

## OS MECANISMOS LINGUISTICOS-COGNITIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA

Josivaldo Barbosa da Silva <sup>1</sup>

### RESUMO

A escrita envolve aspectos sócio-históricos e culturais, linguísticos, pragmáticos e cognitivos, se tornando um trabalho complexo, pois exige do escritor organização de ideias e de conteúdo, estruturação, atenção a regras gramaticais, leitura e reflexão, clareza, de forma que o leitor compreenda as informações transmitidas. Este estudo objetivou-se identificar os pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Barreiros- PE. Para isso, realizou-se uma análise dos pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante de 11 anos de idade, do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Barreiros- PE. Foi solicitada ao discente a produção de uma redação obedecendo ao tema “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”. Não foi determinado o número de linhas e atribuição de nota. Percebeu-se na escrita do texto a incidência de palavras repetidas, orações coordenadas fragmentadas sem coesão e coerência, segmentação indevida e ausência de segmentação, irregularização ortográfica, ausência de pontuação, de letra maiúscula, parágrafos, ausência de acentuação, troca de letras e, oralização da escrita. Torna-se necessário o diálogo sobre o texto, como forma de incentivar a um melhor desempenho discursivo, para que este discente saiba se expressar e comunicar com a sociedade.

**Palavras-chave:** Escrita, Produção textual, Ensino fundamental, Intervenção.

### INTRODUÇÃO

Produzir textos escritos é complexo, pois exige um envolvimento de capacidades, operações e conhecimentos diversos, como linguísticos, cognitivos e sociais. Para escrever sobre uma determinada temática torna-se necessário selecionar e organizar ideias e conteúdos, obedecer a regras gramaticais da língua, estruturar frases, usar recursos coesivos, refletir sobre o conteúdo, dentre outros aspectos (FONTENELE, 2019).

A produção textual ainda é uma habilidade muito estudada nos centros acadêmicos, uma vez que sempre se depara com algum texto de estudante apresentando erros na escrita que eram para serem superados. Erros ou dificuldades persistem e se alastram ao longo do período da escolarização do domínio da linguagem. Isso pode ser resultado de um processo de alfabetização mal feita, com “fraturas” e/ou a não continuidade da prática docente desse

<sup>1</sup> Licenciado (FUNESO) e Bacharel em Letras (UFPE), Especialista em Psicopedagogia (UNINTER), Neuroaprendizagem, Cognição e Psicomotricidade (FTP) – GO; Pós-graduando em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER); E-mail: josivaldointegral@gmail.com

processo de aquisição, construção da leitura e escrita no ensino e aprendizagem. Também existe uma necessidade da formação constante do docente para atender às necessidades de produção textual do escolar.

Este estudo teve como objetivo identificar os pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Barreiros, Pernambuco. Assim como, reconhecer os pressupostos mecanismos linguístico-cognitivos, seu uso na produção textual e propor alternativas de intervenção para um modelo assertivo na produção escrita.

O presente trabalho foi realizado através de uma análise dos pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante de 11 anos de idade, do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Barreiros-PE. A professora solicitou que o discente produzisse uma redação obedecendo ao tema “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”. O discente escreveu um texto de 20 (vinte) linhas, sem parágrafos e não obediência às regras ortográficas. Foi evidenciado muitas orações coordenadas fragmentadas sem coesão e coerência. Torna-se necessário o diálogo sobre o texto como forma de incentivar a um melhor desempenho discursivo, para que este discente saiba se expressar e comunicar com a sociedade.

O trabalho está dividido em seções, em que na primeira serão apresentadas algumas concepções sobre a produção textual, seguido de como os conteúdos são trabalhados em sala de aula em muitas escolas, em a escrita na escola. Em seguida, o modelo cognitivo da escrita. Nas seções seguintes, a metodologia, resultados e discussão, conclusão e referências bibliográficas.

## **A PRODUÇÃO DE TEXTO**

Texto é um ato de comunicação composto por um conjunto linguístico, sendo uma unidade semântica de sentido. É considerado um acontecimento, que envolve uma teia de relações, recursos, elementos linguísticos/extralinguísticos, com linguagem verbal e não verbal. O texto é algo produzido por alguém com objetivo de enunciar sobre um determinado tema, lugar social, para alcançar um interlocutor específico (FONTENELE, 2019).

