

## O desenvolvimento de habilidades de leitura no estágio docente em Português na Sala de Recursos Multifuncionais

*The development of reading skills in the Portuguese language practicum in the Multifunctional Resource Room*

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO (Unicentro)  
*cristiane.mpa@gmail.com*

Renilson José MENEGASSI (UEM)  
*renilson@wnet.com.br*

Recebido em: 30 de maio de 2018.  
Aceito em: 13 de out. de 2018.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. O desenvolvimento de habilidades de leitura no estágio docente em Português na Sala de Recursos Multifuncionais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 103-125, out-dez/2018.

**Resumo:** Fundamentado nos pressupostos da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), da legislação a respeito da educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2012; PARANÁ, 2016), dos estudos da Linguística Aplicada sobre processos e habilidades de leitura pelo viés interacionista (MENEGASSI, 2010), este artigo relata e discute pesquisa conduzida em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com aluna estagiária de Licenciatura em Letras-Português e os alunos participantes, tendo por objetivos: a) discutir o desenvolvimento das habilidades de leitura junto a alunos com necessidades educacionais especiais, a partir das experiências dessa aluna estagiária, durante o estágio curricular docente em uma SRM, descritas no relatório de estágio; b) refletir sobre o trabalho do professor formador nessa situação específica. As análises efetuadas, com base no relatório de estágio, demonstraram que a estagiária promoveu nos alunos o desenvolvimento de habilidades leitoras relacionadas à decodificação e à compreensão do texto, não indo além. Para tanto, foram fundamentais as atuações mediadoras do professor formador, as quais contribuíram para que a estagiária, professora em

formação, produzisse conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula, numa perspectiva inclusiva, a partir do trabalho interacionista com a linguagem.

**Palavras-chave:** Habilidades de leitura. Sala de Recursos Multifuncionais. Estágio Docente.

**Abstract:** Based on the historical-cultural theory assumptions (VYGOTSKY, 1994), the legislation regarding inclusive education in Brazil (BRASIL, 2012; PARANÁ, 2016), Applied Linguistics research on processes, and reading skills within an interactionist perspective (MENEGASSI, 2010), this article reports and discusses a study conducted in a Multifunctional Resource Room (MRR), having as participants a student teacher of a Portuguese Language Major and the classroom students. The study aimed at a) discussing the development of reading skills of students with special educational needs through the experience of the student teacher, described in her final report, during her practicum in a MRR, and b) reflecting upon the work of the practicum supervisor in such specific context. The analyses, based on the final report, showed that the student teacher fostered, in the students, the development of several reading skills related to the decoding and comprehension capabilities of texts, not going beyond. For this to happen, the mediating actions of the practicum supervisor were fundamental, which led the student teacher to produce knowledge and forms of action in the classroom context within an inclusive perspective, through an interactionist approach to language.

**Keywords:** Reading skills. Multifunctional Resource Room. Practicum course.

## Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 12), “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. No âmbito da Licenciatura em Letras-Português, locus desta pesquisa<sup>1</sup>, o estágio oportuniza ao professor em formação reconhecer limites e potencialidades das práticas de linguagem observadas nas salas de aula da educação básica, bem como planejar, desenvolver e avaliar possíveis ações voltadas às necessidades práticas com as quais entra em contato em sua futura atuação profissional. Esta última ação é a que interessa a este artigo: as ações de e sobre a linguagem para o trabalho com alunos da Educação Básica. Assim, o estágio propriamente dito não é o foco específico da discussão, sendo de muita relevância, mas não o escolhido.

Um desafio posto às licenciaturas na atualidade refere-se à formação docente para trabalhar na perspectiva inclusiva,

<sup>1</sup> Esta pesquisa faz parte do projeto “Linguagem, Letramento e Diversidade”, aprovado pelo Comitê de Ética (Parecer 1693495) da Universidade Estadual de Maringá.

contemplando conhecimentos relacionados às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme determina a legislação (BRASIL, 2015). Enfrentar esse desafio implica proporcionar ao licenciando não apenas o acesso a teorias e leis sobre inclusão, base essencial da formação no estágio docente, mas possibilidades de observação, análise, reflexão e vivência de práticas com as diferentes necessidades individuais, ações que precisam ser contempladas no contexto do estágio supervisionado, com instrumentos mediadores certos para assegurar a construção de significados sobre a inclusão na educação (VYGOTSKY, 1994), no caso específico aqui da disciplina de Português. Isto implica reafirmar o foco do trabalho sobre as ações de linguagem pelos alunos envolvidos.

Com base nesses pressupostos, este artigo tem por objetivos: a) discutir o desenvolvimento das habilidades de leitura junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir das vivências de uma aluna de um 4º ano de Licenciatura em Letras-Português, de uma universidade pública do estado do Paraná, no decurso do estágio curricular, descritas no seu relatório; b) refletir sobre o trabalho do professor formador nessa situação específica, suas escolhas em termos de ações e usos de instrumentos mediadores. Para tanto, parte do estágio obrigatório dessa professora em formação foi desenvolvido em uma Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, na qual, contando com a mediação do professor formador, ela experienciou trabalhar com alunos especiais, observando e refletindo a respeito das práticas de linguagem nesse contexto, planejando aulas, atuando junto a esse público e avaliando as práticas desenvolvidas, sempre focando o desenvolvimento das habilidades de leitura, especificamente.

