

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

FERNANDA ZANETTI BECALLI (UFES).

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões e considerações advindas de uma pesquisa que se prendeu a analisar os pressupostos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste texto, analisaremos a concepção de leitura que orienta o programa de formação e também a concepção de texto. Para compreender os pressupostos que embasaram o PROFA, tomamos por base as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Perspectiva Bakhtiniana de Linguagem. Considerando a abordagem metodológica de caráter qualitativo, adotamos a pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que tecemos com um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas de formação de professores alfabetizadores da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e materializam discursos sobre a leitura – o kit de materiais escritos do PROFA. Os documentos analisados permitiram observar a necessidade de um redimensionamento das concepções de língua, de sujeitos e de interações que subjazem ao processo de ensino aprendizagem, e também uma proposta de trabalho com a leitura que seja pensada de forma intencional, organizada e sistemática a partir da mediação qualificada do professor alfabetizador para que se possam operar mudanças no ensino da leitura na escola.

Palavras-chave:

Leitura, Ensino da leitura, Texto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por finalidade apresentar reflexões advindas de uma pesquisa que se prendeu a analisar os fundamentos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste texto, analisaremos a concepção de leitura que orienta o programa de formação e, também, a concepção de texto.

Para efetivar as análises, nos apoiamos nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Perspectiva Bakhtiniana de Linguagem. O estudo foi realizado por meio da abordagem metodológica de caráter qualitativo, com foco na pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que tecemos com um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas de formação de professores alfabetizadores da SEF/MEC e materializam discursos sobre a leitura - o *kit* de materiais escritos do PROFA.

No diálogo com os discursos sobre a abordagem de ensino da leitura, materializados nos documentos do PROFA, procuramos identificar os pressupostos

teóricos que têm sustentado os projetos políticos para o ensino da leitura em nosso país e, também, suscitar reflexões que pretendem contribuir para ampliar as discussões sobre os processos de formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o ensino da leitura nas classes de alfabetização, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem, que concebe a leitura como produção de sentidos.

Ao buscarmos as contribuições decorrentes de pesquisas que enfocaram o PROFA, localizamos três trabalhos. Apesar de serem poucos os trabalhos encontrados, constatamos que o referido programa foi tomado como objeto de estudo em diferentes situações de pesquisa e sob vários enfoques. Costa (2004), ao investigar a concepção de alfabetização orientadora do PROFA, apontou que tal concepção se fundamentou nas idéias de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Chegou a esta conclusão por meio da comparação de trechos encontrados ao longo dos textos do *kit* de materiais escritos que compõem o programa com a produção das autoras no livro *Psicogênese da língua escrita*. Também constatou que, apesar de a teoria construtivista estar fundamentada na Psicologia Genética de Piaget e na Psicolinguística de Chomsky, as reflexões desses autores não foram apresentadas e tampouco contempladas no material pedagógico do PROFA.

A pesquisadora conclui que o PROFA se constitui em um programa de educação compensatória do MEC, fundamentado na teoria construtivista, que, por sua vez, não contemplou as diversas áreas do conhecimento, fundamentais para a formação do professor alfabetizador. Além disso, esse programa, conforme salienta Costa (2004, p. 56), refutou "[...] o caráter sócio-histórico e cultural do processo educativo, contribuindo, assim, com o processo de alienação dos professores e dos alunos.

Sendo assim, coube-nos indagar: um programa de formação de professores que adotou uma concepção de alfabetização construtivista contribuiu para instaurar uma inovação na prática pedagógica? Sobre essa questão, o estudo desenvolvido por Brussio e Brussio (2006) apontou a descrença das professoras cursistas de São Luís (MA) com as atividades pedagógicas propostas pelo programa para o ensino de leitura e escrita. Isso porque, para elas, era "[...] inconcebível trabalhar a língua escrita com textos diversos, se o aluno não havia se apropriado do código escrito, ou seja, se ainda não conseguia ler convencionalmente" (BRUSSIO; BRUSSIO, 2006, p. 47).

