

Práticas de leitura na família e na escola

Paula Roberta Rocha Dellisa¹

Adriana Lia Frizman de Laplane²

Resumo

A partir da ideia de que a família é um dos elementos principais na inserção da criança na cultura letrada, o presente trabalho estudou as relações da família com as práticas de leitura/escrita, no contexto de um grupo de crianças com queixas de dificuldades escolares que frequentam um serviço de fonoaudiologia. Pretendeu-se conhecer as atitudes da família e sua visão sobre a escrita, por meio da análise dos encontros realizados semanalmente, no mesmo horário em que as crianças participavam dos grupos de leitura e escrita. Foram conduzidas dezessete sessões de uma hora cada. A análise considerou os discursos dos sujeitos durante os encontros e os registros em diário de campo. Foi possível concluir que os encontros permitiram a emergência de experiências pessoais com a leitura/escrita e de sentimentos relacionados a elas, assim como mudanças na compreensão das dificuldades que as crianças enfrentam na aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave

Linguagem, família, aprendizagem.

Resumen

A partir de la idea de que la familia es uno de los elementos principales para la entrada del niño en la cultura letrada, este trabajo estudió las relaciones de la familia con las prácticas de lectura/escritura, en

un grupo de niños con quejas de dificultades escolares, que concurre a un servicio de fonoaudiología. Se pretendió conocer las actitudes de la familia y su visión sobre la escritura, por medio del análisis de los encuentros realizados semanalmente, durante el horario en que los niños participaban de grupos con foco en lectura y escritura. Fueron realizadas diecisiete sesiones de una hora. El análisis consideró los discursos de los sujetos durante los encuentros e los registros en diario de campo. Se concluye que los encuentros permitieron la emergencia de experiencias personales de lectura/escritura y de sentimientos relacionados a ellas, y de cambios en la comprensión de las dificultades que los niños enfrentan.

Palabras clave

Lenguaje, familia, aprendizaje.

Introdução

A aprendizagem da escrita representa uma grande conquista no desenvolvimento escolar de uma criança e, da mesma forma que a leitura, requer uma série de conhecimentos que podem ser adquiridos por meio de práticas anteriores ao início da escolarização formal.

O contato com a escrita antes da escolarização ocorre, no meio urbano, em diferentes contextos, sendo o familiar um dos principais. As práticas e atitudes da família em relação à escrita são, por isso,

1 Fonoaudióloga, mestre em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, com especialização em Linguagem pela Faculdade de Medicina da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). *E-mail:* pauladellisa@hotmail.com

2 Pedagoga, mestre e doutora em Educação e docente da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. *E-mail:* afrizzman@hotmail.com

fatores importantes para a promoção do letramento. Ao iniciar a escola, as crianças que participam mais intensamente da cultura letrada possuem uma vantagem que as diferencia daquelas cujo contato com a escrita não é tão frequente. Estas últimas, por sua vez, estão sujeitas, muitas vezes, a enfrentar problemas nessa aquisição.

O presente trabalho pretende estudar as relações da família com as práticas de leitura/escrita, no contexto de um grupo de crianças e adolescentes com queixas de dificuldades na aquisição desses conhecimentos. Essas crianças e adolescentes, em sua maioria alunos de escolas públicas da cidade de Campinas, frequentam um serviço de fonoaudiologia que, a partir de uma concepção de escrita como objeto e produto cultural, adota práticas que promovem seu uso social por meio de projetos que envolvem a leitura e a escrita em grupo. A partir da ideia de que o letramento é uma função do contexto social e de que a família é um dos elementos principais desse contexto, propomos a realização de oficinas de leitura/escrita com os familiares das crianças, com o objetivo de estudar as relações das famílias com a língua escrita.

