

## O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DO 3º ANO: O QUE FEZ UMA PROFESSORA E QUAIS CONHECIMENTOS FORAM REVELADOS PELOS ALUNOS?

Maria Carolina Marques dos Santos (1); Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (2)

*Universidade Federal Rural de Pernambuco, carolina.msantos04@gmail.com (1)*  
*Universidade Federal Rural de Pernambuco, anacatarinacabral@yahoo.com.br (2)*

Este artigo buscou discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva sociointeracionista. Partimos do pressuposto que a língua existe em função de quem escreve/fala e de quem lê/escuta, através do discurso (gêneros discursivos), em diferentes situações de sociocomunicativas (BAKHTIN, 2000), e esperamos contribuir com o debate que já vem sendo tecido sobre a escrita como prática social, em que ensinar-aprender a ler e a escrever é mais do que a internalização de um código. Nesse sentido, buscamos investigar os conhecimentos revelados por crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental I sobre os usos e funções da língua escrita e relacioná-los com a prática docente. Para isso, realizamos um estudo de caso em uma turma do 3º ano e adotamos os seguintes procedimentos para coleta dos dados: sondagem do nível de escrita das crianças de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), mediante a aplicação de um ditado de palavras; entrevista semiestruturada adaptada do estudo de Moreira (1988) com os estudantes, a fim de identificar os conhecimentos sobre alguns materiais discursivos; e observação sistemática de dez aulas, com a finalidade de identificar as atividades realizadas pela professora para o ensino da leitura e da escrita. De maneira geral, os resultados apresentaram que as atividades de Língua Portuguesa realizadas pela docente favoreceram pouco os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre os usos e funções sociocomunicativas da língua escrita, mas contrariando a prática pedagógica da professora, as crianças conseguiram identificar os usos e funções dos materiais discursivos apresentados, além de utilizarem de seus conhecimentos prévios para tal identificação, como a compreensão sobre as correspondências grafema-fonema, as características específicas de um gênero discursivo anteriormente já visto em seu círculo social (família, escola e comunidade) e o uso de inferências sobre os recursos gráficos dos materiais escritos apresentados.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Ensino-aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita sofreu diversas mudanças ao longo da história, principalmente a partir década de 80 (ALBURQUEQUE, MORAIS E FERREIRA, 2008). Entende-se como uma dessas mudanças que mesmo antes de entrar no ambiente escolar, as crianças já iniciam o processo de alfabetização em meio às práticas de letramento no seu convívio social (família e comunidade) e que essas experiências vivenciadas são importantes para a apropriação dos conhecimentos sobre a língua durante o período escolar (VYGOTSKY, 1984).

Isso ocorre, pois segundo Bakhtin (2000, p.279) “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, por isso, quando as crianças estão expostas aos diferentes usos da leitura e da escrita, mesmo que sejam poucas as

oportunidades, o interesse pela exploração das funções dessas (leitura e escrita) pode ser despertado.

Além disso, de acordo com Cook-Gumperz (2008, p.32) “[...] ao longo do seu desenvolvimento, as escolas têm estado envolvidas não apenas com o ensino dos sistemas simbólicos escritos, mas também com os usos destas habilidades, e estes últimos são, primeiramente, sociais”. Assim, segundo Ribeiro *et al* (2003) “se percebe uma relação entre leitura e escola, já que a maior parte dos impressos presentes nas casas está fortemente associada à cultura escolar” (p.37).

