

Letramento docente – Protagonizando a leitura e a escrita nos anos iniciais

Literacy practice – Providing reading and writing in the early years of elementary school

Enseñanza de alfabetización – Protagonizando la lectura y la escritura en los primeros años

Recebido: 04/05/2022 | Revisado: 12/05/2022 | Aceito: 14/05/2022 | Publicado: 20/05/2022

Missilene Silva Barreto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0107-9801>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: missilenebarreto@gmail.com

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-5868>

Universidade Federal do Pará, Brasil

E-mail: irodrigues@ufpa.br

Resumo

Este artigo trata da temática do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental cujo objetivo principal é refletir acerca da prática docente, bem como apresentar uma sugestão didática de leitura e escrita. Com base em Geraldi (2012), Soares (2020), Lopes-Rossi (2002; 2008) e numa abordagem dialógica (BAKHTIN, 2011), discorre-se acerca de como desenvolver a prática leitora, considerando seus objetivos e a escrita no viés dos gêneros discursivos. Metodologicamente, a pesquisa ocorreu por levantamento do estado da arte e em seguida, por estudo bibliográfico que se orienta teoricamente na reflexão e no agir docente. Resultados preliminares apontam para a necessidade de constante movimento de estudo e pesquisa por parte do professor através do envolvimento com atividades de extensão, grupo de pesquisa e eventos científicos, o que requer a constância da formação continuada desses profissionais, para assim haver a (re)significação de sua prática.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Anos iniciais; Letramento docente.

Abstract

This article focuses on the theme of teaching-learning reading and writing in the Early Years of Elementary School. Its main goal is to reflect on teaching practice and present a didactic suggestion for reading and writing. Based on Geraldi (2012), Soares (2020), Lopes-Rossi (2008), and in the dialogic approach (BAKHTIN, 2011), this research discusses how to develop the reading practice taking into account its goals as well as how writing is comprehended from discourse and genre-based perspective. This work made use of a state-of-the-art survey and a theoretical-oriented bibliographical study as methodological procedures focusing on teaching practice. Preliminary results point that teachers need to be trained and have access to research tools. At the same time, teachers need to be engaged in extension activities, research groups, and scientific events which demand the ongoing training of these professionals to give a new meaning to their pedagogical practice.

Keywords: Reading; Writing; Early education; Literacy practices.

Resumen

Este artículo aborda el tema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de estudio del niño, cuyo principal objetivo es reflexionar sobre la práctica docente, así como presentar una sugerencia didáctica para la lectura y la escritura. Basado en Geraldi (2012), Soares (2020), Lopes-Rossi (2002; 2008) y un enfoque dialógico (BAKHTIN, 2011), discutirá cómo desarrollar la práctica de la lectura, considerando sus objetivos y de la escritura por intermedio de los géneros discursivos. Metodológicamente, la investigación se realizó a través de un relevamiento del estado del arte y de un estudio bibliográfico que se orienta teórica y metodológicamente a la reflexión y la docencia. Los resultados preliminares apuntan a la necesidad de un movimiento constante de estudio e investigación por parte del docente mediante la implicación con actividades de extensión, grupos de investigación y eventos científicos, lo que requiere la formación constante de estos profesionales para que exista (re)significación de su práctica.

Palabras clave: Lectura; Escritura; Primeros años; Enseñanza de la alfabetización.

1. Introdução

Refletir a respeito da prática docente, especialmente sobre o trabalho didático-pedagógico¹ com foco na leitura e na produção textual escrita, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), é o objetivo desta investigação. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla², que se encontra em andamento desde março de 2020. A pesquisa busca investigar a mobilização dos conhecimentos de professores que participam de ações formativas sobre as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim sendo, almeja-se contribuir com a discussão aqui proposta, em caráter teórico, mas também didático-pedagógico acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual escrita. A discussão sobre a prática leitora na escola gira em torno da importância de seus objetivos para o planejamento docente e consequente condução dessa prática de linguagem, de modo que a atividade realizada em sala de aula tenha sentido para os estudantes, permitindo-lhes desenvolver as habilidades necessárias para isso.

A discussão quanto à prática de produção textual escrita ocorre sob a perspectiva dialógica e interacionista da linguagem (Bakhtin, 2011), no viés dos gêneros do discurso. O propósito é instigar a reflexão docente sobre possibilidades de trabalho com a prática de escrita dentro dessa ótica. Além disso, a reflexão é expandida a partir de uma sugestão de proposta didático-pedagógica de leitura e escrita direcionada a estudantes do 5º ano. Essa escolha se justifica pelo fato de que nessa fase se espera que os educandos tenham domínio das habilidades de ler e de escrever de forma mais proficiente.

Este estudo, portanto, encontra-se organizado em cinco seções a começar por esta introdução, seguida da discussão em torno da leitura e da escrita no viés teórico dos gêneros discursivos; posteriormente, discute-se acerca dos objetivos da leitura e sobre as concepções de escrita, como respaldo para a produção da penúltima seção, que traz uma sugestão de proposta didática para o trabalho com a leitura e a produção textual escrita na escola, culminando com as considerações finais.

2. Leitura e Escrita no Viés Teórico dos Gêneros do Discurso

O trabalho com a leitura ou com a escrita dentro da perspectiva dos gêneros do discurso precisa levar em consideração as duas ações de linguagem como evento de interação entre dois ou mais interlocutores, ocorridas em determinadas situações reais de comunicação. Para tanto, é preciso compreender que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011).

Nessa lógica, é preciso compreender a língua como evento social de interação que se molda a tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais obedecem a determinados padrões, dependendo do propósito comunicativo pretendido no momento da interlocução. Segundo Bakhtin (2011), a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque infinitas são as possibilidades de atividade humana de interação, e essa diversidade cresce e/ou se modifica de acordo com as transformações históricas, sociais, culturais de uma dada sociedade.

