem sobre a escrita, pareceu-nos significativo compreender que a lógica infantil precisa ser mediada por processos de interação intencionalmente organizados para que a apropriação das regras e das lógicas do adulto, válidas e socialmente validadas, sejam processualmente ressignificadas e apreendidas. “Para os pequenos, de três a cinco anos, a escrita não é um instrumento, mas um dado do meio social que precisa ser transformado em um observável” (p.30-31).

É sob a diretriz apontada por Emília Ferreiro (2013), a qual preconiza, numa concepção encorpada por constructos sócio-históricos e psicolinguísticos, de que a alfabetização refere-se ao direito à apropriação da linguagem escrita inserida nas culturas do escrito, que acreditamos no potencial de autoria e de reflexão sobre o que se escreve pela criança, bem como no poder das intervenções didáticas, conforme a intencionalidade que seja própria à profissão docente, na condução de um processo que começa na educação e que termina na inserção social dos sujeitos.

Agora sabemos que a alfabetização é um longo processo que começa muito antes dos seis anos e que continua muito além da educação obrigatória. Um longo processo cujo objetivo é a formação de cidadãos que possam circular nas complexidades da cultura escrita sem temor, com confiança e curiosidade. Ainda que fosse preferível falar de “culturas do escrito”, no plural (FERREIRO, 2013, p. 42).

Temos ciência de que as questões relativas à linguagem escrita no espaço-tempo da Educação Infantil são objeto de tensão que se tem dado já há algum tempo e que ainda permanece. Reconhecemos a necessidade de um trabalho pedagógico sistemático com as múltiplas linguagens e suas expressões como elemento central no desenvolvimento das experiências mediadas por brincadeiras e interações e salientamos que um dos cerne daquilo que defendemos no campo da educação infantil é a construção de rotinas que viabilizem a garantia de uma gama de ofertas de experiências e vivências potentes para a infância. Entendemos e pactuamos da defesa pela não escolarização das crianças, ao passo que também compreendemos que as necessidades de aprendizagem apontadas pelos pequenos em situação de interação com a escrita endossam o direito de acesso a propostas que lhes permitam ampliar seus níveis conceituais de compreensão do sistema alfabético em circunstâncias significativas e contextualizadas.

Ao analisar as tensões e os dissensos acerca do ensino da leitura e da escrita no campo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil



(BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular da Educação infantil (BRASIL, 2017), Baptista (2022, p.22) nos diz que

Equivocam-se aqueles que creem que, desses princípios e diretrizes, resultaria um suposto preconceito quanto à aprendizagem da língua escrita. Tampouco trata-se de um movimento à deriva em relação à aprendizagem do sistema notacional da escrita. Menos ainda seria plausível concluir que, de tais princípios, resultaria uma prática educativa que propalasse a negação de informações, de possibilidades de explorações e de oferta de oportunidades às crianças para compreenderem as complexas relações entre letras e sons e para apoiá-las em seu processo de compreensão da natureza desse sistema de representação.

Albuquerque e Ferreira (2020) pesquisaram práticas de ensino da leitura e da escrita e de conhecimentos sobre o sistema alfabético pelas crianças de Educação Infantil do Brasil e da França e explicitam que “no final da Educação Infantil, os alunos franceses possuem saberes sobre as línguas oral e escrita, em geral, bem mais avançados que no Brasil [...]” e defendem, fundamentadas na Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1984) a concepção de língua escrita como um sistema simbólico que exprime, através de um grafismo específico, as representações da oralidade no contexto de seus discursos.

Nessa concepção,

[...] propomos que sejam garantidas aos alunos dessa etapa oportunidades para, de forma lúdica e desafiadora, atuarem como sujeitos da linguagem numa dimensão mais reflexiva, em um contexto que envolva a leitura e a exploração de diferentes textos e de palavras (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2020, p. 7).

Para Moraes, Silva e Nascimento (2020) o argumento de que o ensino e a aprendizagem de conteúdos, especialmente aqueles relativos à linguagem escrita privariam as crianças das interações e das brincadeiras “[...] se prestam para manter o apartheid entre meninos e meninas pobres e seus pares de classe média (p. 7)”, e defendem que

Desde a educação infantil, as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e seus usos e funções, escutando a leitura de histórias e de outros gêneros textuais, além de produzirem textos também de gêneros diversos, tendo o professor como escriba, ao mesmo tempo em que brincam com as palavras e refletem sobre elas (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 7).



Nesse sentido, escrever legendas para as fotografias de um álbum, no caso em tela, ajudando a professora a referenciar suas imagens para situar apreciações futuras, foi um plano de trabalho que objetivou evidenciar as possibilidades de crianças pequenas produzirem textos de autoria mediante um propósito social real.