Práticas de iniciação e promoção do letramento

É praticamente consensual entre os estudos da área a afirmação de que a relação dos sujeitos com a escrita é marcada pelo contexto em que acontece. Uma parte importante dessa relação implica a interação social, constitutiva dos processos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita. (ABAURRE et al., 1992; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2004, dentre outros)

Nessa perspectiva, a interação entre a criança e o adulto é de extrema importância, uma vez que o indivíduo que domina o conhecimento realiza a intermediação entre o aprendiz e a leitura/escrita, impulsionando o aprendizado. O adulto realiza essa tarefa de diferentes maneiras, lançando mão de uma multiplicidade de experiências que levam à construção de uma relação singular entre o indivíduo e a sua linguagem em um processo não linear. (MAYRINK-SABINSON, 1998)

As experiências e vivências anteriores à aquisição da leitura/escrita fazem parte dos pré-requisitos necessários ao indivíduo que está iniciando esse aprendizado, e seus conhecimentos anteriores ajudam a definir os rumos e particularidades desse processo, aliado a fatores

também subjetivos como motivação, vontade, inspiração e todos os demais sentimentos que a leitura/escrita desencadeiam. (MENDES; NOVAES, 2003)

Diversos autores abordaram, a partir de perspectivas sociológicas, psicológicas, educacionais e linguísticas, tanto no Brasil como no exterior, questões relacionadas ao contexto e à interação da criança com materiais escritos antes de frequentar a escola. (SMITH, 1982; VYGOTSKY, 1984; CONTINI, 1988; FERREIRO, 1993; CHARMEUX, 1995; KLEIMAN, 1995; ABRAMOVICH, 1997; KATO, 1997; MAYRINK-SABINSON, op. cit.; BOURDIEU, 1999; SIMÕES, 2000; MAIMONI; BERTONE, 2001; GALVÃO, 2003; SOARES, 2004; TFOUNI, op. cit.; MUNHOZ; MACIEL, 2008; RITCHEY, 2008, dentre outros) Alguns desses autores destacam a importância das práticas de leitura no ambiente familiar, uma vez que estas têm um papel essencial na aprendizagem por transmitirem o valor, a função e os modos de fruição da leitura e da escrita.

O exercício de contar histórias é um exemplo dessas práticas. Uma pesquisa conduzida por Charmeux (op. cit.), na França, afirma que as primeiras formas de propiciar a aprendizagem da leitura são: a presença funcional do escrito, as situações de prazer partilhado, a abertura cultural como hábito de explorar conjuntamente o ambiente letrado e o oferecimento à criança de “objetos portadores de texto”. Morais (1997) refere que a criança aprende mais facilmente a ler ao presenciar a leitura de histórias em voz alta por seus pais e quando estes gostam de ler. Dessa forma, a criança participará de um ambiente inspirador do desejo de leitura.

De acordo com um estudo realizado por Rodrigues (2008), uma prática bastante recente de promoção ao letramento é a possibilidade de interação e publicação na internet, propiciada por diferentes ambientes, como *chats*, *blogs*, páginas pessoais, *e-mails* e sítios de relacionamento. Essas práticas promovem novo interesse na escrita e podem revitalizar as atividades escolares.

As práticas de iniciação ao letramento envolvem, além das mencionadas, todas as práticas de leitura e escrita presentes no ambiente. A confecção e leitura de listas, a leitura de jornais, revistas, livros, placas e cartazes nas ruas, folhetos, manuais, rótulos de embalagens e outros adquirem um sentido mais amplo quando se pensa na escrita

como um processo de representação que permite aos seres humanos operar com símbolos e comunicar-se.

Nessa perspectiva, a maioria dos autores aqui citados reconhece que a aquisição da escrita é influenciada por uma série de fatores ligados ao tipo de contato que a criança tem com esse objeto na fase pré-escolar, no ambiente familiar e na sua comunidade. Esses fatores incluem tanto o conhecimento das funções sociais da escrita como a familiaridade com materiais escritos.

Essa visão é compatível com o ponto de vista dos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu. Dentre os conceitos utilizados pelo autor para discutir o papel do meio social no desenvolvimento humano, Bourdieu propõe o conceito de *habitus*.³ Visto através desse conceito, o conhecimento sobre a escrita que provém do ambiente é incorporado como *habitus* que predispõe a criança para a aprendizagem e facilita em parte suas novas aquisições, a depender da familiaridade com os usos e com os elementos da escrita. O *habitus* incorpora, além do produto da socialização – advinda de situações sociais específicas –, as trajetórias particulares de cada indivíduo, construídas em espaços distintos, como família, escola e grupo de convívio. As diferenças de *habitus*, no que diz respeito ao conhecimento relacionado à leitura e à escrita, aparentemente invisíveis, se tornam significativas no início da escolaridade. O conceito colabora na explicação do forte processo de diferenciação a que estão sujeitas as crianças, e, conseqüentemente, ajuda a explicar o sucesso de umas e o fracasso das outras.

