

DAS PRÁTICAS DE LEITURA AOS SUPORTES DE ESCRITA

*Cristine Konat Teixeira*¹

Considerando os estudos realizados durante o curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos anos Iniciais do Ensino Fundamental da FACED/UFRGS, a presente pesquisa tem como objetivo identificar quais suportes de escrita que transitam nos espaços escolares que não são considerados “materiais de aula”, embora sirvam como objetos de leitura de alunos do Ensino Fundamental. A investigação foi realizada com crianças de 3º ano de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre, através de observações de três manhãs de aula, além de uma entrevista semi estruturada com a bibliotecária da escola, para apontar os interesses das crianças na escolha dos seus suportes de leitura. Tais encontros foram registrados em um diário de campo e também fotografados, com consentimento prévio da instituição e dos responsáveis pelos alunos. Através de estudos sobre letramento, tendo como autora de referência Angela Kleiman (2008), a investigação apresenta como ideia central a difusão dos gêneros textuais, logo, de diversos suportes de escrita nas escolas a partir das implicações sobre letramento, porém considerando que os diferentes tipos de suportes são constituídos e fazem parte de um contexto sócio-cultural, de acordo Chartier (1998). Nas análises, é possível mencionar que poucos suportes e variedades foram encontrados durante a produção do material empírico, embora tenha se observado indícios de gestos leitores em diversos momentos de interações com os materiais abordados.

Palavras-chave: Letramento. Práticas de Leitura. Suportes de Escrita.

A difusão dos gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental tornou-se cada vez maior a partir de estudos sobre letramento. Entretanto, é importante considerar de que forma esses textos perpassam as salas de aula, tendo como parâmetro *também* os suportes de texto em que são abordados, como livros, revistas, encartes, jornais, entre outros. Neste sentido, o professor ao propor atividades que envolvam a utilização de diferentes materiais mostra-se preocupado com o contato e o manuseio dos alunos, evidenciando também sua concepção teórica na elaboração dos planejamentos.

¹ Trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2013.

Os diferentes tipos de texto são constituídos e fazem parte de um contexto sócio-cultural, vinculados aos fenômenos históricos da sociedade. Os estudos de Chartier (1998) demonstram essa característica, na medida em que revelam a necessidade de registrar a cultura oral de um povo e também as suas memórias. Inicialmente, tinham como funcionalidade a comunicação, do que a abordagem das suas propriedades estruturais e linguísticas, embora pudessem já ser considerados como “práticas sócio-discursivas”. Neste sentido, as esferas sociais ou institucionais organizam diferentes formas de comunicação e estratégias de compreensão para um determinado discurso, ampliando e conceituando o surgimento de diversos gêneros e suportes de escrita.

Nos estudos de Chartier (1998), é possível remeter a ideia de que texto é diferente de livro, relevando a análise do autor de que um texto só se tornará um suporte de acordo com o objeto que comunica. Logo, pode-se afirmar que não existe texto sem leitor e sem suporte, podendo haver múltiplos sentidos ao que é lido, afinal as práticas de leitura dos leitores são construídas na relação que cada um tem com o objeto, caracterizando uma relação de aprendizagem.

A partir dos estudos realizados no Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, interessei-me em aprofundar meus conhecimentos em relação aos suportes de escrita presentes nos currículos do Ensino Fundamental, considerando o processo de letramento vivenciado pelos alunos. Destaco dois objetivos: (a) identificar os suportes de escrita utilizados na escola, relacionando-os ou não com as práticas de leitura dos alunos e seus gostos de leitura, evidenciados através dos suportes que levam à escola, mas que não são destinados às aulas; (b) e investigar o processo de letramento em tais práticas, com o intuito de contribuir na discussão da temática.

Considerando que o leitor competente é aquele que ajusta o seu modo de ler ao objetivo da leitura, pode-se mensurar que a proposta deste artigo é expressa nas palavras de Certeau (1998) quando ele escreve “[...] é também preciso interrogar-se sobre os caminhos próprios tomados pela leitura ali onde se casou com a escrita” (p. 263). Por isso, as práticas culturais dos alunos estão no foco das análises que seguirão esta leitura, com o intuito de repensar as práticas docentes nas salas de aula, que podem ou não estar contextualizadas na utilização dos diferentes suportes de escrita que circulam pelo ambiente escolar.

A influência do letramento

Diante da possibilidade de pluralizar o termo letramento frente às suas diversas utilizações e meios em que pode ser desenvolvido, traduzindo-se então como letramentos ou múltiplos letramentos, experienciamos diversas práticas e eventos de leitura e escrita cotidianos, sem que possamos nos dar conta de tal acontecimento.