Nesse sentido, os autores afirmaram que o objetivo do PROFA em instrumentalizar as professoras para realizarem o trabalho pedagógico de acordo com a teoria construtivista, não foi suficiente para provocar mudanças na prática pedagógica, porque elas não abandonaram as práticas de ensino tidas como "tradicionais" e, por conseguinte, não compreenderam que é possível alfabetizar com textos, como postulava o programa.

Essa constatação nos levou a investigar o que orienta a sistemática de formação do PROFA e por que não permitiu mudanças efetivas no trabalho dos professores. Oliveira (2004) trata dessa questão ao apontar que a sistemática de formação do programa esteve balizada na noção de competência profissional de Perrenoud. Em decorrência, ressaltou que esse conceito, amplamente utilizado pelo Governo Federal, serviu para dar um caráter de supremacia e de aceitação ao PROFA, pois ao utilizá-lo, implicitamente, para responsabilizar os professores pelo seu próprio processo de formação continuada, levou estes profissionais a se sentirem responsáveis pelos resultados do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, após a realização do curso.

Desse modo, o autor (2004, p. 69) constatou que o PROFA foi um programa apresentado com "[...] promessas de mudanças substanciais na prática docente e, conseqüentemente, resultados mais contundentes em termos de aprendizagem dos alunos", mas, por se constituir num pacote pronto de treinamento idealizado pelas ações governamentais para ser aplicado nas classes de alfabetização, não garantiu o direito de os professores exporem seus interesses e necessidades para, a partir daí, elaborar um programa de formação continuada que, de fato, servisse de subsídio à prática pedagógica.

Os trabalhos apresentados trouxeram reflexões importantes sobre o PROFA e evidenciaram uma ausência de estudos sobre a concepção de leitura que orienta o programa. Nesse contexto, consideramos relevante e pertinente investigar a concepção de leitura e de texto concretizada no PROFA, buscando compreender se tais concepções colaboraram para promover práticas de ensino da leitura como produção de sentidos que engloba a noção de incompletude, de intertextualidade e de implícitos, que não são contemplados no imediatismo da decodificação do texto.

PONTOS DE ANCORAGEM

Para compreender os pressupostos que embasaram o PROFA, nos apoiamos nos fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural. A partir dessa abordagem, consideramos que a alfabetização se desenvolve entre sociedades humanas que fazem uso da leitura e da escrita. Além disso, é vista como uma prática sociocultural que, dependendo do modo como é efetivada, pode contribuir para a formação da consciência crítica por meio do trabalho com a produção de textos orais e escritos e de leitura (GONTIJO, 2002).

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como produção de sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. A partir dos pressupostos de Bakhtin, o texto é entendido como o próprio lugar da interação entre sujeitos e, por conseguinte, das muitas vozes que o atravessam com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura, discursos estes que podem vir a se completar, a divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico.

Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que ao dialogarem por meio da produção escrita se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos. Podemos compreender, então, que a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente. Isso se explica, conforme Duarte (2004, p. 285), porque essa vertente teórica não tem a pretensão de fortalecer os interesses das classes dominantes, e sim de tornar os sujeitos "[...] mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas [...]".

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE TEXTO CONCRETIZADAS NO PROFA

Começamos por esclarecer que a análise dos discursos sobre as concepções de leitura e de texto difundidas pelo PROFA, permite-nos confirmar, conforme apontado por Costa (2004) que a proposta do programa se assenta em pressupostos construtivistas, especificamente, pelos conhecimentos produzidos por Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

Nesse sentido, o texto *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas* (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001a, p. 3) deixa claro que, numa abordagem construtivista, não subjaz à idéia de que

[...] primeiro os meninos têm de aprender a ler [...] dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos.

Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura que se contrapõe à abordagem associacionista de aprendizagem. A preocupação deixa de estar centrada no método para levar em conta o modo como a criança aprende. Nessa direção, se opõe ao modelo de alfabetização compreendido como processo de decodificação e codificação.