O Programa SRM, criado pela Portaria Normativa Nº 13/2007, é um programa da educação especial que objetiva “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, p. 1). Dentre as atividades a serem privilegiadas nesse espaço, estão as que se relacionam ao desenvolvimento das habilidades mentais superiores, como a linguagem, e ao enriquecimento curricular (BRASIL, 2012). A legislação determina que o profissional que presta o atendimento em SRM possua formação que o habilite para o exercício da docência na educação especial e articule-se com o professor da classe comum, como o professor de Português, para que seus objetivos específicos de ensino

sejam cumpridos, visando à efetiva inclusão escolar. Nesse sentido, compreendemos que as práticas de estágio supervisionado do curso de Letras em SRM propiciam ao futuro professor questionar como ocorre essa articulação entre o professor da sala de recursos e o professor da classe comum e perceber de modo mais efetivo as demandas dos alunos com necessidades especiais, que participam do cotidiano da escola comum, especificamente em relação às habilidades de leitura e escrita, principais focos das ações de e sobre a linguagem aqui relatadas e discutidas. Os resultados contribuem com os estudos e as pesquisas sobre o ensino de línguas no Ensino Básico, a partir de dois aspectos delimitados: a) o estágio de formação docente inicial; b) o trabalho com leitura e escrita junto a alunos em atendimento educacional especializado.

### Fundamentos teóricos

#### *Aspectos da teoria histórico-cultural no estágio docente*

A experiência do estágio supervisionado do curso de Letras em SRM, respaldada nos pressupostos da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), buscou compreender a constituição do professor de Português no trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como o aprendizado e seus processos intrapsicológicos, mediados pelas relações interpsicológicas com outros sujeitos – o professor formador, os colegas de formação, o professor do atendimento escolar especializado e os alunos da SRM – pelos instrumentos materiais e simbólicos, os signos, em específico, os quais cumprem papel essencial na formação psíquica dos sujeitos.

Nas palavras de Vygotsky, todas as funções do desenvolvimento do sujeito aparecem de dois modos:

[...] primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológico*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p. 75, grifos do autor).

Baquero (1998), explicando os conceitos da teoria histórico-cultural, define as funções psicológicas superiores como ações designadamente humanas, voluntárias e conscientemente controladas, que possibilitam ao ser humano a independência em relação à realidade empírica imediata.

A noção de relações interpessoais é a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nos conduz a outro conceito da teoria histórico-cultural: a noção da existência de um espaço potencial de desenvolvimento cognitivo, a zona de desenvolvimento proximal – ZDP, explicada como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Segundo Vygotsky, é na ZDP, nos estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo.

No âmbito do estágio docente, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de professor formador implica assistir o estagiário, professor em formação, propiciando-lhe instrumentos físicos e simbólicos, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

#### *Desenvolvimento das habilidades de leitura*

A finalidade do ensino de Português, segundo os documentos curriculares e os estudos da Linguística Aplicada, é propiciar aos alunos

[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Para participar das práticas sociais de leitura, o sujeito precisa possuir um conjunto de habilidades e saber usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Na Linguística Aplicada (ROJO, 2004; MENEGASSI, 2010) e nos documentos oficiais (BRASIL, 2011; 2017), as habilidades de leitura estão associadas às capacidades leitoras que são aplicadas pelo leitor nos variados contextos sociais: (i) capacidades de decodificação, (ii) capacidades de compreensão e (iii) capacidades de apreciação e réplica

do leitor em relação ao texto, também conhecida como interpretação textual. As primeiras relacionam-se com o código linguístico e envolvem, a saber: a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas, como letras maiúsculas e minúsculas, cursiva; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; a decodificação de palavras e textos escritos, dentre outras (BRASIL, 2017). De acordo com Saraiva e Rosa (2014, p. 50),

[...] o trabalho com a decodificação deve envolver contextos significativos de usos do código, pois não usamos a linguagem escrita no vazio; ela é portadora de um discurso que, por sua vez, é permeado de relações ideológicas.

Nesse sentido, é preciso que a escola supere a ideia de decodificação como mero reconhecimento de sinal gráfico, possibilitando ao aluno compreender a palavra como signo ideológico, capaz de estabelecer uma relação entre o leitor e o mundo.

Ao discutir as habilidades de decodificação de alunos com necessidades educacionais especiais, Figueiredo e Gomes (2007) sugerem que o professor, ao se deparar com leitores que efetuam a decodificação sem compreensão do sentido do texto, portanto, sem a percepção da palavra enquanto signo ideológico, ofereça um suporte de forma a ajudar o aluno a organizar a informação segundo a lógica do texto e a regular o próprio processo de compreensão, por exemplo, “[...] a inferência a partir dos elementos do contexto, tais como o título, as imagens, o contexto, entre outros” (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p. 59), uma habilidade essencial para o desenvolvimento do leitor.

No percurso de expansão da leitura, o leitor passa também pelas capacidades de compreensão, que dizem respeito ao processamento e à organização das ideias do texto, por exemplo: inferir informações em diferentes gêneros; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; identificar o efeito de sentido do uso dos sinais de pontuação; estabelecer relações de intertextualidade, conforme já determinam os documentos oficiais do Brasil (BRASIL, 2011). Ao processar e organizar as ideias do texto, o leitor está apto a fazer uso das capacidades de apreciação ao texto, tais como: posicionar-se quanto à leitura, relacionar o lido com as suas experiências vivenciais, construir novos direcionamentos e desfechos para o texto (MENEGASSI, 2010), propondo novas réplicas à leitura.