Por questões conceituais, ainda prefiro utilizar a palavra letramento no singular, na medida em que, cada vez que se criam diferentes tipos de letramento, por exemplo, midiático, visual ou urbano, pode-se acabar por perder o seu sentido. Kleiman (2008) afirma que o conceito de letramento é utilizado para compreender e referir-se aos usos da língua escrita em qualquer lugar, além do ambiente escolar, na medida que

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. (Kleiman, 2008, p. 6)

Neste sentido, o conceito, por si só já é abrangente o suficiente para agregar os diversos níveis e suportes de escrita que envolve as suas práticas. O termo letramento surge a fim de problematizar as práticas pedagógicas, além de levar às escolas a importante difusão da utilização de diferentes tipos de textos, gêneros textuais e suportes de escrita. Porém, afirmo que o letramento não é um método de ensino. Conforme Kleiman (2008) é preciso abandonar a procura do método perfeito, além de buscar transformar toda novidade científica em método. Desta forma, letramento não é alfabetização, mas esta última é uma das práticas de letramento, que compreende o ensino da leitura e da escrita utilizadas para objetivos específicos. Eis que começamos a entender e problematizar as relações entre o escrito e o oral, entre os suportes e os textos. Portanto, Kleiman (2008) segue expondo “[...] letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”. (p. 56-57). Portanto, as práticas de leitura e escrita não podem estar deslocadas ou atravessadas de seu contexto, na medida em que “[...] são construções culturais que se interligam a fatores tão diversos quanto à noção de infância, o entendimento do que seja a formação de um leitor, a compreensão do que se deve ou não ensinar [...]” (Kaercher, 2010, p. 54). Ou seja, tais

práticas só têm validade quando se considera e atenta para as particularidades e necessidades de cada aluno, de acordo com as suas experiências de leitura.

Portanto, o conceito de letramento estabelece sentido de continuidade na relação entre a oralidade e a escrita, ampliando o universo textual e a inclusão de novas práticas de leitura e suportes de escrita, possibilitando à escola a sua inserção às novas categorias de textos escolares, como listas, bilhetes, receitas, outdoors, placas, propagandas, encartes, entre outros, estando estes suportes de escrita presentes no cotidiano dos alunos.

Desta forma, pode-se partir da sua realidade e vivência para realizar os trabalhos em sala de aula, buscando o seu desenvolvimento no processo de construção do letramento que envolve um conjunto de habilidades e competências.

Das práticas de leitura aos suportes de escrita

A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. (Orlandi, 1989).

As práticas culturais e sociais que são realizadas através da linguagem baseiam-se, mesmo que de modo involuntário, no processo de letramento, na medida em que os sujeitos demonstram seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita.

Conforme documento do MEC (2006)

A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola. Ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura. Por tudo isso, ler é, antes de tudo, um direito. É papel da escola e do professor proporcionar aos alunos todas as oportunidades de acesso às práticas sociais que se realizam, principalmente, por meio do texto escrito. (BRASIL, 2006, p. 7)

A leitura destaca os textos de sua origem. Combina fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. Conforme Chartier (2002)

O olhar voltado para trás tem outra função: ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia mais vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito. (Chartier, 2002, p. 9).

Atualmente, o que se percebe nas escolas é a inserção de diversos gêneros textuais nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o que se considera juntamente com os alunos sobre os suportes em que tais escritas estão inseridas? De que forma ocorre a apropriação do suporte e do escrito? Chartier (2002) afirma que “[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende das formas com as quais ele chega até o seu leitor”. (p. 220). O leitor, no entanto, é móvel, tem olhar indefinido e criativo sobre o texto, pois ele se permite ler além das linhas, revelando imagens que não estão inseridas junto ao texto, criando sua própria escrita a partir das atribuições de sentidos à sua leitura. Um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes de acordo com os elementos da situação que contextualizam a leitura, mobilizando estratégias, saberes, recursos de leitura segundo as características da prática situada.

Chartier explica que a produção dos textos é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções. Deste modo, o autor sustenta que é impossível avaliar qualquer obra independentemente da materialidade de seu suporte. Portanto, os textos não atingem seus leitores senão graças aos objetos e às práticas que os apresentam à leitura.

Produzindo o material empírico

A investigação foi realizada com alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre. A escolha da turma relevou como fator principal o nível de alfabetização dos estudantes, pois busquei crianças que já apresentassem níveis de escrita alfabética, o que pode não ocorrer em turmas menores, como de primeiro e segundo ano, considerando o seu processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa com crianças busca compreender e considerar o que as crianças dizem por meio das suas múltiplas linguagens, buscando significações nas suas ações.