Moreira (1988) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar os conhecimentos específicos das crianças sobre os usos da escrita, a partir do que estas revelavam saber sobre portadores de textos. Foram realizadas entrevistas com 16 crianças. A autora categorizou os grupos de crianças da seguinte forma: crianças de famílias de baixa renda que frequentavam o Jardim (JCB) e que frequentavam a 2ª série (2CB), crianças de família de classe média que frequentavam o Jardim (JCM) e as que frequentavam a 2ª série (2CM). Os dados apresentaram que: a) as crianças iniciavam seu processo de escolarização com conhecimentos sobre a escrita, mas a escola parecia não valorizar os portadores utilizados no dia a dia das crianças fora da escola; b) os conhecimentos sobre os portadores de texto eram diferentes, tanto em relação aos alunos do JCB e da 2CM, como entre os estudantes da 2ª série, das duas classes sociais; c) as crianças da classe média, de 2ª. série, utilizavam mais a leitura para identificar os portadores, do que as de classe baixa, embora todas estivessem alfabetizadas; d) as atividades ao enfatizarem a decodificação menosprezavam os conhecimentos sobre a escrita, o que pouco contribuía para que as crianças da classe baixa tivessem acesso aos usos e às funções da escrita, assim como para que as crianças da classe média ampliassem seus conhecimentos sobre a escrita; e) as atividades escolares iniciais pareciam contribuir para a deformação das expectativas das crianças, em relação à linguagem escrita.

Outra pesquisa que apresenta dados significativos sobre os conhecimentos das crianças acerca da leitura e da escrita e suas relações com as práticas familiares e escolares foi desenvolvida por Santos (2016) a qual buscou reconhecer os investimentos e esforços da escola e da família que contribuem com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças no ciclo de alfabetização, buscando compreender as práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola e em casa. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caso etnográfico em uma turma do 1º ano até o final do 2º ano no ano de 2014 de uma escola municipal. A pesquisa combinou dados coletados através de observações, na

sala de aula e casas das crianças, e entrevistas com a professora, gestora, mães dos estudantes e com as próprias crianças.

A pesquisa revelou que: a) as famílias fazem contribuições indiretas, sem o objetivo de ajudar na aprendizagem, e diretas, sistematizadas com o objetivo de ensinar a ler e a escrever; b) as crianças pesquisadas, pertencentes à classe popular, em seu processo de alfabetização, contam com esforços familiares, que na maioria das vezes não são considerados pelos professores; c) a escola perdeu oportunidades de contribuir diretamente com o processo de alfabetização em diversos momentos; d) as professoras, por vezes, não realizaram intervenções significativas durante as aulas; e) a pesquisa, por fim contribuiu para repensar a alfabetização a partir de uma perspectiva que compreende escola e âmbito familiar como espaços que contribuem mutuamente para o desenvolvimento de aprendizagens.

Essas pesquisas evidenciaram que os conhecimentos sobre a leitura e a escrita das crianças são influenciados pelas práticas escolares, ou melhor, pelo letramento escolar (práticas sociais de leitura e escrita que utilizavam materiais escritos “físicos” e digitais/tecnológicos dentro e fora da sala de aula), assim como pelas práticas sociocomunicativas nas redes familiares.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou contribuir com esse campo de estudo visando investigar os saberes revelados pelas crianças do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental sobre os usos e funções da escrita e a relação com a prática pedagógica da docente responsável pela turma. Mais especificamente: identificar os conhecimentos dos alunos sobre os usos e funções da leitura e da escrita; e analisar a prática pedagógica e os recursos utilizados pela professora para o ensino da leitura e da escrita.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 3<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Recife-PE, no ano de 2015, no período de setembro a novembro. Para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa utilizamos como materiais um gravador/celular a fim de gravarmos as entrevistas que foram posteriormente transcrita e bloco de anotações para observações.

Adotamos os seguintes procedimentos para coleta dos dados:

- Sondagem com os alunos, para identificar o nível de escrita, como proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Para isso, realizamos um “ditado de palavras”, com palavras do

mesmo campo semântico e com quantidade de sílabas diferentes (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas);

- Observação sistemática de dez aulas em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar o que a docente fazia e quais os recursos utilizados pela docente para o ensino da leitura e da escrita.

- Entrevistas com as crianças, a fim de identificar os seus conhecimentos sobre os usos e funções da escrita e sobre as características dos gêneros textuais.

