

Jessica Giampaolo
Heloisa Chalmers Sisa

Produção de textos escritos

Sugestões de práticas educativas
para 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino
Fundamental



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Giampaolo, Jessica

Produção de textos escritos [livro eletrônico] :
sugestões de práticas educativas para 4° e 5° anos
do ensino fundamental / Jessica Giampaolo, Heloisa
Chalmers Sisle. -- 1. ed. -- São Carlos, SP :
Ed. das Autoras, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-11703-4

1. Textos (Ensino fundamental) 2. Textos -
Produção 3. Práticas educativas I. Sisle, Heloisa
Chalmers. II. Título.

24-220813

CDD-372

Índices para catálogo sistemático:

1. Textos : Produção : Ensino fundamental 372

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Descrição do Produto

Área do Conhecimento: Educação

Público-alvo: Professoras e professores do Ensino Fundamental
- Anos Iniciais

Categoria do Produto: Material didático e Instrucional - PTT2

Finalidade: Contribuir para a formação de professoras e professores

Impacto: Produto elaborado a partir das práticas educativas realizadas pelas professoras participantes da pesquisa

Organização do produto: O material está organizado em duas partes, sendo a primeira com a apresentação do embasamento teórico para a criação do material, e a segunda com sugestões de práticas educativas utilizadas na produção de textos escritos.

Registro de propriedade intelectual: PTT vinculado à dissertação arquivada no Repositório Institucional da UFSCar (RI UFSCar)

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se a autoria do produto (não é permitido que terceiros o utilizem para fins comerciais)

Divulgação: Meio digital

URL: Produto disponível no RI UFSCar -

<https://repositorio.ufscar.br/>

Processo de validação: Validação realizada na banca de defesa da dissertação

Impacto: Produto elaborado a partir de práticas educativas envolvendo a produção de textos escritos utilizadas por professoras da Educação Básica participantes da pesquisa.

Inovação: Com esta proposta, a intenção é que professoras e professores dos anos iniciais enriqueçam sua bagagem profissional e pessoal com relação ao ensino da língua.

Origem do Produto: Trabalho realizado tomando como referência a dissertação intitulada “Práticas educativas de produção de textos escritos nos 4^{os} e 5^{os} anos”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar.

Sumário



05 Apresentação

07 Mas... O que é o domínio da língua?

12 Prática Educativas

15 Produção de textos escritos

18 Sugestões de práticas Educativas de produção de textos escritos para a fase de pós-alfabetização

19 Trabalho com “reescritas”

21 Produções em duplas e coletivas

22 Mediações individuais



23

Textos impressos com erros de ortografia, gramática, pontuação, paragrafação para revisão e reescrita

25

Revisão coletiva de textos de alunos no editor de texto do computador, projetado para visualização dos alunos

26

Palitos de sorvete com sugestões de frase para o começo, meio e final de histórias

27

Propostas de escrever finais alternativos para contos conhecidos

28

Textos semiprontos com lacunas para preenchimento de palavras que melhorem a coesão do texto

31

Considerações finais

32

Referências

34

Sobre as autoras

Apresentação

Este material é um guia de sugestões de práticas educativas de produção de textos escritos para a fase de pós-alfabetização, que abrange 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental. De acordo com Rizzatti et al (2020), constitui-se um Produto Educacional, fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGPE/UFSCar).

A pesquisa foi desenvolvida por uma das pesquisadoras (Giampaolo, 2024), que analisou práticas educativas utilizadas por professoras no desenvolvimento da produção de textos escritos no ensino da Língua Portuguesa, especificamente nos 4^{os} e 5^{os} anos do Ensino Fundamental, sendo sua principal finalidade contribuir para a reflexão sobre como tais práticas podem auxiliar na ampliação do letramento no pós-alfabetização.

Assim, este guia traz algumas práticas educativas de produção de textos escritos que foram analisadas na pesquisa, e que podem ser utilizadas por professoras e professores do ciclo de pós-alfabetização para trabalhar a ampliação do letramento e o domínio da língua. Estas práticas foram organizadas para apoiar profissionais da educação no trabalho com os usos da língua.

Para a realização da pesquisa, foram fundamentais os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas no mestrado profissional.

Apresentamos, assim, os resultados desse estudo e as práticas identificadas e analisadas, articulando o trabalho com os usos da língua à produção textual escrita.

