

## REFLEXÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – O CASO DA AMIGA SECRETA

Simone Ribeiro<sup>1</sup>  
Catielen dos Santos Castro<sup>2</sup>  
Andreia Alvim Bellotti<sup>3</sup>  
Rita de Cássia B. de Freitas Araujo<sup>4</sup>  
Alesandra M. Lima Alves<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de alfabetização interdisciplinar, intitulado como “Amiga Secreta”, desenvolvido por meio de sequências didáticas no Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que a partir da escrita espontânea a criança pensa sobre as regras que constituem o sistema de escrita, ou seja, a criança se apropria e internaliza o seu conhecimento. Portanto, a proposta foi construída na perspectiva de que nosso aluno é um sujeito histórico cultural devendo a todo o momento ser estimulado a ser um sujeito ativo que cria e recria suas produções. Nesse sentido, adotamos como base teórica para este artigo autores que norteiam nossa prática docente e que versam sobre alfabetização e letramento com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Letramento, Cultura Escrita, Sequência Didática, Interdisciplinaridade

### INTRODUÇÃO

Nosso foco no ensino da Língua Portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações de ação comunicativa, portanto, buscamos romper com a artificialização dos usos da língua em sala de aula. Sabemos que é um desafio, mas buscamos organizar o trabalho a partir de situações reais de uso da linguagem, utilizando textos adequados à faixa etária, que apresentem sentido e significado, proporcionando aprendizagens de forma real e útil. Reconhecemos que as crianças de 1º ano, pela pouca idade e pouca experiência com a escrita e leitura, sobretudo aquelas com repertório cultural letrado restrito, têm limitadas as suas experiências com diferentes possibilidades de aprendizagem, o que reforça nossa opção

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) do quadro efetivo do Colégio de Aplicação (CAp.) João XXIII/UFJF, [simonerib@gmail.com](mailto:simonerib@gmail.com);

<sup>2</sup> Pós-Graduada pelo Curso de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, [catielenc@gmail.com](mailto:catielenc@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) do quadro efetivo do Colégio de Aplicação (CAp.) João XXIII/ UFJF, [andreiabellotti@yahoo.com.br](mailto:andreiabellotti@yahoo.com.br);

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) do quadro efetivo do Colégio de Aplicação (CAp.) João XXIII/ UFJF, [ritafreitasaraujo@gmail.com](mailto:ritafreitasaraujo@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico (EBTT) do quadro efetivo do Colégio de Aplicação (CAp.) João XXIII/ UFJF, [alesandramaia@bol.com.br](mailto:alesandramaia@bol.com.br);

por trabalharmos com sequência didática, a partir de atividades que os coloquem em situações de uso da leitura e escrita o mais próximas do real possíveis, sem perder de vista a ludicidade. Nesta perspectiva, nosso trabalho foi elaborado com base num conjunto de atividades interdisciplinares que possibilitaram aos alunos experimentar uma metodologia de aprendizagem mais dinâmica e lúdica, mas planejar uma sequência didática multidisciplinar demanda tempo e planejamento. Ressaltamos ser um desafio!

Assim, trazemos neste artigo o relato e algumas reflexões acerca do desenvolvimneto de uma proposta de trabalho estruturado com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido a partir de sequências didáticas interdisciplinares procurando envolver as crianças em situações reais, similares as vividas cotidianamente, promovendo uma aprendizagem significativa.

As sequências são uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento: Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012a, p-21).

A ideia é aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas para resolver, obstáculos para superar, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando – o que cria a necessidade de aprender de forma compartilhada. Organizados em torno de um objeto de conhecimento, as sequências didáticas são entendidas como projeção de uma sequência de ações – de organização do trabalho de pesquisa, sistematização e socialização de conhecimentos – ao longo de um tempo previsto, atendendo a determinados propósitos educativos e objetivos comuns entre os membros de um grupo. Há sempre um produto a ser compartilhado. Assim, estas estratégias pedagógicas também contribuem para aprimorar as relações em grupo e a organização de um trabalho cada vez mais autônomo entre os alunos e entre professores.