Desse modo, Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) explicam que para se efetivar a formação do leitor e de produtor de texto, na escola, cujo foco seja a preparação para demandas escolares e extraescolares, o docente precisa buscar estratégias que viabilizem as relações humanas na sala de aula, aproximando-se o máximo possível dos contextos existentes fora da escola.

¹ Por didático-pedagógico, entendem-se os conhecimentos inerentes ao processo de ensino: planejamento, seleção dos objetos do conhecimento, intencionalidade desses objetos, proposição de objetivos claros, seleção de métodos e estratégias direcionadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, seleção de recursos e avaliação (Hegeto et al., 2017).

² Pesquisa de Doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA), iniciada em março de 2020. Sob o título provisório “Letramento e autoria docentes: mobilização de saberes e fazeres em contexto de formação continuada nos anos iniciais”, essa pesquisa doutoral objetiva compreender a mobilização de saberes docentes em processo de formação continuada.

As produções escritas em contexto escolar, por exemplo, podem ganhar funcionalidade real caso o professor invista em propostas didáticas que permitam a produção de textos num movimento real de interação, tendo o que escrever, sabendo para quê e para quem escrever. Dessa forma, é possível, que as atividades gerem mais sentidos e significados para estudantes e comunidade, extrapolando o âmbito escolar e se inserindo em práticas sociais diversas (Kleiman, 2005).

Nesse sentido, o docente precisa estar atento às realidades de seu público-alvo, buscando conhecer mais de perto as práticas socioculturais³, bem como o nível de aprendizagem, para intervir de forma mais próxima possível das experiências interativas de comunicação real. Uma alternativa que coloca em evidência a leitura e a escrita mais próximas de um contexto interativo real pode ser o trabalho a partir dos gêneros discursivos.

Soares (2020) sugere algumas opções de gêneros discursivos para o trabalho com a leitura no contexto dos Anos Iniciais, respeitando e adaptando o trabalho ao nível de aprendizagem dos estudantes, levando em consideração alguns aspectos como: categoria, gênero e sua caracterização. Na categoria *interativo*, a autora aponta o bilhete, o convite e a carta. Trata-se de gêneros que surgem em situações de comunicação de caráter pessoal, com os quais a criança convive desde muito cedo e reconhece facilmente.

Uma outra categoria é a prescritiva, a qual comporta textos do gênero regras de comportamento ou regras de jogo, por exemplo. Trata-se de regras simples com poucas e claras instruções para orientar atividades com jogos como bingos, palavras cruzadas, jogos de tabuleiros e outros.

As sugestões apontadas por Soares (2020) não se esgotam nesses cinco gêneros nem significa dizer que tais gêneros devem ser tratados apenas no campo da leitura; pode-se também explorá-los no campo da escrita de maneira articulada. A título de exemplo, é pertinente pensar numa situação interativa real de comunicação entre estudantes do 5º ano; imagine-se que um ou mais colegas de classe estejam doentes e por esse motivo não podem comparecer presencialmente às aulas, o que fazer para que os demais educandos possam se comunicar com o colega adoentado? Que tal propor a escrita de bilhetes motivadores? Ou propor a escrita de uma carta produzida pela turma de forma coletiva? Certamente o estudante que receber a carta ou o bilhete dos colegas de classe ficaria feliz com a iniciativa.

Perceba-se que essa atividade estaria partindo de uma demanda social real que é exatamente a comunicação com alguém que está distante. Tal possibilidade pode proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens tanto de leitura quanto de escrita: de leitura, porque para escrever um texto de um determinado gênero é adequado levar o estudante a ler textos do gênero estudado (Lopes-Rossi, 2002), nesse caso, pode-se explorar o contexto de produção (Quem produz? Por que produz? Em que situação produz?), a identificação de informações explícitas, as inferências, o levantamento de hipóteses, a compreensão e a interpretação. No que tange à escrita, pode-se explorar a ordenação das ideias (Como começar? O que dizer primeiro? Quais informações priorizar? Como finalizar? etc.), a temporalidade verbal, o vocabulário, a pontuação, as convenções da escrita, etc.

Observa-se aí, o quanto se teria de recursos cognitivos/metacognitivos, linguísticos e discursivos para serem explorados em uma aula ou mais, a partir da escrita de um bilhete para um colega que se encontra impossibilitado de ir à aula. Pode-se pensar, ainda, no quanto poderia ser interessante para os discentes aprenderem a partir de uma situação real de comunicação; talvez seja possível afirmar que essa forma de trabalho é mais útil para a aprendizagem do estudante, visto que se estaria aprendendo e produzindo com base na função social real de um determinado gênero.

Adiante, refletir-se-á acerca dos objetivos da leitura e da importância de seus delineamentos para o processo ensino-aprendizagem; em seguida, será tratado a respeito das concepções de escrita e da importância desse conhecimento para o agir

³ As práticas socioculturais são “os saberes e fazeres de grupos sociais no interior de uma cultura específica. São desenvolvidas na busca de soluções para problemas singulares que surgem na vida das diversas comunidades humanas. Elas contribuem para vencer os desafios cotidianamente enfrentados pelas sociedades, na superação de suas dificuldades e conforme as necessidades de cada grupo. Tais práticas podem ser inovadoras ou tradicionais, conforme os interesses individuais ou coletivos, e de acordo com as características culturais do lugar nas quais são desenvolvidas” (Mendes & Silva, 2017).

docente.

3. Objetivos de Leitura

Uma questão relevante apontada por Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) recai na seguinte indagação: O que ler em sala de aula com/para os estudantes? As autoras explicam que pensar nesse questionamento implica pensar nos objetivos da leitura (para que ler) e, inevitavelmente, tais questionamentos precisam circundar o planejamento das aulas de leitura.

