

# O ENSINO DOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA REDE MUNICIPAL: CONTINUIDADE OU RUPTURAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO?

Juliana Gava Bissoto e Silva<sup>1</sup>  
Luzia Bueno<sup>2</sup>

## 1. Introdução

A presente pesquisa faz parte das temáticas estudadas no Grupo de Pesquisa Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações e Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), coordenado pelas prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Luzia Bueno (USF).

O objetivo central desta pesquisa é investigar o ensino dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos no final do Ensino Fundamental I e no início do Ensino Fundamental II a fim de verificar se há continuidade ou ruptura no processo de letramento. A pesquisa será realizada no âmbito da Rede Municipal de Itatiba, onde atuo como professora nos dois segmentos, lecionando nos anos iniciais e também em salas de 6º a 9º anos com língua portuguesa.

Vemos que atualmente os autores de livros didáticos estão mais preocupados em trabalhar a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade e não só os gêneros literários como víamos anteriormente. Sendo assim, escolhemos os gêneros jornalísticos para o foco desta pesquisa, pois acreditamos que eles estão fortemente presentes no cotidiano dos alunos e professores e também dada a importância de o professor trazer o jornal para a sala de aula.

Para apresentarmos esse recorte de nossa pesquisa, organizamos o nosso artigo em mais quatro seções para apresentarmos os nossos pressupostos teóricos; a metodologia, análise e considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos

Os pressupostos teóricos da presente pesquisa são as concepções do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, de Bronckart (1999, 2006, 2008) a partir da teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (1934/2001); as adaptações didáticas de Schneuwly e Dolz, (2004) e os gêneros textuais; os estudos sobre letramento de Kleiman (1995) e os Novos Estudos sobre Letramento de Street (2007, 2010); e as questões sobre o livro didático a partir dos estudos de Rojo (2003) e Marcuschi (2003).

Segundo o modelo de análise de texto de Bronckart (1999), o agente deve mobilizar suas representações sobre três mundos e reagrupá-los em dois planos: o primeiro refere-se ao mundo “físico”, ou seja, o local e momento histórico da produção, assim com emissor e receptor reais do texto; o segundo diz respeito ao mundo “social e subjetivo”, ou seja, o lugar e posições sociais ocupadas pelos emissores e receptores do texto e objetivo do texto.

Segundo Bronckart (2006), ao produzir um texto, o indivíduo se encontra em uma situação de “ação de linguagem”. Entretanto, essa situação só se concretiza pelas representações que esse agente interiorizou dos mundos formais físicos, sociais e subjetivos dessa ação da linguagem. O autor concebe a organização de “um texto como um *“folhado*

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade São Francisco (USF).

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco (USF). Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP.

constituído por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral* do texto, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos* (p. 119)”.

Contudo, o modelo de análise de textos de Bronckart (1999) não é para uso direto de professores da educação básica, as adaptações para fins didáticos podem ser vistas nos trabalhos dos professores pesquisadores Dolz & Schneuwly (2004). Os referidos autores propõem que antes de levar o gênero para a sala de aula, é necessário fazer o seu modelo didático, ou seja, “trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (p. 69-70). Um modelo didático se concretiza através das “*sequências didáticas*” que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção de textos de diferentes gêneros. As capacidades de linguagem estão relacionadas aos seguintes aspectos:

- ✓ Capacidades de ação: conhecimentos que se tem sobre o enunciador do texto, referentes ao contexto de produção, aos destinatários potenciais, ao objetivo, ao tempo e espaço físico onde foi publicado.
- ✓ Capacidades discursivas: conhecimentos que se tem sobre o conteúdo temático, sobre a estrutura e sobre a organização do texto.
- ✓ Capacidades lingüísticas discursivas: estão relacionadas à coerência temática, são os elementos coesivos que marcam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a estrutura de base de uma sequência didática compreende as seguintes etapas: a) apresentação de uma situação; b) produção inicial na qual os alunos tentarão elaborar um primeiro texto oral ou escrito do gênero em questão; c) módulos nos quais os alunos devem realizar a primeira produção a partir da qual o professor deve instrumentalizá-los a superarem as dificuldades apresentadas; d) produção final na qual se oferece aos alunos a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos. É o momento em que o professor poderá realizar uma avaliação somativa e centrar suas intervenções em pontos importantes para planejar a continuação do trabalho didático. O ensino de um gênero através das “*sequências didáticas*” propiciará o letramento dos alunos.