As dificuldades de leitura e escrita

Diferentemente da oralidade, a aquisição da leitura/escrita não é espontânea, trata-se de uma prática social instituída, formalizada e dependente de instrução. A partir dos estudos da Linguagem, Abaurre (1987, 1991) e Cagliari (1993), dentre outros autores, apontam para a dificuldade com a qual o aprendiz se depara ao empreender a escrita, já que não é possível escrever como se fala. Na transposição para a escrita perde-se informação sobre o contexto, as marcas de prosó-

dia não apresentam correspondência na língua escrita, as pausas em uma ou outra modalidade são diferentes, e mesmo a escolha das estruturas linguísticas e dos elementos sintáticos e gramaticais envolve certa complexidade e variedade de possibilidades. Segundo Sánchez (2002), ler é saber compreender, e escrever é saber esculpir as ideias segundo as convenções da escrita, não simplesmente repassar a um papel a fala.

A leitura é descrita de diferentes formas pelos pesquisadores da área. Alguns a descrevem como um processo cujos dois componentes são a decodificação e a compreensão. A decodificação se refere aos processos de reconhecimento da palavra escrita, enquanto a compreensão é definida como o processo pelo qual o conteúdo escrito é interpretado. (GOUGH; TUNMER, 1986) Outros entendem que a leitura é uma atividade complexa que envolve a intervenção de diversos processos: identificação de letras, reconhecimento de palavras, acesso ao significado, integração sintática e semântica. Embora seja verdadeiro afirmar que a identificação das palavras é necessária para compreender um texto, ela não é suficiente. (ALÉGRIA et al., 1997)

As características da escrita, que deverão ser apreendidas no processo, incluem: linearidade, orientação, direção, segmentação, correspondência entre termos de ordens diferentes (letra-som). A escrita envolve também níveis como o semântico, sintático, fonológico, morfológico, gramatical e pragmático. Mas o indivíduo que está adquirindo a leitura e a escrita pode encontrar problemas nessa apreensão, devido ao fato de que o caráter aproximativo e imperfeito da codificação dificulta o domínio do sistema. (BRESSON, 1996)

As dificuldades na aquisição da leitura/escrita se tornaram maiores com a universalização da escolaridade. Isso significa que, antigamente, poucos (ricos, nobres, cultos) estudavam e muito poucos dentre esses tinham dificuldades. À medida que a escola se democratiza e a grande maioria das crianças começa a frequentá-la, um número maior de alunos passa a apresentar dificuldades (geralmente os pobres e desfavorecidos). De acordo com Haddad e Graciano (2004), nas últimas décadas, o Brasil ampliou consideravelmente a acessibilidade à Educação

3 O *habitus* é a capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelo indivíduo envolvido nesta por meio de propensões estruturadas para sentir, pensar e agir de maneiras definidas e particulares. (BOURDIEU, 1983a, 1983b)

Básica. Entre 1920 e 2000, enquanto a população cresceu 5,6 vezes, o número de crianças matriculadas aumentou 6,5 vezes, inicialmente nos quatro anos do antigo Primário e posteriormente nos oito anos do atual Ensino Fundamental. Dentre as crianças que passaram a frequentar a escola nas últimas décadas, uma parcela provém de famílias nas quais os pais têm baixa ou nenhuma escolaridade.

Ao analisar o sistema educacional francês, Bourdieu (1999) afirma que, até o final dos anos 1950, as instituições de ensino secundário mantiveram uma grande estabilidade baseada na eliminação precoce das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas, e tal eliminação era aceita sem restrições pelas próprias crianças e por seus familiares, que interiorizavam a ideia de que a escola não era para elas.