Para isso, foi realizada uma atividade de reconhecimento das características de alguns textos, sem a leitura do pesquisador por cada criança, tal como proposto por Moreira (1988). A escolha dos materiais escritos partiu de diferentes usos em diferentes esferas de circulação. Ao todo foram utilizados os seguintes materiais: agenda, anúncio, bíblia, bula de remédio, carta, conta de energia, dicionário, e-mail, jornal, História em quadrinho (gibi), livro literário (história infanto-juvenil), livro de poemas, livro de receitas, revista.

Nas entrevistas, as crianças foram separadas em duplas e trios, com o total de sete grupos (A-G), e solicitadas, individualmente, a: identificar determinado gênero/suporte; indicar as pistas utilizadas em sua identificação; e especificar a função e o conteúdo dos textos apresentados.

Para a descrição e anonimato das crianças escolhemos chama-las pela letra do trio/dupla entrevistada mais o número na ordem inicial do diálogo, por exemplo, o primeiro trio entrevistado foi chamado de grupo A e os estudantes desses grupo A1, A2 e A3.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **A prática da professora**

Em nossa pesquisa voltamos nossa atenção apenas para as atividades de Língua Portuguesa (LP). Ao longo das 10 aulas que observamos pudemos registrar sete atividades de classe e quatro para casa. Também identificamos que os eixos básicos de ensino da Língua Portuguesa trabalhados durante o período da pesquisa foram: Leitura, Produção Textual e Análise Linguística, sendo o eixo Oralidade não explorado nas aulas observadas.

Buscamos categorizar e analisar as atividades a partir dos três eixos trabalhados: leitura, apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA)/análise linguística e produção textual. A partir

destas categorias identificamos elementos básicos que foram trabalhados ao longo das aulas observadas, como destacado no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Atividades envolvendo os diferentes eixos da Língua Portuguesa realizadas pela docente ao longo de 10 observações

Categorias	Observações									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
<b>Leitura</b>										
Localizar informação explícita no texto			X	X			X		X	
Reconhecer assunto do texto			X	X					X	
Exploração de texto não verbal				X						
Emitir opinião sobre o texto									X	
Extrapolação ao texto lido							X		X	
<b>SEA/Análise Linguística</b>										
Explora segmentação da palavra escrita						X			X	
Explora segmentação de frases e orações escritas								X		
Explora os tipos de frases						X			X	
Explora as regularidades contextuais						X			X	
Explora o uso da pontuação								X	X	
Explora o uso da maiúscula e minúscula								X		
Explora o tempo verbal						X				
<b>Produção textual</b>										
Indicação dos gêneros a serem produzidos					X					
Indicação da finalidade dos textos					X					
Os gêneros são objetos de reflexão anteriormente					X					
Orientações quanto à revisão e à reescrita					X					X

Como pode ser observado a professora realizou sistematicamente atividades envolvendo os eixos categorizados, contudo como apresentaremos a seguir, a mesma possuía uma perspectiva pouco reflexiva, aproximando o ensino-aprendizado do SEA, da leitura e da escrita, a compreensão de um código, o qual basta o sujeito decodificar e codificar a língua escrita para que seja considerado alfabetizado.

Os recursos mais utilizados pela professora durante as aulas observadas foram o quadro branco e o caderno dos estudantes, sendo poucas vezes utilizados outros materiais pedagógicos, como o livro didático e jogos/brincadeiras. Já as atividades mais recorrentes no ensino da Língua

Portuguesa, como pode ser observado no quadro acima, eram sobre leitura e apropriação do sistema de escrita alfabética/análise linguística.

De acordo com Rojo (2004, p. 3, grifo da autora) “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos.” Segundo Rojo (2004) a leitura é realizada em três etapas: 1) decodificação; 2) compreensão; 3) apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação/interação), isto é, compreensão leitora. Nesse caso, diferentes leituras exigem diferentes estratégias que devem ser trabalhadas ao longo do período escolar, algumas simples e outras mais complexas.

Posto isso, as leituras realizadas foram interrompidas recorrentemente, como para lembrar as crianças de como a entonação de voz muda ao haver interjeições nas frases. Ao longo das observações percebemos que a docente não explorava os momentos de leitura para trabalhar a capacidade de construir sentido (SILVA, 2012; BARBOSA E SOUZA, 2006), mediante as estratégias de leitura antes e durante o próprio ato de ler, em prol dos aspectos textuais.