O trabalho com sequências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ et al., 2004).

As estratégias foram planejadas e desenvolvidas em sintonia com o perfil das crianças/famílias envolvidas. Cada atividade seguiu um padrão de planejamento, desenvolvimento e avaliação cujas ações são complementares, mas com especificidades.

## **DESENVOLVIMENTO**

A experiência que deu origem a este artigo aconteceu o ano de 2019, no início do ano letivo, nas turmas de 1º ano do ensino fundamental (temos quatro turmas de 1º ano formadas, em média, por 20 alunos com idades entre 5 e 7 anos).

Nosso objetivo principal é oferecer um ambiente alfabetizador e criar condições para que as crianças se familiarizem com nosso colégio, já que é o primeiro ano delas na instituição que possui, ao todo, aproximadamente, 1300 alunos. Concebemos que acesso ao mundo letrado se dá na articulação entre os processos de alfabetização e letramento que, hoje, podemos considerar como acesso à cultura escrita. Assim, compreendemos que o letramento se dá na imersão das crianças no mundo letrado por meio de participações em experiências variadas com a escrita e leitura e interação e conhecimento de diferentes tipos de material escrito (suportes e gêneros) o que ocorre em consonância com as ações de alfabetização, ou seja, conhecimentos do alfabeto, consciência fonológica, identificação da relação fonema-grafema, desenvolvimento de habilidades de decodificação e codificação da língua escrita. Tudo junto e misturado... Trabalhando aspectos sociais e culturais de forma lúdica focamos no ensino da leitura e da escrita numa visão que abarca os processos como um continuum ao longo da vida dos sujeitos, mas entendemos que há um esforço no sentido de garantir um mínimo domínio da leitura e da escrita nos dois primeiros anos de escolaridade.

A fim de minimizar a imprecisão dos termos, e auxiliar a compreensão em relação à base teórica que sustenta a experiência aqui apresentada, decidimos explicar o que compreendemos por alfabetização, letramento e cultura escrita. Contudo, ressaltamos a impossibilidade de abarcar, em um artigo, todas as facetas que envolvem o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o processo de alfabetização, por isso a necessidade de fazermos recortes.

Compartilhamos com Soares (2011) a ideia de que o processo de Alfabetização e de Letramento em Língua Materna são processos distintos, porém interdependentes e com Freire (1967) a concepção de “alfabetização como ato de libertação” e de leitura do mundo, portanto de letramento. Concepções que se somam e que alargam nossas possibilidades de atuação, além de ampliarem nossa responsabilidade docente.

Nesta perspectiva, a alfabetização associada ao letramento, designa para nós, de forma bem abrangente, a aprendizagem inicial da língua escrita, enquanto aprendizagem da tecnologia da escrita – do SEA – e a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita enquanto ato de libertação e leitura de mundo. O que diferencia, nesta visão, a faceta alfabetização, propriamente dita, da faceta do letramento é o “objeto da aprendizagem, o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p.25). Assim, quando nos referimos especificamente à alfabetização, estamos nos referindo à faceta linguística do processo – “a representação visual da cadeia sonora da fala” (idem, p.28), já quando mencionamos o letramento, estamos nos referindo a duas outras facetas do processo, a interativa- “a língua escrita como veículo de interações entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a sociocultural – “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (IDEM, p.28-29).

Compreendemos que, embora sejam claramente facetas e objetos de ensino distintos e necessitem de diferentes formas de ensino, devem ser indissociáveis do processo de apropriação do SEA, demandando um ensino explícito apoiado em uma perspectiva pedagógica que possibilite a compreensão e uso da escrita em suas múltiplas funções sociais.

Depreendemos “*Cultura escrita*”, por sua vez, a partir de Galvão (s/d), como sendo o “lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”, não tendo como ser, nesta ótica, homogênea. Essa definição, segundo a autora, “baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (Galvão, s/d)

Nossa posição, frente ao exposto, é a de que a cultura escrita amplia o espectro de significações do que se fala se lê e se escreve e na qual a codificação e decodificação de símbolos vão se desenvolvendo de modo infinito e inconcluso, reforçando a necessidade da compreensão de como funciona a escrita alfabética enquanto um sistema notacional e suas convenções.