A proposição de textos de autoria para crianças da Educação Infantil, cujos registros escritos ainda não se dão pelo nível conceitual alfabético, permite maior sentido quando possibilita procedimentos de retomada e de revisão, os quais são capazes de promover a reflexão sobre aquilo que se escreve. Ao tomar a perspectiva Histórico-Cultural, Andrade, Calejón e Santana (2024, p. 367) explicitam que

[...] a linguagem escrita configura-se como um complexo sistema simbólico responsável por um significativo salto qualitativo no desenvolvimento histórico do psiquismo humano ao representar, por meio de signos muito específicos, a estruturação da linguagem oral e a organização do pensamento.

Tomados por essa perspectiva, optamos pela escrita de natureza mais sintética como a do gênero legenda para a proposição dessa experiência. Com sentido semelhante ao da epígrafe em sua natureza descritiva, a legenda favorece a revisão do texto pela criança em função do controle visual e quantitativo daquilo que acaba de ser registrado, conforme a organização do pensamento em seu nível conceitual de significação da escrita, assim como favorece a percepção dos elementos nominativos que precisam estar presentes em uma descrição, sejam eles os locais, as pessoas ou as situações de ação que marcam a imagem, atendendo ao objetivo de exercitar a análise e a reflexão sobre os marcadores estruturais do gênero. Nesse sentido, uma linguagem de terceira ordem, caracterizada pelo registro de símbolos específicos “nomeiam todas as coisas do mundo e sistematizam a linguagem oral” (ANDRADE; CALEJÓN; SANTANA, 2024, p. 369).

A imagem à qual o texto se associa e a complementa também é um instrumento que permite a retomada do discurso inserido ao escrito, uma vez que aquilo que se escreveu faz relação com a figura que se vê. Assim, a ideia de se produzir legendas para um álbum de fotografias alude à possibilidade de se comunicar informações que são próximas à criança (CASTEDO e FERREIRO, 2013, p.386).

O vínculo entre necessidade de expressão, oralidade e escrita precisa, portanto, ser permeado por uma intencionalidade didática que compreenda que no campo da linguagem o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento e de expressão se dão no fomento de relações de afeto com o



conhecimento, por meio de formas mais elaboradas de participação nas relações humanas de produção de cultura (ANDRADE; CALEJÓN; SANTANA, 2024, p. 369).

Amparado pela mediação de um par experiente, o objetivo de estabelecer relações entre as imagens e as complementações textuais próprias da escrita de legendas, carece de se dar sob a apropriação da criança, uma vez que “reconhecer e expressar como sua a necessidade de conhecer ou expressar algo por meio da atividade produtiva, é fundamental” (p.378).

A efetivação do trabalho ora relatado, considerou como recurso metodológico a construção da sequência didática, tanto em seus propósitos comunicativos associados à função social da escrita, quanto em sua natureza processual de construção de objetos de conhecimentos específicos, nesse caso, a apropriação dos recursos discursivos do gênero. Para Dolz e Schneuwly (2004) o desenvolvimento cognitivo na idade escolar está diretamente relacionado às situações de ensino e aprendizagens intencionais. Nesse sentido,

O objetivo primeiro é instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo. Nesta segunda opção estratégica, as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.46)

Sob esse entendimento, o aporte da teoria social sobre o ensino e a aprendizagem leva em consideração as necessidades e as finalidades próprias à progressão do desenvolvimento dos estudantes reverberadas nas intencionalidades das intervenções docentes que atuam em constantes diagnósticos, planejamentos e ajustes propositivos. Assim, “As interações são reguladas pelos professores, que são responsáveis por ajudar o aluno a assimilar as novidades” (p.47).

Dolz e Schneuwly (2004), ao considerarem os propósitos comunicativos da linguagem, aludem à priorização: a) do desenvolvimento do comportamento discursivo consciente e das estratégias de autorregulação; e, b) da representação de atividades de escrita e de fala em situações complexas como resultado da progressiva elaboração de um trabalho (p.49). Por conseguinte, torna-se relevante compreender que a produção textual na escola precisa se dar no viés de um ensino sistemático, articulado estrategicamente pelo uso das sequências didáticas. Essa estratégia parte da ideia de uma organização modular de certa prática de linguagem, a qual visa à apropriação desta, a partir de um instrumento que a aproxime de seu interlocutor, nesse caso, o estudante.



Desse ponto de vista, elas buscam confrontar alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pelas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.50).

Para tal, os pesquisadores fundamentam-se na perspectiva bakhtiniana para definirem o potencial de ensino-aprendizagem da linguagem mediante o trabalho com gêneros textuais, considerando: a) a possibilidade de se expressar os conteúdos; b) a presença de uma estrutura comunicativa própria aos seus textos; e c) a natureza enunciativa e discursiva que sustentam suas estruturas. Sob essa conjuntura, as sequências didáticas permitem que as atividades comunicativas de ordem complexa e ainda não realizáveis autonomamente pelos estudantes sejam decompostas em unidades problematizáveis, passíveis de interações e intervenções.