Kleiman (1995) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 18-19 apud Scribner e Cole, 1981). Baseada nos estudos de Street (1984), a autora distingue, ainda, dois modelos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico.

O modelo autônomo defende que somente a escola pode oferecer ao indivíduo a inserção no mundo da escrita, já o modelo ideológico considera como práticas de letramento não só aquelas transmitidas pela instituição escola, mas também utilizadas em diversas instituições sociais como a família, a igreja, o ambiente de trabalho, entre outros. Considera-se neste modelo, uma pluralidade de práticas de letramentos.

Kleiman (1995) considera que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21 apud Street, 1984). Street (2007, 2010) compreende que as diferentes práticas sociais demandam pelo uso de diferentes letramentos, a que o autor chama de “múltiplos letramentos” por referir-se a práticas culturais de leitura e escrita socialmente utilizadas.

Consideramos, nesta pesquisa, de acordo com as teorias defendidas por Kleiman (1995) e Street (2007, 2010), que a escola é apenas mais uma agência de letramento na qual o aluno interage em seu cotidiano e que as práticas oferecidas por essa agência não devem se distanciar das suas práticas sociais do cotidiano para que aprendizagem faça sentido.

Pensando no letramento propiciado pela escola, sabemos que o maior apoio do professor é encontrado nos livros didáticos. Em relação a estes, segundo estudos de Lajolo e Zilberman (1998), os primeiros volumes começaram a ser produzidos no Brasil no início do século XIX e, quanto ao conteúdo, especificamente os de língua portuguesa, doravante LDP, vemos em Bezerra (2003) que até os anos 60 os textos que os compunham eram os literários, pois na época prevalecia a concepção de que somente os textos literários eram considerados bons e cabia aos estudantes imitarem os grandes autores. A partir da década de 70, os LDP receberam a influência da linguística e da teoria da comunicação passando a portar, ao lado dos textos literários, textos jornalísticos, publicitários e de outras esferas como unidade de estudo. Contudo, a efetiva melhora na qualidade dos LD veio só nos anos 90 com as primeiras edições do PNLD/97 e 98 destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e, em 1999, com a distribuição de livros para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Quanto ao ensino da leitura e escrita, segundo Rojo (2003), os autores dos LDP, embora estejam atualmente escolhendo bons textos e diversificados, não conseguem propor atividades de leitura e produção de textos de forma efetiva e eficaz. E, ainda, não trabalham satisfatoriamente a linguagem oral como recomenda os PCN's.

Quanto às propostas de interpretação textual contidas nos LDP, Marcuschi (2003) analisou os tipos de perguntas presentes nos exercícios de compreensão e, baseado nesses estudos, elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão que serve para orientar a análise das ações pretendidas em cada questão. As questões, segundo este autor, são classificadas do tipo: a) a cor do cavalo branco de Napoleão: perguntas autorrespondidas pela própria formulação; b) cópias: perguntas que sugerem a transcrição de frases ou palavras do texto; c) objetivas: perguntas que indagam sobre os conteúdos objetivamente inscritos no texto; d) inferenciais: perguntas mais complexas e que exigem outros conhecimentos pessoais, contextuais ou enciclopédicos; e) globais: perguntas que envolvem processos inferenciais complexos; f) subjetivas: perguntas que tem a ver com o texto de maneira superficial em que a resposta fica por conta do aluno e não há como testar sua validade; g) vale-tudo: perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta; h) impossíveis: questões que exigem conhecimentos externos ao texto baseadas em conhecimentos enciclopédicos; i) metalinguísticas: questões formais da estrutura do texto ou do léxico.

No que se refere à produção textual, Marcuschi (2003) salienta que “quando exercitada, não é explicitada sequer para professor, quanto menos para o aluno” (p. 49). Outra crítica do autor é quanto à variedade linguística, segundo ele, é comum o LDP só considerar uma forma de uso da língua e nem ao menos alertar para a existência de variedades dialetais e socioletais. E, finalmente que desconsideram as condições de produção da língua como aspecto fundamental na constituição de sentido, além da significação das palavras que compõem as frases e os textos que produzimos.

Mas todas essas discussões estão ocorrendo há algum tempo e, portanto, já podem ter gerado mudanças nos livros didáticos. É o que buscamos ver em nossas análises.