Desse modo, nós professoras do 1º ano, pretendemos que todas as crianças cheguem ao final do ano letivo tendo uma relação positiva com a leitura e escrita, reconhecendo esse aprendizado como processo prazeroso de descobertas, valorizando sua utilização, reconhecendo sua importância em nosso dia a dia e se reconhecendo como leitores e produtores de textos. Para isso, buscamos referências para o nosso trabalho em Ferreiro e Teberosky (1999) a partir da psicogênese da língua escrita e os níveis por elas propostos. Nosso ponto de partida é a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

escrita espontânea, aquela que permite a criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita, neste sentido nosso desafio tem sido: identificar os níveis de cada criança, propor atividades que estimulem as crianças a pensar sobre a escrita, propor atividades que gerem conflito nas hipóteses de cada criança, propor atividades de leitura e escrita com sentido e propor atividades diversificadas que contemplem cada criança a partir de seu nível de aprendizagem em direção ao avanço deste.

Nesta direção cabe explicitar que uma das características marcantes do Colégio é a opção pelo sorteio público para o ingresso dos alunos em todos os níveis de ensino. Com isso, acreditamos garantir os princípios de democratização do acesso e nos mantemos desafiados a buscar estratégias de ensino para garantir uma escola pública de qualidade, sobretudo porque a heterogeneidade dos nossos alunos é representativa da sociedade brasileira, uma vez que recebemos alunos de diferentes origens socioculturais e econômicas.

No caso particular do 1º ano, estas diferenças se expressam de modo marcante e que nos tem chamado bastante a atenção é no acesso ao conhecimento escolar. Sendo que recebemos tantas crianças que, ao entrar no 1º ano, já leem e escrevem quanto àquelas que sequer reconhecem letras ou têm contato com livros. Como afirma Albuquerque no Caderno 1, ano 1 do PNAIC - currículo na alfabetização: concepções e princípios:

Acreditou-se, por muito tempo, que o fracasso escolar, que, a partir da década de 1970, com a democratização do acesso à escola, atingiu índices preocupantes, estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido. Além de garantir a prontidão para a alfabetização, era preciso assegurar que os estudantes aprendessem o código escrito. Mudava-se a cartilha ou o método utilizado, mas as práticas continuavam pautadas em um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, que desconsiderava os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a escrita. Muitos alunos, inclusive, iniciavam a 1ª série lendo e escrevendo palavras e textos. Para estes, as atividades escolares além de repetitivas, não os faziam evoluir em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, esses alunos, ao não serem atendidos em suas necessidades, eram, de certa forma, excluídos do processo de ensino-aprendizagem, embora não fossem desvalorizados, já que apresentavam, no geral, as respostas corretas nas atividades realizadas. Já as crianças que cometiam erros e concluíam o ano sem o domínio do código escrito, engrossavam as estatísticas cada vez mais crescentes de repetência e evasão escolar, sendo “excluídos” em seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita. (ALBUQUERQUE, 2012b, p. 9)

Neste sentido, a estratégia de trabalhar com sequências didáticas envolvendo as diferentes áreas do conhecimento tem nos possibilitado maior flexibilidade na condução do

trabalho permitindo às crianças que se envolvam com maior ou menor entusiasmo nas atividades que mais lhes chamam a atenção sem, no entanto, perderem a noção do todo.

Nosso ponto de partida foi a definição do tema central que seria explorado em todas as áreas do conhecimento no 1º ano: Identidade. Assim, na área de português, um dos objetivos para o trabalho, naquele momento, foi a escrita dos “nomes próprios e os dos colegas”; na área de ciências a escolha foi o “corpo humano” e em história e geografia queríamos abordar o “colégio, sua história e espaços”. Para articular todas estas subtemáticas de modo lúdico e buscando envolver as crianças planejamos uma sequência de atividades partindo da apresentação e exploração do gêneros textuais aplicados na comunicação do cotidiano, sobretudo a correspondência pessoal.