Partindo do pressuposto de que a escola era acessível somente a uma população específica, não sendo um caminho de acesso viável a todos, as próprias famílias determinaram uma barreira a essas crianças, que, internalizando esse princípio, passaram a julgá-la como sendo algo inatingível e distante. Essa explicação parece, ainda hoje, bastante apropriada para entender como crianças e famílias, também no Brasil, se sentem em relação à aprendizagem escolar. Ela é vista por muitas como custosa, sacrificada e difícil.

Intervenção e pesquisa: trabalho em grupo e oficinas

Dentre as estratégias de abordagem das dificuldades na aquisição da linguagem escrita, o trabalho em pequenos grupos, seja em contextos escolares, seja em não escolares, tem obtido sucesso.

Os grupos, para serem constituídos, necessitam da formação efetiva de vínculos entre seus participantes, que devem assumir posição de interlocutores uns dos outros e, dessa forma, a condição de sujeitos do grupo, cada qual mantendo suas particularidades preservadas. (ZIMERMAN, 1997)

Uma das modalidades do trabalho em grupo é a “oficina” que tem sido utilizada em diferentes contextos de intervenção e pesquisa. Em um trabalho desenvolvido por Maimoni e Bertone (2001), que enfocou essa técnica específica, foi utilizada a estratégia da “leitura conjunta” envolvendo a colaboração dos pais (pais de alunos da segunda série do Ensino Fundamental) para promover a leitura das crianças. Houve melhora no desempenho de leitura dos participantes e do

grupo-controle; e apesar deste último também ter apresentado evolução, foi constatada a importância dos pais no processo de aprendizado da leitura de seus filhos.

De acordo com Mendes e Novaes (2003), que conduziram oficinas de leitura e escrita com crianças surdas e ouvintes, a oficina mostrou ser uma forma efetiva para o trabalho com a leitura e a surdez. Ela permitiu que os sujeitos conhecessem o seu próprio processo de compreensão de leitura, levando-os a melhorar as suas competências nessa área.

Outro trabalho nessa perspectiva (BIASOLI-ALVES, 2005) mostrou o potencial dessa técnica para promover a compreensão dos pais em relação aos problemas de seus filhos, e buscar soluções a partir do conhecimento sobre as dificuldades de leitura e escrita, com a orientação dos profissionais.

O serviço em que a presente pesquisa foi desenvolvida recebe crianças encaminhadas pelo sistema de saúde, escolas e comunidade. O trabalho é realizado em pequenos grupos, compostos de três a seis crianças/adolescentes, coordenados por alunos do curso de Fonoaudiologia de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. O trabalho se baseia no desenvolvimento de projetos que incluem, entre outras práticas, as de ler e escrever. O serviço se configura como um equipamento de apoio à escolaridade e pode ser considerado como um serviço de atendimento educacional especializado.

A partir da observação de que um grande número de fatores influencia a aquisição da leitura e da escrita, de que alguns desses fatores estão intimamente ligados ao modo como a família lida com as atividades de letramento e à percepção desta sobre as dificuldades das crianças, identificamos a necessidade de conhecer as práticas e concepções da família e propiciar uma vivência própria das vicissitudes dessa aprendizagem. A pesquisa, nos moldes dos estudos qualitativos, reflete sobre as relações que as famílias estabelecem com a leitura/escrita. Os participantes foram pais e/ou responsáveis das crianças que frequentavam os grupos de leitura e escrita e se dispuseram a participar dos dezessete encontros, que foram estruturados na forma de oficinas. A média de participantes por encontro foi de dez pessoas.

Os dados foram coletados por meio da gravação de voz durante as próprias atividades realizadas nos encontros e também mediante

registro escrito dos relatos e das falas dos familiares participantes das oficinas. Além disso, foram realizadas anotações em diário de campo no decorrer e após as sessões.

