

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

ESTÍMULO À PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO

Marcilene Muniz Monteiro, Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, Kenia Adriana de Aquino

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.14869>

Submetido em: 2026-01-16

Postado em: 2026-01-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESTÍMULO À PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO

MARCILENE MUNIZ MONTEIRO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7386-3101>
<marcymuniz@hotmail.com>

SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8128-5754>
<sandra.franciscatto@ufr.edu.br>

KENIA ADRIANA DE AQUINO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6811-2226>
<kenia.aquino@ufr.edu.br>

¹ Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, MT, Brasil.

² Universidade Federal de Rondonópolis, MT, Brasil.

³ Universidade Federal de Rondonópolis, MT, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma perspectiva de trabalho com gêneros literários na escola, como proposta para o desenvolvimento da produção escrita. Essa discussão tem como ponto de partida a narrativa de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rondonópolis/MT, que realizou um trabalho com a obra “E o dente ainda doía”, de Ana Terra, publicada pela Editora DCL, como possibilidade de produção e consolidação da escrita. Assim, tem como objetivo analisar as produções de quatro estudantes no tocante às marcas da oralidade presentes na escrita da história, após a narração feita pela professora regente da turma. Para tanto, nos aportamos na pesquisa do tipo qualitativa, em uma perspectiva interacionista, defendida por Vygotsky, pois compreendemos que os processos de aquisição da leitura e da escrita devem se dar concomitantemente à compreensão da língua em seus usos sociais, considerando, também, as marcas de oralidade presentes nas escritas das crianças como aceitáveis, pois, na fase da alfabetização, tais marcas são inevitáveis, já que elas estão ainda se apropriando do sistema de escrita alfabético. Percebemos, nas produções dos estudantes, que um texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, mas há um limite para a diversidade de significados possíveis, pois as leituras devem manter coerência e não podem ser divergentes do contexto original. Um dos estudantes não escreveu a história como foi proposto pela professora, mudando o enredo e os personagens, mantendo apenas o tema, que versa sobre a dor de dente.

Palavras-chave: Leitura, produção de texto, gênero literário, alfabetização.

PROMOTING WRITING THROUGH LITERARY GENRE

ABSTRACT: This article presents a perspective of working with literary genres in school, as a proposal for the development of written production. This discussion takes as its starting point the narrative of a teacher from the early years of elementary education at a public school in Rondonópolis, Mato Grosso, who carried out a project using the book “E o dente ainda doía” by Ana Terra, published by DCL Publishing, as a means of encouraging and consolidating writing. The objective, therefore, is to analyze the written productions of four students, focusing on the features of orality present in their narratives, following the storytelling session conducted by the classroom teacher. To this end, we used qualitative research from an interactionist perspective, defended by Vygotsky, as we understand that the processes

of acquiring reading and writing must occur concomitantly with the understanding of the language in its social uses, also considering the marks of orality present in children's writings as acceptable, since, in the literacy phase, such marks are inevitable, since they are still appropriating the alphabetic writing system. We noticed, in the students' productions, that a text can be interpreted in different ways, but there is a limit to the diversity of possible meanings, since the readings must maintain coherence and cannot diverge from the original context. One of the students did not write the story as proposed by the teacher, changing the plot and the characters, keeping only the theme, which is about a toothache.

Keywords: Reading, writing production, literary genre, literacy.

ESTÍMULO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS A PARTIR DEL GÉNERO LITERARIO

RESUMEN: Este artículo aborda una perspectiva de trabajo con géneros literarios en la escuela, como propuesta para el desarrollo de la producción escrita. Esta discusión tiene como punto de partida la narrativa de una profesora de los Primeros Años de la Enseñanza Primaria de una escuela pública de Rondonópolis/MT, que realizó un trabajo con el libro “E o dente ainda dóia”, de Ana Terra, publicada por la Editorial DCL, como posibilidad de producción y consolidación de la escritura. Así, tiene como objetivo analizar las producciones de cuatro estudiantes con relación a las marcas de oralidad presentes en la escritura del cuento, después de la narración hecha por la profesora regente de la clase. Para ello, nos apoyamos en una investigación cualitativa, en una perspectiva interaccionista, defendida por Vygotsky, ya que comprendemos que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura deben darse simultáneamente con la comprensión de la lengua en sus usos sociales, considerando, también, las marcas de oralidad presentes en los escritos de los niños como aceptables, ya que, en la fase de alfabetización, tales marcas son inevitables, ya que ellos aún se están apropiando del sistema de escritura alfabético. Notamos, en las producciones de los estudiantes, que un texto puede ser interpretado de diferentes maneras, sin embargo hay un límite con la diversidad de significados posibles, ya que las lecturas deben mantener coherencia y no pueden ser divergentes del contexto original. Uno de los estudiantes no escribió el cuento como lo propuso la profesora, cambiando la trama y los personajes, manteniendo solo el tema, que trata sobre el dolor de dientes.

Palabras clave: Lectura, producción de textos, género literario, alfabetización.

INTRODUÇÃO

A escrita permeia toda a sociedade e se faz mais presente no ambiente escolar, fazendo com que os professores desenvolvam em suas aulas, praticamente, todos os dias, atividades voltadas para a escrita, desde palavras e pequenas frases até textos maiores.

Isso posto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as produções de quatro estudantes no tocante às marcas da oralidade presentes na escrita da história, após a narração feita pela professora. O trabalho foi desenvolvido com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, localizada na periferia dessa cidade, uma vez que “[...] as características discursivas e linguístico-discursivas dos resumos de textos estão sujeitas a grande variação, diretamente relacionada ao seu próprio contexto de produção” (Machado, 2002, p. 150).