As estratégias de leituras eram exploradas apenas em atividades, copiadas no caderno, após a leitura. No que se refere às atividades, os principais elementos trabalhados pela docente em questão foram localizar informação explícita no texto e reconhecer assunto do texto. Essas estratégias trabalhadas são consideradas simples e encontram-se na “segunda etapa de leitura”, apesar de auxiliar na compreensão e interpretação crítica do texto/discurso, as estratégias de leitura sozinhas não são capazes possibilitar uma leitura proficiente, visto que a leitura como processo é dinâmica e permeia o que se reconhece do texto, o que se apropria dele e o que (re)significa do mesmo.

Dessa forma, em relação ao ensino da leitura, percebemos que o enfoque está na leitura de palavras e fluência da leitura, sem oferecer a oportunidade de compreensão de texto pelas crianças antes e durante os textos lidos. Já em relação ao trabalho específico com a Escrita, apropriação do sistema de escrita alfabética/análise linguística e a produção textual, notamos que a docente tinha objetivos voltados para o ensino dos aspectos textuais, em detrimento das questões discursivas, assim como no trabalho com a Leitura.

No que diz respeito ao da análise linguística nos anos iniciais, mais especificamente no ciclo de alfabetização, Morais (2012, p.160) aponta como prioridades; “ajudar as crianças a produzir melhores textos, a dominar as correspondências letra-som e a começar internalizar a norma ortográfica”. Além disso, concordamos com Leal e Brandão (2007) e acreditamos que “É



necessário, pois, planejar situações didáticas, que levem os alunos a refletir sobre as diferenças entre as normas usadas cotidianamente e as que regem a escrita em situações em que a gramática de prestígio é esperada” (p.56).

Sobre as atividades desenvolvidas pela docente em se tratando da apropriação do SEA e análise linguística, essas tinham como finalidades, por exemplo, separar e contar palavras dentro de uma frase, diferenciar os tipos de frases em afirmativa, exclamativa e interrogativa, explorar as correspondências grafofônicas regulares contextuais da ortográfica. Em suas explicações a docente não deixava claro a intencionalidade da atividade para os estudantes, isto é, a reflexão sobre o porquê eles estavam aprendendo determinado assunto, como no caso das regras ortográficas. Morais (2012, p.164) afirma que o ensino precisa “[...] levar os alunos a tomarem consciência das regras que estão aprendendo, de modo que possam, com suas próprias, explicar por que se usa tal letra (ou dígrafo) em determinada palavra”.

Os assuntos trabalhados eram adequados ao nível da turma, mas era priorizado atividades que tinham como objetivo fazer os estudantes ampliarem os conhecimentos sobre as normas da gramática padrão. Além disso, as atividades eram fragmentadas e desconexas. No entanto, destacamos que em determinados momentos e atividades a professora procurou explorar os usos e funções da escrita, como na atividade de produção textual, envolvendo jogos e brincadeiras; e a compreensão leitora, como podemos perceber nos extratos das observações abaixo:

A professora desenha uma amarelinha no chão da sala com giz e depois através de questionamentos resgatava os conhecimentos prévios das crianças sobre “como se brinca”, “quem pode participar” para em seguida, explicar as regras das brincadeiras a partir das falas das crianças. [...] *(trecho do diário de campo sobre a aula do dia 07 de Outubro de 2015)*.

A docente solicita que os estudantes produzam um texto sobre o gênero “regras de jogos/brincadeiras”. A professora orienta que as crianças escolham um jogo ou brincadeira, escrevam as regras de como se joga e façam um desenho ilustrando o ato de brincar na mesma folha do texto. Depois a docente anota no quadro e explica oralmente a estrutura de um texto cuja finalidade é instruir alguém de como jogar determinada brincadeira. Além disso, ela lista 10 (dez) jogos sobre os quais os estudantes poderiam fazer seus textos. Posteriormente, as crianças que sentiram dificuldades em escrever as regras eram ajudadas pela professora, e quando finalizavam seus textos, a docente os revisavam *(trecho do diário de campo sobre a aula do dia 09 de Outubro de 2015)*.

