

## LEITURA E ESCRITA: CAMINHOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Inaldo Firmino SOARES\**

### **Resumo**

Este trabalho, situado na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, resulta de uma pesquisa com professores de Português do ensino médio da rede particular do Recife, com o objetivo de levantar suas concepções de ensino de leitura e escrita e em que medida essas concepções podem contribuir para (trans)formação do ensino desse componente curricular. A escuta dos sujeitos – através de entrevistas semi-estruturadas – e as fontes bibliográficas foram fundamentais para a delimitação do objeto e para a definição das categorias de análise.

**Palavras-chave:** concepções de linguagem; perspectiva textual-interacionista; práticas pedagógicas.

### **Considerações Iniciais**

Mesmo com a intensa discussão travada nos meios acadêmicos e com a publicação de livros/artigos/anais de

---

\* Doutorando do Proling/UFPB.

congressos sobre os processos de leitura e escrita (sobretudo trabalhos de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) e apesar dos investimentos em processos de formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa (LP), grande parte desses professores continua presa aos moldes tradicionais de trabalho na área.

Apesar das mudanças nos paradigmas verificadas nos estudos da linguagem a partir dos anos 1980, com conseqüências diretas na maneira de conceber e de ensinar a língua, atualmente o professor de LP que lida no ensino médio ainda apresenta uma considerável insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nessas teorias. Diante disso, ele vive certo conflito: ou manter a prática secular do ensino dagramática normativa ou aventurar-se numa renovação desse ensino sem ter uma fundamentação teórica e prática segura nas recentes contribuições da Lingüística, que podem e devem ser transpostas para o ensino efetivo desse componente curricular.

Aqueles que se arvoram levar para a sua prática as propostas dessas discussões e formações muitas vezes apenas as reproduzem, ao invés de, num processo de apropriação e transposição didática, construir, junto a seus alunos, sua própria trajetória rumo a uma verdadeira produção de conhecimento, mediada pela produção textual.

Sendo assim, acreditamos que uma escuta lúcida e crítica das vozes desses professores acerca de suas concepções de língua(gem), de sujeito, de ensino e aprendizagem e, principalmente, de suas reflexões acerca da necessidade de articulação entre essas concepções e o seu próprio fazer pedagógico pode trazer algumas contribuições significativas. Isso minimizaria a distância entre a formação inicial e continuada de professores de LP e o seu real fazer pedagógico, favorecendo, através da valorização do saber-fazer e da formação desses professores no próprio cotidiano e fora dele, uma rede de diálogos e de trocas de saberes entre eles e os acadêmicos, os pesquisadores, os lingüistas, em geral, com

repercussões positivas no exercício profissional desses sujeitos.

É nessa perspectiva que se realizou este trabalho, inscrito no quadro de pesquisas em Linguística Aplicada (LA), especificamente de LA ao ensino de LP, com o objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de LP, pois, segundo Celani (2000, p. 24), “uma política educacional não pode deixar de considerar com seriedade a questão da formação de docentes”. E a LA, diz a autora, está diretamente relacionada a essa questão, tanto no nível da graduação, quanto no da formação em serviço e no da pós-graduação.

- *Na graduação* – É refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele [o aluno] irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho como educador-professor de língua(s). (CELANI, 2000, p. 25).
- *Em serviço [formação continuada]* – [...] O que deixou de ser feito na graduação deve agora ser suprido; o que deixou de ser feito em qualquer nível, às vezes, porque o professor não passou sequer por um curso de graduação, deve ser feito agora para fornecer-lhes os instrumentos básicos conceituais e operacionais, em caráter de urgência e de emergência (CELANI, 2000, p. 26).
- *Na pós-graduação* – a incomensurável contribuição que a LA tem a dar na esfera da formação docente se encontra, particularmente, no âmbito dos programas de pós-graduação, pois é lá que se desenvolvem as pesquisas (CELANI, 2000, p. 26).