A obra *O texto na sala de aula* (Geraldi, 2012), publicado pela primeira vez no Brasil em 1984 e reeditado muitas vezes, já trazia à tona a discussão em torno de que ler é um ato que se realiza de acordo com determinadas finalidades. Assim, quatro possíveis objetivos, podem nortear o planejamento docente, são eles: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; e a leitura, fruição do texto.

A leitura enquanto busca de informação consiste em obter do/no texto informações as quais, de certo modo, sejam necessárias ao leitor numa dada situação de interação. Portanto, há que se pensar também, em contexto de sala de aula, nessa relação entre o texto e a proposta de busca de informação lançada ao educando. Isso porque, “se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução” (Geraldi, 2012).

Nem sempre tal questão fica clara para o professor, tampouco para o estudante. Por essa razão, é importante, de imediato, ao planejar uma atividade de leitura, pensar-se em “para quê” ler um determinado texto em busca de informação. Além disso, quais informações se deve buscar nesse texto? As respostas a essas questões, segundo o estudioso, implicam uma perspectiva de leitura, isto é, uma percepção do que seja leitura, e somente tais respostas justificam o pensar leitura, escola e interlocução.

É importante considerar que o tipo de atividade desenvolvida respeitará o nível cognitivo do estudante, sendo assim, atividades para aprendentes do 3º ano do EF certamente serão menos complexas que atividades para os que estudam do 5º ano dessa mesma etapa; nesses casos, as habilidades a serem desenvolvidas “são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” como ocorre na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018); elas, portanto, serão distintas e precisam respeitar as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Menegassi (2010) explica que o grau de complexidade está relacionado aos níveis de aprendizagem. Nos Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos), espera-se que os educandos reconheçam o código, sejam alfabetizados, para essa fase é importante que as ações leitoras os levem a desenvolver habilidades de decodificação. Já a partir do 4º e 5º anos, tem-se a perspectiva de que esses estudantes desenvolvem suas habilidades de leitura a partir de questões que os levem a estabelecer relações textuais e inferenciais com o texto.

Sobre a leitura - estudo do texto -, Geraldi (2012) postula que ao sujeito-leitor é viabilizado o reconhecimento e a habilidade de saber extrair do texto, quando solicitado ou quando for necessário, por exemplo: “A tese defendida no texto; Os argumentos apresentados em favor da tese defendida; Os contra-argumentos levantados em teses contrárias; Coerência entre tese e argumentos” (Geraldi, 2012).

Os apontamentos de Geraldi (2012) não esgotam as possibilidades a serem trabalhadas em uma atividade de leitura, nem apontam para qual nível de escolaridade está direcionada. Caberá mais uma vez ao professor verificar o que é viável para seus estudantes, considerando o desenvolvimento cognitivo, linguístico e discursivo, bem como as relações com as práticas socioculturais que atravessam o cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, “Cabe (...) à escola planejar de forma sistemática a leitura de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (Soares, 2020); o trabalho com a leitura precisa estar presente até mesmo nas

aulas com educandos que não dominam o Sistema de escrita alfabética. Para isso, é preciso haver o planejamento docente, delimitando muito bem as ações didáticas a serem desenvolvidas.

Um outro objetivo de leitura a ser levado em consideração na sala de aula, toma o ato de ler o texto como pretexto (Geraldi, 2012), permitindo ao leitor realizar outras ações interativas a partir do que fora lido, o que pode ser muito útil nos Anos Iniciais. A título de sugestão, o professor pode planejar uma aula de leitura vinculada a uma aula de dramatização⁴, por exemplo. Dentro dessa possibilidade, além das habilidades de leitura, o estudante poderá também desenvolver aprendizagens socioemocionais importantes para a sua vida social (pessoal, profissional, etc.).

Notadamente, as possibilidades de ações a partir da leitura-pretexto são diversas. A questão é estar atento para o fato de que a atividade proposta precisa ter sentido para o educando; para tanto, torna-se importante esclarecer o objetivo de cada atividade de leitura, para que o próprio estudante vá tomando consciência de que ao ler ele percorre caminhos distintos e, portanto, as posturas leitoras também são distintas.

Já o objetivo de leitura enquanto fruição do texto, o último apontado por Geraldi (2012), também se faz importante no ambiente escolar, precisando ter seu espaço garantido nas salas de aula, pois formar sujeitos leitores precisa ser uma das prioridades educativas da escola. O professor, personagem condutor desse processo, precisa estar também com a formação leitora consolidada a partir da prática desse tipo de leitura que geralmente se dá pelo universo literário, compondo a trajetória pessoal do sujeito.

Nesses termos, a leitura fruição é o ato do “ler por ler, gratuitamente. Todavia, o gratuitamente não quer dizer que a leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle de resultado” (Geraldi, 2012).

De toda maneira, os objetivos de leitura não se encerram nos quatro elencados aqui. Pode-se ler para/com os estudantes por outros motivos como “ler por curiosidade, ler para agir; ler para se mover” (Rodrigues & Cerutti-Rizatti, 2011) ou ainda, ler para se emocionar, ler para se motivar. Os objetivos de leitura podem ser diversos e, em contexto educativo, caberá aos docentes se apropriarem cada vez mais dos que já estão postos e se aventurarem a pensar em outros, conforme as suas realidades.

4. As Concepções de Escrita

Assim como é importante compreender o movimento da leitura dentro do contexto educativo, também se faz necessário o entendimento acerca dos movimentos do trabalho com a escrita. Para isso, torna-se pertinente lançar mão da seguinte reflexão: O que exatamente significa escrita?

