

LEITURA EM ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Claudia Milanez Sachet¹ - UNESC
Angela Cristina Di Palma Back² - UNESC

Eixo Temático: Ensino Fundamental

Resumo

O presente trabalho integra uma revisão sistemática da leitura em etapa de alfabetização, propiciando uma reflexão teórica sobre o tema, além de uma sucinta análise da fala de duas professoras alfabetizadoras. O artigo apresenta um estudo em andamento, portanto objetiva apresentar apenas um recorte da pesquisa de mestrado que, como dito, ainda está em processo. Desse modo, serão apresentados resultados parciais por meio de uma reflexão sobre a leitura em etapa de alfabetização, tendo como horizonte as pistas teóricas e metodológicas da educação sobre a alfabetização, o letramento e a leitura. Será feita, ainda, uma breve análise da fala de duas docentes a partir do referencial teórico posto. O presente processo de pesquisa busca estudar no plano teórico e analisar no lócus de pesquisa os processos de aprendizagem da escrita no âmbito da alfabetização. A conclusão, ainda que parcial, demonstra que os professores apontam para um ensino focado na apropriação dos códigos alfabéticos descontextualizados, cujas concepções ainda estão alicerçadas na teoria tradicional de ensino e aprendizagem, baseada nos métodos sintéticos e analíticos utilizados nas antigas cartilhas de alfabetização, além de não explorarem a importância do letramento. Indo na contramão, nosso lugar teórico para o ensino do código escrito é o método fônico, em que os fonemas não são trabalhados por meio de sons isolados, mas mediante valores distintivos, levando significado à criança. Acreditamos, pois, que o método fônico seja o ideal para a criança automatizar o código e adquirir proficiência na leitura, tendo a possibilidade de utilizar-se de tais habilidades em situações cotidianas, indo na direção da alfabetização plena ou alfabetizar letrando, que significa utilizar-se da leitura em práticas significativas, com vistas à função social que possui.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Letramento.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma breve reflexão sobre a leitura em etapa de alfabetização a partir de pistas teóricas e metodológicas da Educação sobre a alfabetização, o letramento e a leitura e, também, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos com o seu

¹ Graduada em Pedagogia pela UNESC; mestranda na Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: claudiasachet@hotmail.com.

² Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: acb@unesc.net.

ensino. Por ser uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, apresenta-se, neste artigo, apenas um recorte do referencial teórico e uma sucinta análise da fala de duas professoras.

O arcabouço teórico aborda brevemente a perspectiva interacionista, versando sobre os conceitos de alfabetização, letramento e leitura, de forma a enfatizar a maneira como se relacionam para formar o leitor proficiente. Discutir tais conceitos leva ao entendimento da importância de tratar a leitura, desde a etapa de alfabetização, como garantia de integração do aluno em sociedade, tendo igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento. Defende-se, portanto, um ensino de leitura com qualidade, desde a aprendizagem inicial, em que, ao automatizar o código, o aluno passa a ter “capacidade de refletir sobre a própria linguagem” (KLEIMAN, 2006, p. 17).

No entanto, antes de poder fazer uso efetivo da língua escrita em sociedade, é necessário um trabalho específico de alfabetização, sendo que, para ser estratégico durante as práticas de leitura, é preciso já ter automatizado o código, estabelecendo uma correspondência entre som e grafia. Nesse sentido, para alcançar a alfabetização em sua plenitude, é preciso um ensino sistemático, em que o método fônico está sendo considerado o ideal por estudos recentes (SCLIAR-CABRAL, 2013; MORAIS, 2014).

Alfabetização: Automatismo do Código Escrito

A escola é a instituição encarregada de cumprir com a missão de ensinar a ler e a escrever, por mais que a família tenha grande influência nessa etapa. Assim, como carrega grande responsabilidade para tal ensino, a escola foi procurando e adotando métodos de alfabetização com o tempo. Ora se partia da maior parte da palavra para a menor, ora da menor para a maior. No entanto, os métodos em geral parecem que não cumpriram com o propósito de inserir os sujeitos no mundo da escrita, pois os índices de analfabetismo funcional continuaram altos. Estudos mostraram, então, que os métodos fracassavam porque acreditavam que a criança nada sabia da língua ao iniciar o seu processo de alfabetização.