## **O conhecimento das crianças sobre os usos e funções da leitura e da escrita**

A sala em questão era composta por 18 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, do último ano do Ciclo de alfabetização. Sobre o nível de escrita da turma todas as crianças estavam no nível Alfabético, tendo 4 estudantes que possuíam pouco domínio sobre as regras ortográficas

regulares diretas.. Entretanto, percebemos que a maior parte da turma, mesmo estando na hipótese alfabética, ainda não liam com fluência (5 liam silabando; 7 liam algumas palavras; 6 liam com fluência).

Em relação aos saberes revelados pelas crianças sobre os materiais discursivos a elas apresentados, evidenciamos que todos os materiais foram identificados por no mínimo 01 criança, e que dos 14 materiais apresentados para os estudantes o jornal e a HQ foram identificados pelos 18 estudantes. A partir das respostas dadas pelas crianças conseguimos observamos que as mesmas utilizaram duas pistas para identificar os materiais, tal como no estudo de Moreira (1988). A primeira pista foi o nome do material escrito na capa/folha, como podemos ver no seguinte extrato:

DP: esse daqui vocês conhecem? ((aponta para carta))

[...]

C2: eu acho que é:: uma carta

C1: também, “tá” escrito carta, não tem não como não saber, olha aqui>> “estou l-h-e lhe enviando esta CARTA” (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

A segunda pista foi os elementos gráficos específicos dos materiais escritos, sendo essa utilizada principalmente na identificação da História em Quadrinhos (HQ).

DP: então me contem, como vocês sabem que isso é uma HQ ((aponta para a história em quadrinho/gibi))

[...]

B2: é porque tem esses balãozinho aqui ((abre a HQ e aponta para um balão de conversa))

DP: esses quadradinhos? ((aponta para o balão de conversa))

B2: não, é balãozinho (entrevista realizada em 27 de Outubro de 2015).

A tabela abaixo resume os conteúdos identificados e não identificados pelas crianças dos diferentes materiais discursivos:

**Tabela 5** – Conteúdos identificados e não identificados pelas crianças de diferentes materiais discursivos

<b>Materiais escritos (gêneros discursivos)</b>	<b>Número de alunos que identificaram a função e conteúdo do gênero discursivo</b>	<b>Número de alunos que não identificaram a função e conteúdo do gênero discursivo</b>
Agenda	07 (39%)	11 (61%)
Anúncio (panfleto/propaganda)	06 (33%)	12 (67%)
Bíblia	14 (74%)	04 (22%)
Bula de remédio	04 (22%)	14 (74%)
Carta	05 (28%)	13 (72%)
Conta de energia	12 (67%)	06 (33%)
Dicionário	10 (56%)	08 (44%)
E-mail	00 (00%)	18 (100%)
Jornal	13 (72%)	05 (28%)
História em quadrinho (gibi)	17 (94%)	01 (06%)
Livro literário (história infanto-juvenil)	06 (33%)	12 (67%)
Livro de poemas	10 (56%)	08 (44%)
Livro de receita	15 (83%)	03 (17%)
Revista	13 (72%)	05 (06%)

A tabela demonstra que apenas o e-mail não teve sua função e conteúdo identificado pelas crianças. Embora 1 estudante tenha-o identificado anteriormente e 3 afirmaram que o utilizavam para acessar suas contas na rede social *Facebook* e *Twitter*, eles não conseguiram identificaram sua finalidade principal, isto é, a de comunicação entre pessoas em seu próprio espaço. Além disso, notamos que apesar de determinadas crianças identificarem os materiais, isso não significava afirmar que as mesmas sabiam indicar os usos e funções, por exemplo, o caso do anúncio, o qual 67% das crianças identificaram o gênero, e apenas 33% conseguiram responder a função e conteúdo deste.

