


**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA: MEDIAÇÃO DOCENTE E A LITERATURA PERIFÉRICA COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

**READING AND WRITING PRACTICES AT SCHOOL: TEACHER MEDIATION AND PERIPHERAL LITERATURE AS A PATH TO MEANINGFUL**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-021>

Submetido em: 11/05/2026 e Publicado em: 18/05/2026

**Cecilia Costa da Silva Correia**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras. Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil

**Jaqueline Batista Cordeiro**

Mestre em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, RJ

**Juliana de Oliveira Lima Vianna**

Doutora em Literatura Brasileira. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema, RJ

**Suzana Silva Batista**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras. Campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil

**RESUMO**

Este estudo aborda o incentivo à leitura e à escrita na educação básica, temática justificada pela persistência de dificuldades de aprendizagem e pela necessidade de práticas pedagógicas que superem um ensino mecânico e descontextualizado. O objetivo geral consistiu em investigar estratégias capazes de fomentar o letramento no ambiente escolar, analisando a mediação docente e o potencial da literatura periférica nesse processo. A metodologia caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Magda Soares e Lev Vygotsky. Os resultados indicam que a organização de ambientes de letramento, o uso de sequências didáticas e o desenvolvimento de projetos com função social e circulação real dos textos são fundamentais para o engajamento dos alunos. Conclui-se que o objetivo foi alcançado, evidenciando que a valorização da autoria e a inclusão de repertórios plurais promovem a autonomia e o protagonismo estudantil, constituindo-se como elementos essenciais para uma formação crítica e inclusiva no cenário educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita; Práticas pedagógicas; Literatura periférica.



## ABSTRACT

This study addresses the promotion of reading and writing in basic education, a topic justified by the persistence of learning difficulties and the need for pedagogical practices that overcome mechanical and decontextualized teaching. The general objective was to investigate strategies capable of fostering literacy in the school environment, analyzing teacher mediation and the potential of peripheral literature in this process. The methodology is characterized as bibliographic research, with a qualitative approach, based on authors such as Magda Soares and Lev Vygotsky. The results indicate that the organization of literacy-rich environments, the use of didactic sequences, and the development of projects with a social function and real circulation of texts are fundamental for student engagement. It is concluded that the objective was achieved, demonstrating that valuing authorship and including plural repertoires promote student autonomy and protagonism, constituting essential elements for a critical and inclusive education in the contemporary educational context.

**Keywords:** Reading and writing; Pedagogical practices; Peripheral literature.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita constituem-se como práticas sociais fundamentais, que ultrapassam os limites da sala de aula e se configuram como instrumentos essenciais para a participação na vida em sociedade, a construção de sentidos e a expressão de ideias. No contexto da educação básica, tais competências assumem papel central na formação dos estudantes; entretanto, observa-se que muitas crianças e jovens ingressam e permanecem na escola enfrentando dificuldades que vão além da decodificação de palavras, revelando fragilidades no processo de letramento. Essas dificuldades, quando não enfrentadas por meio de práticas pedagógicas significativas, tendem a comprometer o percurso escolar dos alunos e a acentuar desigualdades educacionais já existentes. Nesse cenário, torna-se necessário problematizar as formas de ensino da leitura e da escrita, o que conduz à seguinte questão norteadora: como promover o incentivo à leitura e à escrita dos alunos no contexto escolar?

Diante dessa problemática, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir para o incentivo à leitura e à escrita na educação básica. Para alcançar tal objetivo, adota-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras e estudos que discutem o ensino da leitura e da escrita, bem como práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento no ambiente escolar.

No que tange à fundamentação teórica, este estudo apoia-se, inicialmente, nas contribuições de Soares (2020), que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais indissociáveis do contexto de uso, defendendo a necessidade de um ensino que ultrapasse a dimensão técnica e mecânica da língua,



promovendo práticas significativas de letramento. Em consonância com essa perspectiva, Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, atribuindo ao professor o papel de mediador no processo de construção do conhecimento, ao criar condições para que o aluno avance para além de suas capacidades iniciais. Ademais, dialoga-se com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reafirma a centralidade da linguagem na formação integral dos estudantes e enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis às diferenças e comprometidas com o direito de aprender. Dessa forma, investigar estratégias que favoreçam o engajamento dos alunos com a leitura e a escrita implica contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, crítica e significativa no cenário contemporâneo.

## **2 A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral investigar estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da leitura e da escrita no contexto escolar, buscando compreender de que maneira tais práticas contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, em um primeiro momento, objetivas e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação da leitura e da escrita. Em seguida, pretende-se analisar de que forma a atuação docente e as práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras. Por fim, busca-se examinar o potencial da literatura periférica como recurso pedagógico capaz de promover experiências de leitura e escrita mais significativas, inclusivas e socialmente contextualizadas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, conforme Gil (2022). Sob o ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Soares (2020) e Vygotsky (2007), estabelecendo um diálogo entre as práticas de linguagem e perspectivas críticas e emancipatórias da educação. Dessa maneira, almeja-se compreender de que modo a escola pode assumir um papel transformador ao incorporar práticas de leitura e escrita que valorizem a diversidade e promovam o protagonismo discente.

## **3 DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

As barreiras que cercam a apropriação da leitura e da escrita não podem ser lidas como fenômenos isolados ou meras limitações cognitivas dos estudantes. Pelo contrário, o insucesso escolar nesse campo está, muitas vezes, enraizado nas escolhas metodológicas que sustentam o trabalho com a linguagem. Quando o ensino se fecha em exercícios puramente mecânicos — focados na exaustiva repetição de sílabas ou no rigor gramatical descontextualizado —, o aluno perde de vista o sentido social da escrita, o que esvazia o engajamento e torna a alfabetização uma decodificação destituída de sentido (Soares, 2020).

