

# **A FORMAÇÃO DO PNAIC E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES: QUAIS AS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES?**

Abda Alves Vieira de Souza  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)AL/BR  
[abdaavs@hotmail.com](mailto:abdaavs@hotmail.com)

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) AL/BR  
[auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com](mailto:auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com)

Alfabetização e Políticas Públicas

## **Resumo**

Este artigo discute as repercussões da formação do PNAIC nas práticas de leitura desenvolvidas por docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental. Os dados mostram que as docentes estão tendo acesso aos materiais de leitura disponibilizados pelo MEC e realizam leituras não apenas com o objetivo de ensinar a ler, mas principalmente, de criar gosto pela leitura já desde os primeiros anos de escolaridade.

**Palavras chave:** PNAIC, leitura, formação de professor.

## **Abstract**

This article discusses the impact of the formation of PNAIC in reading practices developed by teachers of the early years of elementary school. The data show that teachers are having access to reading materials provided by the MEC and perform readings not only in order to teach reading, but mainly to create interest in reading already from the first years of schooling.

**Keywords:** PNAIC, reading, teacher training.

## **1. Introdução**

Os dados sobre a educação brasileira parecem ter melhorado nos últimos anos. O censo realizado pelo IBGE em 2011 revela que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu cerca de quatro pontos percentuais nos últimos 10 anos, passando de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010. Embora esse seja um bom resultado, o analfabetismo ainda existe e quase 10% da população ainda vive a margem da sociedade letrada. O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) traz dados de outra pesquisa que denuncia o fracasso da leitura no Brasil, quase metade dos alunos brasileiros de 15 anos que participaram do PISA/2009 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) não conseguiu atingir o nível de leitura considerado básico.

Diante desses dados, acreditamos que a formação do leitor é um assunto que precisa ser bastante discutido, porque continua a ser um problema longe da solução. Neste sentido, o

MEC (Ministério da Educação e cultura) com a finalidade de minimizar o fracasso na alfabetização e os baixos índices de leitura, vem adotando políticas públicas, programas que atendem todas as escolas públicas do país: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), os Acervos complementares e a formação de professores PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

O PNAIC é um programa cujo objetivo imediato é a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Foi implementado em 2013, o governo federal investiu na formação continuada visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. A iniciativa do Ministério da Educação partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever. O PNAIC traz em seu conteúdo reflexões e sugestões de atividades de alfabetização, letramento e incentivo à formação do leitor.

Antes de prosseguirmos à discussão, gostaríamos de propor as seguintes questões: será que todo esse investimento do MEC em programas de incentivo a leitura tem melhorado as práticas de alfabetização e letramento? O que está acontecendo no ensino de leitura em nossas escolas? O que dizem os professores sobre o tema? Ao longo desse texto vamos discutir essas questões com base no dizer das docentes sobre o que é realizado nas escolas.

## **2. O letramento no processo de alfabetização**

Uma vez que neste estudo nos propomos a discutir a formação de leitores nos anos iniciais, fase em que as crianças estão em processo de alfabetização, julgamos ser importante refletir sobre as concepções de alfabetização e letramento, as quais, embora indissociáveis, são fenômenos distintos, por isso, precisam ser compreendidos em suas especificidades. O primeiro diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita, e o outro conceito, refere-se às práticas sociais que envolvem materiais escritos.

Em relação ao processo de alfabetização, podemos começar dizendo que durante muito tempo a discussão central girou em torno dos métodos clássicos de alfabetização nos debates educacionais, discutia-se sobre qual seria a metodologia ideal para alfabetizar. De modo geral, podemos afirmar que os métodos clássicos se dividem em três grandes grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os analíticos-sintéticos (GALVÃO; LEAL, 2005; CAVALCANTE; FREITAS; MERCADO, 2008). O foco da discussão atentava apenas para o aspecto de como se ensina e não, de como se aprende. A crítica central aos métodos clássicos

de alfabetização consiste principalmente, no argumento de que, tais metodologias, não consideram as hipóteses que os aprendizes constroem sobre o sistema de escrita alfabética.