As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Nesse sentido, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52-53).

Nessa mesma direção, Ugalde e Roweder (2020) entendem que a intencionalidade didática das sequências deve considerar situações de diálogo e o estabelecimento de possíveis relações de interação entre os pares e com o objeto de conhecimento, evidenciando sucessões lógicas e progressivas, as quais precisariam favorecer o encadeamento de aprendizagens complexas.

Ao referendarem o trabalho de Dolz e Schneuwly (2004), os autores evidenciaram o potencial metodológico do recurso didático como ferramenta de trabalho do professor, a partir da análise de produções acadêmicas indexadas com o descritor “sequência didática”, demonstrando que o trabalho do professor, sob essa perspectiva, é favorecido pela intencionalidade comunicativa bem como pelos processos de reflexão. Nesse sentido, “[...] a organização em diferentes momentos apresenta um caráter dinâmico, que oportuniza a sequência das atividades e a socialização das informações que os alunos vão utilizar para construir seus argumentos” (p.11).

Para Marchuschi (2008, p.51), a questão central que incide sobre o ensino da língua por meio da produção textual é a compreensão da natureza das





múltiplas práticas que pretendem alcançar tal objetivo. A respeito de seu alcance, consideramos, da enumeração do autor como possibilidade do trabalho com textos escritos, para os propósitos de nosso relato: “d) as relações entre a fala e a escrita no uso real da língua; e) a organização fonológica da língua; [...] k) a organização das intenções e os processos pragmáticos; [...] p) o estudo dos gêneros textuais.” (p.51)

Nessa perspectiva, à escola cabe o ensino dos

[...] usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. [...] Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos (MARCHUSCHI, 2008, p.55).

Dadas as matrizes teórico-conceituais que sustentam nosso olhar e a intencionalidade de nossos fazeres pedagógicos, seguimos com a descrição detalhada do relato, tomando aqui a descrição como recurso metodológico que permite aos interlocutores do texto maior aproximação entre o que defendemos como aporte e as possibilidades reais reverberadas pela prática.

## **Procedimentos Metodológicos**

Com o objetivo de evidenciar as possibilidades de crianças pequenas produzirem textos com autoria foi desenvolvida uma sequência didática de escrita de legenda que foi elaborada em quatro aulas de aproximadamente uma hora de duração cada, embasados no pressuposto de que “a apropriação da linguagem escrita se inicia quando a criança chega ao mundo. [...] imersas em uma sociedade grafofônica, as crianças, desde muito cedo, demonstram interesses pelo funcionamento da linguagem escrita” (BAPTISTA, 2022). Nesse entendimento, elas interagem como os textos também como produtores, participando das culturas do escrito.

A ideia de escrever com autoria em uma situação real de interação com a escrita orientou toda a construção da proposta, por meio da qual as crianças participariam da análise e reflexão de um gênero textual e poderiam escrever textos, baseados em seus níveis conceituais de escrita, a partir de suas apropriações sobre a cultura do escrito, que no caso em tela envolveu tanto o gênero quanto a organização do pensamento e da oralidade sob forma de registro, situadas em um propósito social real: registrar a memória de fotografias para apreciações futuras.

Referente à análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética-SEA, a sequência didática gerou, mediante as demandas de escrita que se sucederam,



mais quatro aulas: três aulas com palavras significativas ao contexto, as quais foram estabilizadas a fim de permitir a revisão enquanto reflexão, mas também como promotora de instabilidade visando a uma possível aproximação com a zona de desenvolvimento iminente no campo conceitual; e uma aula de escrita coletiva de carta, a qual faria parte da composição do álbum e que seguiria endereçada às pessoas que pesquisam como as crianças aprendem, tendo a professora como escriba e modelo de escritor. Tais aulas tiveram tempo de duração maior do que as primeiras, de modo especial, em virtude dos conflitos cognitivos sobre a escrita gerados pelo próprio material, pela interação com os colegas e pelas proposições da professora, ambos atuando como mediadores de aprendizagem.

Considerando as demandas reverberadas no processo que se propôs a analisar e refletir sobre os marcadores estruturais do gênero e estabelecer relações entre as imagens e as complementações textuais que lhes eram próprias, como mecanismos de ampliação do repertório de escritor das crianças, os quais fomentariam os discursos no ato da elaboração do registro escrito, as quatro aulas que se sucederam objetivaram (nas três atividades sobre análise e reflexão de palavras) estabilizar palavras complexas imersas no contexto da escrita proposta, ampliando a apropriação de suas convenções e explicitar (na experiência de escrita coletiva de uma carta), na perspectiva da criança, possíveis percepções da infância sobre o ato de aprender.