No ensino da Língua Portuguesa é preciso desenvolver no aluno a competência linguística oral e escrita, de forma que o discente ao terminar o quinto ano do ensino fundamental tenha a capacidade de redigir textos de relato de experiência, acontecimento, narrativa ficcional curta, relato, paráfrase, esquema e resumo (DIAS *et al.*, 2019). Para uma boa desenvoltura na produção textual é importante que a criança compreenda os aspectos: “o

que dizer, para que, para quem, como, onde, quando” (Jolibert, 1994 *apud* DIAS *et al.*, 2019, p. 75). Saber escrever é de grande importância para o desenvolvimento do aluno nas atividades escolares, em saber se expressar e comunicar com a sociedade, sendo um preparatório para a vida profissional.

De acordo Souza, Santos e Barbosa (2018), o ensino da produção textual na escola pode ser realizado através de uma sequência didática, de forma organizada e eficiente. Os passos são construídos a partir da identificação das dificuldades dos alunos que através da mediação do professor, os estudantes produzem aquilo que não tinham facilidade em escrever sozinhos. É composta de etapas: “apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final”. Em que na primeira, ocorre à escolha do gênero textual, oral/escrito, a quem se dirige e a forma que assumirá a produção. Na segunda etapa é elaborado o texto oral/escrito, possibilitando o aluno conhecer sobre o gênero e ao professor analisar as dificuldades. Nos módulos são tratados os problemas, para melhorar a produção oral e escrita. Por último, a reescrita e revisão do texto produzido inicialmente.

## **A ESCRITA NA ESCOLA**

A escrita envolve vários aspectos, como os sócio-históricos e culturais, linguísticos, pragmáticos e cognitivos, se tornando um trabalho difícil, pois o ato de escrever tem relação direta da forma em que o sujeito-escriptor, a linguagem e o texto são compreendidos (KOCH; ELIAS, 2014). Para Ferreira (2018, p. 23) “escrever é dominar os efeitos que um texto pode provocar num auditório”, e, isso depende da forma da escrita, clareza, como também da sua intensidade. Para o autor, no ato de produzir textos na escola, torna-se necessário que o aluno escritor tenha um entendimento da dimensão da escrita e sua compreensão.

O texto escrito deve envolver o leitor no tempo e no espaço, provocando assim reações positivas ou negativas. Quando positivas, o auditório percebe a capacidade do escritor ao desenvolver um determinado tema, em sua coerência, concisão, como também a demonstração de conhecimento sobre a temática. A sequência da escrita exige alguns cuidados do uso de termos e índices do código linguístico (FERREIRA, 2018), permitindo com que o receptor interprete, de forma adequada, a informação emitida pelo emissor.

O livro didático é um recurso bastante utilizado em escolas públicas e as do sistema privado no Brasil, como forma de uniformizar o conteúdo, ofertando um conjunto de conhecimentos aos alunos, sendo um suporte aos professores, como também facilitando o acompanhamento familiar dos conteúdos abordados. Argumentos contrários surgem em

relação ao uso deste recurso na escola, como a padronização e empobrecimento de experiências vivenciadas pelas crianças e professores (BRANDÃO; SILVA, 2017).

A forma em que os conteúdos são trabalhados em sala de aula dificulta a prática da escrita e oralidade, pois, a maioria das vezes os docentes se apoiam apenas em um recurso (livro didático), focando no estudo gramatical, não considerando conteúdo e leitura, reflexão e análise linguística, como também, deixando de aproveitar o texto para o ensino da gramática (PAIVA, 2018).

Para Smolka (2017), a escrita baseada em livro didático é desprovida de sentido e alheias ao funcionamento da língua, contrastando com a leitura e escrita da sociedade atual. Surgindo então alguns problemas psicomotores, neurológicos, desinteresse, falta de motivação, dislexia, dentre outros. Para a autora, a escrita está inserida em vários contextos e possui tipo, forma, tamanho e cores, constituindo elementos de leitura para que essas crianças possam organizar suas mensagens.