A partir de meados da década de 1980, novas concepções de alfabetização baseadas em estudos no campo das ciências da linguagem (Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística, entre outras) trouxeram à tona os significados e sentidos da língua escrita na perspectiva da construção do conhecimento, o cerne da questão deixa de ser o método, e passa a ser o aprendiz. A publicação dos resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984) ajudaram a desvendar a evolução conceitual que os indivíduos constroem na compreensão do sistema de escrita alfabética, teoria denominada pelas autoras como Psicogênese da Língua Escrita.

Antes da divulgação dos resultados desses estudos, preponderava nas práticas de alfabetização a ênfase no domínio das correspondências fonográficas; a aquisição da língua escrita tinha um caráter mecânico onde alfabetizar significava adquirir as habilidade de codificar e decodificar, ou seja, transcrever a língua oral em língua escrita (escrever) e a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2007). No entanto, Ferreiro (1987) aponta que estas habilidades não são suficientes, nem contribuem para que o aprendiz compreenda como funciona o sistema de escrita alfabética.

Morais (2012) ressalta que uma das grandes contribuições da teoria de Ferreiro e Teberosky foi “desbancar os métodos tradicionais de alfabetização” (p. 45), tais métodos, pressupunham que o aluno aprende repetindo e memorizando grafemas e fonemas. Aprender a ler nesta perspectiva significava decodificar. Os materiais didáticos utilizados para alfabetizar eram os textos cartilhados que serviam apenas para ensinar a ler, mas que eram pobres em conteúdo e artificiais, ou seja, não circulavam fora da escola ou não tinham qualquer finalidade fora dela. Dessa forma, as crianças aprendiam a tecnologia da leitura, mas não aprendiam a compreender os textos reais. Havia na época, o entendimento de que bastava o indivíduo compreender o sistema de escrita alfabética que naturalmente seria capaz de entender qualquer texto. O conceito de letramento trouxe outra perspectiva para o conceito de alfabetização.

Em relação ao letramento, esse conceito surgiu inicialmente na Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. A palavra em inglês para defini-lo é *literacy* foi traduzida para o português como *letramento*. No Brasil, esse termo foi introduzido na literatura educacional quando pesquisas verificaram que muitas pessoas haviam se apropriado do funcionamento da escrita alfabética, mas continuavam analfabetas, pois não conseguiam atribuir sentido ao que liam e fazer uso da escrita em contextos e práticas sociais.

Assim, o termo letramento surgiu a partir do reconhecimento da necessidade de se nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da codificação e decodificação da escrita (SOARES, 2007). Devido ao seu sentido complexo, o conceito de letramento não apresenta uma única definição. Street (1984) denomina dois principais paradigmas de estudo do letramento o “modelo autônomo” e “modelo ideológico”.

O modelo *autônomo* está fundamentado na dimensão individual e psicológica do letramento. Para os defensores desse modelo, há apenas uma forma de letramento a ser desenvolvido, e está ligado à ideia de desenvolvimento cognitivo, econômico e de mobilidade social. Parte do pressuposto de que a escrita é um produto autônomo e independe de seus contextos de uso e produção, assim, é entendido como um atributo pessoal e diz respeito à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2007). Nesse modelo, o indivíduo teria total responsabilidade por seu sucesso ou fracasso na aprendizagem da escrita e da leitura.

Já no modelo *ideológico*, o letramento assume uma perspectiva social sendo considerado como um fenômeno sociocultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita. Assim, não pode ser visto separadamente de seus significados, nem entendido como neutro ou autônomo, pelo contrário! Esse paradigma se define pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais e, tais formas, dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas.

Nesse sentido, Soares (2007) defende que o conceito de letramento depende de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em um determinado contexto social. Discorrendo sobre esse assunto, Kleiman (1995) pontua que as práticas escolares têm se pautado no modelo autônomo de letramento. Pensar o letramento nessa dimensão implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprenderam a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, serão capazes de entender qualquer material escrito e produzir qualquer gênero textual. Essa perspectiva não considera a escrita como prática social.