Pensar na ação de escrever não é tarefa fácil, porque escrever é um ato de linguagem de natureza amplamente diversa e complexa a qual mobiliza diferentes habilidades: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Ter tal compreensão é de grande relevância para que o ato de escrever seja tomado de modo mais produtivo e/ou funcional dentro do processo educativo (Koch & Elias, 2015).

Sendo assim, para esse entendimento, é essencial o diálogo sobre as concepções de escrita, de uma feita que elas, geralmente, costumam direcionar o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula, ainda que isso aconteça de forma inconsciente (Koch & Elias, 2015).

Koch e Elias (2015) apontam, basicamente, três concepções de escrita: a) com foco na língua; b) com foco no escritor; e c) com foco na interação. A primeira concepção toma o ato de escrever como fruto do domínio de regras gramaticais da língua e do vocabulário, bastando ao professor oferecer aos seus educandos uma lista vasta de exercícios sobre sinais de pontuação,

⁴ Sobre os benefícios do teatro na escola, indica-se a leitura do texto disponível em: <https://www.campusvilla.com.br/teatro-na-escola/#:~:text=Estimula%20o%20autoconhecimento%20e%20a,de%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20verbal%20e%20corporal.>

concordância, regência, colocação pronominal, etc. para que depois o estudante exercite-a em frases e transfira os conhecimentos adquiridos para a produção de texto.

A questão aqui não é eximir tal conhecimento da sala de aula, pois esse trabalho sobre a língua(gem) precisa de fato acontecer; no entanto, é preciso promover uma dinâmica de escrita contextualizada que parte de um objetivo real de interação comunicativa e que aconteça por meio do texto, afinal ninguém se comunica por intermédio de frases isoladas de um contexto comunicativo e social (Antunes, 2003).

A segunda concepção prevê a escrita como resultado do pensamento único e exclusivo daquele que escreve; assim, a escrita é somente uma atividade de representação dos pensamentos, das intenções e das ideologias do escritor, sem considerar experiências e conhecimentos do leitor e/ou da interação que envolve o processo. Atividades em que o educando é solicitado a escrever um texto partindo apenas de um título ou tema, sem nenhuma ação interativa, representa bem tal a dinâmica dessa perspectiva.

Quando se toma a ação de escrita dentro dessa forma, corre-se o risco de anular a dimensão interacional da linguagem; nesse sentido, não se pode ignorar que a língua escrita é uma atividade interacionista e dialógica, assim sendo, não há razão de ocorrer desprovida do “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003).

A terceira concepção, cujo foco se dá na interação, prevê a escrita como ato interativo e dialógico de produção textual; evento no qual o produtor é requisitado a ativar diversos conhecimentos, oriundos de suas vivências, inclusive, e a mobilizar várias estratégias, sendo que esse produtor precisa pensar e planejar sobre o que vai escrever, sem desconsiderar aquele que vai ler, “depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (Koch & Elias, 2015).

Dessa forma, a atividade da escrita é tomada como ação interativa da expressão, das ideias, dos pontos de vista, das informações, das instruções, do convite, do conhecimento, etc. que se queira compartilhar sempre com o outro de maneira que ocorra, de fato, a interação. “*Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (Antunes, 2003).

A discussão e, conseqüentemente, a reflexão sobre as concepções de escrita são importantes para que o professor possa se enxergar em uma ou em todas elas e, dessa maneira, consiga examinar de que forma poderia adequar/conduzir o ensino e aprendizagem da escrita de modo que os estudantes obtenham ainda mais êxito no desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Feitas essas considerações, segue-se uma proposta didático-pedagógica de leitura e escrita voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental.

5. Uma Proposta Didático-Pedagógica para o 5º ano

Esta proposta parte de ações previstas em uma pesquisa mais ampla (Doutorado), a qual se direciona à formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O foco é, sobretudo, o ensino da leitura e da produção textual escrita sob o viés dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011), da alfabetização e do letramento (Soares, 2020), prevendo os objetivos da leitura (Geraldini, 2012) e as concepções da escrita (Koch & Elias, 2015). A proposta é uma possibilidade de trabalho passível de adaptações a depender da realidade de cada contexto educativo.

O público discente previsto da proposta são estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais em fase de alfabetização, pois espera-se que nessa fase eles já estejam, de certa forma, alfabetizados e, portanto, preparados para o aprimoramento e expansão de suas habilidades leitoras e escritoras.

O gênero elencado é o artigo de opinião, visando a desenvolver a competência comunicativa por meio da leitura e da escrita de um gênero opinativo que mobiliza habilidades do argumentar, opinar, expor pontos de vista, bem como de pensar resoluções para possíveis problemas.

A temática abordada são *os transtornos alimentares* por se constituir um tema de grande relevância social e de saúde pública, importante para ser discutido no ambiente escolar, mesmo com estudantes do 5º ano, visto que essa problemática tem acometido cada vez mais a saúde do público infantil (Gonçalves *et al.*, 2013).

Seguindo a linha metodológica de Projeto Pedagógico de leitura e de escrita (Lopes-Rossi, 2008), esta proposta está organizada em três módulos didáticos. O módulo 1, destinado à leitura de textos do gênero artigo de opinião, tem como objetivo principal desenvolver/aprimorar habilidades de compreensão e interpretação leitora e específicos: a) refletir acerca de problemas sociais, pensando em possíveis soluções; b) conhecer/reconhecer questões polêmicas do cotidiano; e c) debater sobre questões polêmicas, buscando formular respostas coletivas.

O módulo 2 prevê a produção textual escrita de um artigo de opinião, considerando as especificidades discursivas, linguísticas e composicionais próprias do gênero. Como objetivo geral, pretende-se produzir um artigo de opinião e como objetivos específicos almeja-se conhecer/reconhecer os aspectos composicionais do gênero; b) conhecer/reconhecer os aspectos temáticos e estilísticos do gênero; e c) compreender a função e o propósito comunicativo do gênero (Barreto, 2018).