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proponha uma ruptura com esse modelo ao



defender que a leitura e a escrita estejam ancoradas em usos reais da linguagem e na diversidade de gêneros textuais, a concretização dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda é um desafio hercúleo. Nota-se uma persistência de métodos tradicionais que, por serem pouco sensíveis às subjetividades dos alunos, acabam por ignorar as orientações curriculares vigentes. Essa padronização do ensino é, inclusive, um dos fatores que mais agravam as dificuldades: ao impor um ritmo único em salas de aula heterogêneas, a escola acaba por invisibilizar trajetórias de aprendizagem que não se encaixam no padrão esperado, resultando no acúmulo de lacunas que comprometem o desenvolvimento do letramento ao longo da escolarização (Brasil, 2018; Soares; Batista, 2019).

Outro ponto importante reside no distanciamento cultural entre o conteúdo escolar e a vida do estudante. Se os textos trabalhados em sala não dialogam com a realidade vivida pelo aluno, a leitura passa a ser percebida como um fardo ou uma mera obrigação burocrática, o que impede a construção de sentidos próprios e limita a autonomia. Nesse cenário, a mediação pedagógica torna-se indispensável, pois, sem um suporte docente planejado e intencional, o aluno estaciona no que já domina, sem conseguir alcançar níveis mais complexos de abstração e produção textual (Vygotsky, 2007; Albuquerque et al., 2020).

A relação do aluno com a escrita também é atravessada pela forma como ele é avaliado e pelas condições em que estuda. Avaliações punitivas, centradas exclusivamente na correção do erro ortográfico, geram um clima de insegurança que afasta o jovem dos livros, enquanto a superlotação das salas e a escassez de materiais inviabilizam o acompanhamento individualizado necessário para reverter dificuldades iniciais. Diante desses fatores sistêmicos, é urgente que a escola abandone a lógica de responsabilização individual do estudante, revisando suas próprias práticas antes de atribuir o insucesso apenas ao aluno (Brasil, 2018; Martins, 2024).

Por fim, a complexidade desse quadro foi acentuada pelos impactos da pandemia de COVID-19, que fragilizou experiências fundamentais de letramento nos anos iniciais e exigiu uma reorganização profunda das estratégias pedagógicas. Superar esses obstáculos exige compreender a leitura e a escrita como práticas sociais vivas, garantindo espaços onde o erro seja parte do processo e onde o aluno possa ler e escrever para se expressar sem medo. Somente ao alinhar a sensibilidade pedagógica aos aportes teóricos e às diretrizes nacionais será possível construir um caminho verdadeiramente inclusivo para a formação de leitores e escritores (Soares; Batista, 2019; Barbosa et al., 2022).

### 3.1 A ATUAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS LEITORAS E ESCRITORAS

O desenvolvimento das competências leitoras e escritoras está diretamente relacionado à forma como o professor organiza e conduz as práticas pedagógicas em sala de aula. A atuação docente, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve decisões didáticas que podem ampliar ou restringir



as possibilidades de apropriação da linguagem escrita pelos alunos. Quando o professor assume uma postura mediadora, atenta às necessidades do grupo e às singularidades individuais, favorece a construção de sentidos e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (Vygotsky, 2007).

Apesar disso, ainda se observam práticas pedagógicas fortemente marcadas pela centralização do ensino e pela rigidez metodológica. Nessas abordagens, a leitura e a escrita aparecem como tarefas prescritas, com pouco espaço para interpretação, diálogo e autoria. Esse modelo tende a reforçar a passividade do aluno e dificulta o desenvolvimento de competências leitoras críticas, reduzindo a linguagem escrita a uma exigência escolar desvinculada de sua função social (Soares, 2020).

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para a necessidade de um trabalho com a linguagem que considere diferentes gêneros textuais, contextos comunicativos e finalidades sociais. No entanto, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar depende de planejamento, repertório pedagógico e condições institucionais adequadas. A ausência de apoio sistemático ao professor acaba limitando a incorporação dessas propostas, fazendo com que práticas tradicionais continuem predominando (Brasil, 2018).

Nesse cenário, a diversidade presente nas salas de aula constitui um desafio central para o trabalho docente. Os alunos chegam à escola com experiências distintas de leitura e escrita, atravessadas por contextos sociais, culturais e familiares diversos. Práticas pedagógicas que desconsideram essa heterogeneidade tendem a privilegiar apenas aqueles que já dominam determinadas habilidades, ampliando desigualdades e dificultando o avanço dos demais estudantes (Soares; Batista, 2019).

A mediação pedagógica assume, portanto, papel fundamental quando o professor propõe situações de aprendizagem que estimulem a reflexão, a interpretação e a produção textual. Ao criar atividades que envolvam diálogo, troca de ideias e resolução de problemas, o docente contribui para que o aluno avance além do que conseguiria realizar de forma autônoma, ampliando suas competências leitoras e escritoras (Vygotsky, 2007).

A escolha dos materiais trabalhados em sala de aula também influencia diretamente o engajamento dos estudantes. Textos distantes da realidade sociocultural dos alunos tendem a gerar desinteresse, enquanto propostas que dialogam com suas vivências favorecem a identificação e a participação. Nesse sentido, cabe ao professor selecionar materiais que valorizem diferentes vozes e experiências, ampliando o repertório dos alunos e fortalecendo sua relação com a leitura (Albuquerque et al., 2020).