### 3. Metodologia

Para atingir o objetivo desta pesquisa de investigar o ensino dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos no final do Ensino Fundamental I e no início do Ensino Fundamental II a fim de verificar se há continuidade ou ruptura no processo de letramento, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

- a) Qual é a forma de apresentação dos gêneros jornalísticos nos LDP utilizados no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental?
- b) Entre os gêneros jornalísticos, quais textos mais aparecem nestes livros?

c) Que tipo de atividades de ensino sobre estes gêneros aparecem nos livros analisados?

A fim de responder estas questões norteadoras, selecionamos, entre os livros escolhidos na Rede Municipal de Itatiba, os dois exemplares usados na escola em que atuo como professora de Língua Portuguesa, a EMEB “Rosa Maria Ferrari Belgini”. Para o 5º ano, o livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” da Editora Moderna – Autoras: Débora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago.

E, para o 6º ano, o livro: “Para viver juntos” da Edições SM – Autores: Cibele Lopresti Costa, Greta Marchette e Jairo J. Batista Soares.

Procuramos verificar nos livros a forma de apresentação; a estrutura; os gêneros que aparecem e quais esferas de comunicação eles atendem; entre os gêneros jornalísticos, qual aparece de forma mais significativa; como são as propostas de leitura, interpretação textual e produção deste gênero. E, cruzando a análise dos dois materiais, pretendemos verificar quais são as semelhanças e as diferenças entre eles.

#### 4. A análise

Baseado em nossos aportes teóricos de que o letramento dos alunos deve ser realizado a partir da concepção de letramento ideológico e de um trabalho organizado através do ensino de gêneros textuais, conforme as propostas didáticas de Schnewly & Dolz (2004), realizamos a análise do corpus desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos o levantamento dos textos e gêneros trabalhados em cada livro; depois, a classificação destes de acordo com as esferas de utilização da língua indicadas pelos PCN’s (1997/1998); na esfera jornalística, selecionamos o gênero “notícia” por se tratar do gênero mais significativo nos dois livros analisados. E, após seleção do gênero “notícia”, procuramos seguir as etapas descritas na metodologia desta pesquisa identificando as capacidades de linguagem desenvolvidas nas propostas didáticas de ensino presentes nos livros.

##### 4.1. Os livros analisados

A seguir, faremos uma breve descrição dos livros selecionados e, mais adiante, a análise.

##### 4.1.1. Livro do 5º ANO “PORTUGUÊS – escrita, leitura e oralidade”

O livro é iniciado com uma carta de apresentação dos autores e composto por quatro unidades. Cada uma delas traz dois gêneros principais que serão trabalhados no decorrer da seção. Há ainda um apêndice com leituras complementares sem propostas de atividades. Há um total de 139 textos distribuídos em quatro esferas como podemos ver no gráfico abaixo:

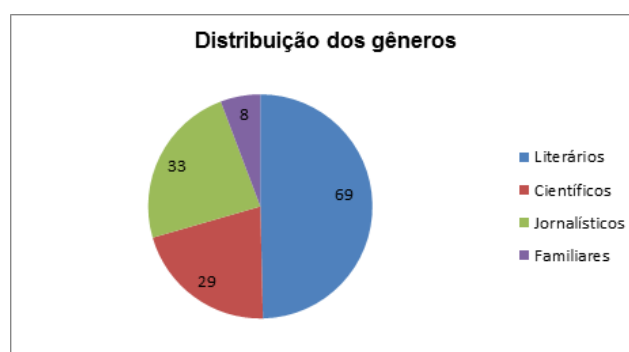


Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português escrita, leitura e oralidade” do 5º ano.

#### 4.1.2. Livro do 6º ano “Para Viver Juntos”

O livro é igualmente iniciado com uma carta de apresentação dos autores para os alunos. Logo depois, a seção “conheça seu livro” detalha a estrutura geral de cada unidade, explicando o objetivo das propostas de ensino contidas no livro. As oito primeiras unidades trazem como título o gênero a ser trabalhado e são divididas em dois blocos, intitulados “Leitura 1” e “Leitura 2”, sendo cada bloco composto por atividades relacionadas aos gêneros previstos. Há ainda uma última unidade chamada “revisão”. Os textos totalizam 204 distribuídos em cinco esferas, conforme gráfico abaixo:

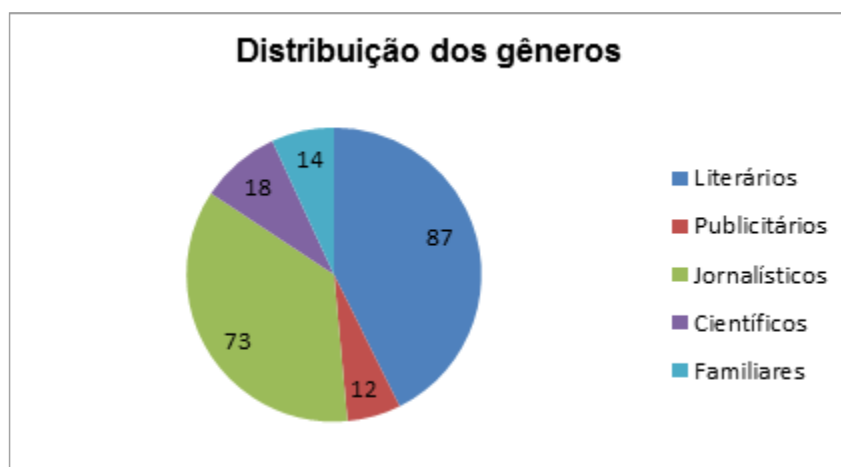


Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Para viver juntos” do 6º ano.

#### 4.2. Discussão dos resultados

Inicialmente, ao realizar o levantamento dos gêneros em cada um dos livros, verificamos uma maior diversidade de gêneros presentes no livro do 6º ano, assim como a presença de todas as esferas de comunicação previstas pelos PCN’s. Enquanto o livro do 5º ano apresenta 139 textos distribuídos nas esferas literária, jornalística, científica e familiar, o do 6º ano apresenta 204 textos distribuídos nas esferas anteriores e também na esfera publicitária. Em relação aos gêneros, o primeiro apresenta 15 gêneros e o segundo 34. Podemos, assim, verificar que houve uma avanço significativo do 5º para o 6º ano, visto que é oferecido ao aluno, no ano escolar seguinte, o contato com uma maior diversidade textual o que é recomendado pelos PCN’s (1997) que prevê “práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (p. 30).

Fizemos, para este artigo, um pequeno “recorte” da análise realizada para a nossa dissertação de mestrado, assim, procuramos explorar, dentro das unidades que tratam a “notícia”, uma proposta de cada livro analisado.

No livro do 5º ano, ao adentrar a Unidade 2 intitulada “Notícias e Crônicas”, como vemos na imagem 1, é apresentada ao aluno uma página do jornal “Folha de São Paulo” na sua formatação original, fazendo-se um recorte do Carderno “Ciência”. Percebe-se uma preocupação das autoras em não descaracterizar a forma original do gênero. Essa forma representação de um texto é importante para Marcuschi (2003), pois para o autor: “[...] é um bom caminho para se aprender a ler diagramas que hoje são formas textuais muito comuns na imprensa diária, mas pouco presentes como gênero textual ou recurso expositivo em livros didáticos” (p. 60).



Imagem 1 – Página inicial da Unidade 2 do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade do 5º ano”

Quanto às perguntas, percebemos que a primeira é relacionada ao contexto de produção previstos no modelo didático de Bronckart (1999), pois refere-se ao lugar “físico” onde foi produzido, no caso o jornal, veículo de comunicação portador do gênero “notícia”. Assim, visa desenvolver as capacidades de ação previstas no trabalho com gêneros textuais em Schneuwly & Dolz (2004); a segunda questão remete ao conteúdo temático do texto e também está relacionada ao contexto de produção, já que visa a extrair do texto o assunto em seu sentido mais amplo. Vimos também em Marcuschi (2003) que esse tipo de questionamento é importante, pois direciona o aluno a identificar as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor; a terceira questão, também requer o reconhecimento do contexto de produção (espaço físico onde foi publicado, objetivo do texto, destinatários potenciais) e também um conhecimento prévio do gênero. A última questão prevê o conhecimento do conteúdo temático e do gênero, pois a aluno necessita desse conhecimento para saber que uma notícia com este conteúdo não poderia ser transformada em um texto de humor. Por outro lado, perdeu-se uma grande oportunidade de se explorar a produção de outro gênero textual a partir de um dado gênero como sugere Marcuschi (2003): “a interação entre gêneros textuais é importante porque os gêneros são formas textuais estabilizadas de produção de sentido (p. 59)”. Assim, poderia ser proposto, por exemplo, que o aluno transformasse em forma de carta o conteúdo da notícia. Contudo, não há proposta de produção para essa atividade.