Para Geraldi e colaboradores (2006) as produções escritas dos discentes possuem inúmeras inadequações no aspecto formal da escrita e na função que a linguagem tem a cumprir: “o estudante não sabe escrever porque não sabe lê” (*ibidem*, p.117). Diante desse triste fato, torna-se necessário a identificação dos procedimentos e recursos linguísticos usados pelo estudante. Dessa forma, com esse entendimento, o docente terá medidas de como ajudar e esclarecer a situação da produção textual do escolar.

No livro “Produção de texto na sala de aula”, organizado por Geraldi (2006), coloca-se como fonte de “inspiração”, para as condições e procedimento da linguagem escrita, o aspecto linguístico numa visão de língua numa tendência funcional, discursiva e de interlocução. Esta última é própria da linguagem, pois só se constrói a língua/linguagem a partir da interação entre os homens. Para o autor, a interlocução com seu interlocutor podem ser ativa, real e oralizada, ou seja, a transcrição oral de alguns fonemas na escrita das palavras. Por outro lado, fisicamente a existência do discurso do falante, ou seja, induzindo ou questionando indiretamente o falante (locutor).

Algo semelhante acontece na escrita, porém, identificado com mais visibilidade, reconhecendo que o interlocutor “está sempre interferindo no discurso do locutor” (GERALDI, 2006, p.119). Isso acontece através de evidências, justificativa do próprio discurso e uma ação empreendida pelo locutor e ouvinte através do discurso e a imagem do outro (o tu forneça a imagem). Uma das questões apontadas pelo autor é a frequente ausência da questão da interlocução na situação da escrita, ou melhor, o interlocutor. Perfazendo na escrita por orações incompletas gerando uma nova dificuldade a obtenção de coesão textual.



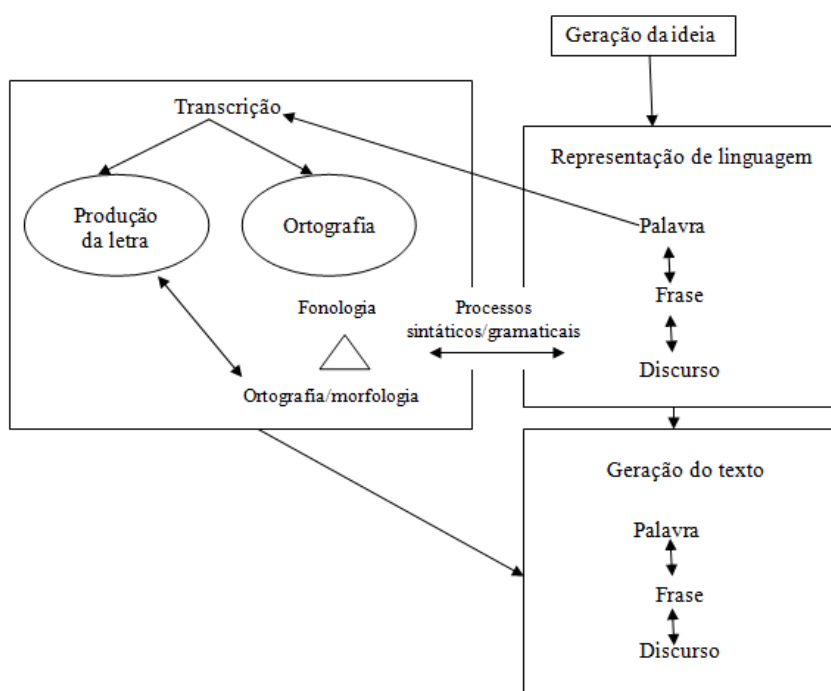
Quando não existe uma consideração da realidade do aluno, a escola descarta o enfoque interativo-textual. A aquisição do código é importante para o desenvolvimento da leitura e escrita, porém, pode-se aprender a ler e escrever com o uso de práticas sociais e culturais (PAIVA, 2018). É sabido que a produção textual na escola é marcada em si por uma construção que leva em consideração os aspectos não só linguísticos, mas também cognitivos.

## MODELO COGNITIVO DA ESCRITA

O modelo a ser apresentado é o proposto por Berninger (2002) conforme Fernandes e Murarolli (2016), em que é composto por geração de ideias, representação da linguagem, transcrição e geração do texto, conforme Figura 1. Segundo esse modelo, composto por quatro processadores, para a criança produzir a escrita, torna-se necessário gerar ideias para compor o texto. Em seguida, a realização da transcrição, em que é necessário ter um reconhecimento da ortografia, morfologia, e produção de símbolos.