De acordo com Gontijo (2005), a necessidade de superar práticas de ensino da leitura sustentadas na memorização e na repetição de palavras não se constitui num esforço recente, como o PROFA propõe. A autora aponta que, desde o limiar

do século XX, havia uma proposta de trabalho com textos significativos para a alfabetização de crianças, tal é o caso do "método natural Freinet". No Brasil, as tematizações do trabalho com textos começaram a ser disseminadas, a partir de 1980, pelo professor Geraldi que compreende o trabalho na sala de aula com textos como um processo contínuo de produção de sentidos, visto que o texto é um "[...] lugar de entrada para [...] [o] diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros" (GERALDI, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, o texto não é um produto pronto e fechado que carrega um único significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura, uma vez que seus sentidos são produzidos no encontro do autor com o leitor por meio do texto. E as crianças se constituem como sujeitos do discurso, como salienta Geraldi (1997), sujeitos de saberes, idéias, cultura, posicionando-se, conforme suas capacidades, no momento da leitura, oferecendo à experiência da leitura suas contrapalavras.

De diferente modo, a equipe pedagógica do PROFA apresenta aos professores alfabetizadores uma concepção de leitura apenas como um "[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...]" (BRASIL/PROFA, M2UET2, 2002, p. 5). Nesse caso, a concepção de leitura que sustenta o ensino da leitura do PROFA ancora-se no modelo psicolinguístico da leitura que, conforme aponta Braggio (2005, p. 3), concebe a leitura como um processo de busca do significado pelo leitor que se constitui num "[...] processador ativo do conhecimento, dotado filogeneticamente da capacidade para adquiri-lo".

De acordo com a referida autora, o principal representante do modelo psicolinguístico da leitura é Chomsky. Nesse modelo, a criança é considerada como um ser ativo, seletivo e criativo, porque tem a capacidade inata de desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados lingüísticos, quando exposta a eles. Partindo desse princípio, o PROFA postula que as crianças constroem "hipóteses de leitura", isto é, "[...] as idéias que as crianças constroem sobre o que está ou não grafado em um texto escrito, e o que se pode ler ou não nele" (BRASIL/PROFA, M1U6T6, 2001a, p. 1).

Na tentativa de ressaltar a importância do trabalho com a leitura a partir de textos, o PROFA afirma que o processo de compreensão da leitura depende fundamentalmente da relação entre os olhos e o cérebro, pois os primeiros captam de diferentes maneiras a mesma quantidade de letras dependendo da forma como elas estão apresentadas, ou seja, em um mesmo intervalo de tempo, os olhos captam "[...] aproximadamente, 5 letras, em uma seqüência apresentada ao acaso; cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas; cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de um texto com significado" (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001a, p. 2). Em função disso, entende-se que, quando a criança lê um texto com significado, o cérebro consegue reter mais informações do que durante a leitura de palavras e/ou sentenças isoladas entre si.

Assim, a leitura se configura numa atividade com ênfase nos processos biológicos e cognitivos que vão do passar dos olhos nas letras impressas no texto até a construção de hipóteses e de estratégias de leitura - antecipação, inferência, decodificação e verificação - que são utilizadas pelas crianças "[...] para produzir *sentido* enquanto lêem um texto" (BRASIL/PROFA, M2U4T11, 2002, p. 2, grifo nosso). Observa-se, então, que a leitura não se constitui numa atividade de produção de sentidos para o texto lido, mas de recuperação do significado especificamente proposto pelo autor no momento da escritura, portanto ao leitor também não cabe uma atitude responsiva diante do texto e sim de recuperação do sentido por meio das marcas textuais deixadas pelo autor.

Tomando as contribuições de Braggio (2005), é possível depreender que os discursos sobre leitura e texto que fundamentam o modelo de ensino da leitura do PROFA não se respaldam apenas no modelo psicolingüístico de leitura. A compreensão de que há dois "[...] fatores que determinam a leitura: o texto impresso, que é visto pelos olhos, e aquilo que está 'por trás' dos olhos: o conhecimento prévio do leitor" (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001a, p. 2) se assenta no modelo interacionista de leitura, visto que tal modelo considera que a construção do significado depende tanto da interação leitor-texto quanto dos conhecimentos prévios desse leitor.