As práticas avaliativas constituem outro elemento decisivo no desenvolvimento da escrita. Avaliações centradas exclusivamente na correção formal tendem a inibir a produção textual, especialmente entre alunos que já apresentam dificuldades. Em contrapartida, abordagens avaliativas de caráter formativo, que consideram o processo e oferecem devolutivas construtivas, contribuem para que o estudante



compreenda seus avanços e desafios, fortalecendo sua autonomia (Martins, 2024).

Esse conjunto de demandas evidencia a importância da formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes relatam dificuldades para implementar práticas de leitura e escrita que rompam com modelos tradicionais, sobretudo quando não tiveram contato, em sua formação, com abordagens críticas e contextualizadas. A ausência de espaços formativos voltados à reflexão sobre a prática limita a inovação pedagógica e a adoção de estratégias mais inclusivas (Barricelli, 2025).

O período da pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais a centralidade do trabalho docente no enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita. Durante o ensino remoto, professores precisaram reorganizar suas práticas, muitas vezes sem recursos adequados, o que impactou diretamente a aprendizagem dos alunos. Esse contexto revelou a importância da mediação pedagógica e do vínculo entre professor e aluno para a manutenção das práticas de linguagem (Barbosa et al., 2022).

Com o retorno às atividades presenciais, tornou-se evidente a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico. Muitos alunos apresentaram defasagens significativas, exigindo do professor sensibilidade para retomar conteúdos e reconstruir práticas de leitura e escrita de forma gradual. Esse processo demanda planejamento, tempo e uma compreensão ampliada sobre os efeitos das condições externas na aprendizagem (Brasil, 2018).

A forma como o professor lida com o erro também interfere na relação do aluno com a escrita. Quando o erro é tratado como parte constitutiva do processo de aprendizagem, o estudante se sente mais seguro para experimentar, revisar e aprimorar sua produção textual. Essa postura pedagógica contribui para a construção de uma relação mais positiva e menos punitiva com a linguagem escrita (Soares, 2020).

Nesse contexto, a valorização da autoria dos alunos torna-se essencial. Propostas que incentivam a produção de textos com sentido, voltados à expressão de ideias e experiências, fortalecem o protagonismo estudantil. Ao reconhecer o aluno como sujeito de linguagem, o professor amplia as possibilidades de desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tornando o processo mais significativo (Soares; Batista, 2019).

A articulação entre leitura, escrita e oralidade também se mostra fundamental no trabalho docente. Atividades que promovem debates, rodas de conversa e apresentações orais contribuem para o desenvolvimento da linguagem como um todo, favorecendo a compreensão e a produção textual. Essa integração amplia o repertório linguístico dos alunos e fortalece sua participação nas práticas sociais de linguagem (Vygotsky, 2007).

Para que essas práticas se consolidem, é necessário que a escola reconheça e valorize o trabalho do professor, oferecendo condições adequadas para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas. Sem esse suporte institucional, mesmo propostas bem fundamentadas tendem a se fragilizar diante das demandas do cotidiano escolar (Brasil, 2018).



Dessa forma, compreender a atuação docente como eixo central no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras implica reconhecer que o ensino da leitura e da escrita é um processo complexo, atravessado por escolhas pedagógicas, relações humanas e condições institucionais. Ao investir em práticas mais dialógicas, contextualizadas e inclusivas, o professor contribui para a formação de leitores e escritores capazes de participar criticamente da vida social (Soares, 2020; Vygotsky, 2007).

### 3.2 A LITERATURA PERIFÉRICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA

Incentivar a leitura e a escrita na escola passa, necessariamente, por revisar quais textos que entram na rotina pedagógica e quais experiências ficam de fora. O currículo, ao selecionar determinadas obras, não apenas organiza conteúdos: ele também define quais vozes são consideradas relevantes. Quando o repertório escolar se limita a produções distantes do cotidiano dos estudantes, parte deles não se reconhece no que lê, o que enfraquece o vínculo com a leitura e, por consequência, com a escrita (Brasil, 2018).

A literatura periférica contribui para enfrentar esse problema ao inserir no espaço escolar narrativas que historicamente circularam fora do ensino formal. São textos produzidos em contextos populares e periféricos, frequentemente marcados por temas como identidade, desigualdade, território e resistência. Ao reconhecer essas produções como legítimas, a escola relativiza hierarquias tradicionais do campo literário e amplia o repertório cultural que sustenta o trabalho com a linguagem (Bergamin, 2022).

O principal ganho pedagógico aparece quando a leitura deixa de ser apenas uma tarefa escolar e passa a ser vivida como prática social com sentido. A identificação com os temas, com as formas de narrar e com as situações apresentadas desloca o aluno para uma posição ativa: ele lê, interpreta, debate e compara o texto com a própria experiência. Esse movimento tende a favorecer a escrita, porque o estudante passa a compreender a produção textual como expressão legítima, e não apenas como um exercício para cumprir critérios de correção (Soares; Batista, 2019).

Esse caminho dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende o trabalho com múltiplas linguagens, gêneros e práticas de uso real da língua. Ao abrir espaço para diferentes repertórios culturais, a escola aproxima o ensino da diversidade concreta do país e cria melhores condições para uma educação linguística inclusiva. A literatura periférica, nesse sentido, não entra como “tema extra”, mas como possibilidade de materializar diretrizes curriculares voltadas à pluralidade cultural (Brasil, 2018).