As dificuldades de aprendizagem da leitura em crianças com necessidades educacionais especiais podem manifestar-se na aquisição e

no uso das habilidades básicas, sobretudo nas questões de decodificação, mas, também, posteriormente, na fase da compreensão e apreciação e réplica aos textos. Para intervir nessas dificuldades, o professor da classe comum, o professor de apoio e o professor de atendimento escolar especializado em SRM precisam conhecer quais habilidades o aluno já apresenta desenvolvidas e quais lhe faltam desenvolver. Assim, entendemos que o aluno de Letras, participando do dia a dia de uma SRM, pode adquirir capacidades de reconhecer as potencialidades e limites de leitura do aluno com necessidades especiais e de saber intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudá-lo a solucionar dificuldades ocorridas e a solidificar habilidades em processo de desenvolvimento, contribuindo, assim, para a efetiva inclusão escolar desses alunos.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Para refletirmos acerca do estágio docente de Letras em SRM, definimos para este estudo, como fonte de informações, o relatório de estágio, elaborado por uma estagiária do 4º ano de Letras Português, identificada aqui por Lucila, a partir das experiências vivenciadas durante o estágio curricular realizado em uma SRM. Esse relatório foi submetido à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995), a qual possibilitou-nos refletir, com respaldo no referencial histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994), na legislação voltada à educação especial (PARANÁ, 2016; BRASIL, 2007; 2012) e nos estudos da Linguística Aplicada a respeito das habilidades de leitura (MENEGASSI, 2010; ROJO, 2004; COSTA-HÜBES *et. al.*, 2014), como o estágio supervisionado em SRM propiciou à professora em formação os conhecimentos voltados à inclusão na educação.

Lucila produziu o relatório em duas etapas: primeiro, relatou as experiências do estágio de observação; na sequência, relatou as vivências na fase de regência de aulas em SRM. Entre essas etapas e permeando toda a prática de estágio, houve as intervenções do professor formador, ou professor de Estágio Supervisionado, como o uso de instrumentos mediadores, durante as aulas na universidade e nas orientações à estagiária, estimulando leituras, pesquisas, compartilhamentos e reflexões sobre as práticas em SRM, auxiliando o planejamento e o desenvolvimento de aulas junto a esse público. As intervenções do formador não foram explicitadas no relatório de estágio, entretanto, foram indispensáveis para se entender o desenvolvimento das práticas de leitura em SRM, no ensino aos alunos com necessidades especiais.

Por este texto ser um relato reflexivo de prática consolidada, a descrição completa da metodologia de todo o trabalho se imiscui às análises, para que o leitor possa compreender o conjunto de ações de forma mais completa. Assim, temos ciência dos riscos que tal estratégia incorre, mas o faremos, por acreditar que as interações entre as ações descritas e as teorias escolhidas se consubstanciam por si nos resultados.

## **O estágio docente de Português na SRM**

### *Contextualização e estágios de observação*

Lucila realizou os estágios em uma SRM, regida por uma docente graduada em Letras e especialista em Educação Especial. Nessa sala, estavam matriculados dezenove alunos, os quais, para que lhes fosse proporcionado um melhor atendimento, foram divididos em três grupos. Cada grupo frequentava a sala duas vezes por semana, durante 1h40min aproximadamente. Lucila acompanhou as aulas em um grupo constituído de três alunas que frequentavam o 7º ano do Ensino Fundamental, no ensino regular, concomitante às aulas na SRM.

Como parte do estágio, Lucila inicialmente entrevistou a professora regente para averiguar, a partir da sua visão, a função e as especificidades da SRM; a forma de encaminhamento e as características do público atendido pelo programa; o trabalho com a leitura e a escrita nesse contexto de ensino; a relação entre o professor da SRM e o professor da classe comum. Entendemos que esses aspectos precisam ser observados, vivenciados e discutidos nos cursos de Licenciatura, pois, de acordo com a legislação vigente (PARANÁ, 2016), os professores das diferentes disciplinas devem estabelecer uma relação de parceria e colaboração com o profissional que atua na SRM, somando responsabilidades quanto ao processo de ensino, compartilhando informações sobre as necessidades e potencialidades do aluno, planejando intervenções conjuntas, avaliando o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, como é o caso do professor de Português e literaturas correspondentes.

Posteriormente ao contato inicial, a estagiária observou as aulas da SRM, num total de 8 horas-aula. No Episódio 1, Lucila relata o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa:

## Episódio 1

[Nesta aula], novamente o trabalho centralizou-se em ortografia, a partir de uma série de atividades (cópias da internet) relacionadas ao uso de nh, rr, ss, dentre outras. Senti no trabalho da professora a falta de um trabalho com o texto, com a leitura. Na maioria das vezes eram atividades, muitas atividades, com palavras isoladas, descontextualizadas, e os alunos faziam tudo de forma mecânica, apenas repetindo... repetindo...

[...]

Nos poucos momentos em que acompanhei a leitura, percebi diferenças bem significativas: enquanto uma aluna estava terminando a frase, outra estava apenas no início, soletrando diante de palavras mais complexas (nh, lh, tr) [...]. Depois da leitura, a professora conversou com as alunas a respeito do texto e novamente ficou nítido que uma das alunas tem dificuldades em até mesmo de localizar informações no texto, a partir das perguntas da professora. Por fim os alunos fizeram novamente exercícios de ortografia, copiando do texto palavras com nh, lh e ch, usando, assim, o texto como pretexto para estudo de ortografia (Lucila, relatório de estágio).