As atividades nas oficinas

As atividades realizadas durante as reuniões do grupo consistiram em conversações sobre temas escolhidos pelos participantes (hiperatividade, dislexia, disciplina, limites e outros que preocupavam as famílias), leitura em voz alta, leitura silenciosa, discussão de textos (contos, crônicas), teatro, confecção de um almanaque artesanal, confecção de livros infantis, gibis e quebra-cabeças para presentear as crianças. Houve, também, lanches coletivos que começaram timidamente, com um dos participantes trazendo algo para comer e acabaram se estabelecendo como momentos importantes de integração e troca. No início foi preciso administrar, contudo, o fato de que os participantes não formavam um grupo, e este teve de ser construído na discussão dos projetos a serem realizados, nas atividades compartilhadas e nos conflitos que, inevitavelmente, permearam as relações e levaram à subdivisão do grupo em pequenas equipes de duas ou três pessoas. Os últimos encontros do grupo consistiram em: uma roda de conversa em que cada participante falou sobre a experiência da oficina, uma confraternização com as crianças e uma confraternização com os adultos.

Resultados: a leitura e a escrita na percepção dos participantes

No decorrer das atividades, os participantes expuseram, em diferentes momentos, suas vivências e experiências com os recursos de comunicação escrita, assim como as suas próprias dificuldades, sua compreensão sobre os problemas escolares das crianças e seus medos em relação ao fracasso escolar. Nas falas dos participantes (cujos nomes aparecem abreviados, entre parênteses), sentimentos e percepções indicam o tipo de relação que estes estabelecem com a leitura/escrita.

Algumas falas revelam uma relação pouco confortável com essas práticas, que se manifestam na forma de estratégias de fuga:

– “Ah, lê você o texto pra gente” (comentário geral quando a pesquisadora sugeriu a atividade de leitura conjunta).

– “Hoje eu quero ficar bem quietinha”. (A.C.)

Em outros momentos, os participantes explicitam de forma pontual as suas dificuldades:

– “Não gosto de ler, ainda mais em público”. (A.C.)

– “Não gosto de interpretação de texto, pois até hoje não sei fazer”. (A.)

– “Achei difícil, muitos termos difíceis”. (A.)

– “Nossa, perdi a atenção em algumas horas”. (A. e H.)

Outras manifestações beiram a recusa e constituem a pesquisadora como mestre e autoridade, condutora da situação. Essas falas remetem à relação professor-aluno:

– “Só falta você pedir semana que vem pra gente escrever”. (E.)

– “Você devia ensinar a gente a fazer cachecol, isso sim!” (L., na tentativa de substituir as atividades propostas, relacionadas ao projeto de elaboração do almanaque para as crianças.)

Diferentemente dessas posições que apontam para a percepção de incapacidade, dificuldade extrema, insegurança e recusa, os participantes, em alguns momentos, como o de confeccionar os presentes para as crianças, se engajaram e assumiram plenamente as atividades, como atestam as falas que seguem:

– “Vou levar pra terminar isso em casa, assim já adianta pro próximo dia”. (A.C., J. e L.)

– “Nem acredito que terminamos tudo! Que bom! Precisamos comemorar!” (Comentário geral ao término do projeto de confecção do almanaque.)

É interessante destacar que a oficina proporcionou aos participantes uma experiência próxima daquela vivida pelas crianças. Os pais/responsáveis se depararam, na maioria das vezes, com práticas que não dominavam e que suscitavam sentimentos de incompetência e inferioridade. Tendo como pano de fundo essas vivências, foi possível refletir sobre as dificuldades escolares das crianças e sobre as quais de comportamento, falta de atenção, desinteresse e rejeição das atividades de leitura e escrita, assim como ensaiar novas formas de compreensão em relação às próprias práticas e às das crianças.

Considerações finais

Este trabalho foi concebido a partir da ideia de que as relações da família com a leitura e a escrita afetam os modos de aprendizagem es-

colar. Embora a escola não reconheça esse fato, o certo é que, desde o início, mobiliza saberes e conhecimentos prévios que são pressupostos para a escolarização e para a aquisição da leitura e da escrita. Estes dizem respeito às formas de falar, às variedades linguísticas utilizadas, ao domínio das normas e regras da comunicação oral e escrita. As crianças e famílias que frequentam os grupos estudados provêm de escolas públicas e têm pouca familiaridade com as práticas de leitura e escrita, o que explica uma parte das dificuldades escolares.