Já o módulo 3 consiste na divulgação dos artigos de opinião produzidos pelos educandos; para isso, é preciso aproximar a divulgação do modo de circulação real do gênero (Lopes-Rossi, 2008). Os artigos de opinião costumam ser publicados em jornal impresso, revistas, editoriais, blogs; assim, pode-se organizar os textos numa coletânea a ser divulgada no blog e/ou redes sociais da própria escola. Essa etapa é importante porque valoriza o trabalho discente, efetiva a função social e interativa da escrita e favorece a inserção do estudante em práticas sociais reais de escrita.

Módulo 1: atividade de leitura

O trabalho pode ser iniciado com a motivação dos estudantes, momento no qual o professor dialoga com a classe a respeito do gênero discursivo em foco e do tema abordado na proposição de estudo, destacando os porquês. Uma sugestão é fazê-lo por meio da ativação dos conhecimentos prévios. Para isso, o professor pode lançar mão das seguintes indagações sobre o gênero:

- a) O que é uma opinião?
- b) Vocês costumam dar opiniões sobre determinados assuntos? Deem exemplos.
- c) O que é um artigo de opinião?
- d) Vocês já leram algum artigo de opinião?

Depois, sobre o tema proposto para o trabalho:

- a) O que é transtorno alimentar?
- b) Levante hipóteses: O que pode levar uma pessoa a sofrer tal transtorno?
- b) Conhecem alguém (amigo, parente, conhecido) que já tenha passado por isso? Relatem.
- c) Vocês consideram importante debatermos esse assunto na escola? Por quê?

O docente não precisa se preocupar com questões que talvez os estudantes não saibam responder, porque a intenção não é se obter respostas “prontas”, “corretas”, mas levá-los a exercitar o pensamento e/ou reflexão, de forma autônoma e consciente, acerca do que já sabem ou não.

Após a motivação, é fundamental que se evidencie os objetivos das atividades de leitura que serão realizadas (Geraldí, 2012).

A leitura será iniciada a partir de imagens correlacionadas a textos escritos que serão lidos mais adiante. Sugere-se que seja apresentada e lida uma imagem de cada vez, instigando os educandos a observar todos os detalhes, incluindo textos escritos, títulos, cor, fonte, etc.

Para tanto, pode-se lançar mão de algumas perguntas norteadoras da compreensão. Abaixo do *link*⁵ de cada texto-imagem, apresenta-se alguns questionamentos que podem (devem) ser ajustados/adequados conforme a realidade da classe de estudantes. O objetivo de aprendizagem dessa aula é: compreender/interpretar, comentar, argumentar e opinar de forma clara, objetiva e crítica os textos lidos (sejam impressos e/ou multissemióticos, em plataforma virtual ou não).

Texto-imagem 1: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/promocao-da-saude/51185-dismorfias-corporais-e-transtornos-alimentares-sao-doencas-graves-que-precisam-de-atencao>:

- a) Descreva (oralmente) a cena do texto-imagem.
- b) A imagem da mulher revelada no espelho corresponde à sua imagem real? Explique.
- c) Levante hipótese: Por que a mulher se vê com uma imagem distorcida?
- d) Você considera normal alguém se olhar no espelho e enxergar sua imagem distorcida, ou seja, uma imagem que não é a realidade? Por quê?
- e) Você considera que isso pode acontecer na vida real? Por quê?

Texto-imagem 2: <https://www.fasdapsicanalise.com.br/transtornos-do-comportamento-alimentar-em-bailarinas/>:

- a) O que você vê no texto-imagem?
- b) A mulher aparece com as mãos no rosto, levante hipóteses: por que ela faz isso?
- c) Ao redor da mulher aparecem 6 mãos, cada uma segurando um tipo de alimento, o que isso significa?
- d) Que tipo de alimento está sendo oferecido à mulher (saudável ou não saudável)?
- e) Levante hipótese: caso tivessem sido oferecidos outros tipos de alimento como hambúrguer, pizza, sorvete, chocolate, a mulher teria aceitado? Comente.

Após a leitura das imagens, o foco será a realização de uma pesquisa dirigida. O objetivo de aprendizagem dessa aula, portanto, é: pesquisar de forma responsável, reflexiva e crítica sobre transtornos alimentares. Os educandos organizados em equipes (o docente precisa verificar com quantos componentes ficará cada uma), ficarão responsáveis pela pesquisa do texto escrito relacionado à imagem que escolherem dentre aquelas lidas anteriormente.

Cabe ressaltar que esta atividade, preferencialmente, deve ocorrer na sala de informática com acesso à internet, porém, caso isso seja inviável, o professor pode fazer prints dos textos originais, diretamente do site onde se encontram publicados, organizá-lo em *slide* e projetá-lo em sala de aula para que os estudantes possam realizar a pesquisa. Pode-se, ainda, imprimir os textos diretamente do site e levar cópias para a sala de aula, o importante é que o professor cheque com antecedência a exequibilidade da estratégia a fim de adequá-la à sua própria realidade.

Ao acessarem (com a devida mediação docente) os respectivos *links*, os textos correspondentes às imagens, deverão ser lidos a priori, silenciosamente por cada equipe; a posteriori, em voz alta, pelo professor que deve ir chamando a atenção dos estudantes para aspectos do texto como: palavras que talvez não façam parte do léxico discente (que pode ser explorado no nível ortográfico e/ou no nível semântico, por exemplo); informações que precisam de uma contextualização maior; entonação e correlação com a pontuação; aspectos sobre o contexto de produção (quem produziu o texto? Quem pode se interessar pelo texto?); dentre outros.