Do ponto de vista didático, textos periféricos costumam produzir boas situações de leitura porque convidam o aluno a interpretar com base no contexto: o que está dito, o que está sugerido, a quem o texto responde e que problema social aparece ali. Em sala, isso pode ser trabalhado com rodas de leitura, leitura guiada, debate de pontos de vista e atividades de reescrita (por exemplo: transformar um relato em crônica,



escrever uma resposta do narrador, produzir um texto argumentativo a partir de um tema do texto). Assim, a leitura se aproxima de interpretação, posicionamento e diálogo com a realidade (Cabral, 2025).

Na escrita, a contribuição também aparece na redução de bloqueios, sobretudo quando o aluno percebe que a linguagem escrita não é um “único modelo” intocável. O contato com textos que valorizam marcas de oralidade e variações linguísticas pode ajudar a separar duas coisas: a norma-padrão como um recurso importante em certos contextos e a escrita como espaço de autoria e construção de sentido. Essa distinção tende a diminuir insegurança e ampliar a participação, especialmente entre estudantes cuja forma de expressão foi desvalorizada no espaço escolar (Soares, 2020).

Nada disso acontece automaticamente. O professor precisa mediar: contextualizar a obra, orientar a leitura, problematizar temas e conduzir discussões que liguem linguagem, cultura e sociedade. É essa intervenção planejada que permite que a leitura se transforme em uma experiência de construção coletiva de sentidos, coerente com a perspectiva sociocultural de aprendizagem (Vygotsky, 2007).

Além das habilidades linguísticas, a literatura periférica pode contribuir para o fortalecimento da identidade escolar do estudante. Quando o território, a fala, a cultura e os conflitos sociais do aluno aparecem como matéria legítima de leitura, ele tende a se sentir pertencente ao espaço escolar e mais disposto a participar. Ao mesmo tempo, os demais alunos ampliam repertório e desenvolvem empatia ao entrar em contato com realidades diferentes das suas (Brasil, 2018; Bergamin, 2022).

Esse potencial se torna ainda mais relevante no período pós-pandemia, quando muitas trajetórias de letramento foram interrompidas e o vínculo com a escola precisou ser reconstruído. Textos que mobilizam identificação, emoção e sentido social podem funcionar como porta de entrada para retomar rotinas de leitura e produção textual com maior engajamento (Barbosa et al., 2022).

É importante destacar que trabalhar literatura periférica não implica excluir textos canônicos; a proposta é ampliar o horizonte literário e construir um currículo mais plural. Ainda assim, a inclusão dessas obras pode gerar resistência, geralmente ligada a concepções restritas do que é “literatura” e do que é “linguagem adequada”. Superar esse impasse exige reconhecer que o ensino da leitura e da escrita não deve reforçar exclusões simbólicas, mas formar sujeitos críticos, capazes de compreender as relações sociais presentes na produção cultural (Cabral, 2025; Martins, 2024).

Em síntese, a literatura periférica pode funcionar como ponte entre o estudante e a linguagem escrita: ao sentir-se representado, ele se envolve mais com as atividades e avança no processo de letramento. Quando bem mediada, essa escolha amplia o sentido do trabalho com leitura e escrita e fortalece uma educação democrática e socialmente comprometida (Marinho et al., 2022; Brasil, 2018; Soares; Batista, 2019).



## **4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **4.1 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DE LETRAMENTO E A ROTINA PEDAGÓGICA**

A primeira estratégia fundamental para o incentivo à leitura e à escrita reside na organização de um ambiente que valorize e promova a cultura escrita. Isso envolve desde a presença física de materiais diversos, o que inclui livros, jornais, revistas, textos periféricos e produções dos próprios alunos, até a consolidação de uma rotina que garanta tempo e espaço para a linguagem. Quando a escola transforma seus corredores e salas em espaços vivos de circulação textual, ela comunica aos estudantes que a leitura e a escrita não são práticas restritas a avaliações, mas fazem parte do cotidiano. A constância é um fator decisivo, ou seja, quando a linguagem possui um lugar cativo no cronograma, o aluno a compreende como prática constituinte do seu dia a dia (Albuquerque et al., 2020; Braga, 2025).

A organização desse ambiente também passa pela curadoria dos materiais, pois não basta apenas disponibilizar livros sem critérios de seleção. É preciso escolher obras que dialoguem com a realidade dos estudantes e apresentem diversidade de autores e perspectivas, permitindo que textos canônicos coexistam com produções periféricas e materiais multimodais. Essa variedade amplia o repertório cultural e permite que cada aluno encontre algo com o qual se identifique. Além disso, a presença de textos produzidos pelos próprios estudantes em murais ou blogs reforça a ideia de que todos podem ser autores. Assim, o aluno deixa de ser um consumidor passivo de textos para se tornar um produtor de cultura escrita (Albuquerque, 2024; Cabral, 2025).

Dentro dessa rotina, a modelagem docente desempenha um papel central, pois, ao ler em voz alta, o professor demonstra o comportamento leitor, explicitando pausas, entonações e estratégias de antecipação de sentido. Essa prática é essencial para alunos que ainda não possuem autonomia leitora, permitindo que acessem conteúdos complexos por meio da mediação e transformando a interpretação em uma construção social e dialógica. Segundo a perspectiva sociocultural, esse suporte é o que não deve reforçar exclusões simbólicas, mas formar sujeitos críticos, capazes de compreender as possibilidades ao estudante transitar para níveis mais elevados de compreensão. A leitura compartilhada torna-se, portanto, uma experiência coletiva que enriquece o processo de letramento por meio de diferentes pontos de vista (Barricelli, 2025; Marinho et al., 2022).