Mas... O que é domínio o da língua?

Trazemos aqui o embasamento teórico na concepção de língua e seus usos trabalhados por Bagno (2012) e Marcushi (2008).

Bagno (2012, p. 79) propõe a indissociabilidade entre elementos usualmente separados, como língua e fala, competência e desempenho, significado e significante, pensamento e linguagem, dentre outros. Para ele, “o sistema e o uso, a gramática e o discurso, o linguístico e o social compõem um todo indissociável” que, se separados, deixariam de ser língua. Assim, língua e sociedade não podem ser dissociadas.

Segundo Bagno (2012, p.75), “a língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade”.

Falar é se expor, comunicar quem somos, de onde viemos, “o quanto estamos (ou não) inseridos nos modos de viver, pensar e agir do nosso interlocutor”. Não basta ter o que dizer. Muito além disso, é preciso saber dizer o que se tem a dizer. E “ensinar a dizer” é função da escola.

Porém, nas escolas, Bagno (2012) afirma que não tem sido essa a concepção de língua que guia o ensino. Observa-se que as aulas de Língua Portuguesa giram em torno de ensinar a “norma-padrão”, que, de acordo com a crítica do autor (Bagno, 2012, p. 32), “é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada”, que é anacrônica e obsoleta. Isso nos remete à realidade em que as práticas educativas não estimulam os alunos a executarem atividades de leitura e escrita em diversos contextos de forma satisfatória.

Nesse sentido, Bagno (2012, p. 984) reflete sobre uma “norma culta”, que seria formada por “variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãs e cidadãos com vivência urbana e elevado grau de letramento”, sendo essa norma a que realmente deveria ser objeto de ensino nas escolas, por possibilitar a ampliação do letramento, finalidade da educação linguística.

Bagno (2012) também ressalta a importância do domínio da língua, visto que o domínio da leitura e da escrita vai muito além da necessidade de um indivíduo, sendo, acima de tudo, um direito deste por estar inserido em sociedade. Porém, de acordo com o autor, não basta apenas conhecer a gramática das línguas e seus preceitos de funcionamento. É necessário saber usar a língua em “proveito próprio”, saber usar a língua para defender suas ideias, suas teses, e fundamentar bem suas discussões.

Voltando-se para os usos da língua, levando em conta os gêneros textuais, Marcushi (2008, p. 154) defende que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”, ou seja, dominar gêneros textuais significa dominar formas de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais. Assim, o domínio da língua envolve dominar gêneros textuais que constituem práticas sociais, textuais e discursivas.

Ao se voltar para a noção de gênero textual, Marcushi (2008, p. 154) parte da tese central de que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, centralizando a noção de gênero textual na interação.

Sobre o domínio da língua, o autor afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, ou seja, esse domínio é um mecanismo fundamental de socialização, e os gêneros textuais operam como “legitimação discursiva”, pois vão além do individual, se situando numa relação sócio-histórica com “fontes de produção que lhes dão sustentação” (Marcushi, 2008, p. 154).

Práticas educativas

Refletindo sobre as práticas educativas, Zabala (1998, p. 16) afirma que “a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc.”. O autor ressalta que a prática é “algo fluido”, ou seja, dificilmente se limita com coordenadas simples. Sendo então complexa, na prática, se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos.

As práticas educativas envolvem reflexão, e não devem apenas se ater ao momento em que ocorrem, na aula. Zabala (1998, p. 21) afirma que as intenções educacionais compõem “o ponto de partida primordial” que dá sentido à prática educativa.

Zabala (1998) cita o planejamento, quando o professor estrutura seu ensino, com seus objetivos, pois a maneira de configurar as sequências de atividades determina características diferenciais para a prática educativa. E ressalta a avaliação, na qual o objeto avaliado não seria necessariamente o aluno, mas sim a própria intervenção do professor, dependendo da reflexão realizada sobre aquela prática educativa em questão.

Por isso, professoras e professores necessitam refletir sobre suas práticas através da utilização de referenciais para ajudar a interpretar o que acontece em sala de aula, planejando o processo educativo e avaliando posteriormente como a aula se sucedeu.

Quando pensamos em práticas educativas significativas e contextualizadas, voltamo-nos à reflexão de Possenti (2000) sobre a contextualização no momento da aprendizagem da língua.