## 1 Fundamentação Teórica

Até chegar aos dias atuais, em que se entende o texto como ponto de partida e de chegada central de trabalho, o ensino de LP, no Brasil, passou por algumas etapas cujas características estão intrinsecamente atreladas às várias concepções de língua e de sujeito. E a cada uma dessas concepções, conforme Geraldi (2002, p. 41), corresponde uma das três correntes dos estudos lingüísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e a lingüística da enunciação.

Alinhando-se a essa reflexão, Koch (2003, p. 13) afirma que a concepção de língua adotada vai determinar a concepção de sujeito da linguagem. Dessa forma, a autora diz haver três concepções de língua: (i) como representação do pensamento, correspondente à concepção de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações; (ii) como estrutura, correspondente à concepção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de "não-consciência"; e (iii) a concepção de língua como lugar de interação, correspondendo à noção de sujeito como entidade psicossocial, com ênfase no caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e na defesa de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação na qual estão engajados na atualização das imagens e das representações sem as quais não existiria comunicação.

A última concepção, a de sujeito como entidade psicossocial, resultante da concepção de língua como lugar de interação, é a que predomina nos estudos atuais sobre a linguagem e sobre o texto, pois ele, conforme Brandão, (apud KOCH, 2003, p. 15)<sup>1</sup>, é um sujeito psicossocial histórica e ideologicamente constituído na interação com o outro e o texto

---

<sup>1</sup> BRANDÃO, Helena N. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA NETO, J. A. (2001). *Discursos e análises*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, p. 12.

é o palco em que essa relação se dá. O germe dessa concepção encontra-se nos conceitos bakhtinianos de polifonia e dialogismo, fundamentais para a compreensão do foco de estudo contemplado pelas teorias enunciativas e discursivas.

## 2 Metodologia: Uma Questão de Opção

O caráter descritivo e exploratório desta pesquisa nos levou a optarmos pela abordagem qualitativa, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999).

O método qualitativo requer como matéria-prima a fala dos sujeitos que compõem o *corpus* da pesquisa, descrevendo com suas palavras as situações e experiências vivenciadas.

Seguindo essa orientação, procedeu-se à seleção dos sujeitos – quatro professores (P1, P2, P3, P4) de diferentes escolas da rede particular de ensino do Grande Recife –, definindo-se como critérios básicos que eles desenvolvessem seu trabalho pedagógico voltado para o texto e que todos fossem professores do nível médio da rede particular de ensino, recorte escolhido para constituir o universo desta pesquisa.

Além desses dois critérios básicos, buscou-se subdividir o universo em dois grupos, obedecendo ao contexto teórico-metodológico de sua formação inicial em licenciatura em Letras: na década de 1970, o primeiro grupo, constituído de dois sujeitos; na década de 1980, o segundo grupo, formado também por dois sujeitos.

Na formação inicial do primeiro grupo, ocorrida na década de 1970, dominavam nos estudos lingüísticos o Estruturalismo saussureano (já marcado por um certo pós-estruturalismo) e a Gramática Gerativo-Transformacional de

Chomsky. E a concepção de ensino de Língua Portuguesa então vigente era, ainda, a da Teoria da Comunicação. Carl Bühler e, sobretudo, Roman Jakobson eram referências obrigatórias para todos os professores de Português que formavam a "vanguarda" dos fins de 1970 e início dos anos 1980, baseada essencialmente nos elementos da comunicação e nas funções da linguagem.

Em relação ao trabalho com a gramática, as poucas inovações giravam em torno dos aspectos morfossemânticos e funcionais das palavras: a morfologia e a sintaxe já não eram mais estudadas isoladamente e, agora, um novo aspecto era introduzido – a semântica, esta voltada principalmente para o valor semântico dos conectivos e das orações. Esse trabalho com a gramática, indubitavelmente, caracterizou-se como uma verdadeira revolução em relação ao ensino tradicional de LP, muito embora se restringisse ao estudo das palavras e das frases isoladas, ou seja, continuava-se privilegiando o produto, o enunciado pronto, acabado, descontextualizado, em detrimento do processo, da enunciação.