O modelo apresentado na Figura 1 mostra também que é possível ocorrer uma transcrição direta da geração de ideias para a geração de texto, em discentes que possuem escolaridades mais avançadas, como também em adultos que dominam os processos da transcrição, não necessitando de recursos cognitivos (FERNANDES; MURAROLLI, 2016).

Figura 1 – Arquitetura da escrita



Fonte: Adaptado de Berninger *et al.* (2002) *apud* Fernandes e Murarolli (2016)

Segundo Fernandes e Murarolli (2016), a Figura 1 demonstra que reconhecer palavras facilita a escrita e soletração, devido às formas das letras e palavras na memória. As representações são acessadas na soletração, aumentando a capacidade de realizar de forma correta.

Embora exista uma interdependência entre leitura e escrita, deve-se considerar que são habilidades linguísticas diferentes. Logo, torna-se necessário utilizar testes para a avaliação da leitura, quanto à decodificação e consciência fonológica, assim como, conhecer as alterações ortográficas da língua, para compreender como a criança constrói seu conhecimento, e não apenas classificar erros ocorridos no processo aprendizagem (FLÔRES, 2017).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi realizado através de uma análise dos pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante de 11 anos de idade, do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Barreiros- PE.

Foi solicitado pela professora que o discente produzisse uma redação obedecendo ao tema “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”. Essa enchente devastou várias cidades em Pernambuco, inclusive esse município, considerado um dos mais afetados, em que casas, hospitais, escolas, creches e órgãos públicos foram destruídos pela força das águas, como também levando várias pessoas a óbito (BERNARDES; SILVA; NASCIMENTO, 2013). Para o desenvolvimento do texto não foi determinado o número de linhas e atribuição de nota.

Foram realizadas também pesquisas bibliográficas em obras literárias, artigos científicos, disponíveis em base de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Google acadêmico, considerando em sua maioria, trabalhos mais recentes. A pesquisa bibliográfica é obtida através de material já existente (GIL, 2000). Foi utilizada uma abordagem qualitativa, buscando a compreensão e interpretação das informações (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O discente, aluno do 6º ano do ensino fundamental escreveu um texto de 20 (vinte) linhas, formando um único “bloco” de texto, sem parágrafos e não obediência à ortografia. O aluno iniciou a escrita, a partir da “ideia”, sobre a enchente, colocando um tema sobre a referida temática: “A cheia”. Na introdução, um discurso de “agradecimento religioso” e

descrição de momentos de felicidade e tristeza. No desenvolvimento do texto o aluno demonstrou os mesmos sentimentos. Finalizando com agradecimento religioso, conforme Figura 2.

Figura 2 – Texto do aluno sobre “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”



Fonte: Acervo do autor (2020)

O texto, com tema “A cheia” foi transcrito a seguir:

Pramim a cheia foi boa eu gostei e agra de ci a deus porela não ter batido na minha casa eu comi churrasco bebi guarana comi frutas e docinho e briga deiro ganhei cochão e roupas eu amei mas teve gente que perdeu suas coisa e sua casa essa foi a parte que eu não gostei mas na minha casa eu ria porque os meninos e meninas que tava na minha

casa contava piada pra gente rir e drincava com a gente eu a dorei eu fui pro chalé e vi a ponte sendo derubada as coisa das pessoas indo cinbora eu chorei gando eu vi iso eu não gostei desa parte porque as pessoas perdeu suas coisas casa e objeto e seus filhos suas familias mas grassas a deus esta tudo bem o prefeito nos ajudou e consertesa agente conse gio em nome de jesus e estamo hoje aqui contando a nossa vitoria e para todo senpre amem.

Percebeu-se na escrita no texto “A cheia” a incidência de palavras repetidas, podendo citar as palavras “Comi”(3x), “Gente” (3x), “Eu” (10x), “Casa (5x). Foi evidenciado muitas orações coordenadas fragmentadas sem coesão e coerência. O discente finalizou o texto com um discurso religioso, com utilização de paráfrase religiosa e uma reprodução em desenho a partir da escrita.