Lucila percebe a ênfase nas atividades de ortografia e questiona “a falta de um trabalho com o texto, com a leitura”, o excesso de exercícios, “com palavras isoladas, descontextualizadas”; “o texto como pretexto para estudo de ortografia”. Esses questionamentos demonstram a influência dos estudos enunciativos da linguagem na graduação em Letras, os quais pressupõem o uso de signos ideológicos como uma alternativa pedagógica por implicarem modos de significação e efeitos de sentido na produção linguística.

No que se refere à leitura, Lucila constata que uma das alunas encontra-se no processo inicial de aquisição da leitura, “soletrando diante de palavras mais complexas (nh, lh, tr)”, com “dificuldades em até mesmo de localizar informações no texto”. Essas condições confirmam-nos a necessidade de respaldar o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva processual-discursiva de leitura, visando ao desenvolvimento progressivo dessa prática, com foco nas habilidades, “ao plano objetivo e prático do saber fazer” (BRASIL, 2011, p. 18) que dá suporte para o aluno compreender não só as tarefas em Português, como também em todas as outras áreas do conhecimento.

### *A formação nas aulas de Estágio*

Diante das informações do relatório, o professor formador orientou Lucila a desenvolver um trabalho com a leitura que atendesse às necessidades das alunas da SRM, de forma a ensiná-las a fazer uso paralelamente das capacidades de decodificação e compreensão.

Para propiciar esse desenvolvimento à Lucila e aos demais estagiários, uma série de ações foi desencadeada. Uma delas consistiu no compartilhamento das observações concernentes à SRM, durante as aulas, no curso de Letras. Com base em Vygotsky (1994), avaliamos que é nos espaços de relações interpessoais, no contexto da formação docente, com o professor formador e os colegas, que o professor em formação aprende a organizar os próprios processos mentais, a elaborar conhecimentos e a intervir na realidade da sala de aula.

Assim, o professor formador instigou os estagiários a discorrer a respeito da aprendizagem em leitura e escrita dos alunos observados na SRM bem como da atuação do professor diante das dificuldades encontradas. Quanto ao desempenho dos alunos, os estagiários pontuaram que, segundo eles, enquanto alguns alunos demonstravam dificuldades de decodificação, outros já possuíam outras habilidades desenvolvidas, sabendo localizar informações e levantar inferências. Quanto às intervenções didáticas, destacaram a dedicação dos professores aos alunos da SRM, como também ressaltaram a preocupação dos professores da SRM em atender às solicitações dos docentes das classes comuns. Também, pontuaram um número excessivo de tarefas para uma mesma aula, na maioria das vezes cópias da internet, bem como a falta de sequência nas atividades e ausência de trabalho com o texto.

Um dos itens destacados pelos estagiários, nessas interações com os pares, foi a motivação para as atividades em sala de aula, a fim de criar uma situação que incentive os alunos de tal forma que queiram ler, participar da leitura, com textos que envolvam tema de interesse da sua faixa etária. Nesse ponto, surgiu a sugestão à Lucila de trabalhar com a temática sobre “bichos de estimação”, retomando textos e elementos que haviam sido trabalhados em sala de aula no Estágio Supervisionado I, quando práticas foram realizadas em Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> O Programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi instituído em 2004, no Estado do Paraná, “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º, PARANÁ, 2004).

Ainda nas aulas de Estágio, ampliando as experiências de compartilhamento relacionadas à inclusão, foram discutidos alguns casos de ensino, os quais se caracterizam como narrativas reais que mostram ocorrências complexas vividas por professores durante sua atividade docente. Foram abordados casos de ensino, apresentados por Duek (2011), envolvendo situações enfrentadas por professores no ensino do aluno com necessidades educacionais especiais.

Avaliamos que o estudo dos casos de ensino foi um instrumento de grande valor formativo, por oportunizar aos estagiários conhecer como esses professores conduziram o ensino pela inclusão no processo educativo, como trabalharam determinados conteúdos, como enfrentaram os desafios no ensino ao aluno com necessidades especiais. Além disso, as discussões foram fundamentais para desconstruir imagens arraigadas a respeito da deficiência, assim como a noção de que é impossível realizar a inclusão efetiva na classe comum. Conforme aponta Medrado (2016, p. 280-281), é necessário que os estagiários tenham ciência de que os alunos com necessidades “[...] estarão lá – em sala de aula – quando eles chegarem formados. A docência precisa ser compreendida, desde a formação inicial, como uma prática eminentemente inclusiva e de responsabilidade social”.

Também, foram apresentados aos estagiários alguns aspectos da legislação sobre inclusão (BRASIL, 2007; 2012) e materiais para o atendimento escolar especializado, disponibilizados pelo MEC, os quais foram lidos e debatidos em sala de aula, destacando-se o caderno “Atendimento escolar especializado: deficiência mental”, especialmente os capítulos “A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental” e “Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental”. Concomitante a essas discussões, promoveram-se reflexões a respeito do processo e das habilidades de leitura (MENEGASSI, 2010; BRASIL, 2011), visando à busca pelo desenvolvimento progressivo dessas habilidades por parte dos alunos com necessidades especiais. Ainda, aconteceu a demonstração de propostas para o desenvolvimento da leitura compreensiva na SRM. Pautando-nos em Vygotsky (1994), entendemos que os modelos de práticas de sala de aula são necessários para que o professor em formação possa refletir sobre elas, comparar com a própria prática e redimensionar suas atuações pedagógicas.