Nesse contexto, surgiu o termo letramento, que significa o domínio da escrita, o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, a capacidade de criar relações com práticas reais de leitura e escrita. Desse modo, o ensino dos códigos escritos passou a ser veiculado por meio de textos que estivessem no contexto das crianças, a fim de que o aluno pudesse se sentir parte integrante do processo e compreender a função social que a leitura e a escrita possuem (SOARES, 2003).

Em contrapartida, Soares (2003) coloca que, no Brasil, a discussão do letramento

surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. A autora reitera, ainda, que, com o surgimento do letramento, deu-se exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (o letramento) e, com isso, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. Entende-se, assim, que, para que uma leitura seja automatizada, é preciso um ensino sistemático do código escrito, mas o alerta é para que seja trabalhado em um contexto que seja significativo. A esse respeito, podemos trazer a reflexão da autora sobre o alfabetizar letrando, o qual:

[...] significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2003, p. 3).

Vale ressaltar que a fala de Soares (2003) expressa uma preocupação histórica com o ensino esvaziado de sentido; porém isso não pode acarretar, como já dissemos anteriormente, uma recaída do pêndulo para um discurso que coloque relevância somente no aspecto social em detrimento da especificidade que requer o processo de alfabetização. Assim, a pergunta que se coloca é: como proceder, então, de modo a correlacionar o social e o específico do processo de alfabetização? Para responder essa indagação, considera-se que, além de mostrar os textos aos alunos, refletir e discutir o assunto trazido, articulando com os seus conhecimentos, é preciso, também, um trabalho específico de alfabetização.

Dentre os teóricos que sinalizam para a especificidade do trabalho com alfabetização, trazemos Morais (2014), para quem a decodificação é básica no ato de ler, além de acreditar que, para que o aprendizado da leitura se efetive, é preciso ensinar três condições: primeiramente, descobrir o princípio alfabético e a correspondência entre fonemas e grafemas; em segundo lugar, adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação, que são as regras simples e complexas da língua; e, por fim, constituir o léxico mental ortográfico. Entretanto, como a língua é viva e dinâmica, não podemos ficar somente nesses aspectos; é preciso uma leitura integral, tanto explícita quanto implícita, e o aluno só consegue alcançar isso a partir de um ensino sistematizado.

Estudos recentes comprovam a importância de trabalhar com os fonemas no ensino inicial da leitura. Tais estudos foram comprovados pela Neurociência, a qual mostrou empiricamente a existência de uma região específica no cérebro dotada de capacidade de

reconhecer palavras escritas, analisando a cadeia das letras para, em seguida, associá-las aos sons e aos sentidos (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013).

Diante desses estudos, está a desmistificação do método global, sendo que comprovaram que a criança, ao se alfabetizar, reconhece os traços que compõem as letras de forma diferente do modo como reconhece rostos, casas, que são caracterizados pela sua estrutura global. A linguagem, dessa forma, apresenta uma arquitetura e é percebida pelo alfabetizando em suas partes menores. Tal reconhecimento se dá na pequena região fusiforme situada no hemisfério esquerdo do cérebro, área conhecida como occipito-temporal ventral (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013).

Nesse sentido, o aluno passa, inicialmente, pelo reconhecimento dos traços e das letras, dos grafemas e dos fonemas, para, depois, ocorrer a significação, que logo passa para a memória de trabalho e aí permanece por um curto período. Por isso, conclui-se que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras e os valores que os grafemas têm é indispensável para o momento da leitura, sendo que, quando o indivíduo se depara com uma palavra desconhecida, consegue logo reconhecê-la, não correndo o risco de perder a significação básica anteriormente armazenada na memória de trabalho (SCLIAR-CABRAL, 2013).

A partir dessa argumentação, vê-se que, ao contrário do que os críticos do método fônico afirmam, não se trabalha com sons isolados (como era feito antigamente), sendo que o fundamento está em estabelecer a relação entre grafemas e fonemas, unidades que têm a função de distinguir significados, uma vez que estes só existem no seio de palavras. É importante destacar que ambos são unidades sem significado, mas têm a função de distingui-los, a exemplo de ‘mala’ e ‘sala’, em que, trocando-se o grafema ‘m’ por ‘s’, muda-se totalmente o significado entre as palavras (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Compactuamos, assim, com a ideia da inseparabilidade entre alfabetização e letramento, no sentido de percebermos que a garantia de uma alfabetização de qualidade possibilita que o nosso aluno possa integrar-se à sociedade, como um cidadão com igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011).