Possenti (2000, p. 48) afirma que as crianças, fora da escola, aprendem “ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam”. O autor ressalta que a correção é importante, e que na vida fora da escola as crianças são corrigidas, mas não existe a reprovação, castigo, exercícios de fixação e de recuperação, entre outras coisas, como existe dentro da escola.

Considerando isso, Possenti (2000, p. 48) afirma que as práticas na escola precisam “imitar’ da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida”. Nesse sentido, práticas educativas significativas e contextualizadas envolvem considerar a interação entre indivíduos, trazer o cotidiano do aluno para discussão dentro da sala de aula, para o uso da leitura e da escrita considerando contextos reais, de forma que a criança veja significado em desenvolver seu domínio da língua, e usá-lo nas práticas de linguagem.

Produção de Textos Escritos

Antes de chegar à escola, o indivíduo já produz textos, pois quase todos nós produzimos textos orais com competência quando nos comunicamos. Esses textos vão se desenvolvendo no meio escolar, desenvolvendo-se subsidiado pelo professor, que coloca o aluno em contato com bons modelos, abordando suas estruturas e características.

“A aprendizagem da linguagem escrita só se torna significativa para a criança quando em contato com textos de uso social, modelos reais, bons modelos que revelem todas as características dessa linguagem” (Reyes e Piccoli, 2011, p. 106), e é importante que não ocorra apenas o contato, mas também uma reflexão sobre o contexto de uso desses textos e seus enunciadores e leitores.




Geraldi (2004) também discorre sobre as produções textuais na escola. Ele afirma, desde a década de 1980, que as práticas educativas de produções de textos escritos têm sido uma tortura para alunos e professores, pois de um lado tem-se os alunos se deparando com propostas repetitivas e descontextualizadas, e do outro os professores se deparando com textos mal escritos e desprezo por suas correções. Pensando nisso, o autor traz propostas de produções textuais, cujos objetivos ultrapassem o usual, de serem avaliadas pelo professor.

Desviando-se dessa formalidade, o autor sugere que os textos sejam organizados como uma coleção para um livro ou para exposição em um jornal ou mural da escola, dando crédito aos alunos que os redigiram. Dessa forma, as produções textuais fogem do que ele chama de artificialidade (ato de escrever somente para o professor como objetivo de ser avaliado), e passam a ter uma intenção comunicativa que faça sentido para o aluno.



Nesse sentido, Geraldi (1995, p. 160) afirma que as “condições necessárias à produção de um texto” são “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que se diz o que diz para quem diz”, ou seja, para produzir um texto, o aluno precisa pensar “o que dizer”, “por que dizer” e “para quem dizer”. Ele possui, então, uma densidade informacional, um objetivo para produzir aquela mensagem e um destinatário significativo para ela. Isso permite que o aluno se reconheça como sujeito ativo da linguagem, e sua capacidade de expressão e comunicação seja valorizada.





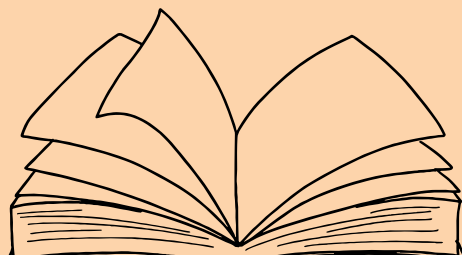
Sugestões de práticas educativas de produção de textos escritos para a fase de pós-alfabetização

A seguir, apresentaremos algumas das práticas indicadas pelas professoras entrevistadas na pesquisa da qual este e-book se originou, sendo de autoria própria. Vale ressaltar que trazemos algumas sugestões, mas além destas, existem inúmeras possibilidades de práticas educativas de produção textual no pós-alfabetização que podem e devem ser estudadas/exploradas.

Trabalho com “Reescritas”

Teberosky e Tolchinsky (1996) definem “reescrita” como um “projeto de imitação do texto-modelo que, ao torná-lo opaco, pode refletir melhor na sua estrutura”. Para as autoras, essa “imitação” não é uma cópia do texto-modelo, mas sim um reconto, pois ao realizar a “reescrita”, o “pequeno escritor” realizará modificações, haverá esquecimentos, porém aspectos do texto original serão mantidos, sendo assim um processo pedagógico fundamental no desenvolvimento da escrita.