O trabalho se pauta na metodologia do tipo qualitativa, pois nesse tipo de abordagem o ambiente natural é rico em informações, e “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (Lüdke; André, 1986, p. 12), como é o caso das produções de texto que serão analisadas neste construto.

A escolha por analisar essas produções partiu do fato de que “E o dente ainda doía”, escrito por Ana Terra, é uma história que a maioria dos estudantes já conhece o enredo, pois a unidade escolar possui uma sala de leitura com três exemplares da obra, disponível para empréstimo aos estudantes.

Para embasar as discussões, apoiamo-nos, dentre outros autores, na perspectiva interacionista de Lev Vigotski (2009), pois compreendemos que a aquisição de uma língua ocorre a partir dos processos de interação, pelas relações sociais, vivenciados pelo aprendiz. Partilhamos, ainda, da perspectiva de alfabetizar letrando defendida por Soares (2020), assumindo a concepção de que a língua deve ser aprendida na sua função social para ser compreendida e apreendida. Também recorremos aos estudos de Leal e Gois (2012), Cardoso (2002), Del Ré e Paula; Mendonça (2014), Mendonça e Grecco (2014), Marcuschi (2007, 2008), Dolz e Schneuwly (2004), Dionísio, Machado e Bezerra (2002) e Goulart, Gontijo e Ferreira (2017) para analisar as quatro produções aqui elencadas.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 38), a aprendizagem intencional é uma construção social e sua apropriação começa no seio familiar, mas é no ambiente escolar que as práticas de linguagem relacionadas “[...] à escrita e ao oral formal [...]” se consolidam, uma vez que “[...] os estudantes conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem”.

Ainda de acordo com esses autores, o texto escolhido pela professora regente para ser lido para os estudantes está dentro da cultura literária ficcional, onde está presente a mimese “da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51), ou seja, a representação da natureza é o que fundamenta a arte.

Nesse sentido, quem não gosta de ouvir uma boa história? Que criança/estudante se nega a participar, pela contação, de uma narrativa que traga melodia, sonoridade, pulsação infantil?

São essas questões, basicamente, que nos levam a crer que o trabalho com textos literários é capaz de estimular a produção escrita dos estudantes, contribuir na constituição do seu vocabulário e levá-las a compreender o que são evidências de fala e o que deve ser registrado no texto escrito, como representação de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Portanto, na atividade proposta pela docente aos estudantes, foi escolhido um tipo textual em que durante o processo de ouvir a história e ver as ilustrações do livro ocorreria a “[...] sumarização, por meio do qual o leitor construiria uma espécie de resumo mental do texto, retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando, ao final desse processo, à significação básica do texto” (Machado, 2002, p. 140). Assim, as produções dos estudantes, resultado desse processo, serão apresentadas posteriormente.

ESTÍMULOS À ESCRITA: APRECIÇÃO DA OBRA “E O DENTE AINDA DOÍA”

Muitas instituições privadas têm proposto projetos de fomento à leitura, incentivando que os adultos leiam para as crianças, com o objetivo de desenvolver em todos os participantes, e não só nas crianças, o prazer em ler livros literários, contribuindo, assim, para disseminar a leitura entre as crianças. Nesse sentido, a obra utilizada para ser lida com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental compõe um conjunto de livros distribuídos, gratuitamente, pela Fundação Itaú Social, no ano de 2013, como parte de um projeto chamado “Leia para uma criança”. Esse projeto surgiu em 2010 e visa fortalecer os vínculos entre os adultos e as crianças, pois

[...] a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Para reforçar este propósito, o convite feito para os adultos é “**Leia com uma criança**”. Mais do que contar uma história, a proposta é que cada mediador ou mediadora de leitura tenha a escuta ativa e convide a criança a participar e se engajar no processo.

O nome “Leia com uma criança” foi escolhido com cuidado e reforça a concepção de que **todas as crianças, sem exceção, são inteligentes, plurais, leitoras do mundo e sujeitos de direitos.**

Desde 2023 a iniciativa passou a considerar como interlocutores prioritários as e os **profissionais das instituições de Educação Infantil**, especialmente professoras e professores, **que têm a responsabilidade de propor intencionalmente práticas pedagógicas voltadas à cultura escrita e situações de leitura literária de maneira rica, lúdica e significativa** (grifos do original).¹

Comumente, o professor escolhe o livro que será lido para os estudantes na leitura compartilhada, pois ele se pauta na aula e nas atividades planejadas para aquele dia. O relato que apresentamos neste texto é do trabalho desenvolvido com a obra "E o dente ainda dói", de Ana Terra, publicada pela Editora DCL, com formato 26 X 29 e 30 páginas. Trata-se de uma obra contemplada com o “prêmio 30 Melhores Livros do Ano de 2013, pela revista Crescer”, de acordo com o blog da própria autora.

Além desse livro, Ana Terra já publicou mais de 50 obras literárias e também é ilustradora, tendo feito sua primeira ilustração em 2004. Ainda de acordo com seu blog, suas ilustrações participaram de várias exposições dentro e fora do Brasil. Recebeu “o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil com o livro Sete Histórias para Contar (2008), de Adriana Falcão, Editora Salamandra, e com o Pra Saber Voar, Editora Abacate”, foi indicada por três vezes consecutivas na categoria de Melhor Livro Infantil ao Prêmio Açorianos de Literatura.