Leitura em Sentido Interacionista

Conforme dissemos na seção anterior, compactuamos com a ideia da inseparabilidade entre alfabetização e letramento. Nesse sentido, reservamos um espaço para discutir brevemente as contribuições da perspectiva interacionista da leitura, contando que, pensando

a alfabetização na perspectiva do letramento, torna-se possível discutir o ensino da leitura pelo viés da perspectiva interacionista, visto que a leitura está sendo entendida como uma atividade individual, que envolve um processo cognitivo complexo de decodificação e compreensão do texto escrito.

Consideramos a leitura, portanto, como uma construção de significados (SOARES, 2004), ou seja, uma prática que não se restringe apenas ao texto escrito, tampouco apenas ao conhecimento trazido pelo leitor, mas consiste na interação entre ambos (KLEIMAN, 2008, 2002; KATO, 1999; SOUZA, 2012; LEFFA, 1996). Nesse viés, há interação entre leitor e texto para a tessitura do significado, que se dá pelo contato das informações não visuais (provenientes dos conhecimentos prévios do leitor) e visuais (oriundas do texto).

Segundo os estudos de Kato (1999) e Leffa (1996), há dois tipos de leitores, o *top-down* (descendente) e o *bottom-up* (ascendente). O primeiro utiliza-se da leitura de forma não linear e dedutiva, prioriza a direção da ação de si para o texto. Nesse tipo de processamento, é o leitor quem comanda e faz a interpretação explícita e implícita. Já o segundo traz como foco a análise linear do significado das partes do texto e segue da microestrutura para a macroestrutura, ou seja, do texto para si. Dessa forma, há pouca leitura nas entrelinhas e mais observação aos erros de ortografia, pontuação e entonação na leitura.

Os autores afirmam, ainda, que há outro tipo de leitor – o leitor maduro –, ou seja, aquele que sabe utilizar-se das duas concepções de leitura adequadamente e compreende qual o melhor momento de utilizar-se de tais concepções. Por esse motivo, esse é considerado o tipo de leitor ideal.

Percebe-se que leitores proficientes sabem o momento certo de utilizar cada tipo de leitura, pois têm enraizadas as estratégias de leitura necessárias para alcançar a eficácia do ato. Tais estratégias podem ser classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas consistem em uma operação inconsciente, em que se utilizam conhecimentos sobre os quais não se tem controle; já as metacognitivas têm como procedimento o controle consciente e a capacidade do leitor em explicar as suas ações diversificadas e flexíveis (KLEIMAN, 2002).

As estratégias inconscientes – ou seja, aquelas internalizadas – estão nas práticas que figuram a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória (ALLIENDE, CONDEMARIN, 2005). Já as metacognitivas são ações conscientes feitas para facilitar a leitura, como sublinhar palavras, inferir lexicalmente, decidir uma velocidade na leitura, dentre outras. Ao dominar a metacognição, o leitor terá capacidade de flexibilizar as

suas ações e as suas estratégias para chegar à compreensão final de determinado texto (KLEIMAN, 2002).

Percebendo tais constatações, vê-se que o professor deve constantemente ensinar o aluno a ler, mesmo após ele ter automatizado o código. As estratégias vão, assim, sendo internalizadas cada vez com mais sucesso para o aluno se tornar letrado. Afinal “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades.” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 52).

Pode-se concluir, com isso, que a alfabetização e o letramento consistem em um conjunto de habilidades, o que caracteriza essas atividades como dois processos multifacetados, que devem acontecer juntos, em suas diversas facetas, a fim de formar um leitor competente, o qual, além de automatizar o código escrito, tenha capacidade de utilizar esse aprendizado para fins sociais.

Processos Metodológicos

Para este trabalho, a abordagem é qualitativa, orientada para a análise dos casos concretos em sua particularidade temporal e local (FLICK, 2004). Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras.