A rotina de leitura precisa ser planejada com intencionalidade pedagógica clara, evitando o “ler por ler” e criando situações com propósitos reais, como informar-se ou debater temas relevantes. Cada momento deve ser acompanhado de estratégias específicas, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios, fazer inferências durante a leitura e promover discussões posteriores. Essa estruturação ajuda o aluno a desenvolver estratégias metacognitivas, isto é, a consciência sobre o próprio processo de compreensão. Além da leitura, a rotina deve contemplar a escrita diária de textos curtos, o que contribui para a fluência e



ajuda o estudante a perceber que escrever é um processo que se aprimora com a prática constante (Albuquerque et al., 2020; Pizetta et al., 2025; Silva et al., 2025).

Por fim, a organização do tempo escolar e a flexibilidade da rotina interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. É fundamental reservar blocos de tempo adequados, que evitem a pressa e permitam a reflexão, garantindo que o aluno tenha espaço para ler, discutir e reescrever com calma. A rotina precisa acolher a diversidade de ritmos, por meio da organização de trabalhos em pequenos grupos e de atendimentos individualizados, para que cada estudante receba o suporte necessário. Essa flexibilidade, aliada à constância e à intencionalidade, é o que transforma a escola em um verdadeiro ambiente de letramento, capaz de formar leitores e escritores críticos (Braga, 2025; Barricelli, 2025; Martins, 2024).

#### 4.2 PROJETOS DE ESCRITA COM FUNÇÃO SOCIAL E CIRCULAÇÃO REAL

Para que o incentivo à escrita seja efetivo, é preciso romper com a lógica da redação escolar que serve apenas para ser avaliada pelo professor e devolvida com uma nota. Esse modelo tradicional esvazia o sentido da produção textual, transformando-a em uma tarefa burocrática que pouco contribui para o desenvolvimento da autoria e da expressão. Quando o aluno escreve apenas para cumprir uma exigência, sem saber para quem ou por que escreve, a atividade se reduz a um exercício mecânico. A superação desse modelo passa pela adoção de projetos que tenham função social clara e garantam a circulação real dos textos produzidos, devolvendo à escrita sua dimensão comunicativa essencial (Albuquerque, 2024; Marinho et al., 2022).

Uma estratégia potente nesse sentido é a pedagogia de projetos, na qual a escrita assume uma finalidade prática, ou seja, escreve-se para alguém por um motivo real. Iniciativas que envolvem a criação de fanzines, blogs da turma, coletâneas de poemas periféricos ou jornais murais transformam o aluno em autor de fato. Quando o estudante sabe que seu texto terá um interlocutor e uma finalidade social, o cuidado com a clareza e a norma-padrão deixa de ser uma obrigação burocrática e passa a ser uma necessidade comunicativa. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que a escrita seja vivenciada como uma prática social viva e conectada com a realidade (Bergamin, 2022; Cabral, 2025). Nesse processo, a escrita deve ser trabalhada como um percurso de idas e vindas, que compreende as etapas de planejamento, produção da primeira versão, revisão coletiva e escrita sistemática. Muitos alunos acreditam que escrever é um ato único que deve sair pronto na primeira tentativa, o que gera frustração e bloqueios criativos. Ao desmistificar esse processo e mostrar que a revisão é parte natural do trabalho do escritor, o professor ajuda o estudante a compreender que errar faz parte da aprendizagem. A estratégia de escrita em parceria é particularmente útil para dividir o peso da produção, permitindo que os alunos foquem ora na geração de ideias, ora na organização textual (Silva et al., 2025; Barricelli, 2025).

A circulação dos textos é o que confere sentido final ao projeto, pois ao ver seu trabalho exposto em



murais, lido em saraus ou publicado em blogs, o aluno percebe que sua voz tem valor social. Essa experiência fortalece a autoestima e a motivação, criando uma audiência real que exige maior responsabilidade com a qualidade do que é escrito. Além disso, os projetos favorecem a interdisciplinaridade e a autoria coletiva, o que significa que produções em grupo permitem que os alunos compartilhem ideias e negociem sentidos. Essa dinâmica é produtiva em turmas heterogêneas, onde estudantes com diferentes níveis de domínio podem se apoiar mutuamente em uma cultura de aprendizagem solidária (Cabral, 2025; Bergamin, 2022; Pizetta et al., 2025).

Nessa perspectiva, os projetos de escrita com função social contribuem diretamente para a formação cidadã dos estudantes ao utilizarem a linguagem como ferramenta de intervenção. Ao escrever manifestos, cartas de reivindicação ou textos de denúncia, o aluno compreende que sua palavra tem poder para questionar injustiças e defender direitos. Ele percebe que a escrita pode ser um instrumento de transformação social, ou seja, uma forma de agir no mundo e construir uma sociedade mais justa. Essa dimensão política da linguagem é fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social por meio do letramento (Martins, 2024; Cabral, 2025; Marinho et al., 2022).

#### 4.3 O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS

A utilização de sequências didáticas, que são conjuntos de atividades organizadas em torno de um gênero textual específico, permite um aprofundamento que o ensino fragmentado não alcança. Ao trabalhar com gêneros como o slam ou a poesia marginal, o professor pode explorar desde a audição e leitura de textos até a análise de suas marcas linguísticas e sociais, culminando na produção autoral dos alunos. Essa abordagem garante que o estudante tenha repertório suficiente antes de ser solicitado a uma necessidade comunicativa. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que a escrita seja escrever, evitando a folha em branco que tanto gera bloqueios. A sequência didática organiza o trabalho de forma progressiva, ou seja, partindo do contato inicial com o gênero até a produção final, passando por etapas de análise, experimentação e revisão sistemática (Albuquerque et al., 2020; Barricelli, 2025). O primeiro passo de uma sequência didática é a apresentação da situação comunicativa, o que significa contextualizar onde o gênero circula, quem o produz, para quem é dirigido e com que finalidade. Essa contextualização é fundamental para que o aluno compreenda que cada gênero responde a uma necessidade social específica e possui características próprias. Por exemplo, ao trabalhar com a carta de leitor, o professor pode mostrar exemplos reais publicados em jornais, discutir os temas abordados e identificar as marcas de argumentação. Esse contato inicial amplia o repertório do estudante e oferece modelos que servirão de referência para sua própria produção. A análise linguística e discursiva dos textos é uma etapa central, onde o professor orienta a observação de aspectos como organização textual, uso de conectivos e escolha vocabular, sempre articulada ao sentido e à função social do gênero (Braga, 2025; Marinho et



al., 2022; Albuquerque, 2024; Silva et al., 2025).