Na análise da produção textual do discente, percebeu-se uma segmentação indevida e ausência de segmentação. Irregularização ortográfica, ausência de pontuação, de letra maiúscula, parágrafos, coerência e coesão. Ausência de acentuação, repetição de palavras, troca de letras (d/b: “drincava”) e, oralização da escrita (“conse gio”).

Ribeiro e Gusmão (2019) em estudo com objetivo de investigar a produção escrita do texto de opinião sobre situações reais da comunidade local, em turma do sexto ano do ensino fundamental, evidenciaram que os estudantes tiveram uma percepção de fatores externos à língua a serem considerados na produção de textos. Na análise da produção inicial, percebeu-se que 53% dos textos não apresentavam estrutura correspondente, pois possuíam apenas um parágrafo sem pontuação, pertencendo a somente um período gramatical. Após intervenção didática foi percebido um acréscimo de elementos linguísticos, separação em parágrafos, com introdução, pois na primeira análise foi verificado que o aluno começou a escrever pelo desenvolvimento. De acordo as autoras a produção textual baseada em situação real evoluiu significativamente para produções mais elaboradas, rompendo limitações e resistência dos alunos quanto à escrita.

O presente estudo veio apresentar a análise da produção inicial do texto sobre “A enchente ocorrida em Barreiros no ano de 2010”, em que o aluno forneceu o tema “A cheia”, evidenciando que o discente teve uma percepção da situação real que aconteceu em sua cidade, descrevendo alguns detalhes do ocorrido, como manifestação de felicidade “*eu comi churrasco bebi guarana comi frutas e docinho e briga deiro ganhei cochão e roupas*” e, de tristeza “*mas teve gente que perdeu suas coisa e sua casa essa foi a parte que eu não gostei*”. O texto foi apresentado em um único parágrafo, como se correspondesse a somente um



período gramatical e sem sinais de pontuação, corroborando com o que foi evidenciado no estudo de Ribeiro e Gusmão (2019).

O discente iniciou o seu texto com uma introdução, apresentando opinião quanto ao ocorrido, e demonstrando um envolvimento no que produziu: “*Pramim a cheia foi boua eu gostei e agra de ci a deus porela não ter batido na minha casa [...]*”. Percebe-se uma oralização da escrita. A linguagem escrita difere da oral, pois não se escreve como se fala e exige uma obediência às regras das normas gramaticais, para que o receptor compreenda a mensagem emitida.

Em estudo realizado por Fontenele (2019), com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Parnaíba-PI, foi utilizada uma proposta de produção textual do livro didático e intervenção didática via bilhete, contendo elogios, instruções, perguntas que precisam ser respondidas, pontuações, parágrafos, indicação de frases incompletas, para revisão e reescrita. A autora percebeu que a versão reescrita revelou alterações da produção textual, com reestruturação do texto, operações linguísticas, como adição, supressão, substituição e deslocamento. A versão reescrita revelou organização, continuidade do texto, permitindo leitura fluente e melhor compreensão.

Jaschefsky (2019), em estudo com objetivo de identificar as dificuldades de produção textual dos alunos do Ensino Fundamental, verificou que a professora entrevistada adota a metodologia para trabalhar a produção textual em sala de aula, a partir das necessidades da turma, com início em sala de aula e finalização em casa pelo aluno. Para a turma de 6º ano, a docente adota o anúncio e o conto, pela simplicidade e por achar mais adequado à turma. Outra professora, afirmou que elabora um cronograma para produção de texto ao longo do bimestre e no final, apenas um é corrigido. Logo, percebe-se que os professores muitas vezes negligenciam a correção de tarefas de redação, devido ao pouco tempo, que muitas vezes são instruídas para o dever de casa, com pouca ou nenhuma discussão prévia em sala para fornecer apoio e ajuda ao discente na geração de ideias.

Gaudeda (2017) evidenciou que professores do sexto ano do ensino fundamental, utilizam formas de apresentação da linguagem escrita aos alunos através de lista, poema, conto, folder, histórias em quadrinhos (HQ), tira, piada, lenda, notícia, fábulas e relato. A autora constatou que a prática pedagógica se distancia de uma visão de linguagem como fenômeno interacional e dialógico. O estudo revelou que os alunos são expostos a cópias de textos, sob um enfoque apenas gramatical, sem atentar à compreensão e domínio dos diferentes gêneros, que é fundamental para o desempenho discursivo.