Defendemos que o ensino da língua deve orientar-se na perspectiva do modelo ideológico de letramento. Nessa abordagem, as propostas de atividades não devem estar pautadas apenas na perspectiva da alfabetização, ou seja, no investimento em atividades específicas de apropriação do sistema de escrita alfabética, pois esta dimensão não é suficiente para o desenvolvimento do letramento. É preciso considerar também, que o processo de alfabetização não ocorre de forma eficiente quando o professor privilegia apenas a perspectiva do letramento, tão somente lendo, interpretando e produzindo texto dos mais

variados gêneros com os estudantes, uma vez que, atividades desta natureza não garantem que os alunos se alfabetizem. O processo considerado ideal por Soares (2007) seria o de *alfabetizar letrando* no contexto de práticas sociais.

### **3. O ensino da leitura nos anos iniciais**

A prioridade no trabalho com a leitura na escola tem sido a decodificação, isto é, a escola tem investido em um ensino que tem como objetivo instruir as crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, deixando os outros aspectos em segundo plano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) postulam que qualquer leitor mais experiente, que consegue analisar sua própria leitura percebe que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998) ao discorrer sobre a importância das estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser *cognitivas* (operações inconscientes) e *metacognitivas* (passíveis de controle consciente), esse momento em que o leitor monitora sua leitura, pode ser entendido com um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada [...]”. Para isto, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas. Estas, conforme Kleiman (1997, p.50), são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.” Cabe ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão (COUTINHO 2004).

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no ensino da leitura antes mesmo de as crianças aprenderem a ler convencionalmente. (COUTINHO 2004; BRANDÃO, 2006). Desde cedo, uma criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997) acrescenta que “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão” (p. 60). Portanto, é necessário que haja um

investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao domínio do ensino do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

#### 4. O que as professoras dizem sobre as práticas da leitura realizadas na escola?

Essa pesquisa foi realizada em abril de 2014 com seis professoras de escolas públicas de Ensino Fundamental que lecionam 1º, 2º e 3º anos nos estados de Pernambuco e Alagoas, nas cidades de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Maceió. As docentes estão na faixa etária entre 32 e 43 anos. Todas têm mais de cinco anos de experiência de ensino e cursaram graduação: quatro estudaram Pedagogia e duas são licenciadas em Letras. Todas fizeram especialização em Psicopedagogia. Como estratégia metodológica, utilizamos a aplicação de um questionário abordando as seguintes temáticas: a formação do PNAIC e as práticas de leitura realizadas pelas docentes. Para preservar a identidade das professoras entrevistadas adotamos nomes fictícios.

Acreditamos que para incentivar nas crianças o hábito da leitura e para que esse incentivo seja de fato persuasivo, o professor precisa gostar de ler! É importante enfatizar o papel do professor na formação de leitores, como mediador de leitura. Os professores precisam se constituir como leitores, mesmo que seja ao mesmo tempo que seus alunos! Por essa razão, perguntamos sobre os hábitos de leitura das docentes. Todas afirmaram que gostam de ler e cultivam o hábito da leitura. Quanto ao estilo, são bastante ecléticas! Gostam de ler livros de literatura clássica, infantil, cristã e contemporânea; a Bíblia, livros de autoajuda, sobre educação e ainda livros de ficção.

Perguntamos o que é necessário para fazer o aluno gostar de ler. A professora Vanda declarou que o professor deve: *Gostar de ler também! Leio com eles e mostro a magia e a imensa satisfação de ler.* Todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram que ler diariamente ajuda a criar o hábito de leitura. Algumas disseram que introduziram a leitura de prazer em suas rotinas pedagógicas em algum momento da aula, e que essas atividades foram sugeridas na formação do PNAIC. A professora Cida que leciona uma turma de 3º ano e afirmou: *Sempre fiz roda de leitura com meus alunos, após o curso (PNAIC) tive mais certeza que estava indo no caminho certo.*

No discurso das docentes, percebemos que elas incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização, como do letramento,

que antes não estavam na rotina todo dia, ou que eram feitas esporadicamente, e que a formação continuada favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórico-metodológica e consciência dos objetivos que querem alcançar: não apenas alfabetizar, mas criar o hábito e o gosto pela leitura.