Campos (2008) ressalta que “A criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado”. (p. 35). Entretanto, o objetivo desta pesquisa vai além da observação: traz consigo a ideia de dar voz a criança, moldando-se as possibilidades de captar essa voz.

Perceber os gestos leitores dos alunos envolvidos no processo de produção do material empírico, registrando-os através da descrição no diário de campo, colaborou para as análises que seguirão a leitura deste artigo. Neste sentido, a linguagem oral não é central nem única, pois é acompanhada de gestos e expressões que também comunicam.

O diário de campo permitiu o registro das observações que foram realizadas durante três dias, caracterizando esta pesquisa como um estudo de caso, não podendo ser generalizado para as diferentes realidades escolares e culturais da sociedade em que estamos inseridos.

Além dos alunos, participaram da pesquisa a professora da turma e a bibliotecária da escola. As contribuições da professora através de entrevista semi estruturada valeram para organizar a pesquisa, a partir do relato do seu trabalho com os diferentes suportes de escrita. Ao mesmo tempo, também foi possível conversar com a bibliotecária da escola, a fim de saber quais são os gostos de leitura que os alunos revelam nos momentos de retirada de materiais da biblioteca da escola.

É importante ressaltar que antes do trabalho de campo ser iniciado, os responsáveis pelas crianças, assim como a professora, a bibliotecária e a diretora da escola assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a participação da instituição e dos demais participantes.

Os (des)encontros da pesquisa

Quem eleva essa barreira que constitui o texto em ilha sempre fora do alcance para o leitor? (Certeau, 1998, p. 266)

A iniciação da produção do material empírico ocorreu através da entrevista semi estruturada com a professora. Durante esta conversa, foi possível perceber que a

proposta de trabalhar com diferentes suportes de escrita parte da elaboração do currículo para as turmas de terceiros anos da escola. A escolha dos materiais é realizada pela titular da turma, embora os objetivos específicos para o ano sejam os mesmos para as turmas. De modo geral, a professora relata:

Professora – Durante este ano eu procurei trazer diferentes tipos de texto para a turma. Trabalhamos com poesias, textos narrativos e informativos de jornais, além do uso das folhas xerocadas, dos livros didáticos e da cópia do quadro.

Na sua fala, fica evidente a preocupação de que os alunos tenham contato com diferentes suportes de escrita, a fim de que eles possam se apropriar além dos conteúdos que precisam ser desenvolvidos, mas também o investimento na formação de leitores críticos.

Embora se tenha um currículo fixo, o planejamento da professora é flexível.

Professora – Faço meus planejamentos para a semana, mas se percebo maior dificuldade dos alunos em determinado tema, reorganizo meu planejamento para tentar considerar as necessidades de cada um. Claro, que nem sempre é possível, afinal, temos uma lista enorme de conteúdos para trabalhar durante o ano.

O currículo, de certa forma, apesar de organizar o ano letivo, acaba por engessar os tempos estabelecidos dentro da sala de aula. Contemplar tudo o que uma turma demanda, todas as facilidades e dificuldades encontradas no percurso não é uma tarefa fácil e, cabe ao professor(a), dar conta de tudo. Assim, a professora relata que combina com os alunos que tem mais facilidade para que também ajudem os outros, criando estratégias para atender a todos.

Na sala de aula, conforme o registro das observações realizado no diário de campo e na entrevista com a professora percebe-se a disponibilidade de outros tipos de suportes aos estudantes:

Professora – Organizei no início do ano a “Gibiteca”, um canto para leitura que contém livros, jornais, revistas e passatempos.

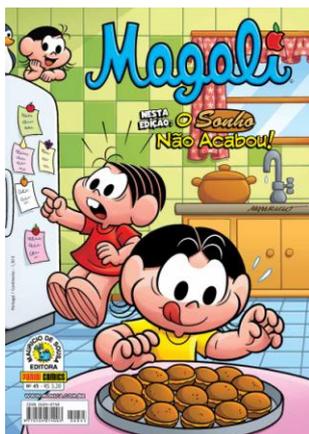
Segundo Cafiero (2009) “Trabalhar com a leitura na sala de aula, visando contribuir para aumentar o grau de letramento do aluno, exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura”. (p. 95). Neste sentido, o leitor estabelece uma relação de negociação de sentido a partir das informações do texto e dos seus conhecimentos prévios. Ao oportunizar o contato com os diferentes suportes de escrita, a professora evidencia a importância que dá em não apenas desenvolver o seu trabalho com base nos gêneros textuais e na diversificação dos suportes de escrita, além do seu conteúdo, mas também criar momentos em que os estudantes possam manusear diferentes materiais, construindo o seu processo de letramento. Para Cafiero (2009) a leitura “é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. (p. 85).