⁵ Disponibilizou-se apenas os *links* e não as imagens propriamente ditas por questões autorais.

Depois desse momento, as equipes poderão discutir entre si a respeito dos textos lidos. O professor precisará ficar atento a todas as equipes, participando, inclusive, da discussão, tirando dúvidas, chamando a atenção para aspectos não percebidos pelos educandos, orientando a produção de anotações no caderno, etc.

Em momento oportuno, a discussão pode ser aberta entre todos os estudantes da classe, possibilitando que cada equipe compartilhe com as demais a sua experiência de leitura. Aqui também, os educandos poderão confrontar suas leituras e discussões feitas anteriormente a partir das imagens.

É aconselhável que o docente elabore antecipadamente algumas perguntas de leitura a partir dos textos escritos, com o único intuito de nortear a compreensão leitora discente.

Módulo 2: atividade de produção textual escrita

A produção inicial, primeira etapa desse módulo, pode ser iniciada pela apresentação/motivação da proposta de atividade escrita. Assim, sugere-se conversar com os estudantes sobre a importância da comunicação por meio da escrita, levando-os a refletir sobre a relevância social dessa ação de linguagem. O objetivo de aprendizagem da aula é: expressar-se de forma clara e objetiva, por meio da escrita, em situação real de comunicação, levando em consideração aspectos discursivos, estruturais e linguísticos do gênero abordado (artigo de opinião).

Algumas questões norteadoras podem conduzir o diálogo pré-produção:

- a) Relatem uma situação real de comunicação na qual precisaram utilizar a escrita. Tiveram êxito nessa comunicação? Por quê?
- b) Já escreveram algum artigo de opinião que tenha circulado para além da sala de aula? Relatem.
- c) Na opinião de vocês o que é preciso para que uma situação de comunicação (formal), escrita seja bem-sucedida?

Caso seja preciso, o professor poderá conversar com os estudantes sobre situações formais e informais de uso da língua. Em momento posterior, o docente solicitará a eles que produzam um artigo de opinião, a partir do seguinte encaminhamento:

Os problemas (transtornos) alimentares são questões muito preocupantes porque afetam a saúde de muitas pessoas, incluindo crianças. Por isso, é preciso tratar desse tema de forma aberta, clara e responsável com a sociedade no geral, visando a despertar nas pessoas uma consciência crítica, responsável, preventiva e solidária.

Em aulas anteriores, foi possível ler, pesquisar e discutir acerca da referida temática, e, para que tais conhecimentos e informações sejam compartilhadas com toda a comunidade escolar, vão ser produzidos artigos de opinião. Os artigos de opinião serão publicados no *Blog* e/ou página do *Facebook* da escola em alusão ao Dia Mundial da Saúde (primeira semana de abril).

É importante compreender que não há a necessidade de explicar detalhadamente todas as características do gênero em questão antes da primeira produção, pois ela funciona mais como uma espécie de diagnóstico da turma. Por meio dessa primeira produção, o docente verificará as potencialidades e as fragilidades dos estudantes para depois planejar as atividades mais adequadas conforme necessidades de aprendizagem.

O próximo passo para dar continuidade ao trabalho de produção escrita será o Estudo do contexto de produção e do conteúdo temático. Nessa etapa, algumas questões relativas ao contexto de produção e conteúdo temático dos gêneros (artigo de opinião) precisam ser tratadas:

- Onde circulam?
- Quem escreve/produz?
- Para qual público-leitor?
- Com que objetivo comunicativo?
- Que tipo de assunto é abordado?

Para tanto, os educandos terão contato com três textos distintos (o professor providenciará cópia com antecedência).
Sugestões de textos:

Texto1: “Tá com dó do refugiado? Leva pra casa!” (disponível em: <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugi-ado-leva-pra-casa/>); Texto2: “Em defesa do voto obrigatório” (Disponível em: <http://www.correiciudadania.com.br/colunistas/leo-lince/10806-29-05-2015-e-m-defesa-do-voto-obrigatorio>); Texto3: “Google entra na guerra contra as falsas notícias” (Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,google-entra-na-guerra-contra-as-falsas-noticias,10000029616>).

Dentre os 3 textos os estudantes poderão escolher o que mais lhes chamar a atenção para realizar uma leitura silenciosa. Sugere-se que o professor enumere os textos: texto 1, texto 2 e assim por diante; após a leitura, o professor organizará a turma em equipes da seguinte forma: estudantes que leram o texto 1 farão parte da equipe 1; estudantes que leram o texto 2 comporão a equipe 2 e assim por diante. Ao todo serão 3 equipes que, depois de organizadas, deverão conversar acerca do texto lido e responder as seguintes questões (por escrito ou de forma oral):

- a) Em que meio de circulação o texto foi publicado? Esse meio de circulação é de seu conhecimento? É do conhecimento do público em geral? Explique.
- b) Quem é o autor responsável pela produção desse texto? Você já o conhecia? Comente. No texto é possível ter mais informações sobre ele? Quais?
- c) Para que tipo de leitor esse texto é dirigido? Você se considera esse leitor? Por quê?
- d) Qual é o assunto principal tratado nesse texto? Esse assunto é real ou fictício? É atual ou ultrapassado no que tange a data em que foi publicado?
- e) Qual a finalidade do texto em tratar desse assunto? Explique. E qual a importância? Explique.
- f) Levando em consideração que o texto lido é argumentativo, que ideia ou tese o autor parece defender? Quais os argumentos utilizados para isso?