Questionamos as docentes quanto à satisfação a respeito dos conteúdos abordados na formação do PNAIC, todas as professoras que colaboraram com esta pesquisa participaram da formação, inclusive esse foi um critério de escolha: ter participado da formação PNAIC/2013. Todas foram unânimes em afirmar que gostaram, classificando como: *boa, excelente, construtiva e enriquecedora*.

Outro aspecto abordado na pesquisa foi o que sabem nossas entrevistadas sobre os programas de incentivo a leitura do MEC: PNLD, PNBE e o acervo de obras complementares, as docentes afirmaram que conhecem os programas e consideram de boa qualidade. A professora Renata elogiou o acervo: *Material rico e interessante!* e disse que também incorporou a sua rotina, utilizando nas atividades em sala de aula. Perguntamos ainda, qual o uso que elas fazem desses materiais, a professora Joseane, disse que utiliza as obras em sua rotina de sala de aula em projetos e sequências didáticas e destacou que o acervo do MEC *Ampliou o acesso a diversos gêneros*.

Perguntamos também, se na escola tem biblioteca e se é utilizada. Apenas duas professoras, disseram que sim, mas são pouco utilizadas: em uma, porque funciona o Projeto Mais Educação; e na outra, a biblioteca é pouco usada porque o espaço é muito pequeno. Esses dados são preocupantes! Das quatro escolas pesquisadas apenas duas possuem biblioteca e mesmo assim, são mal aproveitadas. Percebemos que os programas de incentivo a leitura existem, chegam livros nas escolas, porém não há espaços adequados para a promoção da leitura para além da sala de aula: como biblioteca ou salas de leitura. Como alternativa para a falta de estrutura das escolas, todas as professoras citaram o cantinho da leitura, um espaço na sala de aula dedicado ao ato de ler, contém livros do acervo de obras complementares de diversos gêneros e outros materiais de leitura como: revista, jornais, gibis, etc.

Questionamos ainda, se existem projetos realizados pela escola para incentivar a leitura. Apenas uma professora citou um projeto que envolve toda escola. Esse dado nos preocupa! Como vamos formar leitores se os outros atores do cenário escolar não se envolvem? Deixando essa tarefa apenas para o professor! Concordamos que o professor tem um papel de fundamental importância no processo de formar o gosto pela leitura e que ele pode fazer muita coisa nesse sentido, mas a comunidade escolar não pode e não deve ficar aquém da responsabilidade de se engajar na formação do hábito de ler.

Quanto à finalidade da leitura, ler para que? Leal e Melo (2006) defendem que a leitura deve ser objeto de ensino e que deve-se ter um objetivo para ler. Procuramos saber das docentes com que finalidade realizam a leitura. Elas disseram que solicitam que as crianças leiam para: aprender a ler, recontar a história, desenhar a história, declamar poesias para a classe, responder perguntas orais ou escritas, responder perguntas do livro didático, por prazer, para compreender e interpretar o texto. As atividades citadas apontam que as docentes realizam diversas atividades de leitura, com diferentes finalidades e que têm objetivos e intenções claras ao realizá-las.

Nas classes de alfabetização, a leitura também tem como função ler para aprender a ler. Procuramos saber das docentes, como elas intercalam em suas práticas, as dimensões: alfabetização e letramento, como trabalham atividades de apropriação de escrita alfabética, dimensão específica da alfabetização; com as atividades de leitura para outros fins, inclusive para gostar de ler, dimensão do letramento. As docentes responderam que realizam leitura diariamente com diversos objetivos, e que também privilegiam todos os dias atividades de apropriação da escrita alfabética como as citadas pela professora Renata: *uso jogos de formação de palavras, realizo treinos ortográficos e faço trabalho com rimas, etc.* Ficou claro na fala de algumas professoras que elas se preocupam tanto com a alfabetização, como com a formação do gosto pela leitura e que têm consciência que é preciso organizar a rotina de forma que viabilize as duas dimensões: alfabetizar e letrar.