Os dados também revelaram que muitos estudantes conseguiram identificar os materiais, através do contato que tinham com estes, em eventos na família (12 dos 14 materiais foram identificados), em sua comunidade (8 dos 14 materiais) e na sua escola (5 dos 14 materiais). Percebe-se que referente aos usos dos materiais pelas pessoas no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, os estudantes afirmaram observar menos na escola do que no contexto familiar e comunidade. Isso nos faz refletir que a prática pedagógica e as atividades realizadas pela docente não proporcionavam um ensino-aprendizagem relacionado aos conhecimentos sobre a linguagem escrita que as crianças já possuíam (ou demonstram interesse em conhecer), para reflexão das questões sociocomunicativas da leitura e da escrita. Uma explicação para isso seria que “tendemos achar que as crianças podem, por um lado, não articular o que se aprende na escola com o que é necessário saber fora dela” (BARBOSA E SOUZA, 2006, p.43).

Dessa forma, observamos que há uma relação entre o reconhecimento dos materiais pelas crianças, com o uso destes, no meio em que os estudantes estavam inseridos, percebe-se então que as experiências pessoais em diferentes círculos sociais das crianças também influenciaram as diferentes formas de compreender o escrito.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa buscamos investigar os conhecimentos revelados pelas crianças sobre os usos e funções da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, final do primeiro ciclo dos anos iniciais, além de identificar a relação destes conhecimentos com a prática da professora.

A partir das observações notamos que a docente possuía uma prática pouco reflexiva sobre o ensino da língua, associando os atos de ler e escrever a (de)codificação, embora em determinados

momentos a mesma procurasse explorar os usos e funções sociocomunicativos da leitura e da escrita.

Além disso, nota-se que abordar os usos e funções sociais da escrita ainda não é uma preocupação escolar efetiva, mesmo que haja estudos acadêmicos e orientações política-pedagógicas evidenciando a importância de tal.

Sobre os conhecimentos da língua escrita revelados pelos estudantes, os mesmos demonstraram compreender o quê a escrita nota e como faz suas notações. Mais ainda, contrariando a prática da docente, que parece considerar que as crianças não articulavam os conhecimentos sobre a linguagem escrita construídos dentro e fora da escola, os dados demonstraram que as crianças conseguiram identificar os materiais discursivos a elas apresentados, assim como os usos e funções da leitura e da escrita, considerando-os importantes para viver em sociedade e comunicar-se e não apenas como um produto da escola.

Nesse sentido, nossa pesquisa corrobora com o apresentado por Ribeiro *et al* (2003), isto é, quanto mais cedo uma criança for exposta ao mundo escrito em seus diferentes contextos sociais mais será capaz de usar a escrita e leitura em diferentes níveis.

Consideramos que para aprender a ler e a escrever é necessário aprender sobre a escrita, estando incluso as normas ortográficas e outros aspectos textuais, entretanto compreendemos que o ensino deve ser “[...] muito mais do que aprender a notar palavras no papel” (LEAL E BRANDÃO, 2007, p.13) e para isso “é preciso que tenhamos boas situações de escrita” (2007, p.17), ou seja, o trabalho com diversos gêneros discursivos.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Recife, v. 13, n. 38, p.252-264, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 2000. p. 277-326.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.) — Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. 144 p.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. RS: Penso Editora, 2 ed. 2008. p.27-57

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 300 p.

LEAL, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. LEAL, Telma Ferraz; Brandão, Ana Carolina Perrusi. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012, 191 p.

MOREIRA, Nádia da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

RIBEIRO, Vera Masagão e tal. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, 287 p.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em

<[http://www.academia.edu/1387699/Letramento\\_e\\_capacidades\\_de\\_leitura\\_para\\_a\\_cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>.

Acesso em: 06 ago. 2017.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 2016. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SIGNORINI, Inês (org.). **Significados da inovação no ensino da língua portuguesa e na formação de professores**. SIGNORINI, Inês (org.). Campinas: Mercado das letras, 2007.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações**. São Paulo: Autores Associados, 2008, 197 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.