De acordo com Graça Pimentel, Liliane Bernardes e Marcelo Santana (2007, p. 44) as partes externas dos livros “[...] dizem respeito à sua condição física e, internamente, mais ao conteúdo, sendo dividido em pré-textual, textual e pós-textual”. Desse modo, “Tanto a narrativa, como as ilustrações e os paratextos podem ser explorados pelo mediador/professor, com as crianças e por elas, durante a leitura” (Aquino; Souza, 2016, p. 78)

Na parte externa do livro “E o dente ainda dói” temos a capa em papel resistente, branco, com listras verticais em marrom claro, e a ilustração de um jacaré. Na parte superior, canto direito, consta o nome da autora, com destaque para as letras iniciais de seu nome e sobrenome, e no meio da capa, o título do livro, em letras brancas contra um fundo vermelho, e disposto entre o rabo e a cabeça do jacaré, como podemos ver na imagem seguir:

Figura 1 – Capa do livro: E o dente ainda dói



Fonte: Terra, 2012.

Nas páginas iniciais do miolo, temos os elementos pré-textuais, ligados ao conteúdo do livro. Assim, temos as folhas de guarda que são “[...] páginas em branco, encontradas no início e no final da obra” (Pimentel; Bernardes; Santana, 2007, p. 46). No caso desse livro, essa folha está em tons de verde, com detalhes de rasgado, colados com fita adesiva. Após essa folha, temos a folha de rosto com fundo

¹ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/leia-com-uma-crianca/> Acesso em: 01 mar. 2025.

branco, constando o nome da autora, título do livro e a editora. E no verso da folha de rosto “contém os dados complementares de uma obra, tais como: títulos da série e número do volume; título original da obra; copyright; relação de colaboradores; relação de edições e reimpressões anteriores, com os respectivos editores e datas; nome e endereço da editora” (idem, ibidem), também consta que o texto da obra está em conformidade com o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

Após o verso da folha de rosto, há uma dedicatória, na qual a autora presta homenagem aos seus amigos que conheciam o jacaré da história. Necessário se faz apresentar esses elementos para que as crianças se familiarizem com essas questões que envolvem a produção e organização de um livro e reconheçam que, para além da história e das ilustrações contidas nas folhas internas, há outros itens que trazem informações válidas e podem contribuir para a elucidação do tempo e contexto da própria narrativa. Dedicar um tempo à apresentação dos elementos pré e pós-textuais pode ser um caminho assertivo para estimular a organização da escrita dos estudantes. Na sequência, a autora inicia a narrativa.

As imagens presentes no livro são bem coloridas, com efeito de colagem, ficando em uma folha separada da escrita. As páginas que contêm texto possuem fundo branco, com destaque colorido, também com efeito de colagem, para o nome dos números, os quais são escritos com letra maiúscula. Os números representam a quantidade de animais que ajudam o jacaré no decorrer da história. Finalizada a história, há uma página trazendo a foto e uma pequena biografia da autora, contando sobre como ela escreveu a história.

Concluindo a apresentação do livro, temos a contracapa que, geralmente, tem a intenção de motivar o leitor a pegar o livro e iniciar a leitura, pois apresenta um pequeno texto sobre a narrativa. Assim, no caso desse livro, temos um fundo vermelho escuro e, em letras brancas, como pode ser visto na imagem a seguir, um pequeno texto convidando à leitura:

Figura 2 – Contracapa do livro: E o dente ainda dói



Fonte: Terra, 2012.

De acordo com Ricardo Azevedo [200?, p. 4], os livros que são confeccionados e distribuídos pelas editoras podem ser classificados em livros texto-imagem, livros mistos, livros imagem-texto e livros imagem. A obra em questão entra na classificação livros mistos, porque o “[...] texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui, ambos são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente”. Podemos falar que o “texto” do livro é composto pela junção do texto escrito e das imagens que ilustram o enredo.

Como vemos, texto e imagem são protagonistas no livro em estudo, sendo que um não se sobrepõe ao outro, por isso “Tanto texto escrito como as ilustrações evidenciam contribuições para a leitura e compreensão integral da história” (Aquino; Souza, 2016, p. 87). Dessa maneira,

Informações sobre os paratextos: formato, título, capa, quarta capa, guardas, folha de rosto e biografia da autora podem e devem ser explorados pelo mediador durante o momento da leitura, pois isso contribuirá para a formação dos leitores, aguçando-lhes o olhar para os detalhes que fazem diferença na compreensão. A leitura desses paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa maneira, pode servir como um “guia de leitura”, pois a compreensão dos paratextos antecipa questões que podem ser respondidas quando a criança entrar no livro e começar a lê-lo (Aquino; Souza, 2016, p. 81-82).

A leitura dos paratextos antes do texto principal permite que o leitor antecipe informações e faça inferências sobre o conteúdo, uma vez que estes “[...] quando bem pensados e construídos contribuem para a atribuição de sentido do texto que está para ser lido. Leitores fazem inferências a respeito das imagens da capa, tentando descobrir o tema, as personagens e alguns indícios visuais ajudam nas previsões sobre a história em si” (Aquino; Souza, 2016, p. 79). Logo, os paratextos são ferramentas fundamentais para a mediação da leitura.

As autoras afirmam, ainda, que os paratextos não são apenas detalhes gráficos ou editoriais, mas elementos fundamentais para a leitura e interpretação de um texto literário. Quando bem explorados, eles potencializam a compreensão, estimulam a formulação de hipóteses e sugestões para o processo de construção do significado. Além disso, o professor desempenha um papel essencial para orientar essa exploração, tornando a leitura mais significativa para os estudantes.