Durante a entrevista, utilizou-se um gravador, para que, ao final, pudesse ser feita a transcrição de todas as falas. Salienta-se que as perguntas foram feitas com base na verbalização refletida, presente nas pesquisas em leitura de Leffa (1996), que giram em torno de diferentes variáveis do processo: leitor, texto, objeto, estratégias e tarefa. Além de utilizar as perguntas de Leffa (1996), acrescentou-se a cada variável uma questão estritamente pedagógica.

Real Encontrado

Analisamos a fala das professoras, procurando averiguar a concepção de leitura que elas possuem e em que medida essa concepção conduz a uma prática significativa quanto à etapa de alfabetização.

A professora 1, ao responder uma pergunta sobre os tipos de leitores (incipientes e proficientes), julga que um leitor incipiente é aquele que “(...) só lê jornal, e ainda só lê as manchetes e revistas de moda, ah, leituras mais simples”, ou seja, não compreende a função

social da leitura; em contrapartida, ela afirma que um bom leitor é aquele que lê leituras mais científicas. Com relação ao posicionamento da professora 1, partimos do pressuposto de que um leitor proficiente o é em variadas situações, as quais não se limitam ao saber científico, tendo este condições de ler e interpretar códigos escritos, seja uma receita, uma bula de remédio ou um rótulo. Já a professora 2 afirma que um bom leitor “é aquele que termina um livro e já compra outro...”, limitando, também, a função social da leitura, citando, ainda, que um bom leitor lê apenas livros.

Nesse sentido, Britto (2012) afirma que as pessoas, no geral, dizem que ler é bom e faz bem, porém enxergam a leitura como algo edificante, considerando apenas os livros ou a leitura de conteúdos propriamente como ato de ler, acabando por desconsiderar as leituras utilitárias (receita de culinária, receita médica, lista de supermercado, dentre outras) e, por consequência, a própria função social da leitura. Entendemos, então, que “a vida prática está impregnada de escrita” (BRITTO, 2012, p. 40).

A entrevista mostrou, também, que ambas as professoras apresentam concepções dispersas, clichês, caracterizando o ato da leitura como senso comum, ficando na superfície da questão. Pouco se observou quanto a uma postura mais reflexiva das docentes sobre as habilidades envolvidas no ato de ler e sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir com esse aprendizado.

Veja o relato das duas professoras, ao afirmarem o que se passa na mente de uma pessoa quando ela lê: “gente, ela viaja, ela sai do lugar onde ela tá, mas fica no mesmo lugar, entende, como?...”. A professora 2, seguindo pelo mesmo viés, afirma que a pessoa que lê “(...) viaja junto com a leitura...”.

Ao falar sobre os tipos de texto que utilizam em sala, a professora 1 afirma que propõe “vários tipos de gêneros textuais”, mas, ao falar sobre as atividades que propõe a partir da leitura, ela afirma: “(...) trabalho a palavra, trabalho a frase, formamos frases relacionadas com aquele texto (...) trabalho pontos ali também, né?...”.

O que poderíamos analisar com relação a essa prática pedagógica seria a ausência de um ensino mais explícito sobre a relação entre o fonema e o grafema, no sentido das crianças identificarem e manipularem os sons, refletindo sobre como o sistema de escrita está estruturado. Além disso, percebe-se que a professora 1 não relata a importância da interpretação a partir dos gêneros textuais propostos, mostrando utilizar os textos apenas como pretexto para ensinar Gramática.

Já a professora 2 diz começar com o lúdico e conta que, para alfabetizar, começa a

partir de historinhas. Acompanhe o exemplo dado por ela: “(...) vamos supor a historinha da borboleta, pego o ovinho na folha da couve, aí pego a lagartinha, dali saiu a borboleta e começamos com a letra B... aí fazemos a historinha da borboleta e, a partir daí, eles desenvolvem a leitura, sabem contar historinhas...”,

Percebe-se a sua preocupação em trabalhar o lúdico, esquecendo-se da parte funcional da escrita. Pela fala da professora 2, parece que, ao ouvir histórias, as crianças aprenderão a ler de forma natural, sem o ensino explícito. Diferentemente disso, Viana (2002) considera que, para a criança “ascender à leitura, precisa também compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba” (VIANA, 2002, p. 110). Além disso, é importante que a criança compreenda para que se lê, a fim de que a leitura não seja considerada como “um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional.” (BRAGGIO, 2005, p. 15).