O universo de trabalho constituiu-se de 17 crianças de quatro anos e um mês a cinco anos e um mês, sendo 10 meninas e sete meninos, matriculados no primeiro período da Educação Infantil, de um Centro Municipal de Educação Infantil-CEMEI, localizado em um município do interior de Minas Gerais. O lócus das atividades foi um anexo dessa CEMEI, que funcionava em espaço adaptado de um antigo clube. A sala das crianças era pequena, com aproximadamente 18m<sup>2</sup>, e nela cabiam as 17 carteiras infantis, a mesa da professora e um nicho (armário) para os materiais. A sala era dividida com outra turma no contraturno.

Nas paredes da sala havia um alfabeto, uma tira numérica até o número 31 e avatares construídos com as imagens das crianças e seus nomes logo abaixo, escritos por elas mesmas como forma de identificação. Optamos, a professora do contraturno e eu, por mantermos as paredes das salas mais limpas, devido a questões ergonômicas (as crianças ficavam muito próximas às paredes) e para minimizarmos o excesso de estímulos visuais, uma vez que em ambas as turmas havia crianças diagnosticadas dentro do espectro do autismo.

As crianças apresentavam níveis conceituais de escrita pré-silábica e silábica. Todas já escreviam a próprio nome e reconheciam os nomes dos colegas. Boa parte das atividades foram realizadas em dupla, no formato de duplas produtivas, a qual pressupõe que as crianças sejam agrupadas por níveis



de conhecimentos aproximados, de maneira que possam evoluir na análise conjunta da escrita colocando à disposição os conhecimentos que cada uma possui.

Foram realizadas as seguintes atividades e provocações: a apreciação das imagens, as quais ocorreram coletivamente, apoiadas pelo recurso de projeção multimídia; a escrita da legenda pelas crianças, na qual o texto era lido para a professora após o registro e corrigido individualmente, caso a criança julgasse necessário; a escrita da carta ao grupo de pesquisa.

As imagens produzidas na UFLA consideraram espaços e situações que vislumbrassem a possibilidade de produção de palavras significativas. As imagens foram analisadas coletivamente pela turma por meio de apreciação em projeção multimídia, conforme o quadro abaixo.

*Quadro 1: Imagens selecionadas x palavras significativas atribuídas pelas crianças*

Imagem selecionada	Palavra significativa atribuída pelas crianças	Imagem selecionada	Palavra significativa atribuída pelas crianças
Crepúsculo	Lua	Placa de inauguração	Baú do tesouro
Pôr do sol	Solzinho	Pergolado	Espaço para lanchar
Selfie (fotografia)	Amigos	Corrimão	Escada rolante
Guarita	Ponto de ônibus	Lixeira	Lixeira
Orelhão	Guarda-chuva	Faixa de pedestre	Listra de pedestre
Planta Imbé	Árvore	Bicicletário	Garajeiro de bike
Refeitório	Supermercado	Subida do morro	Indo para a escola
Flor de Jade	Cacho de pimenta	Cachorro	Cachorro
Prédio do Departamento de Educação	Praia		

*Fonte: Quadro produzido pelas autoras*

É válido ressaltar que na maioria das imagens havia a minha presença e a de meu colega de mestrado, que se chama Jesus, o qual autorizou, para além do uso de sua imagem<sup>2</sup>, o uso de seu nome para o trabalho com as crianças e a produção deste texto. A relevância da informação está na peculiaridade do nome, associado a um personagem cristão, difundido entre todas as crianças e que também foi tomado como significante no ato da escrita.

A palavra CORRIMÃO foi estabilizada para o trabalho com a análise e reflexão sobre o SEA, devido às discussões geradas na análise da imagem e ao fato de um colega de sala chamar-se João, o que possibilitou a análise da rima

---

<sup>2</sup> Considerando os princípios éticos da pesquisa com humanos, todas as imagens utilizadas neste texto foram autorizadas mediante termo de autorização de uso imagem, especificamente nesse caso, foi autorizado ainda, por termo de consentimento livre e esclarecido, o nome do colaborador.



pelas crianças. Os termos FAIXA DE PEDESTRE e PONTO DE ÔNIBUS também foram estabilizados em função das discussões geradas, assim como pela característica de composição de nomes nas locuções (três palavras para significar um nome). Para as atividades relacionadas à apropriação dos aspectos notacionais do SEA foram utilizados o quadro branco, letras e palavras móveis e imagens impressas em folhas brancas. Todas as proposições relacionadas a essas atividades foram realizadas em dupla.