CONSTRUÇÃO DO TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DO TEXTO A PARTIR DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO

É no ambiente escolar que se concretiza a fala, ou seja, a oralidade é materializada na escrita, pois a criança já chega à escola dominando a oralidade como falante de sua língua materna (que compreende, inclusive, a variedade linguística que compõe o seu vocabulário). Assim, ambas, “[...] oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade” (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 15).

Sendo que na escola a escrita se sobrepõe à fala, exatamente pela função primeira, que é o ensinar, há uma compreensão equivocada de que a escrita merece maior espaço do que a fala. Nesse sentido, a língua é ensinada a partir de um conjunto de regras, as quais também se fazem necessárias, dada a necessidade de a criança dominar, para além da variedade que aprendeu, a língua socialmente aceita, ou seja, “a língua padrão”.

Apesar de ser considerado um falante competente (dentro dos limites que se impõe a uma criança de 6 anos, por exemplo), na escola a escrita ainda se sobrepõe à fala e, para regulamentá-la, uma série de regras e de estruturas da língua são ensinadas e cobradas dessas crianças no processo de alfabetização. Claro está que a criança deve ser levada a compreender as diferenças que há entre os processos orais e os escritos, pois isso possibilitará seu percurso no domínio de ambas as habilidades e o desenvolvimento competente delas nos contextos sociais de fala/escrita. Porém, entendemos que a variedade linguística trazida por essa criança falante deve ser considerada e, nesse sentido, os textos orais

podem promover essa partilha e esse reconhecimento de que o falar caracteriza os povos, os grupos e as raízes étnico-culturais dessas crianças.

Contudo, de maneira geral – e fora do ambiente escolar – é incoerente afirmar que a escrita se sobrepõe à oralidade (ou vice-versa), pois há grupos sociais que valorizam a fala e, a ela, dão maior importância, enquanto outros, atribuem maior valor à escrita como forma de registro histórico. Desse modo,

[...] a comunicação entre os homens se realiza por meio de discursos coerentes, lexical e semanticamente constituídos, o aprimoramento das capacidades discursivas escritas se faz necessário para que o indivíduo possa ter autonomia nas mais variadas situações comunicativas e se identifique na sociedade da qual está inserido (Gonçalves; Bertoldo, 2018, p. 4).

Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 74-75, grifos do autor), ao falar da oralidade no contexto dos usos linguísticos, cita o estudo de Dino Petri (2004), em que este analisa alguns textos de autores brasileiros, como Graciliano Ramos, José de Alencar e João Antônio, para concluir, posteriormente, que é comum os autores literários se valerem das “*repetições*” em suas narrativas, bem como de “[...] *seleções léxicas, os marcadores conversacionais e estruturas sintáticas* com sequências de orações justapostas sem ligações”.

As escritas iniciais dos estudantes são sempre carregadas de marcas da oralidade e isso é aceitável justamente por serem falantes competentes, mas ainda não dominarem os códigos escritos. Nas suas produções, elas constroem relações, fazem inferências, comparam, analisam, representam, sem ter clareza de que se valem dessas estratégias para produzirem seus textos.

Elas contam e recontam histórias, acrescentam fatos e elementos, repetem histórias vividas nas histórias contadas e assim desenvolvem seu repertório linguístico.

As narrativas, as histórias lidas e/ou contadas em sala de aula podem gerar esse estímulo para a escrita, pois apresentam elementos linguísticos novos e favorecem a aprendizagem.

No livro em questão, Ana Terra se vale do jogo da repetição para marcar a dor do pobre jacaré e, ao final de cada trecho/página, a frase “Mas nada resolvia ... E o dente ainda doía” acaba sendo rapidamente memorizada pelas crianças e passa a compor a oralização desses pequenos.

Marcuschi (2007, p. 74) pondera que “A narrativa literária é um dos momentos mais interessantes para se observar como os autores servem-se de maneira abundante das estratégias orais de narrar”, e o fazem provocando a participação do leitor no jogo linguístico da obra.

Outra estratégia linguística utilizada pela autora, e que pode auxiliar as crianças nesse processo de aquisição da escrita, é a determinação da quantidade de animaizinhos que foram sendo trazidos à história, de forma progressiva e ordenada, com evidente destaque para a escrita desses numerais. A forma como estão grafadas essas palavras chama a atenção da criança, quer seja pela leitura – quando demanda desta habilidade, ou pela visualização em contato com o livro, reconhecendo a escrita do número.

Assim, temos: UM jacaré parado [...]; DOIS coelhos ligeiros [...]; TRÊS mais entraram na conversa, a coruja e os filhotes [...]; QUATRO tatus chegaram [...]; CINCO patinhos saíram da água [...]; SEIS ratinhos também [...]; SETE toupeiras surgiram [...]; OITO sapos coaxaram [...]; NOVE esquilos de uma mesma família [...]; e DEZ passarinhos vieram [...]

Nesse horizonte, concordamos com Marcuschi (2008, p. 09) quando afirma que “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais”, uma vez que, para que o texto se configure

como tal, é necessário um leitor que possa dar sentido ao texto por meio de suas próprias inferências. Desse modo, Renata Junqueira de Souza, Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva e Cinthia Magda Fernandes Ariosi (2016, p. 66) discorrem que ao praticar a leitura, os estudantes “[...] fazem uso da linguagem oral, falam sobre a história, aprendem a ouvir, leem em voz alta, [...] e utilizam a escrita, para expressar o entendimento do texto lido”. Os estudantes mostram assim, o conhecimento que possuem das estruturas literárias e da linguagem, ao produzir textos que exigem a escrita padrão e formal.