A ação posterior consistiu na produção de planos de aulas para a atuação em SRM, orientando-se, com base no referencial teórico da

disciplina, o ensino do desenvolvimento da leitura, o que requer uma ênfase adequada nas habilidades de leitura ainda não apropriadas pelo aluno (MENEGASSI, 2010; BRASIL, 2011). Tendo-se em vista os alunos da SRM, esse ensino inicia-se pelos níveis mais elementares, desde as habilidades relacionadas às capacidades de decodificação, até as relacionadas às capacidades de compreensão e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, sabendo-se que estas podem até mesmo não acontecer, dependendo do nível do aluno e de sua necessidade especial.

Em suma, para assegurar à Lucila e aos demais estagiários a construção de significados a respeito da inclusão na educação, diversas ações, estratégias e materiais – que se configuram como instrumentos mediadores – foram propiciados no contexto das aulas de Estágio: a) os relatórios de estágio; b) o compartilhamento das observações em SRM; c) a retomada de temas e orientações teóricas de outros eventos de estágio; d) a discussão de casos de ensino envolvendo situações de inclusão; e) os materiais para o atendimento escolar especializado, disponibilizados pelo MEC; f) a legislação sobre inclusão; g) as reflexões teórico-metodológicas sobre o processo e as habilidades de leitura; h) a demonstração de propostas e práticas efetivas de sala de aula; i) a elaboração de planos de aula. Estes foram os instrumentos mediadores para o desenvolvimento do trabalho.

### **Estágios de regência em SRM**

Após a etapa de planejamento, Lucila realizou o estágio de atuação – num total de 8 h/a, procurando intervir no desenvolvimento das habilidades de leitura das alunas.

O trabalho da estagiária junto às alunas envolveu a leitura de um conto infantil e de um poema, ambos os gêneros discursivos voltados para a temática “bichos de estimação”. As atividades objetivaram o desenvolvimento das capacidades de decodificação e de compreensão das alunas, em função das especificidades demonstradas durante o percurso das observações.

No Relato 2, Lucila expõe o trabalho com a leitura:

#### **Episódio 2**

Trabalhei o texto “Bichinho de estimação”, de Orlando Miranda.

### *Bichinho de estimação*

*Eu sempre quis ter um bicho de estimação.*

*Na verdade, eu queria um cachorro, daqueles grandões, com pelo caindo na cara. Papai explicou que aqui no apartamento é proibido ter cachorro.*

*Aqui, tudo é proibido.*

*Eu chorei, pois queria porque queria ter o meu bicho. E minha mãe me comprou sabe o quê? Uns peixinhos dourados.*

*Eu bem que tentei brincar com eles, apesar de que eles não faziam nada, só ficavam nadando de um lado para outro e comendo aquela paçoquinha que tem que dar muito pouquinho de cada vez, senão eles estouram de tanto comer.*

*Já viu bicho mais burro?*

*Estourar de tanto comer.*

*Um dia, a gente estava brincando de médico. Eu era o médico fingindo que os peixinhos estavam doentes. Daí, eu coloquei o meu remédio de bronquite dentro do aquário.*

*Os peixinhos ficaram todos de barriga para cima. Pensei que tinham dormido. Mamãe disse que tinham morrido, ficou furiosa e jogou tudo no lixo. E eu nunca mais tive um bicho de estimação.*

*Também, dos peixinhos nem senti falta.*

*Quem pode querer um bicho que não se pode nem encostar.*

(Orlando de Miranda. **Com lagartixa não tem conversa**. São Paulo: Moderna, 1993).

Inicialmente, conversei com as alunas sobre o assunto do texto. Perguntei quem tinha animal de estimação, como ele era. Após, pedi para desenharem o animal de estimação [...]. Elas ficaram bastante entusiasmadas em contar sobre o animal de estimação que possuíam. Em seguida, escrevi no quadro e li com as alunas algumas palavras ou expressões do texto: bichinho de estimação, cachorro, peixinhos dourados, aquário. Fiz isso em virtude da dificuldade de uma das alunas na leitura de algumas palavras formadas por ch, nh, qu. Depois solicitei a leitura, acompanhando de perto uma das alunas que mostrava mais dificuldades. Lemos o texto duas vezes, para que as alunas adquirissem uma maior velocidade de leitura.

Depois da leitura, fiz vários questionamentos orais visando que as alunas obtivessem o entendimento do texto. Em alguns momentos tive que voltar ao texto e solicitar que as alunas localizassem a resposta: Qual era o bicho de estimação que o menino gostaria de ter? Por que o menino não ganhou o bicho de estimação desejado? O que a mãe comprou para o menino? Por que o menino não ficou muito animado com os bichinhos que a mãe lhe comprou? O que aconteceu com os bichinhos de estimação quando o menino estava brincando de médico com eles? Por que o menino não sentiu falta dos peixinhos?

Após a leitura e conversação sobre a história, solicitei o desenvolvimento da seguinte atividade:

*Complete o texto, com as informações referentes à história “Bichinho de estimação”.*

*O menino gostaria de ter \_\_\_\_\_ como animal de estimação, mas ele não ganhou o bicho desejado porque \_\_\_\_\_, onde é proibido ter cachorro.*

*A mãe lhe comprou \_\_\_\_\_, mas ele não ficou animado com os bichinhos porque eles não faziam nada, só ficavam nadando de um lado para outro e comendo ração. Quando o garoto estava brincando de médico com os peixinhos, ele colocou \_\_\_\_\_ dentro do aquário e os peixinhos \_\_\_\_\_. O menino não sentiu falta dos bichinhos porque ele não podia pegá-los.*

Mesmo tendo discutido o texto, uma das alunas teve dificuldades em completar o texto. Assim, novamente tive que auxiliá-la fazendo novas perguntas ou oferecendo alternativas de resposta: O que o menino gostaria de ter como animal de estimação? Um cachorro ou um gato? Onde é proibido ter cachorro?