No fazer pedagógico desse primeiro grupo (constituído de professores cuja formação inicial se deu na década de 1970), o texto já tinha seu espaço garantido. Só que voltado essencialmente para uma leitura de decodificação de enunciados prontos e como pretexto para a exploração gramatical. Ficando, assim, muito distante das concepções teórico-metodológicas que vão caracterizar o período de formação inicial do segundo par de sujeitos desta pesquisa. A este segundo grupo, cujos sujeitos cursaram a graduação entre os anos de 1984 e 1988, já haviam sido apresentadas, mesmo que de forma incipiente, as concepções sociointeracionistas da linguagem, a Lingüística Textual e a teoria dos gêneros.

Um terceiro e último critério na caracterização dos sujeitos foi a existência de algum curso de especialização ou de pós-graduação em sua formação. Neste aspecto, também se formaram dois grupos: um constituído de dois sujeitos com Especialização em Língua Portuguesa e o outro composto de

dois sujeitos que acumulam Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado – um em Lingüística e outro em Língua Portuguesa.

A escuta dos sujeitos se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas, que valorizam a presença do investigador, oferecem as expectativas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias e possa manifestar suas vivências no ambiente de trabalho, enriquecendo, assim, a investigação. Além de permitir ao investigador orientar seus questionamentos, sem a necessidade de uma seqüência rígida das questões, pois a direção é tomada a partir do conteúdo que emerge da fala do entrevistado, no decorrer da discussão em foco (TRIVIÑOS, 1987).

Sob essas recomendações, as entrevistas com os quatro sujeitos foram feitas oralmente, a partir de um roteiro cujas questões visavam analisar o discurso sobre as práticas para "extrair" as concepções de língua. Dessa forma, logrou-se assegurar os elementos da triangulação fundamental neste processo: *empatia*, *engajamento mútuo* (pesquisador e pesquisado) e *objeto da pesquisa* (BRANDÃO, 2002, p. 40, grifos originais), assim como conferir ao pesquisador o papel de co-produtor do discurso, à medida que procedeu com rigor e coerência. (BRANDÃO, 2002, p. 41)

A fim de compreender e apreender o maior número de informações com a maior fidelidade possível ao sentido dos ditos e não ditos dos sujeitos, recorreu-se à leitura denominada "flutuante", que, segundo Minayo (1999, p. 209), "consiste em tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo seu conteúdo". A intenção era ambientar-se com o falar dos sujeitos e reconstituir o contexto da entrevista.

Todas essas informações foram analisadas e interpretadas com o cuidado que a abordagem da realidade exige. Portanto, fez-se o levantamento das questões necessárias e as devidas correlações entre o dito e o silenciado.

### 3 Análise dos Dados

Conferir aos materiais de pesquisa – informações e conhecimentos advindos das entrevistas e das leituras bibliográficas – o estatuto de dados requer

todo um trabalho prévio de construção de um corpo de hipóteses, derivado de um conjunto de escolhas teóricas que é indispensável para delimitar e conferir sentido aos materiais empíricos necessários ao desenvolvimento da investigação. (BRANDÃO, 2002, p. 31).

Foi seguindo essa recomendação que se procedeu à análise dos dados, com os professores pesquisados refletindo inicialmente acerca do trabalho com leitura e escrita, sobre a tradicional aula de redação e sobre a nova concepção trazida para essa aula com a "produção textual".