Dessa maneira, o professor atua como mediador, organizando atividades que despertem o interesse da turma, pois, ao praticar a leitura, os estudantes usam a oralidade, discutem a história, exercitam a escuta ativa e leem em voz alta. Também utilizamos a escrita para expressar a compreensão do texto, demonstrando conhecimento das estruturas literárias e da linguagem em produções textuais mais formais, como veremos no próximo tópico, dedicado à atividade desenvolvida com os estudantes.

DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO: DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A professora iniciou a aula dizendo que iria ler um livro para os estudantes. Assim, no dia em que a obra de Ana Terra foi apresentada às crianças, a professora se utilizou da estratégia de provocar a imaginação dos pequenos para qual obra seria lida e trabalhada, mostrando a capa, mas deixou o título tampado, com o intuito de estimular a percepção dos ouvintes. Perguntou sobre o que eles achavam que era a história; a maioria disse se tratar de um jacaré que tinha dor de dente, porque na capa havia uma imagem do animal, outrossim, alguns estudantes já conheciam a história, pois há três exemplares dele no acervo da sala de leitura da escola.

Em seguida, a docente mostrou os elementos que compõem indiretamente a narrativa e a função de cada um deles, como a capa, folha de rosto, dedicatória e a lombada, e pediu para que eles prestassem atenção na história, porque logo após a leitura eles iriam realizar uma atividade. Percebemos, assim, que

O trabalho com os paratextos do livro literário oferece ao leitor elementos de reconhecimento do texto e a oportunidade desse leitor formular as primeiras hipóteses sobre a narrativa. Podemos dizer, ainda, que os paratextos operam como dispositivos pragmáticos, já que predisõem e condicionam o processo de leitura. Por outro lado, a discussão desses elementos do livro ajuda as crianças em seu trabalho de construção e/ou reconstrução do sentido textual. Assim, evidenciamos a importância do papel tanto dos paratextos como do professor que os evidenciará (Aquino; Souza, 2016, p. 89).

Depois das explicações iniciais, a professora leu o texto em voz alta e, em cada página lida, mostrava as ilustrações para os estudantes. De acordo com Ana Maria de Oliveira Galvão (2014, p. 2) a leitura em voz alta é “[...] um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade [...]”.

Ao final da história, quando “dez passarinhos vieram tentar resolver o problema” e ofereceram como solução colocar uma pena no focinho do jacaré, a docente perguntou se realmente foram esses últimos personagens que conseguiram arrancar o dente do jacaré. Nesse momento, houve divergências, pois alguns estudantes disseram que sim e outros negaram, porque foi com a contribuição de cada animal que o dente do jacaré saiu.

Após esse diálogo, foi entregue meia folha de papel sulfite para cada estudante. Nela, eles teriam que colocar seu nome completo, a série, a data e as informações referentes ao livro, tais como título, autora e editora, para, posteriormente, escreverem a história, fosse o resumo ou a narrativa completa. Desse modo, “os falantes/escritores da língua ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (Marcuschi, 2008, p. 77) e, ao ser demarcado quem é o/a produtor/a deste texto e qual a sua fonte de

estímulo, já se inicia o processo de organização de ideias e sentidos que serão expostos na escrita quer seja no resumo da história ou da sua totalidade.

Ao realizarem a atividade proposta, os estudantes colocaram em prática a sua capacidade de linguagem, uma vez que, ao escreverem seus textos eles tiveram que “[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidade discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva)” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44).

Ademais, as crianças tanto utilizaram as capacidades descritas anteriormente por Dolz e Schneuwly como também “[...] uma série de regras mais ou menos constantes (posteriormente tratadas como estratégias), que já teriam interiorizado e que aplicariam, de forma inconsciente, no decorrer da leitura”, como explicita Anna Rachel Machado (2002, p. 140). Tais estratégias são as de apagamento e de substituição; a primeira consiste em selecionar somente as partes que são relevantes do/no texto, apagando, assim, as informações irrelevantes, e a segunda consiste na “[...] construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto”, conforme Machado (2002, p. 141), que prossegue, dizendo que essas estratégias “[...] teriam um caráter recursivo [...]”, gerando, desse modo, “resumos maiores ou menores”.

Essa atividade de produção de texto foi realizada com toda a turma, ou seja, 28 estudantes, mas, como seria inviável analisar as produções de todos eles, dada a extensão deste artigo e tendo em vista o volume de dados, foram selecionadas, para ilustrar o trabalho desenvolvido, as atividades de quatro estudantes. Vejamos:

Figura 3 – Produção de texto – Estudante 1

<p>Resumo.</p> <p>E o dente ainda doía.</p> <p>Em um belo dia um jacaré que estava com uma dor de dente, e ele foi no coelho e a coelho falou.</p> <p>— Come essa cenoura cenou, o jacaré comeu a cenoura e nada do dente saiu.</p> <p>E o jacaré foi na cúrujá e ela deu um graveto para cotucar e o dente não saia, veio o tatu e deu predregurrio e o dente não saia, depois o pato 5 patos fez carinho e o dente não saia.</p> <p>E o rato deu sabão e o dente não saia, e a topera deu uma rais para sair e o dente não saia, e o sapo deu uma mosca para lembe e o dente não saia, e veio o pássaro falou coloque uma pena no fucinho e o jacaré já estava cansado e ele fez atim e o dente saio e toda a ajuda da bicharada, então ele falou agora da pra mim comer e a bicharada correu.</p>	<p>Resumo.</p> <p>E o dente ainda doía.</p> <p>Em um belo dia um jacaré que estava com uma dor de dente, e ele foi no coelho e o coelho falou.</p> <p>— Come essa cenoura cenou, o jacaré comeu a cenoura e nada do dente sai.</p> <p>E o jacaré foi na cúrujá e ela deu um graveto para cotucar e o dente não saia, veio o tatu e deu predregurrio e o dente não saia, depois o pato 5 patos fez carinho e o dente não saia.</p> <p>E o rato deu sabão e o dente não saia, e o topera deu uma rais para sair e o dente não saia, e o sapo deu uma mosca para lembe e o dente não saia, e veio o pássaro falou coloque uma pena no fucinho, e o jacaré já estava cansado e ele fez atim e o dente saio e toda a ajuda da bicharada, então ele falou agora da pra mim comer e a bicharada correu.</p>
--	--

Fonte: as autoras (2019).