[...] Na aula seguinte, trabalhei com as alunas o poema “Um bichinho só para mim”, de Sonia Barros. Inicialmente, pedi que as alunas escrevessem no quadro palavras que remetiam à ideia de bichos de estimação. As alunas escreveram as palavras tartaruga, gato, cachorro, peixinhos dourados, porquinho,

coelho. Distribuí o texto, que era um poema. Pedi a leitura silenciosa, depois li em voz alta. Trabalhei também as rimas, identificando-as junto com as alunas no texto. Finalmente, lemos em voz alta e discutimos o poema todos juntos.

*Um Bichinho Só Pra Mim*

*Nem peixinho eu posso ter  
Tartaruga, nem pensar.  
Mas eu quero escolher;  
Qualquer bicho vou amar.*

*Dá trabalho! - mamãe diz.  
E me pede para esquecer  
Mas justo o que sempre quis  
Como deixar de querer?*

*Prometo que vou cuidar  
do meu bicho com atenção.  
Faço o que ele precisar,  
Não vai dar trabalho não.*

*Mas não adianta promessa,  
Pois parece ser em vão.  
Depois de muita conversa,  
A resposta ainda é NÃO!*

*O mundo inteiro tem bicho,  
Só eu que não posso ter!  
Não consigo entender isso.  
Você pode compreender?*

*Fico então imaginando:  
Um bichinho aqui comigo,  
E nós dois sempre brincando.  
Eu seria o seu amigo!*

*Você pode ter pensado  
Que eu moro em apartamento.  
Mas está muito enganado,  
Moro em casa, aqui no centro.*

*Tem espaço que só vendo!  
Mamãe quer até um bebê.  
E por isso eu não entendo:  
Não pode bicho, por quê?*

*Por que você não me escreve,  
Me ajudando a resolver?  
E qualquer ideia serve,  
Pois não sei o que fazer!  
(Sônia Barros)*

As alunas responderam às seguintes perguntas:

1. Qual é o desejo do personagem do texto?
2. Por que a mãe não quer que o menino tenha um animal de estimação?
3. O que o menino gostaria de fazer com o animal de estimação?
4. O lugar onde o personagem mora tem espaço para um animal de estimação?
5. O que o personagem pede ao leitor?

Duas alunas não tiveram maiores dificuldades para responder, já a outra respondeu às perguntas com meu auxílio. Eu lia a pergunta, ajudava-a encontrar a resposta e a escrever corretamente no texto. Aproveitei o momento para trabalhar também várias dúvidas de ortografia.

Com base nas relações interpessoais, propiciadas pelos instrumentos intermediários (VYGOTSKY, 1994) e promovidas nas aulas de Estágio, Lucila introduz na mediação as experiências e os conhecimentos prévios das alunas, procurando relacionar o texto a suas práticas sociais: “Perguntei quem tinha animal de estimação, como ele era [...] Elas ficaram bastante entusiasmadas em contar sobre o animal de estimação que possuíam”, preconizando a leitura como atividade conectada com o mundo do leitor, portanto, de apreensão de signos ideológicos.

Lucila percebe que a leitura de sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal, as chamadas sílabas complexas – como em “cravo” e “planta”, é fonte de dificuldades para uma das alunas, que ainda se encontra no início de sua relação com a escrita, de forma semelhante às situações estudadas nos casos de ensino concernentes às relações dos professores com os alunos com necessidades educacionais especiais (DUEK, 2011). Para suprir essa dificuldade, Lucila escreve no quadro e lê com as alunas algumas palavras formadas por sílabas complexas, antecipadamente à leitura do texto, procurando desenvolver concomitantemente a habilidade de identificar palavras compostas por sílabas não canônicas e a habilidade de ler palavras em voz alta. Podemos observar que as palavras que foram objeto de leitura – “bichinho de estimação, cachorro, peixinhos dourados, aquário” – faziam parte do contexto real de conversação sobre animais de estimação, possibilitando ao aluno da SRM não apenas uma decodificação pura e simples, mas

o acesso ao conhecimento, ao diálogo com o outro e à inserção em sociedade. Conforme Saraiva e Rosa (2014, p. 50), a abordagem da decodificação “[...] deve envolver contextos significativos de usos do código, pois não usamos a linguagem escrita no vazio; ela é portadora de um discurso que, por sua vez, é permeado por relações ideológicas”.

Consideramos que essa estratégia se mostra eficaz, auxiliando também no desenvolvimento de outra habilidade – a ampliação da sacada do olhar para porções maiores de texto, a qual contribui para desenvolver, assim, fluência e rapidez na leitura (BRASIL, 2017), visto que, se o aluno já tiver um prévio conhecimento das palavras com sílabas complexas, não precisará parar ou reduzir a velocidade de leitura ao se deparar com essas palavras, conforme destacado por Lucila: “Lemos o texto duas vezes, para que as alunas adquirissem uma maior velocidade de leitura”.