Nesta acepção de “reescrita”, o desafio consiste em possibilitar que o aluno seja “capaz de, sem repetir o texto original, apresentar a informação por meio de paráfrase, num discurso de que ele próprio é sujeito, que ele próprio é capaz de construir, continuando a ter presente o desafio de rigor que deverá ter encontrado no texto original”, como ressalta Barbeiro (2020, p. 5), baseado nos conceitos de Teberosky e Tolchinsky (1996). Essa prática facilita a tarefa escrita no percurso do desenvolvimento, permitindo que o aluno foque a escolha dos elementos discursivos que podem ser mobilizados no reconto.

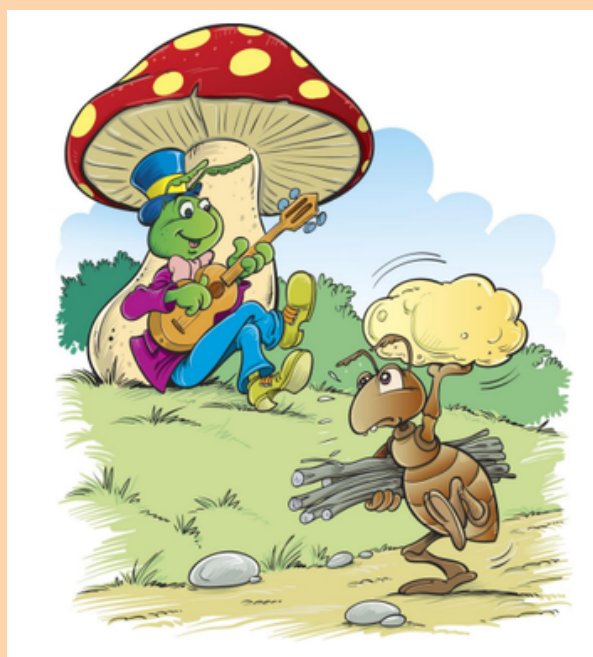


É essa acepção de “reescrita” que trazemos como proposta.

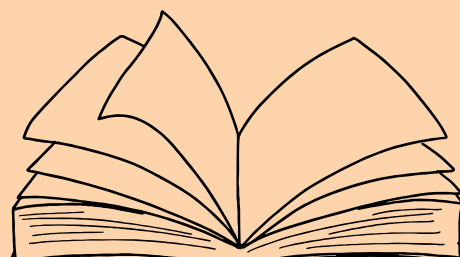
Fábulas: Sugestão “A Cigarra e a Formiga”

As fábulas são narrativas curtas, com animais como personagens, que apresentam valores e características humanas, trazendo uma crítica ou lição no final de sua história.

O trabalho com “reescrita” de fábulas permite que o aluno se familiarize com as características do gênero, e foque a escolha de elementos discursivos no momento de produzir o reconto.



Fonte: Material digital - SP, aula 9/2º bimestre do 4º ano do Ensino Fundamental



Produções em dupla e coletivas

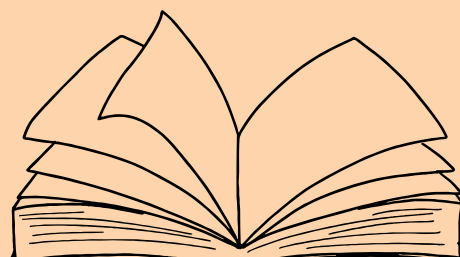
A interação é um elemento de suma importância no momento da produção textual, visando o desenvolvimento do domínio da língua.

De acordo com as autoras Leal e Luz (2001), ao realizarem produções em duplas, as crianças se veem obrigadas a explicitar o que estão querendo fazer, tendo que se fazer entender pela outra criança, trocando e confrontando ideias. Assim,



Imagem gerada por IA (Canva)

as autoras afirmam que a interação pode ser uma importante aliada nas propostas de produções textuais, desde que as combinações entre os sujeitos sejam bem pensadas de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças. Dessa forma, trabalhar produções de textos escritos em dupla ou coletivamente é uma prática educativa que auxilia no desenvolvimento do domínio da língua. Para tal, sugerimos utilizar o reconto de textos conhecidos, como fábulas e contos.