Podemos observar, na escrita reproduzida na Figura 3, que o Estudante 1 compreendeu que para escrever um texto é preciso estruturá-lo em mais de um parágrafo, e, ao iniciá-lo deve-se colocar a primeira letra da palavra em maiúsculo, bem como utilizar os sinais de pontuação. Contudo, esse

estudante demonstra não dominar o uso da vírgula. Também podemos perceber que ele consegue lembrar e escrever todos os animais que aparecem na história, mas não coloca a quantidade de cada um deles. Registra a escrita da palavra coelho de duas formas, “cuelho” e “coelho”, evidenciando uma pequena marcação da oralidade na primeira, mas que é rapidamente corrigida na grafia seguinte. Há outras palavras que essa questão fônica nesse texto: “sai/sair”, “cúruja/coruja”, “cotucar/cutucar”, “lembe/lamber” “fucinho/focinho”, “saio/saiu”. Há uma perceptível dúvida quanto ao uso da vogal “o” ou “u” nas palavras “cotucar”, “fucinho” e “saio”, não seguindo o mesmo padrão fônico na escrita dos dois termos. Nesse sentido, percebemos que há uma “[...] disputa entre [...] O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras [...]” (Morais, 2009, p. 43). A ocultação do “r” final é uma evidência da oralidade e é bastante comum entre as crianças (e até em adultos), as quais, muitas vezes, acentuam o “i” final, ignorando o “r” contido no verbo.

A escrita da palavra “predregurrio” certamente foi um grande desafio para essa criança e, aqui, podemos fazer, pelo menos, duas inferências: 1. A presença do rotacismo na sílaba “rio” como marca de variedade linguística (“predregurio”/pedregulho); 2. O não estabelecimento de relação entre a palavra primitiva “pedra” e seu derivativo “pedregulho”, de modo a grafá-la corretamente.

Para além dessas questões de ordem estrutural do texto e ortográfica da língua, notamos que o estudante teve habilidade de síntese (resumo) e compreensão do todo apresentado pela narrativa, pois pontua, ao final, que o dente saiu com “toda a ajuda da bicharada”. Isso não está explícito no texto, mas pode ser inferido pela sequência trazida pela autora: cada um dos animais fez algo que foi ajudando, de alguma forma, a soltar o dente dolorido do jacaré. A seguir, apresentamos outra atividade:

Figura 4 – Produção de texto – Estudante 2

<u>O Dente ainda dóia</u>	O dente ainda dóia
<p>Era uma vez dois coelho peguto que aconteceu - Dor di deti jaseu oque via para rui o senos nais mas não parava de doer a coruja a pareceu futuco con ese grante e ruio a senora, e futuco co grafeto não parava de doren três ratus deu o sabô paele den o sobô paele cubir e den nais parava nais não parava de doer uma família de sapo faleu lenbe e sano nais não parava de doe ele espirou tudo que e os animais de o den dele racon e parou de doen ele disse a gora eu vou fazer um lâche.</p>	<p>Era uma vez dois coelho peguto oque aconteceu Dor di deti jaseu oque via para rui o senos nais não parava de doer a coruja a pareceu futuco con ese grante e ruio a senora, e futuco co grafeto não parava de doren três ratus deu o sabô paele conbir o den nais parava nais não parava de doer uma família de sapo faleu lenbe e sano nais não parava de doe ele espirou tudo que e os animais de o den dele racon e parou de doen ele disse a gora eu vou fazer um lâche.</p>

Fonte: as autoras (2019)

Observamos, na produção do Estudante 2, que ele escreve seu texto em um único parágrafo, iniciando-o com “Era uma vez”, linguagem característica das narrativas de contos de fadas, gênero trabalhado constantemente em sala de aula não só pelos professores do Ensino Fundamental quanto pelos professores da Educação Infantil. Isso demonstra certa hesitação ao escrever, visto que, como evidenciam Marina Célia Mendonça e Natalia Grecco (2014, p. 56), “[...] a falta de segurança em outros gêneros narrativos faz com que a criança se apoie naqueles que lhe são familiares, como os contos de fadas. É a memória do gênero que ajuda a criança a produzir seu texto – nesse caso, uma memória do estilo do gênero”.

Em seu texto, esse estudante não consegue indicar os animais e nem o que eles dão ao jacaré como sugestão para arrancar o dente na sequência correta. Podemos observar, também, em sua escrita, a supressão de letras e sílabas em algumas palavras como, por exemplo, “peguto” para perguntou, “deti” para dente, “grante” para graveto, “cenora” para cenoura, “co” para com, “sabô” para sabão, “lâche” para lanche. Ao escrever, a criança realiza a hipossegmentação e a hipersegmentação, sendo a primeira a “união a qual se devia separar” e a segunda a “separação a qual se devia unir” (Ferreiro; Pontecorvo, 1996 *apud* Silva; Morais, 2007, p. 138). Assim, como exemplos de hipossegmentação temos “oque” e “paele”, e de hipersegmentação, “a pareceu”, “a gora”.