Tanto P1 quanto P3 disseram não ver diferença alguma entre essas denominações. Entretanto, enquanto P3 se centra numa crítica à postura do professor – *"Só mudou o nome, não é? Eu concordo que quando a gente quer mudar uma determinada realidade, é claro que ela passa por uma nomenclatura, por uma mudança de vocabulário, mas não muda, entende?"* –, P1 se volta para o "desinteresse" do aluno pelas atividades de escrita:

Eles não gostam de produção de texto, eles não gostam de escrever. Quando mudaram a palavra **redação** para **produção de texto**, para mim deu no mesmo. Quando você diz "Hoje é aula de redação", o aluno diz "Ave-Maria!"; quando você diz que é aula de produção de texto, o aluno também grita "Ave-Maria!", porque ele sabe que redacionar (*sic*) ou produzir texto é a mesma coisa. [...] (grifos do autor)

A crítica de P3 aos professores que mudam a nomenclatura, mas permanecem trabalhando tradicionalmente com a metalinguagem continua:

A gente tem as pessoas dizendo que vão trabalhar tanto, que eu não tenho mais esse pudor. Eu sou aula de redação mesmo, não tenho pudor com essa nomenclatura. Tem muita gente que diz trabalhar produção de texto e não melhora nada, às vezes é até pior, porque aí você insere a parte muito metalingüística, o aluno tem que saber o que é coerência, coesão, progressão temática, tudo isso são verdadeiros elefantes brancos na cabeça do aluno. Ele não sabe o que é isso aí não. E o professor entra com todos esses conceitos aí, e diz que está trabalhando produção de texto.

Já P2 se mostra mais afeito à "produção de texto", principalmente para afastar os "resquícios" que diz ainda carregar de sua antiga professora:

[...] a minha professora botava um quadro e mandava fazer uma composição. Eu botava: "Eu estou vendo um quadro que tem uma menina com um vestido cor-de-rosa e um sapato preto". Quando eu recebia a redação, tava tudo riscado de vermelho. Aí eu ficava indignada porque achava que tinha feito o que ela pediu. Eu não conseguia entender que ela queria que eu inventasse uma história que representasse aquele quadro. Eu ainda tenho resquício disso. Daí, toda vez que eu vou dar aula, eu ter a preocupação de mostrar para o aluno um modelo pronto. Um convite, por exemplo, ler pra ver como é que se faz. Por isso que a aula é de produção de texto, e não de redação.

No tocante à leitura e produção textual na escola, todas as falas dos sujeitos desta pesquisa explicitam a grande questão que acompanha a maioria dos professores de Português: o conflito entre o ensino tradicional de gramática e a ruptura com essa tradição. Um exemplo ilustrativo dessa contradição é quando P3 se refere à imagem que a sociedade criou e ainda cultiva do professor de Português:

É a sociedade mesmo, quando você pára num lugar e as pessoas sabem da sua profissão, todo professor de Português sabe disso, a expectativa das pessoas é esta: que você tenha todas as

soluções, que você reproduza o modelo de Pasquale [...] Já houve um momento da minha vida profissional em que eu achava um absurdo [...] que as pessoas tivessem esse olhar. Depois, eu comecei a pensar melhor e percebi que foi a escola que formou esse perfil, o que as pessoas pensam. [...] É um grande desafio dar aula de Português. Primeiro dia de aula estavam todos nervosos, [por]que eles acham que eu vou entrar com aquela gramática pra valer [...].

O professor de Português se depara com algumas questões importantes: como fazer para que aquilo que observou na redação do aluno possa chegar a este, de modo a contribuir para o seu crescimento como produtor de texto? Como fazer com que o aluno perceba as falhas? Como incentivá-lo a buscar recursos gramaticais, lexicais e semânticos para recompor as frases, ordenar as idéias de modo adequado, desenvolvê-las a contento, apresentar mais dados de fundamentação, aprofundar suas reflexões? De que modo, por meio de que instrumentos, fazê-lo perceber que é preciso caracterizar melhor os personagens, lidar adequadamente com tempo e espaço, trabalhar bem o conflito e a complicação, de modo a interessar ao leitor, manipular a linguagem como matéria de criação e encantamento?