Para escapar do óbvio e relacionar as temáticas que tínhamos em mente criamos uma personagem secreta que, através de correspondências anônimas iria nos desafiando e orientando nossas ações. Desta forma, para que, de fato, o enredo fosse convincente combinamos com uma colega recém aposentada para que ela personificasse a personagem e nos ajudasse no desenvolvimento da sequência. Mas vamos então à descrição de como conseguimos, ou tentamos, realizar este trabalho...

Inicialmente exploramos o livro “O Carteiro Chegou” de Allan e Janet Ahlberg (2007). Fizemos a leitura e deixamos as crianças exporem suas percepções através de indagações referentes ao texto (Quem conhece um carteiro? O que o carteiro faz? Que tipo de correspondências aparece na história? Qual outra você conhece?). Logo, de acordo com as falas criamos uma lista das correspondências no quadro CARTA, CARTÃO-POSTAL, BILHETE, CONVITE, TELEGRAMA, E-MAIL e fomos explorando as características de cada uma, recorrendo às imagens do livro e as experiências que as crianças tinham com cada um dos suportes /gêneros.

Trouxemos para sala correspondências reais, já recebidas pelas professoras ou familiares para compararmos com as usadas no livro e também conversamos sobre as diferentes formas de comunicação usadas atualmente.

Ao analisarmos e buscarmos as semelhanças entre as correspondências percebemos que todas tinham o nome e endereço de quem está enviando (REMETENTE), o nome e endereço de quem vai receber (DESTINATÁRIO) e que as correspondências entregues pelo carteiro tinham um selo. As diferenças encontradas foram que, embora, todas tenham o mesmo objetivo, ou seja, comunicar algo a alguém, elas poderiam usar vários suportes e ter diferentes formas de escrita. E que a escolha de qual utilizar deverá ser feita de acordo com o objetivo de quem está enviando. A partir daí apresentamos uma caixa de correio e propusemos a construção de escritas

de correspondências para quem eles quisessem, assim colocamos vários papéis à disposição deles. O combinado era de que os ajudantes de cada turma abririam a caixa e entregariam as correspondências. Desta forma, fomos explorando a estrutura das correspondências (indicação de onde estava a pessoa que escrevia, em que dia, mês e ano ela escreveu, nome de quem estava enviando e de quem receberia a correspondência). Como um dos nossos focos principais era a fixação da escrita do nome próprio e os dos colegas incentivávamos diferentes temas e para serem compartilhados com diferentes colegas, assim eram levados a escrever o próprio nome e os nomes dos colegas em diversas situações de uso. Eles ficaram super empolgados em escrever e receber as cartinhas.

Dando continuidade a sequência didática planejada, recebemos a primeira carta da Amiga Secreta, nela havia quatro fotos antigas do Colégio com o desafio de que as crianças conseguissem identificá-los e encontrá-los achando neles um tesouro, além da proposta de construir mapas referentes ao trajeto realizado no colégio da sala de aula até o local onde encontraram o tesouro.

Desta maneira, dividimos a turma em quatro grupos e cada um ficou com uma foto. Grupo por grupo saímos e fizemos o caminho até o local da foto e no percurso eles foram identificando e listando os pontos de referência que viam no trajeto, chegando ao lugar da foto encontraram um envelope e dentro dele uma ou mais palavras. Depois de termos feito o trajeto com todos os grupos, ao voltarmos para a sala, juntamos as palavras encontradas e baú formamos a frase “O tesouro está na sala” e começamos a caça ao tesouro que no fim era um cheio de moedas de chocolate. Como parte do desafio, partimos para os desenhos dos mapas e enviamos para a Amiga Secreta. Recebemos o retorno dos mapas com uma carta super legal dela elogiando os desenhos e ainda mais uma dica de como poderíamos descobrir quem era a Amiga secreta: ela era uma antiga professora do Colégio. Nesse momento as crianças já estavam muito envolvidas com a descoberta de quem poderia ser nossa correspondente anônima.



Fotos da Fachada do Colégio –1980 e 2010.