As crianças podem ter contato com os diferentes suportes após terminarem as atividades propostas pela professora. De fato as propostas do canto da leitura e da gibiteca ainda existem, porém são pouco exploradas pelos alunos. Talvez inicialmente tenham tido bastante contato, embora não tenham demonstrado interesse nos momentos em que esteve presente. Os materiais disponíveis são os mesmos do início do ano e, é claro, em novembro já perderam sentido e se tornaram desinteressantes aos alunos. Entretanto, a questão é: Por que não utilizar tais materiais para além da distração? Isso ocorre também com os objetos levados pelos alunos, mas que não são direcionados as aulas, porém são suportes de escrita e leitura.

Essa ficção do “tesouro” escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobre-determina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. (CERTEAU, P. 266-267).

O suporte de escrita levado pelo aluno à escola se torna um “tesouro” que é revelado apenas nos momentos livres, caracterizando essas leituras que poderiam ser prazerosas como reles passatempo.

Dentre os poucos suportes de escrita levados pelos alunos que foram observados, encontrou-se quatro tipos de materiais: os gibis, as cartas de jogo “Super Trunfo”, os álbuns de figurinhas e os livros de piadas da revista “Recreio”.



O suporte “gibi”² mostrou-se como mediador do tempo de uma aluna em especial. Ela levava-o todos os dias para a sala de aula e sempre que sobrava tempo recorria à leitura silenciosa do seu objeto. Durante o recreio, levava consigo e demonstrava fazer uma leitura mais prazerosa, ao evidenciar gestos corporais mais livres, lendo com as amigas sentadas em roda, ou mesmo sozinha após terminar o lanche com o corpo não moldado à classe escolar. Mesmo no canto da leitura, seu comportamento leitor era mais tímido e contido, em relação a tais atitudes durante o período livre.



As cartas de “Super Trunfo” foram levadas pelos meninos. Com diversas temáticas, como futebol, super heróis ou carros o grupo se organizava de modo independente, principalmente no final das atividades propostas. Porém, devido às conversas que o jogo demanda, a interação com tal suporte acabava sendo limitada, momento em que as crianças tinham que conter seus gestos leitores à fala através do “cochicho”, além de se observar o pouco espaço que tinham para se movimentarem.

² Todas as imagens são meramente ilustrativas, com o objetivo de demonstrar os objetos dos alunos.



Os livros de piada também fazem parte do contexto escolar observado, embora tenham sido pouco utilizados pelos alunos. Percebi a existência de tais suportes na sala de aula, pois podia vê-los embaixo das classes, sobre a grade em que é possível deixar os cadernos e outros materiais. Por mais que tal suporte fosse presente nos pertences de quatro alunos, somente um utilizou para momento de leitura “deleite”. Seu corpo, assim como a leitura do gibi realizada pela aluna dentro da sala de aula também permaneceu moldado à classe escolar.



Os álbuns de figurinhas estavam presentes entre os materiais escolares das meninas. Entretanto, observei que a sua utilização e o seu manuseio ocorreram apenas nos momentos do recreio, externos à sala de aula. Na sua maioria, álbuns com a descrição das características dos personagens das novelas “Carrossel” e “Chiquititas” foram levados, no total de 6 suportes.

Correlacionando a entrevista semi estruturada realizada com a bibliotecária, destaco sua principal fala que resume como se dá a relação entre os alunos e os suportes e materiais que são oferecidos na biblioteca:

Bibliotecária – Quem escolhe o que eles vão retirar sou eu. Eu faço uma seleção de alguns livros e deixo a disposição deles, para que eles escolham o que irão levar para casa.

Após ouvir a bibliotecária, fiquei curiosa em entender o porquê a escolha acontecia por sua parte. Então, busquei responder tal indagação em uma conversa informal com a professora, que relatou:

Professora – Desde quando entrei na escola (há três anos) a sistemática da biblioteca funciona assim. Sempre a funcionária faz uma pré-seleção do que os alunos podem retirar. No início do ano ela escolhia uns livros ruins, com pouco texto ou histórias muito curtas. Aí, eu passei a pedir pra ela escolher outros materiais, que tivessem as características contrárias ao que ela estava propondo.

Neste caso, as escolhas da bibliotecária não fazem sentido. Considerando que a biblioteca da escola é grande e evidencia receber diversos materiais e suportes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por que reservar apenas alguns para o manuseio dos alunos? O espaço é destinado a todos, para que possam usufruir da maneira como acharem mais conveniente, porém sempre respeitando as normas e o bom senso com o cuidado dos objetos. Desta forma, os livros não são da “bibliotecária”, mas sim dos alunos que ali tem direito de estar, pesquisar, ler e se informar. Por que privá-los desse direito?