Uma das grandes falhas no ensino da escrita na escola é o descaso dos chamados "professores de redação" em relação às atividades de reescrita. Essa tendência é resultante da visão da escrita como produto e não como processo. A produção textual dos alunos é vista como avaliação do seu domínio da língua escrita, geralmente de forma meio perversa, pois cobra-se dos alunos um desempenho para o qual eles não foram exercitados, ferindo-se, dessa forma, um princípio nobre da Didática. Geralmente, o professor corrige os "erros" dos alunos e pronto. O processo não tem continuidade, instalando-se no aluno um sentimento de incompetência, pois não se dá oportunidade de ele mesmo revisar e melhorar o seu texto. No entanto, estudos recentes sobre processos de textualização (ABAURRE; FIAD;

MAYRINK-SABINSON, 1997, e LEAL, 1999) dão enorme importância à atividade de reescrita textual como elemento que leva à melhoria dos textos produzidos e também como fenômeno que esclarece bastante os diversos tipos de relação entre sujeito e texto.

O fato de o professor, na situação artificial de produção de textos em sala de aula, tornar-se o único destinatário do texto do aluno transforma-o, muitas vezes, em um destinatário "complacente" e altera no produtor do texto a noção de que o leitor (considerando-se o leitor universal, isto é, qualquer pessoa, mesmo distante no tempo e no espaço que se interesse pelo seu escrito) é um ser exigente. É a isso que se refere esta fala de P1, mesmo que em uma direção contrária ao que aqui se afirma sobre a "complacência" do professor:

[...]. Eu sou contra esse tipo de coisa. Porque o professor, ele [o aluno] vê na figura do professor, porque acha que a opinião dele não vai bater com a do professor, e não é isso. Se ele fugir ao tema, não vai bater, mas se ele não fugir... logicamente, né?, o professor vai dar uma boa nota. Mas infelizmente o que ele tem no professor [...]. Porque ele escreve nada mais nada menos só pensando no que o professor vai achar. E é por isso que muitas vezes o aluno se dá mal.

Daí a necessidade de serem bem esclarecidos os recursos da eficiência textual para que o aluno não só os utilize convenientemente, mas saiba identificar os ingredientes que faltaram.

Escolhidos o tema e o tipo de texto (que determinam o nível de linguagem, considerando-se que, a não ser no caso da carta, o aluno sabe que escreve para um leitor universal), o professor deve enfatizar que o bom texto será aquele que apresentar os cinco recursos da eficiência textual: *adequação ao tema solicitado*, *adequação ao tipo de texto*, *adequação ao nível de linguagem* (determinado pelo tema, pelo tipo de texto e pelo receptor em situação de interação), *coesão* e *coerência*, fundamentos da clareza, tudo isso já contemplado

pela Lingüística Textual há cerca de três décadas. É isso que P4 diz fazer com seus alunos que, segundo ela,

Como é uma coisa a que eles não estão habituados, normalmente é assim, é um trabalho mesmo de como se eu estivesse ensinando alguém a andar, a engatinhar, é como se fosse um bebezinho, tem que ir segurando ali nas mãozinhas dos alunos.

Estabelecido que esses recursos não podem faltar, sem prejuízo do texto, é compreensível que se transformem em critérios de avaliação. O aluno entenderá e aceitará isso desde que lhe sejam muito bem explicadas as modernas noções de textualidade e sejam feitos exercícios em classe, trabalhos de refeitura, correções não apenas punitivas, mas orientadoras nas suas produções textuais, intervenções constantes durante o processo de produção, e não apenas depois do produto acabado.

Para que tudo isso possa ser efetivado a contento, o professor precisa conhecer e operacionalizar alguns conceitos básicos em teorias de processamento de leitura e em Lingüística de Texto, uma vez que, mesmo parecendo algo simples e explícito, a leitura é uma atividade complexa e deve ser vista de forma procedimental, multifacetada e transdisciplinar. Assim sendo, os professores que lidam com o ensino e a prática da leitura nas escolas deveriam ter uma fundamentação teórico-prática nessa complexa atividade, abordando-a nos seus variados aspectos – políticos, sociais, emocionais e, principalmente, os cognitivos e os lingüístico-textuais.