Não podemos compreender seu texto porque há várias palavras com omissão e supressão de letras, bem como a troca fonética em algumas letras, como a irregularidade F/V, o que contribui para essa incompreensão, uma vez que

[...] a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para coerência), mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto. É claro que o texto deve permitir o acesso à coerência, pois, do contrário, não haveria possibilidade de entendimento (Marcuschi, 2008, p. 122).

No excerto anterior, Marcuschi (2008) argumenta que a coerência não é algo inerente ao texto, ou seja, não é uma característica objetiva e fixa que pode ser identificada diretamente no material escrito. Em vez disso, surge uma coerência do processo de interpretação do leitor, que trabalha ativamente para estabelecer conexões entre as ideias do texto com base em seus conhecimentos prévios, experiências e contexto de leitura.

No entanto, para que essa interpretação seja possível, o texto precisa oferecer elementos que possibilitem a construção de sentido, como uma organização lógica das ideias, relações semânticas entre as frases e uma estrutura discursiva que facilita o entendimento. Sem esses elementos, a leitura se torna incoerente e incompreensível.

Essa visão reforça a ideia de que a leitura é um processo interativo, em que tanto o texto quanto o leitor desempenham um papel fundamental na construção do significado. No caso do Estudante 2, notamos que ele também não utiliza os sinais de pontuação, o que faz com que cada leitor interprete seu texto de forma diferente. De acordo com Marcuschi (2008, p. 107), isso comprova “[...] a tese de Dahlet (2004) de que a pontuação é principalmente um fenômeno discursivo e textual e não um fenômeno gramatical”. Na sequência, temos a produção de outro estudante:

Figura 5 – Produção de texto – Estudante 3

E o dente ainda doía
 Era uma vez um jacaré que
 estava com dor de dente, e falou
 com o coelho e o coelho disse;
 — roí esta cenoura assim vai
 parar a dor de dente, e o jacaré roí
 e o dente ainda doía. Então o jacaré
 foi chamar a coruja; a coruja
 disse; roí este graveto, e o jacaré
 roí o graveto mas o dente ainda doía.
 Então ele foi falar com o tatu
 e o tatu disse; — roí este
 pedregulho e ele roí mas o dente
 ainda doía. Então o jacaré
 foi falar com o pato e o pato disse;
 — roí este
 pedregulho e ele roí mas o dente
 ainda doía. Então o jacaré
 foi falar com o passarinho e o
 passarinho disse; — coloca essa
 pena no focinho e ele colocou
 ele espirrou e saiu o dente
 e o passarinho falou que ele
 era o melhor
 que ele já viu nenhum

E o dente ainda doía.
 Era uma vez um jacaré que estava
 com dor de dente, e falou o coelho e o
 coelho disse:
 __ roí esta cenoura assim vai parar a dor
 de dente. E o jacaré roí e o dente, ainda
 doía. Então o jacaré foi chamar a coja, e a
 coruja disse: roí este graveto. E o jacaré
 roí o graveto mas o dente ainda doía.
 Então ele, foi falar com o tatu e o tatu
 disse: __ roí este pedregulho e ele roí
 mas o dente ainda doía. então o jacaré foi
 falar como o pato e o pato disse __ isso
 melhora com carinho ele fer carinho mas
 o dente ainda doeu.
 então foi falar como o passarinho e o
 passarinho disse __ coloca essa pena no
 focinho e ele colocou ele espirrou e saiu o
 dente e o passarinho falou que ele é o
 melhor

Fonte: as autoras (2019).

Nessa produção, o estudante sabe que tem que utilizar os sinais de pontuação, mas ainda não domina as normas que regem a sua utilização, pois não utiliza corretamente a vírgula. O Estudante 3

escreve seu texto em um único parágrafo, mas isso não prejudica a compreensão, pois é possível observar e identificar a sequência dos fatos.

Contudo, ele não coloca todos os animais que vão ajudar o jacaré, deixando de citar os ratinhos, as toupeiras, os sapos e os esquilos, além de trocar a ordem das falas, já que, no texto original, são os animais que vão até o jacaré para ajudá-lo e não o contrário, como escrito por esse estudante. Ele suprimiu a metade da história original e não colocou a quantidade de animais que foram surgindo para ajudar o jacaré.

O estudante demonstra compreender a estrutura narrativa e a progressão dos eventos, conseguindo organizar uma sequência lógica para a história. No entanto, apresenta dificuldades na ortografia e na construção de frases coesas e coerentes. Esses desafios indicam que ele ainda não consolidou algumas regras ortográficas da língua portuguesa, especialmente em relação a palavras de uso menos frequente.

Por fim, trazemos a última produção de texto.

Figura 6 – Produção de texto – Estudante 4

	E o dente ainda doía.
<p>Erá um dia muita friu e um urso polar, estava com dor de dente. e apareceu um tatu e disse, Para o urso — uquefoi urso meu dente esta duendo eo tatu levou o urso no medico quando o urso gegou la o medico não conseguiu cancar eo urso estava indo embora e ele caiu eo dente saiu da boca de le ele ficou muito felis</p> <p style="text-align: right;">fim</p>	<p>Erá um dia muito friu e um urso polar, estava com dor de dente. e apareceu um tatu e disse, para o urso ___ uquefoi urso meu dente esta duendo eo tatu levou o urso no medico quando o urso gegou la o medico não conseguiu cancar eo urso estava indo embora e ele caiu eo dente saiu da boca de le ele ficou muito felis</p> <p style="text-align: right;">fim</p>

Fonte: as autoras (2019)