Questionamos como são realizadas as leituras com as crianças que ainda não estão lendo com autonomia, como já discutimos anteriormente, a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê e que ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa principal no ensino da leitura antes mesmo de as crianças aprenderem a ler convencionalmente.

As docentes afirmaram que realizam atividades de leitura com as crianças mesmo que elas ainda não estejam alfabetizadas. A maioria citou os textos que as crianças sabem de cor: músicas, parlendas, quadrinhas, etc. Outra atividade citada foi a leitura feita pela professora, momento em que utilizam estratégias antes da leitura, como relata a professora Renata: *Trabalho sempre utilizando perguntas que incentivam eles a querer saber do que se trata a leitura, algo para instiga-los! Levo também alguns objetos relacionados ao texto para que eles tentem descobrir do que se trata.* As docentes citaram também estratégias utilizadas durante a leitura, perguntando sobre aspectos que não estão explícitos no texto como as inferências; e depois da leitura, confirmando ou refutando as impressões antecipadas antes da leitura do texto. Tais atividades corroboram com o pensamento de Kleiman (1997, p. 60),



“quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Portanto, vimos nestes depoimentos que as professoras entrevistadas conseguem colocar em prática com consciência os objetivos que desejam atingir: desenvolver estratégias de leitura antes mesmo das crianças conseguirem ler convencionalmente.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir até que ponto as políticas públicas: formação continuada e o investimento em materiais de leitura têm contribuído para criação de um cenário que favoreça a formação de leitores já desde os anos iniciais do ensino Fundamental. Nos propomos a responder duas questões principais, a primeira, será que todo investimento do MEC em programas de incentivo a leitura tem melhorado as práticas de alfabetização e letramento?

Percebemos nos depoimentos das docentes que elas conhecem, estão tendo acesso aos materiais de leitura disponibilizados pelo MEC, classificam como de boa qualidade e estão utilizando os livros nas aulas. As professoras também se mostraram satisfeitas com a qualidade da formação do PNAIC, disseram que estão conseguindo incorporar em suas rotinas as sugestões de atividades de incentivo a leitura abordadas na formação. Dessa forma, entendemos que embora ainda haja muita coisa a ser feita para melhorar a leitura na escola, as ações tem surtido efeitos positivos na opinião das docentes.

Quanto à segunda questão que nos propusemos a discutir: O que está acontecendo no ensino de leitura em nossas escolas? Na fala das professoras, foi possível perceber a falta de estrutura das escolas na formação de espaços de leitura para além da sala de aula, pois a maioria das entrevistadas leciona em escolas que não possuem biblioteca e as escolas que tem, os espaços são mal estruturados e mal utilizados.

Outro ponto que chamou atenção foi à falta de investimento em projetos e atividades de incentivo a leitura envolvendo toda escola. Ainda predomina o entendimento que é trabalho exclusivo do professor incentivar o hábito de ler. Defendemos que é papel do professor incentivar a leitura, mas não apenas dele! A escola deve promover atividades que envolva toda comunidade escolar

Percebemos que o discurso das docentes sobre leitura é marcado pela preocupação em realizar leituras diárias e não apenas com o objetivo de ensinar a ler, mas principalmente com o objetivo de criar gosto e formar o hábito de leitura já desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares : alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. – Brasília, 1997.

CAVALCANTE, M. A. S. & FREITAS, M. L. Q. & MERCADO E. O. (2008). Alfabetização e Letramento. In: O ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

COUTINHO, M. L. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1984.

GALVÃO, A e LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** (org.) MORAIS, A. G, e ALBUQUERQUE, E. B. e LEAL, T. F. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, (1995).

KLEIMAN, A. B. Oficina de leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética (Como ensino). São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, I. Estratégia de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.