Após esse momento, é pertinente apresentar aos educandos que:

Os artigos de opinião: Costumam circular em veículos tipicamente jornalístico e de grande penetração popular: jornais impressos, revistas, sites de notícia, etc.; Geralmente são escritos por especialistas num determinado assunto, pessoas publicamente reconhecidas por suas posições, por exemplo autoridades; Abordam assuntos e/ou acontecimentos polêmicos atuais/reais, recentemente noticiados e de interesse público; Dirigem-se a um leitor que o jornal considera como potencialmente envolvido no debate, na qualidade de cidadão; Têm como finalidade defender uma opinião ou tese, a qual é apresentada com base em argumentos coerentes.

Fonte: CENPEC (2016).

Alimentação temática

Nesta fase, é importante selecionar textos (podem ser de diversos gêneros: notícia, reportagem, tirinha, HQ, charge, infográficos, etc.) que tratem da mesma temática sobre a qual os estudantes estão produzindo seus artigos de opinião. O objetivo é ampliar o repertório informativo deles, pois precisam ter um amplo leque de informações para terem o que escrever em seus textos. Como sugestão são apontados os seguintes: a) Reportagem: Transtorno alimentar infantil existe: conheça os sintomas e

tratamento. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/saude-e-ciencia/transtorno-alimentar-infantil-existe-conheca-os-sintomas-e-tratamento-1.1241886>; b) Infográfico Consequências dos transtornos alimentares. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/infograficos/consequencias-dos-transtornos-alimentares-1.1462090>; c) Vídeo anorexia e bulimia (5 minutos) disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mohJz_HyoMY.

A leitura e visualização precisa ser planejada antecipadamente, verificando os pontos relevantes a serem chamados atenção, antecipando-se às possíveis dúvidas e incompreensões dos educandos. Aconselha-se que sejam realizadas em uma roda de conversa de forma gradativa, uma por aula, explorando bem o diálogo e a interação entre os estudantes. Se julgar pertinente, o professor deve tomar nota no quadro magnético de algumas colocações dos educandos e depois pedir a eles que tomem nota no caderno, pois isso os ajudará na refacção do artigo de opinião.

Estudo da estrutura composicional e estudo do estilo

Esta fase é destinada ao estudo da estrutura composicional e do estilo (aspectos linguísticos) do artigo de opinião. Sugere-se que o docente selecione um texto dentre os quais os estudantes leram anteriormente ou deixe que os próprios discentes escolham aquele de que mais gostaram. Utilizando o texto selecionado, o docente precisa mostrar aos estudantes os principais aspectos da estrutura no próprio texto:

- Introdução: onde se apresenta o tema discorrido durante o artigo;
- Desenvolvimento: momento em que a opinião e a argumentação são os principais recursos utilizados;
- Conclusão (opinião): finalização do artigo com apresentação de ideias para solucionar os problemas sobre o tema proposto;
- Geralmente são assinados pelo autor (articulista);
- Veiculação em diversos nos meios de comunicação;
- Abordam temas da atualidade.

O professor necessita selecionar a melhor estratégia para esta aula. Sugere-se apresentar o texto por meio de slide projetado, fazendo uma leitura conjunta com os estudantes e chamando a atenção para os aspectos da estrutura; talvez seja preciso fazer isso mais de uma vez para que eles consigam se apropriar de fato dessa aprendizagem.

Ao mesmo tempo que o docente vai discorrendo sobre a estrutura, também pode discorrer sobre os aspectos linguísticos próprios do gênero. A seguir, elenca-se os principais:

- Textos escritos em primeira e terceira pessoa;
- Uso da argumentação e persuasão;
- Possuem uma linguagem simples, objetiva e subjetiva;
- Possuem títulos polêmicos e provocativos;
- Contém verbos no presente e no imperativo.

O professor pode (e deve) lançar mão também de aspectos relacionados à conversão da escrita, como pontuação, acentuação gráfica, ortografia, etc., de acordo com as necessidades de aprendizagem reveladas pela classe. É importante fazer isso a partir das próprias produções dos estudantes.

Refacção da Produção Inicial, Avaliação e Revisão

Nesta fase, os estudantes serão convidados a revisitar suas produções iniciais e a partir de tudo que foi

estudado/aprendido nas aulas anteriores terão que reescrever seus textos, buscando aprimorá-los. É preciso deixar claro aos estudantes que não se trata de fazer um novo texto, mas de melhorar a primeira versão, colocando em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero e sobre o tema.

Nesse processo, o professor assume o papel de coautor, uma vez que ajuda na condução da produção, instigando o educando a refletir sua composição a fim de perceber os caminhos mais adequados. Por essa razão, o trabalho é intenso, de modo que o docente certamente será bastante requisitado pelos estudantes a fim de sanarem suas dúvidas.

Sendo assim, a produção será entregue ao professor para que faça a devida avaliação, tomando como critérios o que foi ensinado. Essa avaliação, obviamente, revelará a necessidade de outra(s) refacção(ões), dessa forma, o professor solicitará aos estudantes a revisão de seus textos segundo as orientações dadas e, em seguida, pedirá a eles que reescrevam uma nova versão.

Pode ser interessante, nesta fase, selecionar uma das produções (conversando com o educando-autor antes para pedir autorização) para que a refacção seja feita coletivamente. Dessa forma, o professor poderia ir escrevendo a produção no quadro e os estudantes juntos iriam apontando os ajustes a serem feitos. Essa é uma oportunidade de integrar a turma e incentivar o trabalho e a aprendizagem de modo colaborativo.

Produção Final

A produção final é a última versão do texto, aquela em que o estudante consegue demonstrar o uso de tudo ou da maior parte daquilo que lhe foi ensinado. Para esta etapa, seria interessante que todos os artigos produzidos fossem digitados pelos próprios estudantes (se possível), verificando as possibilidades e viabilidades de acordo com sua realidade.