Assim como na fala da professora, como a funcionária sabe o que é melhor para aquela turma? As intervenções realizadas pela docente com a bibliotecária estão de acordo com a sua ética de trabalho com a turma. Não há como uma pessoa que está fora da sala de aula escolher o que é melhor para quem está dentro. Esse distanciamento entre o que se faz em cada espaço talvez seja o que deve ser vencido, possibilitando maior interação entre os principais envolvidos no processo de aprendizagem.

Além disso, ainda permanece o discurso de que a biblioteca é um local em que não se pode mexer, nem fazer barulho. Então, como criar a imagem de que a biblioteca pode (e deve) ser também um lugar de prazer? De acordo com as publicações do MEC (2006) “O ideal é que a escola tenha um local destinado ao armazenamento de livros e de outros suportes impressos que permita aos alunos vivenciar a experiência da leitura em um espaço privilegiado como a biblioteca ou a sala de leitura”. (p. 9).

Para refletir

[...] Os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...] (CERTEAU, 1998, p. 269-270).

Compreender a relação que o leitor estabelece com o suporte é uma tarefa que exige observação. Seus gestos, silenciamentos, inquietações, risadas, choros, entendimentos e questionamentos estão profundamente ligados ao objeto que comunica.

As primeiras impressões sobre a leitura de uma criança podem ser remetidas aos objetos que os alunos carregam que podem ser lidos. A partir deles, seus gostos de leitura são revelados.

O fato dos alunos terem levado à escola poucos objetos (ou pelo menos pouca variedade de suportes) não quer dizer que não gostem de ler. É permitido ler nas entrelinhas a sua relação com a leitura e a escrita, afinal, dependendo do suporte de escrita em que o texto está inserido o sentido/significado atribuído é diferente, além, é claro, do contexto em que é experimentado. Neste sentido, Cafiero (2009) afirma que “Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente”. (p. 88).

Ao observar os corpos das crianças moldados às classes, logo, gestos leitores limitados a tal espaço, apesar de existir o “canto da leitura”, surge uma reflexão maior: Não deveria ser a sala de aula inteira um espaço para a leitura? Um único “canto” é suficiente? Pelo que foi registrado, não. É necessário escapar das barreiras das mesas e cadeiras, ou até mesmo do “canto da leitura”. Criar possibilidades que permitam ampliar o universo de leitura, logo, as práticas de leitura dos alunos, propiciando a formação do leitor e o aprimoramento do seu processo de letramento, a partir de diferentes vivências, afinal, Cafiero (2009) ressalta que formar um leitor crítico “[...] pressupõe ações sistemáticas”. (p. 106).

A leitura silenciosa foi a mais presente durante o período de observação. Será que a escola não está priorizando essa modalidade de leitura? Foram nos momentos “livres” de exploração do suporte de escrita e de gestos leitores no ambiente externo à sala de aula, como no pátio durante o recreio que se pode perceber outros tipos de

leitura: em voz alta, cantada, pausada, além de dispor os corpos em estruturas e posições diferentes, como em roda, sentados, deitados ou até mesmo dançando. Nestes casos, pode-se observar e refletir sobre o que Cafiero (2009) ressalta “[...] é importante se questionar: o que o aluno já sabe sobre o texto a ser lido? Como posso contribuir para que ele mobilize os conhecimentos que já tem?”. (p.86). E de forma involuntária e espontânea eles demonstraram seus gostos e gestos leitores.

A biblioteca na escola pode servir como facilitador a tarefa dos professores para desenvolver nos alunos habilidades para lidar com a informação, sendo um espaço privilegiado para a busca de textos que serão utilizados na sala de aula. Portanto, conceber esse ambiente como um lugar de pesquisa, de ação e de prazer também é fundamental. Os alunos precisam ter esse espaço para buscarem o que desejam ler, para interajam com os diferentes suportes que ali estão presentes.

Portanto, com este estudo, percebe-se e revela-se a necessidade de tornar além da leitura, os suportes de escrita e o espaço escolar como locais e objetos de (re)significações. Neste sentido, retomo a citação de Certeau (1998) que afirma “A autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobre-determinam a sua relação com os textos”. (p.268).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2009, P. 85-106.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, P. 35-42.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. IN: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, P. 259-273.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo:

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

KAERCHER, Gládis Elise da S. Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, P. 53-65.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 10ª ed., 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora Cortez, 1989.