No livro do 6º ano, o gênero “notícia” é trabalhado na Unidade 4 e, logo na introdução da seção, é apresentada uma fotografia do palácio do planalto no DF e proposto para que o aluno, primeiramente, a descreva, depois levante hipóteses sobre a cidade onde foi feita a imagem e sobre o fato registrado. Logo mais, pede-se para que o aluno crie uma legenda para a foto. Depois, é revelado que se trata de uma notícia, é dado o título real e solicitado para que o aluno escreva a notícia em questão. Na mesma página, há informações sobre as características do gênero “notícia”. Verificamos, assim, a presença da “produção inicial” de um gênero de acordo com “*sequência didática*” sugerida por Schneuwly & Dolz (2004) para o ensino sistemático de gênero.

Dando sequência à análise, vejamos como o gênero notícia é trabalhado no livro do 6º ano. Na “leitura 1”, há um texto introdutório intitulado “O que você vai ler” e nele é apresentado

o gênero, um pouco do contexto de produção e do conteúdo temático, para depois apresentar a notícia em si, conforme a imagem a seguir:

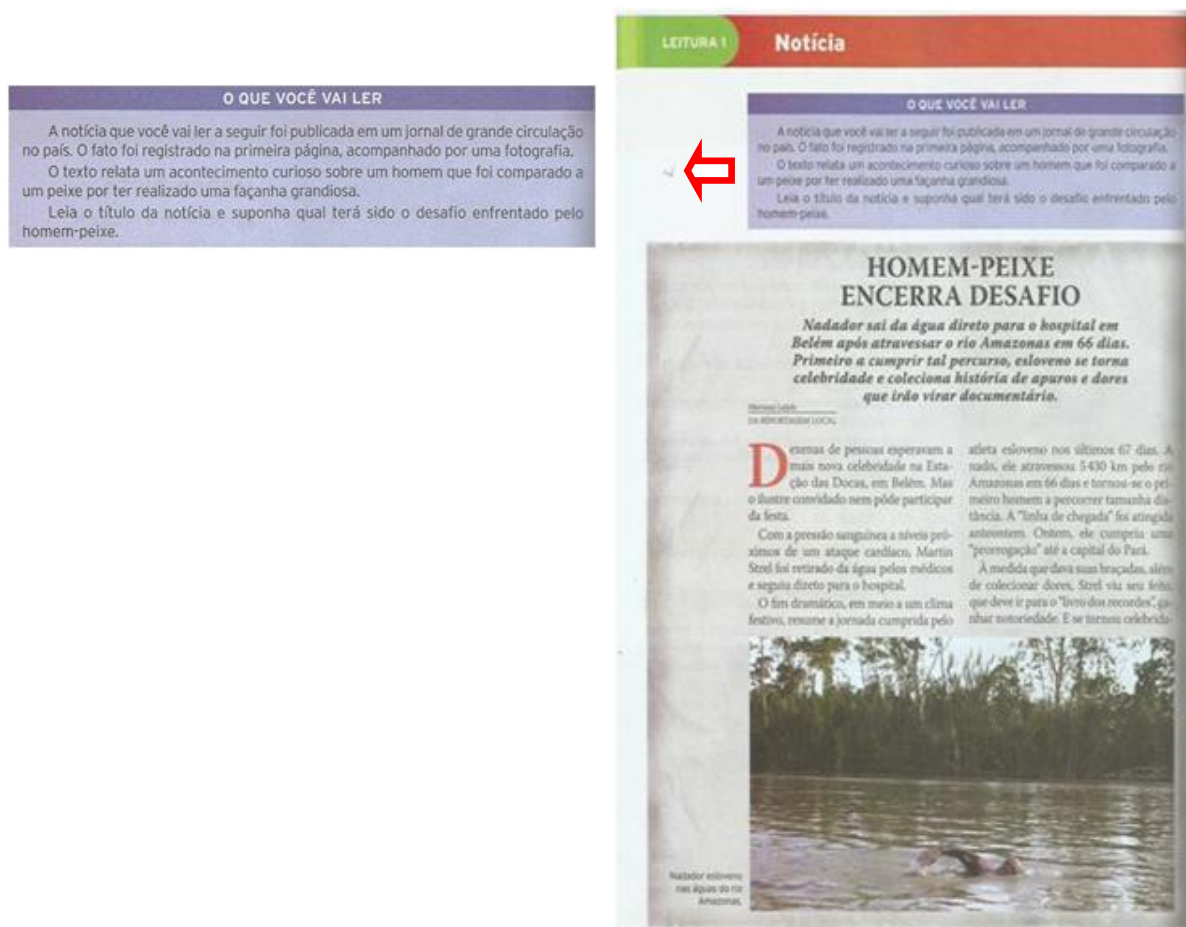


Imagem 2 – Parte da notícia de jornal contida no livro “Para viver juntos” do 6º ano (p. 122)

Vejamos agora uma das questões que acompanham a notícia do livro:

“*Martin Strel venceu o grande desafio de nadar 5430 km pelo rio Amazonas em 66 dias. Por que esse feito foi desafiante? Responda identificando as dificuldades enfrentadas pelo nadador*”?

“*A maneira como o atleta viveu o desafio contrastava com a recepção que teve nas cidades. Que contraste foi este*”?

Vemos que essas questões exigem do aluno, segundo classificação das tipologias em Marcuschi (2003), conhecimentos textuais e outros pessoais ou contextuais mais complexos assim como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas. Para esse autor, esse tipo de questão é válido, pois para inferir é necessário produzir informações novas a partir de informações prévias, sendo elas textuais ou não. No ponto de vista do trabalho com gêneros, tais questionamentos visam desenvolver as capacidades discursivas dos alunos, pois exploram os aspectos discursivos e suas relações com o contexto de produção. E, para finalizar a “*sequência didática*”, é proposto uma “*produção final*” para que o aluno coloque em prática o que aprendeu sobre o gênero notícia, como vemos a seguir:

**Proposta**

Imagine que você é jornalista e vai escrever uma notícia para ser publicada em um jornal do bairro. Seus leitores serão as pessoas que moram no bairro ou circulam por ele.

Observe a imagem a seguir. Que fato a fotógrafa está registrando?




Imagem 3 – Proposta de produção de texto do livro “Para viver juntos” (p. 128)