Módulo 3: divulgação das produções

Este módulo é destinado à divulgação das produções; essa divulgação é apropriada para a valorização do trabalho discente e, sobretudo, para a efetivação de uma interação social real por meio da escrita. Para isso, o professor poderá organizar uma coletânea dos artigos e publicá-la no blog e/ou redes sociais da escola. É importante que os educandos estejam cientes desde o início sobre a publicação de seus trabalhos.

6. Considerações Finais

A discussão proposta neste artigo teve como intenção instigar a reflexão docente sobre o trabalho com a leitura e a escrita, dentro de uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, por meio de gêneros discursivos, visando a contribuir para a prática docente, em especial a de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Destacou-se a importância dos objetivos da leitura e das concepções de escrita, assim como do planejamento docente para a condução de um trabalho mais significativo para a aprendizagem dos estudantes; numa atividade de leitura é muito importante que o estudante compreenda cada vez mais por quê e para quê vai ler determinado texto.

A atividade de escrita também precisa ter sentido para o estudante, por isso ao ser planejada, deve, preferencialmente, partir de situações reais de comunicação e interação, buscando efetivá-la, verdadeiramente, ou o mais próximo possível dentro da sua função social.

Questões de cunho linguístico (estudo do léxico, vocabulário, pontuação, convenções da escrita, etc.) não podem ser desconsideradas, mas precisam ser tratadas de modo contextualizado e reflexivo dentro das atividades de leitura e escrita, visando à ampliação e ao aprimoramento do repertório linguístico dos estudantes e de suas vidas para além do ambiente escolar.

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos requerem, portanto, um movimento docente constante de estudos e pesquisas o que não os deixa fugir de uma reflexão em torno da sua

formação. É evidente que esse profissional precisa participar de oportunidades formativas que proporcionem o seu letramento de forma contínua.

Nesse sentido, essa atividade ganha relevância porque é uma ação que pode complementar, expandir e/ou (re)significar o agir docente, levando-o a atuar de forma mais segura e assertiva frente às demandas de alfabetização e letramento atuais.

A proposta pedagógica apresentada é apenas uma possibilidade de trabalho que só será validada ou não, pelos professores, à medida que puderem colocá-la em prática em suas salas de aula. O intuito é trocar ideias, experiências, agregar e articular conhecimentos, jamais propor/impor algo engessado sem possibilidade de ajustes e/ou adequações.

Esta pesquisa, portanto, pode contribuir para um maior entendimento a respeito das ações de linguagem mais requeridas no contexto de ensino e aprendizagem dos Anos Iniciais – leitura e escrita -, a partir da compreensão de que as práticas leitoras e produtoras de texto na modalidade escrita, precisam atender, também, as demandas sociais reais de interação. Isso significa dizer que o ensino não pode ser atrelado somente ao objetivo de alfabetizar no sentido de conduzir os estudantes ao desenvolvimento de habilidades técnicas, próprias do processo alfabetizador, mas buscar promover o amadurecimento de habilidades que permitam a esses educandos a inserção em práticas socioculturais concretas, próprias de suas realidades.

Considera-se necessária e relevante a continuidade de pesquisas que favoreçam ainda mais o debate, a reflexão, a problematização acerca da temática aqui tratada, levando-se em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo escolar dos Anos Iniciais do EF.

Referências

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Barreto, M. S. (2018). Leitura e escrita da Charge numa concepção discursiva. In.: Ohuschi, M. C. G. *Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 251-276.
- Barreto, M. S. & Ohuschi, M. C. G. (2018). A responsividade discente em atividades de leitura e escrita no ensino fundamental. In.: Lima, A. F.; Nascimento, M. F. *Pesquisa, ensino e formação docente: experiências do Profletras – UFPA*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 303-329.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: MEC/SEB.
- Cenpec. (2016). *Pontos de Vista: caderno do professor – orientação para produção de texto*. 5. ed. São Paulo: Cenpec.
- Geraldi, J. W. (Org.). (2012). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo.
- Gonçalves, J. A.; Moreira, E. A. M.; Trindade, E. B. S. M. & Fiates, G. M. R. (2013). Transtornos alimentares na infância e na adolescência. *Revista Paul Pediatr*; 31(1): 96-103. <https://www.scielo.br/j/rpp/a/FhGt8KPLRMTD kmKvM4HtQPh/?lang=pt&format=pdf..>
- Guedes de Oliveira, A.C.; Mendes, W. G.C. & Paião, E.M. de S. *As práticas pedagógicas e as metodologias dos professores são fundamentais no processo de alfabetização*. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e1712472, 2018. DOI: 10.33448/rsd-v7i12.472. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/472>. Acesso em: 12 de maio. 2022.
- Hegeto, L. C. F.; Camargo, C. J. & Lopes, D. C. (2017). Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. *Revista Transmutare*. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 211-227, jul./dez. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/articloe/view/8715>.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2015). *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- Lopes-Rossi, M. A. G. (2008). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In.: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B. & Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 61-72.
- Mendes, I. A. & Silva, C. A. F. da. (2017). Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de Matemática. *Revista Exitus* 7(2), 100-126. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID303>.
- Menegassi, R. J. (2010). O leitor e o processo de leitura. In.: Greco, E. A. & Guimarães, T. B. (Orgs.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: EDUEN, p. 35-60 (Coleção de professores EAD, n. 1).
- Nunes, B. A.; Silva, D. F. da. & Santos, P.B. *Processo de alfabetização nos Primeiros Anos de Ensino: uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e seus aspectos históricos e metodológicos*. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e204101523095, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.23095. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23095>.

Rocha, A. V. V. & Maciel, K. A. *Contos de Fadas: Contribuições para o Processo de Alfabetização e Alfabetização*. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e9809108989, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.8989. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8989>.

Rodrigues, R. H. & Cerutti-Rizzatti, M. E. (2011). *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.