A necessária e desejada renovação do ensino de Português deve fundamentar-se, portanto, em teorias lingüísticas que instrumentalizem o professor para a operacionalização de uma proposta que contemple, primeiramente, uma didática da língua materna que priorize o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e

escrita, ajudando o aprendiz a aprimorar constantemente o seu nível de letramento<sup>2</sup>.

Segundo Silveira (2005, p. 3), é necessário que o professor saiba “aplicar algumas estratégias e técnicas de ensino que transformem a sala de aula numa verdadeira e constante ‘oficina’ de leitura e produção de textos”. É evidente que isso tudo não deve ser feito em detrimento da análise lingüística e da reflexão sobre a gramática e a questão das normas, dos padrões da língua, mas sim em conjunto com essa análise e reflexão, desde que ela resulte da prática da escrita significativa dos alunos.

### **Considerações Finais**

As falas dos sujeitos pesquisados, seguidas de nossas considerações, trazem à tona algumas questões importantes acerca da formação básica do professor de Português. Primeiramente, quais são as reais contribuições da Lingüística e das ciências auxiliares aos estudos da linguagem para a renovação do ensino dessa disciplina na escola fundamental e média? Percebe-se, na fala dos sujeitos pesquisados, que, mesmo com os avanços cada vez maiores da LA no nosso país, essas contribuições não têm tido muita efetividade no dia-a-dia de sua prática pedagógica como professores de Português.

A despeito das mudanças nos paradigmas verificadas nos estudos da linguagem a partir dos anos de 1980, incidindo diretamente na maneira de conceber e de ensinar a língua, o professor de Português do ensino médio ainda apresenta uma expressiva insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nessas teorias. O professor se encontra, assim, diante

---

<sup>2</sup> Conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever conseqüentes da aprendizagem do sistema da escrita, e que são necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

do conflito entre a manutenção de uma prática secular do ensino da gramática normativa e a renovação desse ensino, sem ter, entretanto, uma fundamentação teórica e prática segura nas recentes contribuições da Lingüística, que podem e devem ser transpostas para o ensino efetivo de LP.

Surge aqui um segundo questionamento, voltado mais uma vez para a formação inicial do professor de Português: os cursos de Licenciatura em Letras preparam o professor para o trabalho docente? É opinião corrente, entre os sujeitos aqui entrevistados, que a graduação é insuficiente, pois, segundo eles, muitos desses cursos apresentam omissões, falhas e ineficiências na operacionalização de suas propostas e de suas grades curriculares. Muito embora trabalhem com profundidade as teorias lingüísticas e as concepções de linguagem mais recentes, deixam de fazer, muitas vezes, a articulação entre esses saberes científico-acadêmicos e os saberes escolares.

Um outro lado dessa questão é que esses cursos muitas vezes lidam com um alunado que, em sua maioria, chega à universidade sem dominar minimamente as habilidades de reflexão, de leitura e de escrita, tão necessárias ao desenvolvimento de certa autonomia nos estudos (SILVEIRA, 2005, p. 2).

Um dos pontos de convergência entre os sujeitos desta pesquisa é a consciência da necessidade de uma formação inicial e continuada voltada especialmente para as práticas. Muito embora, em maior ou menor grau, estejam ainda presos a um fazer pedagógico marcado pelo ensino tradicional, todos demonstram um movimento, uma abertura rumo à aquisição de novos conhecimentos, de novas concepções teóricas e de saberes práticos que venham a melhorar sua prática de ensino nesse componente curricular.

## Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras.
- BRANDÃO, Zaia. (2002). *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- CELANI, Maria A. Alba. (2000). A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B.; TOMICH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, pp. 17-32.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). (2002). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- LEAL, Virgínia. (1999). *Gênese do texto infantil: uma análise de estágios iniciais da escrita em escolares da primeira parte do ensino fundamental*. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MINAYO, Maria C. de S. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- SILVEIRA, Maria Inez M. (2005). Didática da lectoescrita: oficina & portfólio. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E LITERATURA, 4., 2005, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Bagagem. 1 CD-ROM. ISBN 85-89254-17-8.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.