As atividades e as informações de aprendizagem geradas foram registradas em fotografias<sup>3</sup> feitas pelo celular e em anotações no caderno de aula, ambos da professora. É possível que registros valiosos, em especial os de interação entre pares, tenham se perdido. Isso se deveu ao fato de a professora não poder contar com um colega, auxiliar de sala de aula, e pela ausência de pedagogo na escola todos os dias, o que facilitaria, por meio de parceria, a circulação da professora em sala para registros mais precisos, fortalecendo a documentação didática do processo. Parte das interações foi registrada ao término, no momento em que as duplas explicavam como pensaram para chegar em suas construções, as atividades de construção entre pares foram as que mais careceram de registro, de modo especial, das mediações e das interações que ocorreram no processo.

A análise dos resultados se deu, portanto, pela retomada do planejamento, pelo exame das imagens e pela revisão dos registros no caderno. Contribuíram subsidiariamente, a apresentação<sup>4</sup> elaborada para compartilhar a experiência e a roda de conversa com os licenciandos do Programa Residência pedagógica de Pedagogia da UFLA e no âmbito do FORPEDI<sup>5</sup>, que foram, respectivamente, a primeira e a segunda discussões elaboradas sobre o material produzido.

## **Discussão dos resultados**

A coleta de dados acerca da imersão de crianças pequenas nas culturas do escrito, da apropriação do gênero e da análise e reflexão sobre o SEA apropriando-se de seus aspectos notacionais exigem observações descritas de

---

<sup>3</sup> Considerando os princípios éticos da pesquisa com humanos, todas as imagens e as produções cognitivas utilizadas neste texto foram autorizadas mediante termo de autorização de uso imagem e de construção cognitiva, especificamente no caso das crianças, a autorização foi dada pelo representante legal.

<sup>4</sup> A apresentação produzida para a socialização da experiência foi previamente compartilhada com as crianças que puderam apreciar suas produções, assim como ajudaram a decidir sobre os pontos principais de serem explicados aos futuros professores sobre boas formas de crianças aprenderem.

<sup>5</sup> A ação integrou o evento de socialização de práticas em alfabetização proposto pelo Núcleo 1 do Programa Residência Pedagógica Pedagogia, sob a coordenação da Profa. Dra. Francine Lima e colaboração do Prof. Dr. Braian Veloso.



modo sistemático, uma vez que tais dados paramentam planejamentos mais precisos, que consideram os níveis conceituais de escrita que as crianças elaboram e os sistemas notacionais com os quais elas operam, assim como significam tempos, espaços e os gêneros textuais aos quais têm acesso fora do espaço da escola. Os registros são, ainda, relevante fonte de pesquisa e reflexão quando se pretende investigar as possibilidades de contribuição da prática pedagógica na formação de professores iniciantes.

Compreender os aspectos da elaboração da linguagem pelas crianças e de seu desenvolvimento, corrobora a defesa de que a mediação é uma condição indispensável para a proposição de conflitos cognitivos que favoreçam à expansão das relações de aprendizagem. O volume de experiências significativas e com funções sociais reais favorece para que as crianças se sintam autorizadas a produzir autonomamente e entendemos que esse é mais um comportamento social a ser pensado pela escola: garantir que as crianças, ainda pequenas, entendam-se autoras, na medida em que se sentem autorizadas a escrever.

Nessa perspectiva, obteve-se como resultados advindos da experiência de produção escrita de legenda realizada pelas crianças os textos que serviram de suporte às imagens que compuseram o álbum; apropriações iniciais de alguns dos aspectos notacionais do SEA e, como subproduto; a participação na construção coletiva de uma carta tendo a professora como escriba e modelo de escritor. Obtivemos ainda, como resultado, o trabalho com verbos de comando de alto nível de complexidade, compreendendo o campo das abstrações. Os descritores comparar e analisar, os quais se constituem como habilidades de análise que permitem reconhecer os princípios organizacionais envolvidos no conhecimento (FERRAZ e BELHOT, 2010) foram acionados mediante as atividades que exigiram a negociação e a tomada de decisão pelas crianças, e que nos possibilitaram ampliar a compreensão sobre a construção do pensamento e da autoria infantil em processos formais de escrita.

A função social real da escrita foi fundamental para a proposição e continuidade da sequência didática. A professora precisava de ajuda para poder complementar o significado das fotografias de seu álbum, visando situar a memória em apreciações posteriores. Ainda, as legendas visaram ajudar futuros professores a conhecer textos de crianças. O álbum seria compartilhado com um grupo de pesquisa que investigava como as crianças aprendem na escola e que precisavam ouvir das crianças as maneiras como elas percebem que aprendem. Essas foram a motivação da escrita. Ajudar a professora a registrar suas memórias e ajudar as pessoas entenderem como as crianças percebem que aprendem.