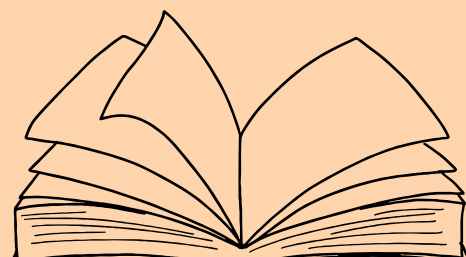


Mediações individuais



Imagem gerada por IA (Canva)

No momento da produção de texto, é importante que a professora ou o professor destine maior atenção aos alunos que possuem dificuldades. Ela pode se sentar com este aluno e ir guiando a escrita do texto, fazendo perguntas norteadoras, dando sugestões, e auxiliando nos momentos em que o aluno se sente estagnado.

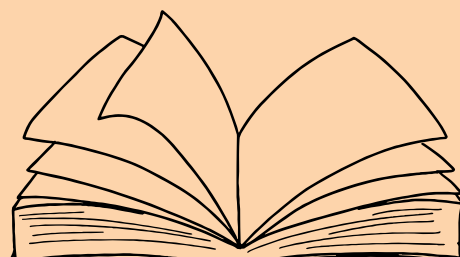


Textos impressos com erros de ortografia, gramática, pontuação e paragrafação para revisão e reescrita

A revisão textual é um momento de resgate dos conhecimentos e aprendizagens sobre a linguagem. É importante oferecer aos alunos exemplares de textos com erros de ortografia, pontuação, paragrafação, para que eles realizem a revisão, utilizando as habilidades desenvolvidas durante as aulas voltadas para o ensino da língua. Pode-se utilizar textos dos próprios alunos, digitados no computador mantendo os erros encontrados, sem identificação, e fornecer exemplares para os demais alunos em formato digital ou impresso.



Imagem gerada por IA (Canva)



As autoras (Silva e Guimarães, 2020, p. 6). discorrem sobre a revisão textual, considerando-a como “uma atividade metatextual na medida em que envolve o monitoramento da composição textual - sua estrutura, coerência e coesão - favorecendo o aperfeiçoamento da escrita”, sendo uma atividade de “aprimoramento da escrita, permitindo que sejam feitas supressões, permutas, substituições e/ou acréscimos”, de forma coletiva, com participação ativa dos alunos, possibilitando um diálogo entre os “escritores”.

Essas ações precisam estar contempladas na prática educativa, mas não de uma forma em que os alunos sejam somente observadores do processo de revisão, e sim que participem como sujeitos ativos, dialogando sobre as atividades metatextuais, em uma troca ativa e dialógica de saberes.

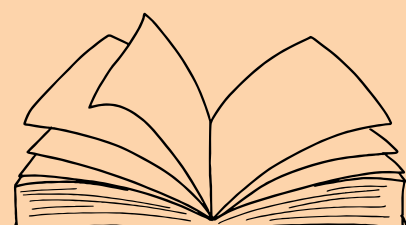


Revisão coletiva de textos de alunos no editor de texto do computador, projetado para visualização dos alunos

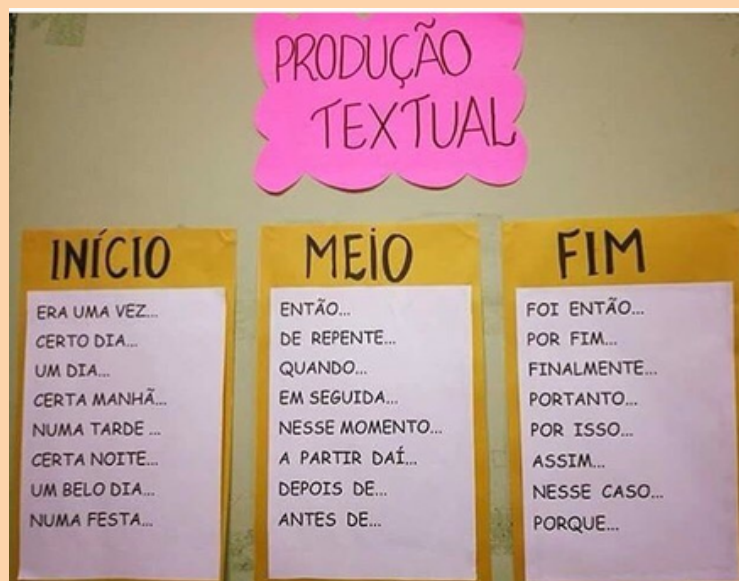


Imagem gerada por IA (Canva)

Nesta sugestão, trazemos o uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico aliado à prática de revisão textual. Uma forma de motivar os alunos a trabalharem os usos da língua é através da revisão coletiva de textos, aliada ao uso de editores de textos, corrigindo os textos projetados em tempo real juntamente com os alunos.