A diversidade de gêneros trabalhados é o que garante a inclusão de todos os perfis de aprendizes. Nem todo aluno se identifica com a narrativa clássica, mas pode encontrar na crônica, no relato pessoal ou no texto multimodal, que mistura imagem e palavra, um caminho para se expressar. A estratégia é oferecer um cardápio variado que contemple tanto o cânone quanto as manifestações contemporâneas e periféricas, respeitando as diferentes identidades presentes na sala de aula. Essa pluralidade assegura que o direito à literatura e à expressão seja garantido a todos, independentemente de sua origem social, ampliando as possibilidades de participação e permitindo que cada estudante encontre sua própria voz (Bergamin, 2022; Cabral, 2025).

A produção inicial e a reescrita são etapas fundamentais da sequência didática. Antes de ensinar o gênero de forma sistemática, o professor solicita uma primeira versão do texto, o que compreende um diagnóstico que identifica o que os alunos já sabem e quais são suas principais dificuldades. A partir desse diagnóstico, planeja-se atividades específicas para trabalhar os aspectos que precisam ser desenvolvidos, tornando o trabalho pedagógico mais eficiente. Após receber devolutivas, o aluno retoma seu texto e o aprimora, incorporando sugestões e corrigindo problemas identificados. Esse processo ensina que escrever bem é resultado de trabalho e persistência, desmistificando a ideia de talento inato e promovendo uma cultura de esforço que beneficia a todos (Martins, 2024; Pizetta et al., 2025; Silva et al., 2025; Barricelli, 2025).

Nesse contexto, a produção final deve ser socializada por meio de apresentações, exposições ou saraus, conferindo sentido ao trabalho realizado e fortalecendo a identidade do estudante como autor. Essa socialização permite que os alunos conheçam as produções uns dos outros, ampliando o repertório coletivo e promovendo o respeito pela diversidade de vozes. O trabalho com sequências didáticas e diversidade de gêneros contribui para a formação de leitores e escritores versáteis, ou seja, capazes de transitar por diferentes esferas sociais e de se comunicar adequadamente em cada uma delas. Essa versatilidade é essencial em uma sociedade complexa, onde a capacidade de dominar múltiplos gêneros textuais é condição fundamental para o exercício pleno da cidadania (Cabral, 2025; Bergamin, 2022; Albuquerque et al., 2020; Marinho et al., 2022).

#### 4.4 AVALIAÇÃO FORMATIVA E O TRATAMENTO PEDAGÓGICO DO ERRO

A utilização de sequências didáticas — entendidas como conjuntos de atividades organizadas em torno de um gênero textual específico — permite um aprofundamento que o ensino fragmentado não alcança. Ao trabalhar com gêneros como o slam ou a poesia marginal, o professor pode explorar desde a audição e leitura de textos até a análise de suas marcas linguísticas e sociais, culminando na produção autoral dos alunos. Essa abordagem garante que o estudante tenha repertório suficiente antes de ser solicitado



a escrever, evitando o enfrentamento da folha em branco, frequentemente responsável por bloqueios criativos. A sequência didática organiza o trabalho de forma progressiva, partindo do contato inicial com o gênero até a produção final, passando por etapas de análise, experimentação e revisão sistemática (Albuquerque et al., 2020; Barricelli, 2025).

O primeiro passo de uma sequência didática é a apresentação da situação comunicativa, isto é, a contextualização de onde o gênero circula, quem o produz, para quem é dirigido e com que finalidade. Essa contextualização é fundamental para que o aluno compreenda que cada gênero responde a uma necessidade social específica e possui características próprias. Por exemplo, ao trabalhar com a carta de leitor, o professor pode apresentar exemplos reais publicados em jornais, discutir os temas abordados e identificar as marcas de argumentação. Esse contato inicial amplia o repertório do estudante e oferece modelos que servirão de referência para sua própria produção. A análise linguística e discursiva dos textos constitui etapa central, na qual o professor orienta a observação de aspectos como organização textual, uso de conectivos e escolha vocabular, sempre articulados ao sentido e à função social do gênero (Braga, 2025; Marinho et al., 2022; Albuquerque, 2024; Silva et al., 2025).

A diversidade de gêneros trabalhados é o que garante a inclusão de diferentes perfis de aprendizes. Nem todo aluno se identifica com a narrativa clássica, mas pode encontrar na crônica, no relato pessoal ou no texto multimodal — que articula imagem e palavra — um caminho para se expressar. A estratégia consiste em oferecer um repertório variado que contemple tanto o cânone quanto manifestações contemporâneas e periféricas, respeitando as diferentes identidades presentes na sala de aula. Essa pluralidade assegura que o direito à literatura e à expressão seja garantido a todos, independentemente de sua origem social, ampliando as possibilidades de participação e permitindo que didáticas e diversidade de gêneros contribui para a formação de leitores e escritores versáteis, ou seja, cada estudante construa sua própria voz (Bergamin, 2022; Cabral, 2025).