Num segundo momento, listamos os locais visitados e ressaltando o que tinham visto e ao analisarmos as fotos antigas destacamos o que mudou e o que não mudou nesses espaços. Também conversamos com funcionários mais antigos transitando entre histórias do passado e do presente.

Nesse processo, fomos recebendo respostas da amiga secreta e toda vez que elas vinham num envelope diferente, era uma festa, pois todos sabiam que viria alguma pista de quem era a tal pessoa. Num dia, o carteiro nos entregou uma carta e junto dela havia algumas fotos da Amiga Secreta, mas nenhuma completa, apenas partes do corpo. Por isso, a atividade proposta foi à reconstrução do corpo dela partindo das partes que tínhamos.

Colamos as imagens enviadas pela Amiga Secreta e chamamos as crianças em grupos para completarem as partes que faltavam. Cada criança escolheu uma parte do corpo humano e recebeu um papelzinho para escrever o nome da parte escolhida. Eles desenharam as partes faltantes no corpo da Amiga Secreta, coloriram e colaram seus papezinhos no local referente ao que tinham escolhido. Esta atividade foi a “porta de entrada” para outras explorações sobre o corpo humano.



No fim, houve a formulação de várias hipóteses de pessoas que poderiam ser a Amiga Secreta através das características da mesma na foto. Fomos listando os nomes de todas as suspeitas e sem conseguir descobrir a identidade da nossa correspondente, escrevemos mais uma carta pedindo-lhe mais detalhes sobre ela. Em resposta, a mesma nos disse que estava em Penido, um bairro na zona rural, nas proximidades da cidade onde está situado o Colégio e completou nos dando a pista de que ela tinha participado da escolha do nome da primeira turma de 1º ano do colégio, sugerindo que as turmas visitassem os painéis de fotos antigas.

Estas dicas eram pontos de partida para continuarmos explorando a história do colégio, mas também para iniciarmos um novo momento na nossa correspondência. Penido tem uma ligação significativa com as turmas de 1º ano, pois desenvolvemos um projeto de intercâmbio envolvendo as crianças da escola municipal rural situada no bairro com o Colégio de Aplicação João XXIII no qual os alunos trocam experiências e percebem suas diferentes realidades. Logo, aproveitando a essência da sequência didática, incentivamos os nossos alunos a escreverem cartões-postais para as crianças de Penido convidando-as para conhecerem nosso colégio.

E, ao visitarmos os painéis de fotos, como sugerido pela Amiga Secreta, a encontramos em uma das fotos e descobrimos o nome e o que fazia no colégio. O nome da nossa Amiga Secreta era Miriam e ela foi professora no CA João XXIII e também uma das fundadoras do 1º ano na instituição. Com a descoberta, escrevemos uma carta convidando-a para uma entrevista e um lanche coletivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o exposto acima, conclui-se que a sequência didática é uma excelente metodologia quando planejada com uma intencionalidade pedagógica. Com atividade articuladas conseguimos proporcionar um ensino aprendizagem muito mais significativo e prazeroso, além de, formar sujeitos ativos sem desconsiderar que são espacialmente localizados, socialmente marcados e historicamente datados. Contudo, reconhecemos que é um grande desafio exercer estas ações diferenciadas na grande maioria das escolas públicas brasileiras, pois tal iniciativa demanda muito tempo e trabalho por parte dos professores alfabetizadores, além de outros fatores externos que fogem ao alcance do mesmo e que acabam por dificultar tal prática. Nesse sentido, objetivamos que relatos de experiências como este, possam de alguma maneira motivar outros docentes que acreditam numa prática de alfabetização pautada no respeito e na vivência do educando a romperem tais obstáculos. Estamos certas de que não estamos sozinhas nesta empreitada!

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. p. 6-15

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012a.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, Ana Maria. Cultura Escrita. IN: CEALE. **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. FaE- UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acessado em 30/03/2019

AHLBERG, Allan e AHLBERG, Janet. **O Carteiro Chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2007 - 32 páginas

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs). **Diversidade textual: os gêneros textuais na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-72.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.