Nessa perspectiva, as comandas de atividades precisaram ser cuidadosamente ajustadas aos propósitos da atividade e necessidades de



aprendizagem. Entendemos que seria necessário planejar também a comanda de maneira precisa, pois ela apresentaria os objetivos da proposta para as crianças. De forma específica, assim as comandas foram apresentadas:

- **Comanda 1**- Atividade Inicial: interação com o tema

“Eu fiz algumas fotografias da escola onde eu estudo e que tenho uma professora, assim como vocês, para que vocês pudessem conhecer e entender por que eu viajo nas sextas-feiras depois da aula. Nós vamos observar uma a uma e vocês vão me contando o que conseguem perceber nas imagens, os lugares em que estou, as diferenças e semelhanças que perceberem entre as coisas. E podem perguntar das coisas que não conhecerem também”.

- **Comanda 2**- Proposição da escrita

“Eu gostaria que vocês me ajudassem a construir o meu álbum de escola, pra que eu possa guardar nas minhas lembranças e pra que possa compartilhar com os adultos que estudam comigo sobre um jeito bom de se ensinar crianças. Para isso preciso da ajuda de vocês para construir legendas para as minhas fotos. Depois, vocês podem me dizer algumas coisas sobre como as crianças aprendem as coisas de escrever e de ler para que eu possa compartilhar com meus colegas? Tipo assim: Como criança aprende”.

A proposta de análise das imagens contribuiu para que fosse possível identificar o nível de compreensão mediada pelas experiências e vivências das crianças e nos permitiu perceber palavras passíveis de estabilização e ampliar o campo semântico das crianças por meio das interações. Em várias situações as crianças ajudavam umas às outras a construir sentido e vocabulário.

As crianças já haviam analisado álbuns de fotografia com legendas em aulas anteriores e já haviam participado de situações de escrita de autoria antes. Essas eram as garantias didáticas para a proposição da escrita de legendas. No processo, evidenciou-se o quanto os nomes próprios auxiliam no registro de algo que se possa escrever. O nome do colega Jesus foi observado em inúmeros textos. O impacto do nome referência foi percebido quando uma criança nominou o colega da professora como “Deus”. O nome Jesus notabilizou-se de tal maneira que permitiu compreender níveis conceituais de escrita distintos, a partir de uma mesma palavra, aparecendo registros como J-U (Je-sus) e G-ZU-X (JE-SU-IS), por exemplo.





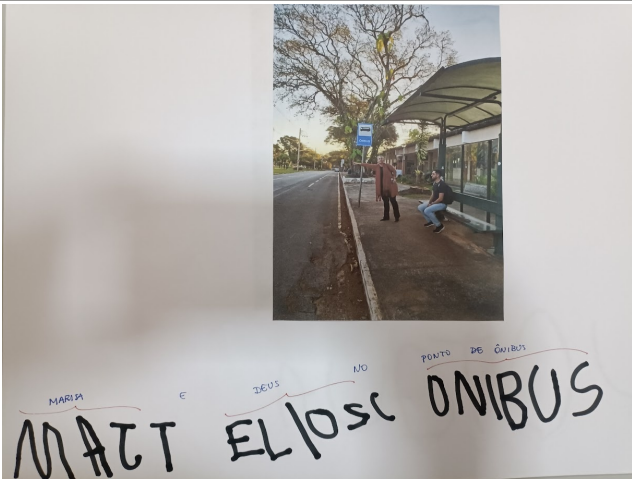

*Quadro 2- Análise das fotografias pelas crianças*

Imagem 1	Interação
<p>Guarita</p> 	<p>_É um ponto de ônibus. Você está esperando com seu amigo Jesus.</p> <p>_Tem uma placa com desenho de ônibus.</p>
Imagem 2	Interação
<p>Faixa de Pedestre</p> 	<p>_Corrida.</p> <p>_Atravessando a rua.</p> <p>_No asfalto listrado. De linhas. Se chama listra de pedestre.</p>
Imagem 3	Interação
<p>Corrimão</p> 	<p>_Na praia.</p> <p>_Por que você pensa isso?</p> <p>_Porque estou vendo aquelas “árvores meninas” (palmeiras pequenas).</p> <p>_É shopping. Olha a escada rolante.</p> <p>_Não, é só uma escola que tem escada rolante. É uma escada normal. Aquilo só serve para não cair. A gente segura pra não cair.</p>