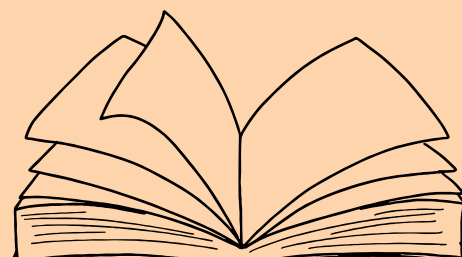
Palitos de sorvete com sugestões de termos para o começo, meio e final de histórias



Fonte: Pinterest

<https://br.pinterest.com/pin/68738636945/>

Na sala de aula, pode-se deixar à disposição dos alunos sugestões de termos utilizados em textos para cada parte dele: início, desenvolvimento e conclusão. Uma sugestão que indicamos é escrever esses termos em palitos de sorvete. Em cada palito terá uma sugestão de como iniciar o parágrafo, separados em três saquinho de pano. As três saquinho seriam referentes a cada parte do texto: início, desenvolvimento e conclusão. Nelas estará escrito: começo, meio e fim. Os alunos podem consultar o palito de acordo com a parte do texto em que está, auxiliando na sua continuidade.



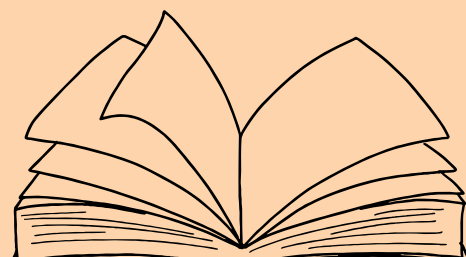
Propostas de escrever finais alternativos para contos conhecidos

Outra forma de trabalhar o domínio da língua através das produções textuais é trazendo propostas de criar finais alternativos para contos conhecidos.

Pode-se utilizar contos de fadas, que são populares, como “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Chapéuzinho Vermelho”, e solicitar que os alunos criem finais alternativos para essas histórias.



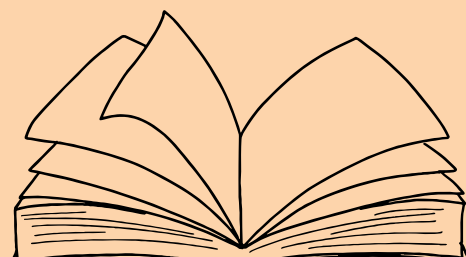
Imagem gerada por IA (Canva)



Textos semiprontos com lacunas para preenchimento de palavras que melhorem a coesão do texto

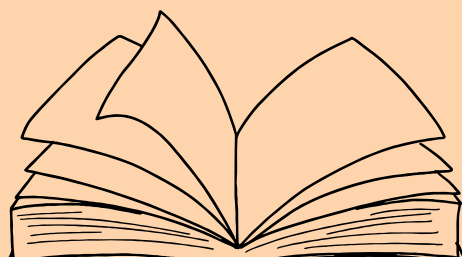
Para trabalhar a coesão textual, pode-se oferecer para os alunos textos semiprontos com lacunas para os alunos preencherem com palavras que tragam sentido ao texto.

Discorrendo sobre a coesão, Antunes (2005, p. 47 e 48) afirma que um texto coeso é um texto cujas partes (palavras, parágrafos) estão ligadas, unidades entre si, e não soltas e fragmentadas. A autora ressalta que a função da coesão é “promover a continuidade do texto”, de forma que cada segmento esteja atado, preso ao outro, sem pontas soltas. Isso se dá pelas relações textuais de reiteração, associação e conexão.



A reiteração se refere à “relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados”, criando-se uma “volta aos segmentos prévios”, que assegura a continuidade do fluxo textual (Antunes, 2005, p. 52). A associação se refere à relação que se cria no texto por causa da “ligação de sentido entre diversas palavras presentes”. Isto se deve ao fato de o texto ser marcado por uma unidade temática (Antunes, 2005, p. 54). Já a conexão se refere à relação semântica entre as orações, períodos ou parágrafos, realizando-se por meio de conjunções, preposições e locuções, ou seja, conectores (Antunes, 2005). Esses recursos são notados em um texto coeso.