Muitos momentos de desconcerto e dúvidas atravessaram este estudo. Quais atividades propor? Como fazer com que o grupo se integrasse e conseguisse cooperar e trabalhar em conjunto? Como explicar as relações entre fatos tais como o de que uma mãe que sofreu na época de estudante e nunca gostou de ler e escrever tem uma filha que passa pelas mesmas dificuldades, sem apelar para a localização biológica de supostos distúrbios ou para a hereditariedade?

A preocupação das famílias com os diagnósticos de dislexia e hiperatividade é natural (ou naturalizada porque repetida infinitas vezes) e remete a um raciocínio simples, confortável e conveniente para profissionais, famílias e escola, apesar de ter consequências nefastas para as crianças: “se não aprende no tempo e nas condições postas pela escola é porque tem alguma coisa”.

Mas, quando confrontamos o desempenho das crianças e as práticas e concepções da família, a maior parte dos “distúrbios” se transformou em relações particulares com a leitura e a escrita, identidades e visões de si e do outro que ressaltam a incompetência e a impossibilidade de aprender.

Os adultos participantes da oficina se mostraram perplexos e demoraram a entender que as possibilidades de letramento passam também pelas práticas cotidianas fora da escola, pela atitude dos pais em relação à leitura e à escrita, pela experiência prazerosa e não apenas pela insistência nas tarefas escolares, pelo reforço escolar (visto quase sempre como castigo pelas crianças) ou pela realização de atividades e tarefas por obrigação. Ao compreender melhor as suas próprias relações com a escrita, as famílias compreenderam também que para ler e escrever melhor, as crianças precisavam sentir-se capazes de enfrentar o desafio e aprender a utilizar esses recursos como meios para atingir finalidades tais como: contar uma história, fazer

um cartaz, encenar uma peça de teatro ou ler um gibí pelo próprio prazer de ler.

O presente estudo permitiu explorar as relações entre aprendizagem escolar e práticas de letramento na família. A oficina foi um espaço propício para a emergência de experiências pessoais dos participantes com a leitura e a escrita, assim como de sentimentos relacionados a elas. Observou-se que os modos de relação dos adultos com a escrita refletem na relação que estes estabelecem com as crianças e com as suas dificuldades, e que a oficina é um espaço adequado para promover novas relações e formas de compreender a aquisição da leitura/escrita e seus obstáculos.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. et al. *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Projeto integrado de pesquisa, IEL – Unicamp, 1992. (Mimeo.)
- _____. Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil. In: *Anais do Encontro de Alfabetizadores*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1991.
- _____. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: *XIV Anais de Seminários do G.E.L./IEL*. Campinas: Unicamp, 1987.
- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALÉGRIA, J. et al. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 105-124.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Orientação de pais: partilhar conhecimentos sobre desenvolvimento e práticas de educação como estratégia de intervenção. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 14 (esp.), p. 64-70, 2005.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- _____. *Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983a.
- BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1993.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 143 p.
- CONTINI, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 102 p.
- GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações?. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 125-154.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, n. 7, p. 6-10, 1986.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação – direito universal ou mercado em expansão. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 3, p. 67-77, 2004.
- KATO, M. A. et al. *Estudos em alfabetização*. Campinas: Edusf/Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MAIMONI, E. H.; BERTONE, M. E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 5, n. 1, p. 37-48, jan.-jun. 2001.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P. et al. *Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.
- MORAIS, J. *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- MUNHOZ, S. C. D.; MACIEL, D. A. Interação família-criança: possibilidades de negociação na coconstrução da escrita. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 269-284, jan./jun. 2008.
- RITCHEY, K. D. The Building Blocks of Writing: Learning to Write Letters and Spell Words. *Reading and Writing*, v. 21, p. 27-47, 2008.
- RODRIGUES, C. *O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.
- SÁNCHEZ, C. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap. 1.
- SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 22-28, 2000.
- SMITH, C. M. *The Making of a Reader: A Case of Study of Preschool Literacy Socialization*. 1982. Tese (Doutorado) – University of Pennsylvania. In: DAUDEN, A. T. B. C. *A criança e o outro na construção da linguagem escrita*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZIMERMANN, D. E. Fundamentos teóricos. In: OSÓRIO, L.; ZIMERMANN, D. E. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 23-31.

Recebido em 26 de abril de 2011 e aceito em 24 de novembro de 2011.