Podemos entender que essa abordagem se prende aos aspectos lingüísticos e psicológicos do processo de construção do significado desencadeado no momento da leitura ou, como salienta Zappone (2001, p. 56, grifo da autora), nas "[...] ações ou reações psicolingüísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no *processo*".

Embora seja enfatizado o caráter interacional da leitura, por meio da valorização do papel desempenhado pelo leitor ativo, conforme destaca Zappone (2001), há uma demasiada ênfase nas marcas textuais deixadas pelo autor a fim de que o leitor recupere suas intenções e construa o significado para o texto lido. Desse modo, "[...] o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)" (CORACINI, apud ZAPPONE, 2001, p. 69).

Segundo Kato (apud ZAPPONE, 2001, p. 59), nesse modelo, a compreensão da leitura envolve tanto os elementos extralingüísticos (conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, deduções e inferências) que o leitor emprega no momento da leitura para recuperar o significado do texto quanto com os elementos lingüísticos do próprio texto, uma vez que, no momento da leitura, ocorre uma relação de "[...] integração do velho (conhecimento prévio do leitor) com o novo (informações trazidas pelo texto) [...]".

Essas proposições evidenciam, portanto, que, apesar de a concepção de leitura do PROFA estar balizada por diferentes abordagens de ensino da leitura - modelo psicolingüístico e modelo interacionista de leitura -, as interações do leitor com o texto lido continuam sendo concebidas a partir de uma perspectiva piagetiana em que o sujeito psicologicamente idealizado recupera, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor no momento da escritura, o único sentido possível circunscrito no próprio texto. Portanto, a base epistemológica piagetiana da interação nos permite compreender que, na atividade de leitura, o significado do texto não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas interações entre sujeito e objeto.

Torna-se necessário pontuar que não compartilhamos dessa abordagem, porque compreendemos a leitura como uma prática social que se constitui numa atividade de produção de sentidos. Os sentidos são produzidos na interação autor-texto-leitor. Eles não estão dados *a priori* no leitor ou no texto, como afirmam Koch e Elias (2006). Dessa maneira, preconizamos a possibilidade de construção de uma pluralidade de leituras e, portanto, de sentidos em relação a um mesmo texto.

Nesse sentido, Macedo (2000, p. 89) nos alerta que, pelo fato de o modelo interacionista de leitura enfatizar a interação entre o leitor e o texto, a questão da compreensão do que foi lido fica relegada a uma "[...] posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas mais simples de leitura para tarefas altamente complexas". Em decorrência, podemos inferir que, devido à ênfase à dimensão psicolingüística, as concepções de texto e de leitura que sustentam o modelo de ensino da leitura do PROFA se distanciam da significação social da leitura e, por conseguinte, não contribuem para a formação da consciência crítica das crianças, uma vez que não as incentivam a dialogar com o texto a partir de suas próprias vivências, opiniões, idéias, saberes, valores.

Com base numa concepção de leitura que se restringe ao ato de recuperar, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor, o significado que está no texto e numa concepção de texto como um repositório de mensagens e de informações, o PROFA postula a idéia de que é "[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem" (BRASIL/PROFA, 2001, p. 216). Ainda que as crianças não tenham o domínio do caráter alfabético da escrita, a interação com textos conhecidos assegura a aprendizagem das

[...] relações entre o que se fala e o que se escreve, que a linguagem que se usa para escrever é diferente da linguagem falada, que os textos escritos não são todos iguais. Que textos com diferentes funções têm características formais e procedimentos de leitura diferentes. Por exemplo, aprenderão que uma receita não se escreve e nem se lê como uma carta. Assim, eles constroem gradativamente a idéia de que o escrito diz coisas e que pode ser prazeroso e interessante conhecê-las, isto é, aprender a ler (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001a, p. 1).