Nesse sentido, trazemos a sugestão da fábula “O pastor mentiroso”, com lacunas tanto de palavras quanto de sinais de pontuação:



Nome: _____

Preencha as lacunas com as palavras do quadro, e preencha os quadrantes com sinais de pontuação:

O Pastor Mentiroso

_____ um jovem pastor que _____ levar o seu rebanho de ovelhas para a serra a pastar Como _____ estava sozinho durante todo o dia aborrecia-se muito. _____, pensou numa maneira de ter companhia e de se divertir um pouco.

Voltou-se na direção da aldeia e gritou

Lobo! Lobo!

Os camponeses _____ em seu auxílio. Não gostaram da graça, _____ alguns deles acabaram por ficar junto do pastor por algum tempo O rapaz ficou tão contente que repetiu várias vezes a façanha.

_____, um lobo saiu da floresta e atacou o rebanho. O pastorzinho pediu ajuda, gritando ainda mais alto do que costumava fazer

- Lobo Lobo!

_____ os camponeses já tinham sido enganados várias vezes, pensaram que era mais uma brincadeira e não o foram ajudar

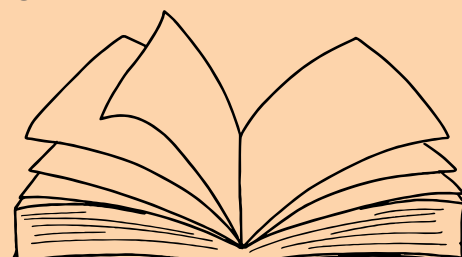
O lobo pôde encher a barriga _____ porque ninguém o impediu. _____ regressou à aldeia o rapaz queixou-se amargamente, mas o homem mais velho e sábio da aldeia respondeu-lhe

- Na boca do mentiroso, o certo é duvidoso.

Quadro de palavras:

*costumava- Era uma vez – Então - Alguns dias depois -
mas - Como - Quando - correram - à vontade*

Atividade elaborada pela pesquisadora



Considerações finais

As práticas educativas trazidas neste e-book são sugestões para professoras e professores que desejam utilizar diversas propostas em suas aulas de produção textual.

A escola é um ambiente rico para pesquisas sobre produções de textos escritos e o domínio do língua. De acordo com Calil (2012, p. 42), “o ambiente escolar não permite o controle rigoroso de variáveis, mas apresenta um ganho significativo ao preservar a singularidade e a imprevisibilidade do ato escritural”.

As sugestões trazidas podem auxiliar a reflexão sobre práticas utilizadas envolvendo produções textuais e sobre o letramento. Podem ainda inspirar demais professoras e professores, cujas propostas nem sempre são conhecidas e divulgadas, a pesquisarem e a criarem seus e-books e outros materiais educativos, ampliando as trocas que já ocorrem entre pares, em geral restritas ao interior das escolas.

Referências

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBEIRO, L. F. Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e218410, 2020.

CALIL, Eduardo. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escrita escolar. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* 7 (1): 24-45, Jan/Jun 2012.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

MARCUSHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática.** São Paulo: Mercado Aberto. 2000.

REYES, C.; PICOLLI, D. M. **O ensino da língua: um processo discursivo.** São Carlos: EdUFSCar, 2011. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2721>. Acesso em: 08 mar. 2023.

RIZZATTI I, MENDONÇA AP, MATTOS F, RÔÇAS G, SILVA MABV, CAVALCANTI RJS, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Doc Ciência.** 2020; 5(2): 1-17. <https://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657> . Acesso em 07 ago. 2024.

SILVA T.F.; GUIMARÃES, S.R.K. O planejamento e a revisão de textos na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **HOLOS**, Ano 36, v.1, e5634, 2020.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica ortográfica textual e matemática.** São Paulo: Ática. 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre as autoras

Jessica Giampaolo

Professora de anos iniciais na rede estadual de São Paulo, e Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Carlos. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de São Carlos) e Letras (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), com especialização em Ludopedagogia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Especial, e Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFSCar).



Heloisa Chalmers Sisle

Professora da Universidade Federal de São Carlos, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Leciona, na graduação, disciplinas na área de Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa e, na pós-graduação, metodologias de pesquisa em educação. Pedagoga (Universidade de São Paulo), Mestre em Educação (Bank Street College of Education) e Doutora em Educação Escolar (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho).