*Fonte: Quadro e fotografias produzidos pelas autoras para este relato*



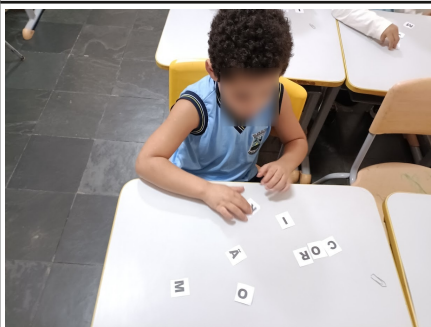
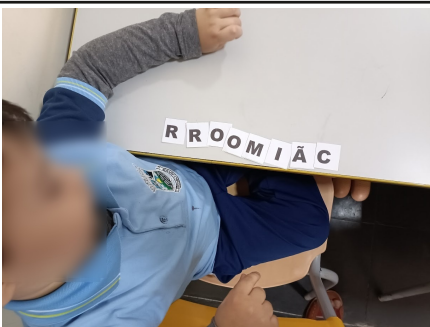
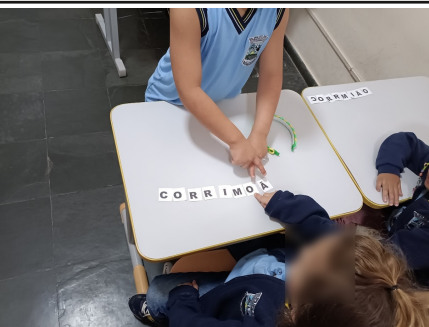
Quadro 3- Legenda elaborada pelas crianças

Texto 1 - Elaborado pela criança	Texto 2 - Elaborado pela criança
 <p>"Marisa e Jesus no ponto de ônibus"</p>	 <p>"Marisa está ligando pro Jesus"</p>

Fonte: Quadro e fotografias produzidos pelas autoras para este relato

Na fase de análise e reflexão sobre o SEA, a partir de palavras estabilizadas, realizou-se a escrita de CORRIMÃO com letras móveis. As crianças receberam a quantidade exata de letras para a escrita, uma vez que a intencionalidade didática era a de refletir sobre a disposição das letras dentro da palavra.

QUADRO 4- Escrita com letras móveis

Escrita 1	Escrita 2	Escrita 3
		

Fonte: Quadro produzido pelas autoras para este relato de experiência

Na figura 1, a criança parece estar em um período de transição, do nível silábico para o silábico-alfabético e apresenta alguns controles som/sílaba. Na imagem 2, a criança mantém o olhar fixo na palavra que construiu buscando

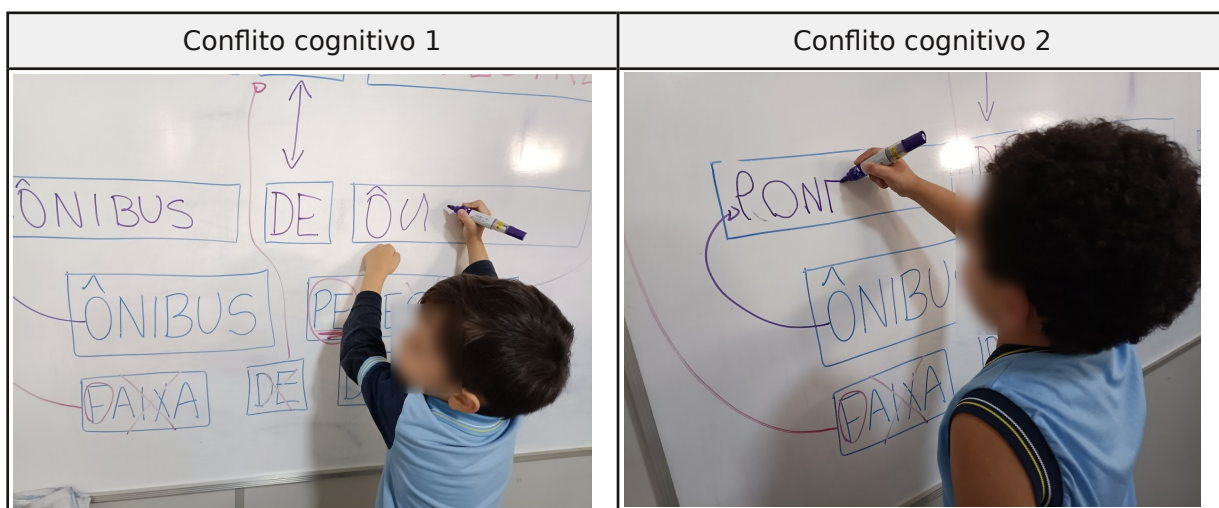


relações. Na figura 3, a criança da figura 1 é convidada a ajudar o colega da figura 3 com a revisão para a construção final da palavra. Nessa situação específica, o ajudante não diz nada ao ajudado, apenas cruza os dedos indicadores, simbolicamente, em uma alusão de que as letras estão com as ordens trocadas.