A produção inicial e a reescrita são etapas fundamentais da sequência didática. Antes de ensinar o gênero de forma sistemática, o professor solicita uma primeira versão do texto, que funciona como diagnóstico para identificar o que os alunos já sabem e quais são suas principais dificuldades. A partir desse diagnóstico, planejam-se atividades específicas para desenvolver os aspectos que precisam ser aprimorados, tornando o trabalho pedagógico mais eficiente. Após receber devolutivas, o aluno retoma seu texto e o aprimora, incorporando sugestões e revendo problemas identificados. Esse processo ensina que escrever bem é resultado de trabalho e persistência, desmistificando a ideia de talento inato e promovendo uma cultura de esforço que beneficia a todos (Martins, 2024; Pizetta et al., 2025; Silva et al., 2025; Barricelli, 2025).

Nesse contexto, a produção final deve ser socializada por meio de apresentações, exposições ou saraus, conferindo sentido ao trabalho realizado e fortalecendo a identidade do estudante como autor. Essa



socialização permite que os alunos conheçam as produções uns dos outros, ampliando o repertório coletivo e promovendo o respeito pela diversidade de vozes. O trabalho com sequências didáticas e com a diversidade de gêneros contribui para a formação de leitores e escritores versáteis, capazes de transitar por diferentes esferas sociais e de se comunicar adequadamente em cada uma delas. Essa versatilidade é essencial em uma sociedade complexa, na qual a capacidade de dominar múltiplos gêneros textuais constitui condição fundamental para o exercício pleno da cidadania (Cabral, 2025; Bergamin, 2022; Albuquerque et al., 2020; Marinho et al., 2022).

#### 4.5 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS E O SUPORTE ÀS DIFICULDADES PERSISTENTES

No cenário atual, as estratégias de incentivo precisam considerar as lacunas deixadas por períodos de interrupção ou fragilidade no ensino, como ocorreu na pandemia de COVID-19. A recomposição de aprendizagens não significa acelerar conteúdos de forma atropelada, mas priorizar habilidades essenciais e oferecer apoio pedagógico intensificado àqueles que mais necessitam. Muitos alunos retornaram às aulas presenciais com defasagens significativas em leitura e escrita, resultado das condições desiguais de acesso ao ensino remoto. Diante desse quadro, a escola precisa reorganizar suas práticas pedagógicas, priorizando o acolhimento, o diagnóstico cuidadoso e o planejamento de intervenções personalizadas, que respeitem o ritmo e as especificidades de cada estudante (Barbosa et al., 2022; Martins, 2024).

A primeira etapa da recomposição é o diagnóstico preciso, por meio do qual o professor deve identificar o que cada aluno já domina e quais são suas principais dificuldades. Esse diagnóstico não deve ser realizado apenas por meio de provas padronizadas, mas também a partir da observação sistemática, da análise de produções textuais e da escuta atenta em atividades de leitura em voz alta.

A produção inicial e a reescrita são etapas fundamentais da sequência didática. Antes de ensinar quanto mais informações o docente tiver sobre o perfil de cada estudante, mais eficazes serão suas intervenções, possibilitando a organização de grupos com dificuldades semelhantes para atendimentos direcionados. Grupos de apoio e oficinas de leitura no contraturno podem ser aliados importantes, oferecendo um ambiente menos exposto e mais acolhedor para o desenvolvimento da fluência leitora (Marinho et al., 2022; Pizetta et al., 2025; Silva et al., 2025; Barbosa et al., 2022).

O foco pedagógico deve estar na fluência leitora e na compreensão textual, garantindo que o aluno recupere a base necessária para seguir avançando na educação básica. A fluência leitora, entendida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e expressividade, é um importante preditor do sucesso escolar, pois permite que o estudante acesse textos mais complexos sem concentrar toda sua energia apenas na decodificação. Para os alunos que apresentam dificuldades mais severas, as intervenções devem ser ainda mais estruturadas, utilizando jogos pedagógicos que trabalhem a consciência fonológica de forma lúdica e sistemática. Atividades que envolvem rimas, aliterações e segmentação de palavras contribuem para o



desenvolvimento dessa habilidade fundamental à alfabetização, tornando o processo mais significativo e eficaz (Albuquerque et al., 2020; Marinho et al., 2022; Silva et al., 2025; Pizetta et al., 2025).

A tutoria entre pares e a adaptação de materiais são estratégias potentes para o enfrentamento de dificuldades persistentes no cotidiano escolar. Quando um aluno mais avançado auxilia um colega, ambos se beneficiam: o tutor consolida conhecimentos, enquanto o tutorado recebe apoio em uma linguagem mais acessível, fortalecendo vínculos e promovendo a empatia na sala de aula. Paralelamente, a adaptação de materiais é fundamental para garantir que todos tenham acesso ao currículo, por meio da utilização de recursos visuais, organizadores gráficos e textos com diferentes níveis de complexidade. Essas adaptações não significam reduzir o nível de exigência, mas oferecer os suportes necessários para que, gradualmente, o estudante desenvolva autonomia na leitura e na escrita (Barricelli, 2025; Marinho et al., 2022; Martins, 2024; Pizetta et al., 2025).