## 5. Considerações finais

Analisando as propostas contidas nos dois livros acerca do ensino do gênero “notícia” à luz de nossos aportes teóricos, verificamos que há um maior aprofundamento nas atividades contidas no livro de 6º ano, fato que já seria o esperado para que haja avanço no processo de letramento do 5º para o 6º ano. Quanto à forma de se trabalhar o ensino de gêneros, constatamos que o livro do 5º ano, “Português escrita, leitura e oralidade”, não apresenta um ensino sistemático através de uma “*sequência didática*”, pois são trabalhados vários textos de jornais e sites com propostas diferenciadas para cada um deles, focando apenas nas capacidades de ação. As atividades propostas não contemplam uma produção inicial, seguida de módulos e produção final, conforme prescrição das dimensões ensináveis de um gênero. Já o livro do 6º ano, “Para viver juntos”, segue a proposta de ensino através das “*sequências didáticas*” de Schneuwly & Dolz (2004), pois verificamos que nele é, primeiramente, solicitada uma produção inicial do gênero, seguido do trabalho com módulos visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. E, por último uma produção final acompanhada de uma ficha de avaliação da produção escrita do gênero.

Nesse sentido, notamos um avanço no trabalho com os gêneros jornalísticos e, portanto, uma ampliação do letramento do aluno. Assim, consideramos adequado o trabalho com os dois livros no 5º e 6º, mas recomendamos que haja nas escolas um olhar atento para a escolha dos livros didáticos para que não ocorra ruptura no processo de letramento dos alunos nesse momento de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino fundamental II.

## Referências

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. cap. 2. p. 35-47. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental*, v. 2 Brasília/DF.SEF/MEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- COSTA, Cibele L.; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. B. *Para viver juntos: Português – Ensino Fundamental – 6º ano*. 1. ed. ver. São Paulo: Edições SM, 2009.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (p. 15-61) Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2. ed. p. 48-61. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. p. 69-99. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologiae Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*, n. 8. p. 465-488, 2007.
- \_\_\_\_\_. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. p. 33-53. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAZ, Débora; MORAES, E. N.; VELIAGO, R. *Português: escrita, leitura e oralidade*. (5º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.