Crianças com o nível conceitual de escrita pré-silábica e silábica precisam se ver com a quantidade de letras para escrever uma palavra e com a forma de organizá-las. No caso dos silábicos, especificamente, o conflito cognitivo está no que fazer com as letras que sobram, uma vez que os segmentos sonoros, em geral, são escritos com apenas uma letra. Ter que usar todas as letras para compor a palavra, nesse caso, é a própria mediação cognitiva. Ao final do processo, a palavra foi escrita coletivamente.

Para escreverem os termos FAIXA DE PEDESTRE e PONTO DE ÔNIBUS as crianças receberam 6 fichas, cada uma delas com uma das palavras que compõem os dois termos compostos. As análises foram feitas primeiramente em dupla e depois as hipóteses foram socializadas no quadro. A tendência das crianças era de iniciarem a escrita de PONTO DE ÔNIBUS pela palavra ÔNIBUS que era a mais significativa na construção. A mediação consistiu na pergunta: “Como pensam que termina Ponto de ônibus?”. Ao responderem ônibus, pedi a uma criança que fizesse o registro. Posteriormente, outra criança apontou a repetição e fez a correção anunciada.

*Quadro 5- Revisão da escrita de palavras compostas*



*Fonte: Quadro produzido pelas autoras para este relato de experiência*

Por fim, construímos coletivamente a carta que seria endereçada aos colegas do grupo de estudo da professora. Dentre as colocações dos pequenos, foram selecionadas aquelas que corroboram com este relato: “Ajudando (um



colega ajuda o outro a aprender as coisas)”; “E se tiver errado é só apagar e tentar de novo”; “Quando a gente escreve a gente lembra quando vê nos lugares”.

## **Considerações finais**

O relato empreendido evidenciou que as crianças são capazes de pensar sobre os textos e escreverem textos com autoria quando convidadas a experimentarem o processo de escrita autoral por meio da proposta de escrita de legendas. Nesse sentido, entendemos ser relevante que o ingresso de crianças pequenas na escrita e nas culturas do escrito se faça sistematicamente nos espaços e nos tempos já da Educação Infantil. Portanto, oportunizar experiências com propósito significativo auxilia no fortalecimento da autonomia e da autoria, uma vez que a atribuição de sentido é um procedimento cognitivo essencial ao desenvolvimento da linguagem na infância.

Outro aspecto relevante a ser destacado, é a precisão das observações para um diagnóstico pedagógico mais assertivo e um planejamento mais ajustado. As operações cognitivas referentes aos aspectos notacionais do Sistema de Escrita Alfabética, ainda em fase inicial de construção, demandam mediações e intervenções de natureza material, instrucional, entre pares e com o par experiente. Nesse sentido, comandas bem direcionadas e a sequenciação das tarefas e atividades bem organizadas parece-nos essencial, assim como é essencial que as crianças trabalhem em colaboração e parceria.

Reafirmamos que o acesso à escrita mediante o ingresso às culturas do escrito precisa tornar-se uma garantia didática no trabalho pedagógico da escola. A ampliação do volume de experiências com sentido social real parece apontar como um dos recursos facilitadores da autonomia no que se refere à autoria infantil.

Esperamos ter contribuído para o entendimento de que as crianças significam o mundo e aprendem a partir de suas significações quando são oportunizadas a participar de experiências com propósito e planejamento. Esperamos ainda, a partir deste relato, suscitar a reflexão por professores e futuros professores sobre as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a elaboração do conhecimento pelas crianças, sobretudo acerca da leitura e da escrita, de forma contextualizada e significativa, respeitando questões atinentes ao desenvolvimento da criança e das infâncias.



## Referências

ALBERT, Isabel Fernandes Silvia. Plano de aula: criando legendas. **Nova Escola**. São Paulo, set. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/criando-legendas/3960>. Acesso em 13/dezembro/2023.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020.

ANDRADE, Elizângela Ferreira de. CALEJÓN, Laura Mariza Carnielo. SANTANA, Maria Silvia Rosa. Linguagem escrita na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para a inserção da criança na cultura letrada. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 18, n.33, p. 367-385, 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, NÚMERO 16 (Edição Especial), 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTEDO, Mirta. FERREIRO, Emília. Produção e revisão de epígrafes em situação didática com crianças de 7 e 9 anos. In: FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERRAZ, Ana Paula do C. M. e BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, ago./dez.2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.





MORAIS, Artur Gomes de. SILVA, Alexsandro da. NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v.17, n. 48, p.60-77, out. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

UGALDE, Maria Cecília Pereira. ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v.6, Edição Especial, 2020.

*Agradecimentos:*

*Às crianças autoras que nos permitiram aprender a pensar com a cabeça de criança e às suas famílias pela confiança; Ao Grupo de Pesquisa FORPEDI/UFLA e ao Grupo da Residência Pedagógica/Pedagogia/UFLA pela oportunidade de troca de experiências.*

Recebido em: 20/06/2024

Aceito em: 20/03/2025