Por fim, é importante reconhecer que a recomposição de aprendizagens exige condições institucionais adequadas e políticas públicas eficientes. Turmas superlotadas e a falta de materiais constituem obstáculos que dificultam a implementação de estratégias eficazes; desse modo, o sucesso das ações de incentivo à leitura e à escrita também depende da valorização docente e do investimento em infraestrutura escolar. O objetivo final de qualquer intervenção deve ser a autonomia do estudante, fazendo com que ele se reconheça como parte legítima da cultura escrita. A recomposição não é responsabilidade exclusiva do professor, mas de toda a rede educacional e da sociedade, na perspectiva de assegurar equidade e oportunidades reais de desenvolvimento para todos os alunos (Albuquerque, 2024; Barbosa et al., 2022; Martins, 2024; Pizetta et al., 2025).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa permitiu compreender que o incentivo à leitura e à escrita no ambiente escolar não pode ser dissociado de uma revisão profunda das práticas pedagógicas e da postura mediadora do professor. O objetivo geral deste estudo, que consistiu em investigar estratégias capazes de estimular a leitura e a escrita no contexto escolar, foi plenamente alcançado. Por meio da análise bibliográfica realizada, foi possível identificar que o sucesso do letramento não depende de fórmulas prontas, mas da transição de um ensino mecânico para práticas que reconheçam a função social da linguagem e a subjetividade do estudante.

Demonstrou-se que as dificuldades enfrentadas pelos alunos não configuram limitações individuais, mas decorrem, em muitos casos, de escolhas metodológicas que desconsideram o sentido social da escrita. A investigação confirmou que estratégias como a organização de ambientes de letramento, o uso de sequências didáticas e a adoção de projetos com circulação real constituem caminhos eficazes para promover o engajamento discente. Essas práticas retiram a escrita do isolamento burocrático e a devolvem



ao campo da comunicação autêntica. Além disso, o potencial da literatura periférica revelou-se um recurso transformador, capaz de promover o sentimento de pertencimento e validar a identidade dos estudantes, contribuindo para a construção de um ensino mais inclusivo e representativo.

Apesar dos resultados satisfatórios, este estudo apresenta limitações, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa de natureza estritamente bibliográfica, não foi possível observar a aplicação prática dessas estratégias em contextos escolares específicos nem mensurar seus impactos quantitativos a longo prazo. A inexistência de investigação empírica restringe a compreensão das resistências institucionais e das dificuldades logísticas que os professores enfrentam ao tentar implementar tais inovações em turmas superlotadas ou com escassez de recursos materiais.

Como sugestões para o campo educacional, recomenda-se que as redes de ensino invistam em formação continuada que contemple não apenas fundamentos teóricos, mas também oficinas práticas de mediação de leitura e escrita. É fundamental que a escola promova espaços de planejamento coletivo, de modo que a leitura seja assumida como eixo transversal em todas as áreas do conhecimento. Sugere-se, ainda, a criação e ampliação de acervos diversificados que incluam produções contemporâneas e periféricas, garantindo que o currículo reflita a pluralidade cultural da sociedade.

Por fim, para pesquisas futuras, indica-se a realização de estudos de caso ou pesquisas-ação que acompanhem a implementação de projetos de escrita com função social em escolas públicas. Investigar como a avaliação formativa impacta a autoestima de alunos com dificuldades persistentes em contextos de vulnerabilidade social também se apresenta como um caminho promissor. Conclui-se que, embora os desafios sejam complexos, a articulação entre intencionalidade pedagógica, sensibilidade docente e estratégias bem fundamentadas constitui elemento central para a formação de leitores e escritores autônomos, críticos e plenamente integrados à cultura escrita.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de et al. Práticas de ensino da leitura e da escrita na alfabetização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227324, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vjgNd9gstJFr6stzDmT4mRy>. Acesso em: 3 fev. 2026.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. O PNLD 2022 e a curricularização da alfabetização. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e87555, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8Dz8XnGKpRf6ZqZHJ8zmTx>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BARBOSA, Amanda Lemos Alves et al. Impactos da pandemia na aprendizagem de estudantes da educação básica. **CoDAS**, São Paulo, v. 34, n. 5, e20210243, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BARRICELLI, Ermelinda Maria. O PIBID como espaço de formação inicial: práticas de leitura e escrita na escola básica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.



41, e202542, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/zJjtFQLGzd3kVhhYPJhPM4c>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BERGAMIN, Fabiano. Literatura periférica: contribuições para o fazer literário e para a sociedade. **Illuminuras: Arte, Narrativa e Design**, São Bernardo do Campo, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2022. DOI: 10.36942/iande.v6i1.618. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/618/431>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRAGA, Denise da Silva. Leitura e escrita no currículo e nas práticas da Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e91234, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wbm9F7pX5FgqCvmfYbRNngCF>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2025

CABRAL, Eliane de Oliveira. Vozes e letras da margem: literatura marginal-periférica e práticas de leitura. **Muiraquitã – Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 13, n. 2, p. 1–18, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7690>. Acesso em: 3 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARINHO, Helena Nunes et al. Percepção de dificuldades de leitura e escrita por estudantes do ensino fundamental. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 3, e202238, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kwWRgR5nsmYnzY4NxVVQZsQ>. Acesso em: 3 fev. 2026.

MARTINS, Lúcia Garcia. “Dificuldades de aprendizagem” ou o não aprender na escola: uma análise crítica. **Psicologia: Escola e Educação**, São Paulo, v. 28, e232445, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/FhQSYh4sbMrbcvWPbqn4QVvk>. Acesso em: 3 fev. 2026.

PIZETTA, Marcia Valéria et al. Estratégias de ensino de leitura, escrita e matemática para estudantes com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0196, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FyYQ6jxGCrrtSp3cbFrDP8j>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SILVA, Érica Regina Marques et al. Ensino de escrita de palavras para alunos com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0213, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/t7CHmPr9bcXwX5RknN8vPtF>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Letramento e escolarização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.