Assim, no momento inicial, Lucila se volta ao trabalho com as habilidades associadas às capacidades de decodificação (ROJO, 2004). Para um leitor que já sabe como funciona o sistema da língua, essas operações são rápidas, automáticas, inconscientes; já para alunos com necessidades especiais, essas operações se mostram complexas, por isso a necessidade de se investir na mediação nas habilidades de decodificação, sempre considerando um contexto real de interlocução.

Após as habilidades de decodificação, Lucila aborda as habilidades de compreensão, relacionadas à construção da coerência. Para tanto, trabalha oralmente, solicitando a localização de informações explícitas no texto a partir de questionamentos como “Qual era o bicho de estimação que o menino gostaria de ter?”; “O que a mãe comprou para o menino?”, cumprindo o primeiro passo em direção à compreensão de qualquer texto escrito.

Lucila também explora a habilidade de produção de inferências simples, sendo assim denominadas porque se constroem a partir da relação entre informações no próprio texto. Por exemplo, para responder a pergunta “Por que o menino não ganhou o bicho de estimação desejado?”, o leitor deve relacionar as seguintes informações: “eu queria um cachorro”; “Papai explicou que aqui no apartamento é proibido ter cachorro”; “Eu chorei, pois queria porque queria ter o meu bicho. E minha mãe me comprou sabe o quê? Uns peixinhos dourados”, para inferir que o personagem não ganhou o bicho desejado – o cachorro – e isso ocorreu porque ele mora em um apartamento, onde é proibido ter cachorro. Outras perguntas que solicitavam a produção de inferência simples são: “Por que o menino não ficou muito animado

com os bichinhos que a mãe lhe comprou?"; "O que aconteceu com os bichinhos de estimação quando o menino estava brincando de médico com eles?"; "Por que o menino não sentiu falta dos peixinhos?". No relato, Lucila destaca que, em alguns momentos, teve que "voltar ao texto e solicitar que as alunas localizassem a resposta", o que podemos considerar como o ensino concomitante de outra habilidade: a resolução de possíveis problemas de compreensão, com a retomada do texto, a partir do interesse da estagiária em promover e inserir o aluno com necessidades educacionais especiais na prática de leitura.

Com base nas perspectivas textual-discursivas de estudo da linguagem, Lucila procura dar sentido às atividades de leitura trabalhadas, buscando a composição do texto a partir das informações localizadas – "Complete o texto, com as informações referentes à história 'Bichinho de estimação'", e, assim, desenvolver outras habilidades: relacionar informações, construir uma representação global do texto e resumir o texto. Também, nessa atividade, a aluna demonstra dificuldade, tornando-se necessárias novas intervenções docentes, com reformulações de perguntas e proposições de alternativas de resposta – "O que o menino gostaria de ter como animal de estimação? Um cachorro ou um gato?".

Verificamos que a mediação nas dificuldades de leitura da aluna, como a retomada do texto para a localização das informações textuais, a reformulação de perguntas e proposição de alternativas de respostas, evidencia que Lucila não se prende à limitação da aluna, mas busca alternativas para favorecer-lhe a apropriação das capacidades de compreensão, aspecto apreendido nas atividades de compartilhamento de experiências, nos estudos de casos de ensino, nas discussões teórico-metodológicas, portanto, por meio das diversas relações interpessoais e dos instrumentos mediadores (VYGOTSKY, 1994) no contexto do estágio supervisionado.

Na sequência das atividades, Lucila propõe um novo texto. Dessa vez, um poema, com a mesma temática do texto anterior, investindo, desse modo, em outra habilidade que contribui para expandir a capacidade leitora do aluno: relacionar textos de mesmo tema. Segundo Baladeli e Carvalho (2014, p. 157), trabalhar um mesmo tema sob diferentes abordagens "[...] proporciona o reconhecimento da variedade do discurso na prática social", como também contribui para ampliar o acervo cultural do aluno. Para tanto, antes de apresentar o novo texto, ao solicitar que os alunos escrevessem no quadro palavras que remetiam à ideia de bichos de estimação, busca desenvolver a seguinte habilidade de leitura: fazer previsões a partir do título ou

assunto do texto. Para Rojo (2004, p. 05), “esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo”.

Na continuidade, Lucila aborda dois modos diferenciados de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, ambas importantes, mas que cumprem objetivos diferentes e apresentam características diferenciadas. De acordo com Vygotsky (2000), o entendimento do conteúdo do texto é maior com a leitura silenciosa do que com a leitura em voz alta. Isso porque a vocalização dos signos dificulta a atenção às informações textuais e promove uma leitura mais lenta, portanto com menos velocidade de compreensão. Já a leitura silenciosa é mais rápida: o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras tornam-se mais velozes, como também os movimentos de retorno dos olhos são menos frequentes (VYGOTSKY, 2000). Desse modo, ensinar o aluno a ler silenciosamente auxilia-o no desenvolvimento da sua capacidade de compreensão, uma vez que lhe permite ater-se mais às informações textuais do que à vocalização dos signos verbais.

Após os alunos terem o primeiro contato com o poema na leitura silenciosa, Lucila trabalha a leitura em voz alta, a qual permite que o aluno perceba a sonoridade no texto. Como afirma Cosson (2014, p. 110), “[...] é preciso compreender que, no coro falado, os alunos não estão apenas aprendendo sobre poesia, os alunos estão fazendo poesia; eles estão entrando no mundo do poema para comunicá-lo, para expressá-lo”, dando vida ao texto.