O aluno-escritor do texto intitulado “A cheia” através de uma ideia apresentada pela professora produziu uma única versão da escrita, a inicial. Verificou-se a falta de intervenção didática com indicação de correções e instigação para um melhor desenvolvimento da escrita, em uma versão final, com reescrita e revisão do texto produzido inicialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar os pressupostos mecanismos linguísticos-cognitivos na produção textual de um estudante do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do município de Barreiros, Pernambuco. Percebeu-se a incidência de palavras repetidas, orações coordenadas fragmentadas sem coesão e coerência, ausência de parágrafos, irregularização ortográfica, ausência de pontuação, de acentuação e oralização da escrita.

Verificou-se que a partir de uma ideia, o aluno conseguiu elaborar a produção textual inicial, porém houve a falta de uma correção, orientação e instrução para que este discente melhorasse a escrita de seu texto. Evidenciou-se a falta da interação e diálogo entre professor e aluno, quanto demonstração dos erros e o que este pode melhorar no seu texto para uma melhor compreensão do leitor. Torna-se necessário o diálogo sobre o texto como forma de incentivar a um melhor desempenho discursivo, para que este discente saiba se expressar e comunicar com a sociedade.

A partir do que foi exposto no decorrer deste estudo, orienta-se que o professor utilize não apenas textos prontos, mas busque temáticas atuais e reais, para que este aluno se expresse através da escrita. Recomenda-se que o docente trabalhe um único texto com o estudante com revisão e reescrita, até que ele compreenda as regras gramaticais, melhore a estruturação de frases, utilize recursos coesivos, reflexão sobre o conteúdo e compreensão.

Existe uma necessidade de pesquisas mais empíricas sobre o desenvolvimento da escrita de alunos do ensino fundamental. Neste sentido, sugerem-se novos estudos sobre a temática em questão, com apresentação da produção textual inicial, revisão, reestruturação e produção textual final.

## REFERÊNCIAS

BERNINGER, V. W. *et al.*. Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, p. 39-56. 2002.

BRANDÃO, A. C. P. A.; SILVA, A.. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

BERNARDES, D. A. M.; SILVA, A. M.; NASCIMENTO, S. S.. **A história recente das enchentes: a situação das cidades da Zona da Mata Sul de Pernambuco**. 2013. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.1029-1038.pdf>. Acesso: 19 jul 2020.

DIAS, M. G. *et al.*. Leitura e produção de texto na perspectiva do letramento. **Race: revista de administração**, v. 4, p. 68-80, 2019.

FERREIRA, L. A.. **Retórica, escrita e autoria na escola**. Organizador: Luiz Antonio Ferreira. São Paulo: Blucher, 2018.

FERNANDES, D. C.; MURAROLLI, P. L.. Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 152-165, abr. 2016.

FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura e sistema de escrita. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 105-125, jan./jun. 2017.

FONTENELE, O. C. S.. **Produção textual, revisão e reescrita: uma análise de textos de alunos de 6º ano do ensino fundamental**. 2019. 195 p. Dissertação (Mestrado em Letras PROFLETRAS), Universidade Estadual do Piauí – (UESPI), Teresina, 2019.

GERALDI, J. W. *et al.*. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GAUDEDA, C.. **Relações dialógicas do ensino de produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Linguagem, identidade e subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Ponta Grossa-PR, 2017

JASCHEFSKY, E.. **A produção textual no ensino fundamental II: Análise das dificuldades dos alunos**. 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PAIVA, F. J. O.. Reflexões sobre o uso do livro didático de português no ensino de produção de gêneros discursivos na escola. **Revista Multidebates**, v.2, n.2, Palmas-TO, setembro de 2018.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V.. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 24, e43536, 2019.

RIBEIRO, M. A. C. M.; GUSMÃO, M. A. P.. A escrita de textos de opinião no sexto ano do ensino fundamental: o estudo das unidades linguísticas relativas ao gênero. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez. 2019.

SOUZA, V. V.; SANTOS, K. C.; BARBOSA, G. A. S.. **Sequência Didática**: o ensino da produção de texto no material de Língua Portuguesa do 6º ano. 2018. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170523090715.pdf>. Acesso em: 20 jul 2020.

SMOLKA, A. L. B.. **A criança na fase inicial da escrita** [Livro eletrônico]: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.