Na escrita do Estudante 4 podemos perceber a organização da história em um único parágrafo, a troca de personagens e ambiente. O que permanece, de todo o contexto original, é apenas o enredo que destaca a dor de dente de um animal. Em sua escrita, esse estudante insere um diálogo na forma de “[...] discurso direto, estilo narrativo que é frequente nas histórias infantis e bastante recorrente no texto-base” (Mendonça; Grecco, 2014, p. 57); contudo, ele esquece de colocar os sinais de pontuação que indicam esse diálogo, só coloca um travessão para sinalizar a fala de um personagem, mas aglutina três palavras em uma, escrevendo “uquefoi” para *o que foi*. Todavia, ele desenvolve seu enredo com coerência, já que a ideia base de seu texto é sobre o tatu que ajuda outro animal, o urso polar, que está com dor de dente, e o leva ao médico, mas este não consegue arrancar o dente dele. Ao voltar para casa, ele cai e o dente sai de sua boca, o que o deixa muito feliz.

Observamos, ainda, que há traços da oralidade em algumas palavras, como “friú” para frio, “duendo” para doendo, o que demonstra que a “[...] escrita é vista como a representação da fala (relação

dimensão sonora/extensão gráfica) [...]. No processo de aprendizagem, a criança comete erros, mas esses são analisados como parte do processo construtivo” (Amâncio; Cardoso, 2017, p. 125), pois a maioria das palavras do seu texto está escrita corretamente. A escrita dessas duas palavras também está dentro das regularidades contextuais descritas por Morais (2009, p. 39) em que “o uso de O ou U no final de palavras que terminam "com o som de U" (por exemplo, "bambo", "bambu)”. Percebemos, em sua escrita, que o Estudante 4 sabe que em um texto devemos usar os sinais de pontuação, mas não os utiliza de forma correta.

Ademais, nessa produção, o espaço onde acontece a história e o personagem principal não condizem com o texto original, contudo, sua escrita expressa o valor que ele atribui à amizade e o quanto devemos ajudar e cuidar daqueles que amamos quando eles mais precisam de nós.

Assim, nas quatro atividades há evidências de que eles sabem que na história há diálogos entre os personagens, mas alguns estudantes ainda não conseguem registrá-los corretamente, por meio dos sinais de pontuação, o que acaba por prejudicar a compreensão do leitor que não conhece a história original. Também, eles não colocam a quantidade de animais que foram ajudar o jacaré e se atêm apenas aos seus nomes, ignorando a sequência numérica utilizada no livro de Ana Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma discussão por meio da análise das produções de quatro estudantes matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Rondonópolis, MT.

Essas produções revelaram que “[...] um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas. Mas, mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis” (Marcuschi, 2008, p. 88), ou seja, todas devem conter o enredo da história. Contudo, um estudante não escreveu a história como foi proposto pela professora, mudando, assim, o enredo e os personagens, deixando presente, em seu texto, só o tema, que versa sobre a dor de dente de um animal.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 90), “Não importa o quanto de problemas ortográficos ou sintáticos tenha um texto, ele produzirá os efeitos desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que ele foi escrito”. Podemos observar que o autor destaca a ideia de que a eficácia comunicativa de um texto não depende exclusivamente da correção gramatical ou ortográfica, mas sim do contexto cultural e da competência linguística dos interlocutores. Isso significa que, mesmo que um texto contenha erros ortográficos ou sintáticos, ele ainda pode ser compreendido e cumprir sua função comunicativa, desde que circule entre pessoas que compartilham o conhecimento da língua e da cultura em que foi produzido.

Desse modo, “A textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva” (Marcuschi, 2008, p. 91), ou seja, a capacidade que cada indivíduo tem de realizar inferências sobre o que leu, já que o texto se completa com a interação entre leitor e ouvinte. Assim, faz-se necessário proporcionar aos estudantes múltiplas práticas de leitura e escrita, seja ela de frases e até mesmo de textos de variados gêneros e tamanhos.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer” diferente. In. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. GOULART, Cecília M. A; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). São Paulo: Cortez, 2017. p. 113-132.

AQUINO, Kenia Adriana de; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. *Revista Cerrados*, [S. l.], v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25327>. Acesso em: 1 mar. 2025.

AZEVEDO, Ricardo. *Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros*. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de (org.); MENDONÇA, Mariana Célia (org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-59.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura em voz alta. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-em-voz-alta> Acesso em: 13 ago. 2020.

GONÇALVES, Lucilene Rosa dos Santos; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Desenvolvimento da linguagem e competências na modalidade escrita. In: *Anais do Congresso de Pesquisa em Educação: CONPEduc 2018*, Rondonópolis, Mato Grosso. Anais... Rondonópolis: UFMT, 2018. p. 1-8. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2018/108975-desenvolvimento-da-linguagem-e-competencias-na-modalidade-escrita/> Acesso em: 1 mar. 2025.

GOULART, Cecília M. A; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. (org.) *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. *In*. DIONISIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: Marcuschi, Luiz Antônio; Angela Paiva Dionisio. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Marina Célia; GRECCO, Natalia. Aquisição da escrita e estilo. *In*. DEL RÉ, Alessandra. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 49-60

MORAIS, Artur gomes de. (org.) *Ortografia: ensinar e aprender*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. *Biblioteca escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A leitura e a função da literatura no PNAIC: para além do deleite. *Educação em Revista*, Marília, SP, v. 17, 2016. p. 63. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5846>. Acesso em: 1 mar. 2025.

TERRA, Ana. *E o dente ainda dói*. São Paulo: DCL, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autora 3 – Participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.