Desse modo, a equipe pedagógica do programa defende que o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização deve ter, como centro organizador, uma diversidade de textos. Ao analisarmos os textos que compõem as *Coletâneas de Textos* (Módulos 1, 2 e 3) do PROFA, a fim de identificar quais gêneros textuais as crianças, na fase inicial de alfabetização, devem ler, podemos constatar que tais materiais fazem referência a 25 diferentes gêneros textuais, a saber: lista, frase de caminhão, música, cantiga de roda, poesia, parlenda, quadrinha, provérbio, adivinha, piada, trava-língua, conto popular, causo, fábula, conto maravilhoso, literatura de cordel, história em quadrinhos, notícia, reportagem, curiosidade, receita, regras de instrução, regras de jogo, texto expositivo e texto informativo.

Entretanto é necessário destacar que, nos modelos de atividades de leitura propostos pelo PROFA, houve a predominância de determinados gêneros textuais em detrimento de outros. Os que tiveram maior repercussão nas propostas de atividades de leitura para as classes de alfabetização foram o poema, representando 23% do total dos gêneros propostos nas situações de aprendizagem, seguido da parlenda e da adivinha, ambas correspondendo a 13,7% respectivamente. Focalizando nosso olhar na diversidade de gêneros textuais que perpassou os discursos materializados nas *Coletâneas de Textos* do PROFA, observamos que ocorreu um afunilamento na proposta de trabalho com a leitura, a partir destes gêneros. Num primeiro momento, a equipe pedagógica do programa ressaltou a necessidade de o professor alfabetizador desencadear um trabalho com a leitura de 25 diferentes gêneros textuais. Ao propor os modelos de "boas" situações de aprendizagem da leitura, num segundo momento, foram referenciados apenas 13 gêneros, isso significa que 48% daqueles propostos, num primeiro momento, não foram abordados. E, ainda, nas referidas situações de aprendizagem, houve uma predileção por três gêneros, isto é, o trabalho com a leitura se restringiu a somente 12% dos que fora apontado inicialmente.

Assim, o trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais propostos pelo PROFA, circunscreve-se prioritariamente àqueles que as crianças, na maioria das vezes, sabem de cor. Todavia, ao restringir a leitura na sala de aula aos gêneros textuais que as crianças já conhecem e dos quais gostam, o processo de ensino aprendizagem, conforme Vigotski (2001) aponta, não proporciona algo novo, ou seja, no caso do objeto de estudo deste trabalho, o desenvolvimento de capacidades textuais e discursivas, por meio do aprendizado da leitura e de práticas de leitura de diferentes gêneros que circulam na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de um percurso analítico que focalizou os documentos escritos do PROFA, pudemos compreender que a concepção de alfabetização construtivista enfatiza a dimensão psicolinguística da aprendizagem da leitura e preconiza que o aluno aprende a ler a partir da interação com os diferentes materiais escritos que circulam na sociedade. Assim, o PROFA assinala a necessidade de os professores

propiciarem às crianças a leitura de diferentes gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização, porém secundariza o papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem da leitura.

Todavia, acreditamos que o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistematizada, por parte do professor, do processo educativo, de forma que possibilite aos alunos compreender a leitura como uma prática social que possibilita aos sujeitos dialogarem com outros sujeitos por meio do texto e produzirem sentidos determinados ideologicamente para o que leem, assumindo uma posição responsiva de oferecimento de contrapalavras diante dos textos.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, S. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001a.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

BRUSSIO, J.; BRUSSIO, M. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma experiência com o PROFA na Rede Municipal de São Luís - MA. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores, Salvador - BA, 2006. Mimeografado.

COSTA, D. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC**. 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) - UFES, Vitória, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. reimp. 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONTIJO, C. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. SP: Martins Fontes, 2002.

_____. **Linguagem I**: alfabetização. Fascículo 3. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória: NEAD/CREAD, 2005.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

OLIVEIRA, S. **Implicações discursivas na prática da formação docente**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Vitória, 2004.

PIMENTA, S.; LISITA, V. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP - 1990 a 1998. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 87-109, 2004.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

ZAPPONE, M. **Práticas de leitura na escola**. UNICAMP, 2001.