Outra habilidade que Lucila procurou desenvolver foi a de consciência de rimas, ou seja, o processo de reconhecimento de que duas ou mais palavras compartilham um mesmo grupo sonoro. Segundo Morais (2012), essa habilidade – que faz parte das capacidades de decodificação – é fundamental para que a criança tenha consciência dos sons que compõem a fala (consciência fonológica explícita), sobretudo no processo de alfabetização, sendo condição essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ainda a partir do poema, Lucila trabalhou a habilidade de localização de informações, possibilitando que as alunas constituíssem o texto como uma unidade de sentido, bem como a habilidade de responder perguntas referentes a um texto escrito – habilidade amplamente requisitada nas diferentes disciplinas escolares. Observamos que as perguntas dirigidas para a construção dessa habilidade não requisitam mero pareamento de

informações dos comandos com os dados do texto, mas orientam o leitor para a compreensão global do texto. A estagiária destaca ao final a dificuldade de uma das alunas e a estratégia utilizada para auxiliá-la no desenvolvimento da habilidade de responder perguntas referentes ao texto: “Eu lia a pergunta, ajudava-a encontrar a resposta e a escrever corretamente no texto”, o que demonstra que os casos de ensino – instrumentos mediadores nas aulas de Estágios – repercutiram positivamente no desenvolvimento de ações inclusivas por parte da estagiária.

Em suma, Lucila desenvolveu, ao longo de sua prática nos estágios, diversas habilidades de leitura, relacionadas às capacidades de decodificação e de compreensão, e fez uso de diversas estratégias para desenvolvê-las, conforme sintetizamos no Quadro 1:

Quadro 1: Capacidades e habilidades de leitura

Capacidades de leitura	Habilidades de leitura desenvolvidas	Estratégias
Capacidade de decodificação	Identificação de palavras compostas por sílabas não canônicas	Escrita de palavras no quadro e leitura de palavras em voz alta e uso de palavras que faziam parte do contexto real de conversação, lidas, portanto, como signos ideológicos.
	Leitura de palavras em voz alta	
	Consciência de rimas	Leitura e identificação de rimas no poema.
	Ampliação da sacada do olhar para porções maiores de texto.	Repetição da leitura do texto para desenvolver a fluência e rapidez na leitura.
Capacidade de compreensão	Localização de informações explícitas no texto	Perguntas orais. Perguntas escritas.
	Produção de inferências simples	
	Relação de informações	Preenchimento de lacunas de um texto.
	Resumo do texto	
	Construção de uma representação global do texto	
	Resolução de problemas de compreensão	Retomada das perguntas e do texto. Proposição de novas perguntas, com alternativas de respostas.
	Realização de previsões sobre o texto a partir do assunto	Escrita de palavras que remetem ao assunto do texto.
	Relação de textos de mesmo tema	Leitura de uma narrativa e de um poema, com a mesma temática.
	Respostas a perguntas referentes a um texto	Leitura da pergunta, auxílio na localização das informações no texto e escrita da resposta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que as práticas docentes inclusivas no âmbito dos Estágios Supervisionados propiciam aos futuros professores conhecer as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como possibilitar-lhes o desenvolvimento de condutas de inclusão e de responsabilidade social. Constatamos que as vivências de Lucila no contexto de SRM permitiram-lhe constituir-se como um sujeito mais consciente acerca do espaço destinado ao atendimento aos alunos com necessidades especiais, como também habilitar-se às ações pedagógicas que visam ao desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura junto a esse público. Lembramos apenas que não é foco deste texto a discussão analítica sobre o estágio, mas, sim, sobre as ações de e sobre a linguagem em atividades de leitura.

Assim, no decorrer das práticas de estágio docente, Lucila conduziu, junto às alunas da SRM, diversas habilidades de leitura, oferecendo-lhes mediações para promover o desenvolvimento progressivo dessas habilidades, passando de processos de reconhecimento do código linguístico a processos de compreensão do texto.

Para tanto, diversas ações do professor formador, mediadas pelos instrumentos físicos e simbólicos, foram necessárias: a) o compartilhamento de experiências por parte dos estagiários; b) o estudo de casos de ensino; c) o estudo dos materiais disponibilizados para o atendimento escolar especializado; d) o estudo de documentos sobre a inclusão; e) o estudo das habilidades determinadas pela Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011); f) o estudo de referenciais sobre os processos de leitura, contribuindo para que a estagiária pusesse em movimento os próprios processos mentais, elaborasse, num nível consciente, seus conhecimentos e produzisse formas de ação na realidade da sala de aula, numa transformação mútua de sujeitos.

Este estudo contribui com as pesquisas sobre o ensino de línguas em situação de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior, especificamente com as habilidades de leitura e escrita, a partir do trabalho com alunos em atendimento educacional especializado. A partir dele, podemos compreender alguns aspectos necessários à condução de estágio supervisionado no curso de Letras, conforme as orientações dos documentos oficiais brasileiros, como as habilidades que podem ser desenvolvidas junto aos alunos, conforme sistematizado no Quadro 1.

## Referências

BALADELI, A. P. D.; CARVALHO, I. de. Apontamentos sobre o descritor D15 da Prova Brasil. In: COSTA-HÜBES *et al.* (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 145-160.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14357>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FIGUEIREDO, R. V. de; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 07/2016** – SEED/SUED, Curitiba: SEED, 2016, Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>>. Acesso em: 10 de jan 2018.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

SARAIVA; M. de. A.; ROSA, D. C. da. A leitura como ato de decodificar. In: COSTA-HÜBES *et. al.* (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 43-63.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, M. *et al.* (Org.) Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.