Questionada sobre os tipos de atividades que propõe para alfabetizar letrando, a professora 1 afirma que:

trabalhamos a história, por exemplo, em um momento de leitura, a gente trabalhou com o texto ‘A joaninha quer se casar’ e, ali dentro, a gente conversou, discutiui, a gente fez o bolo, fez a comida da joaninha, ali a gente trabalhou a receita, depois a gente fez o convite do casamento dela, viu quanta comida precisava ter, não precisa ser nada escrito, só na oralidade [...].

Nesse momento, percebe-se que, ao falar de alfabetizar letrando, a professora 1 deixa de lado o ensino do código e trabalha somente com atividades que promovem o letramento, a exemplo do que Soares (2003) reitera, ao afirmar que os professores acabam dando exclusividade ao letramento, esquecendo-se da importância do automatismo do código escrito, prática indispensável para formar leitores proficientes.

Com o mesmo questionamento, a professora 2 diz iniciar a alfabetização da seguinte forma: “tudo tem uma historinha, tu não vai começar pelo A,B,C,D,E... entendeste? (...) Tudo tem uma história... tipo, dia do índio, começou com a historinha do índio, depois a letra I...”. Novamente, ao falar de letramento, parece que há a necessidade de iniciar a partir de histórias, a partir do “todo”. No entanto, diferentemente da professora 1, a professora 2 não relata a importância de debater, mostrando logo as letras às crianças. Assim, além de não proporcionar o ensino da relação entre som e grafia, não promove a interpretação.

Ao afirmar o que faz no momento da leitura quando encontra uma palavra que não entende, prática que faz parte das estratégias utilizadas e ensinadas aos alunos, a professora 1 disse: “eu pesquiso na internet, no doutor Google... e trabalho o dicionário com os meus

alunos, que são pequenos né, até para trabalhar a ordem alfabética...”; já a professora 2 afirma: “eu procuro no dicionário, na maioria das vezes faço isso, para ensinar também, é o caminho mais fácil...”. No entanto, Kleiman (2002) afirma que, quando se encontram palavras desconhecidas, a maneira mais adequada de intervir é fazendo a inferência lexical, ou seja, o encontro do significado de palavras no próprio contexto do texto ou por meio de conhecimentos já adquiridos pelo leitor.

Como pudemos observar nesses relatos iniciais, deparamo-nos com respostas que diferem do nosso aparato teórico. O que encontramos nas escolas foi um cenário de fragilidade teórica e o relato de práticas difusas. No entanto, se tecemos críticas, não é com a função de responsabilizar os sujeitos, mas, sim, de mostrar a necessidade da criação de políticas públicas que contribuam para a qualificação do ensino.

Considerações Finais

Os resultados (parciais) indicam que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas concepções teórico-metodológicas das professoras, as quais embasam o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização. Há, ainda, que ressignificar as práticas de alfabetização, avançando no sentido de garantir a alfabetização plena, considerando as exigências das práticas sociais, em que a leitura e a escrita se revelam como alicerces para a construção de uma interação qualificada dos sujeitos nos diversos espaços.

Pela fala das professoras 1 e 2, percebem-se práticas que apontam para um ensino focado na apropriação dos códigos escritos ainda alicerçadas na concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Elas propõem textos apenas como pretexto para ensinar Gramática, e a apropriação dos códigos escritos é tratada de forma diferente da defendida neste trabalho, a qual indica a apropriação por meio da análise do som e da grafia de palavras.

Assim, a concepção das professoras analisadas neste trabalho difere da nossa concepção, pois acreditamos na importância de ensinar o código por meio do método fônico, para que o aluno venha a automatizar o código e a alcançar a alfabetização plena ou alfabetizar letrando, o que significa ter clareza sobre a função social da escrita, a fim de usar dessa habilidade de forma crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: editora, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à Sócio-Psicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. 9. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A desmistificação do método global**. Letras de hoje, Porto Alegre, v.48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12142-51127-1-PB.pdf.

SCLIAR-CABRAL, L.; SOUZA, A. C. de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. *In*: SOUZA, A. C. de *et al.* (Orgs.). **A escola contemporânea**: uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

SOARES. M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (Orgs.). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, A. C. de. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória.

Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.