ISSN: 2358-8829

ENTRE TEXTOS E SENTIDOS: PRÁTICAS DE LEITURA E O FORTALECIMENTO DA CAPACIDADE COMPREENSIVA EM UM CEI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Maria José Gonçalves Bernardo [1]
Orientadora e Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante[2]

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é o elemento principal da Linguística Aplicada, no entanto para que ela efetivamente se concretize é preciso considerar todos os aspectos sociais, históricos e políticos dos nossos aprendentes, ou seja, precisamos conhecê-los em sua integralidade. Nesse sentido, compreendemos a Linguística Aplicada como essencialmente multi/trans/inter e indisciplinar. Moita Lopes (2006, p. 14) entende a Linguística Aplicada como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. A afirmação incentiva importantes caminhos para o ensino de línguas. Para Souza (2014, p. 1) “a linguagem está nos animais, no homem, na natureza. A linguagem verbal diferencia o homem de outros animais e, por isso, mesmo diante dos impasses, chegou-se à conclusão de que a Linguística seria a ciência ocupada do estudo da linguagem humana”.

Historicamente, a Educação Infantil foi vista ora como um espaço de mero cuidado, assistencialismo, ora como uma etapa de antecipação da alfabetização mecânica. A problemática justifica-se pela urgência de consolidar uma Linguística Aplicada Crítica, que entende a criança como "sujeito de direitos" e "ser de linguagem". Investigar a compreensão leitora em crianças bem pequenas é justificar que o letramento começa muito antes da escrita do nome, ele ocorre na interação, na escuta e na atribuição de sentido ao mundo. A pesquisa se justifica pela aplicação prática do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em crianças bem pequenas, a

[1] Professora Mestra de Linguística e Ensino do Mestrado Profissional da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, mariajosegoncalvesbernardo@gmail.com;
[2] Orientadora e Professora Dra. do Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, marianne.cavalcante@gmail.com;

compreensão leitora não ocorre de forma autônoma, sem a mediação intencional, o livro é apenas um objeto. É através da mediação do professor que a literatura infantil atua como ferramenta de ampliação do pensamento.

Demonstrar como essa mediação ocorre é fundamental para validar o papel do professor de creche como um agente de desenvolvimento intelectual, e não apenas um monitor de atividades. Embora a BNCC (Brasil, 2018) estabeleça o campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", ainda há uma carência de metodologias descritas que mostrem o "como fazer" no cotidiano das creches. A justificativa reside em oferecer um respaldo teórico-prático, através da pesquisa-ação e das Sequências Didáticas (SD's) que preencham o vazio entre o que o documento oficial pede e o que o professor realiza na roda de conversa.

Justificamos o estudo pela premissa de que a desigualdade educacional muitas vezes se origina na falta de estímulo linguístico nos primeiros anos de vida. Ao investigar como a literatura infantil contribui para a compreensão leitora precocemente, a pesquisa propõe uma intervenção que pode minimizar disparidades futuras, garantindo que a criança ingresse no ensino fundamental com um repertório vocabular e uma capacidade de inferência já estimulados.

Essa pesquisa contribui para a Linguística Aplicada ao estudar o uso real da língua em um público (crianças bem pequenas) frequentemente negligenciado por teorias formalistas. Promove a democratização do acesso à cultura letrada e literária desde a base da educação. Oferece ferramentas, no caso as Sequências Didáticas (SD's) para que professores possam trabalhar a literatura com intencionalidade.

A linguagem é um instrumento da vida social, ou seja, ela deve ser ensinada para contextos reais de comunicação, leitura, oralidade, produção textual e de análise linguística, que se mobilizam conjuntamente em eventos linguísticos cotidianos dentro e fora da escola. Com base nessa premissa, encontramos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), que doravante chamaremos BNCC, orientações de como efetivar a linguagem no cotidiano da Educação Infantil, através dos seis direitos de aprendizagem, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Nesse cenário, os direitos de aprendizagem atuam como o suporte ético e pedagógico que garante à criança a imersão em práticas de linguagem significativas. O direito de conviver permite que a criança utilize a linguagem para mediar relações,

resolver conflitos e compartilhar saberes com seus pares e adultos. Ao brincar, ela ressignifica a realidade através do faz de conta, apropriando-se de diferentes discursos e papeis sociais. O participar assegura que a criança tenha voz ativa nas decisões coletivas, exercendo sua cidadania por meio da escuta e da fala. Já o explorar instiga o contato com a diversidade de gêneros textuais, suportes e linguagens artísticas, ampliando seu repertório cultural. O expressar consolida a linguagem como forma de manifestar afetos, dúvidas e descobertas em múltiplas plataformas (verbal, corporal ou visual). Por fim, o conhecer-se possibilita que, por meio do diálogo e do reconhecimento do outro, a criança construa sua identidade e perceba-se como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e social. BNCC (Brasil, 2018).

A arquitetura normativa da BNCC (Brasil, 2018, p. 14) consolida o entendimento de que o escopo da Educação Básica deve transcender a mera transmissão de conteúdos, orientando-se categoricamente para a formação e o desenvolvimento humano global. Essa premissa exige que as instituições de ensino operacionalizem uma visão que é, simultaneamente, plural, singular e integral da infância. Ao situar a criança como sujeito central e ativo dos processos de aprendizagem, o documento preconiza uma práxis pedagógica fundamentada no acolhimento e no reconhecimento das alteridades. Portanto, a educação passa a ser compreendida como um compromisso com o desenvolvimento pleno do indivíduo, respeitando suas singularidades e as diversidades inerentes ao tecido social.

Alicerçada nesse entendimento, a Educação Infantil se configura como o espaço privilegiado onde o desenvolvimento humano global encontra sua materialização essencial. Essa etapa do ensino básico não apenas reconhece, mas estrutura-se intrinsecamente para assumir a visão plural, singular e integral da criança, afastando-se de um modelo meramente conteudista. Ao encarar o indivíduo como um ativo sujeito de aprendizagem e portador de direitos, o trabalho pedagógico promove ativamente o acolhimento e o reconhecimento de suas identidades e formas singulares de interagir com o mundo por meio dos Campos de Experiências. A Educação Infantil, portanto, garante que a proposta de desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades, seja efetivamente cumprida, alicerçando as bases para a formação integral e ética que se espera para toda a trajetória da Educação Básica.

A linguagem é uma ferramenta poderosa para a vida em sociedade. Por isso, a BNCC (Brasil, 2018) nos orienta a ensiná-la em situações reais, como conversas,

leituras e produções de texto que acontecem dentro e fora da escola. Na Educação Infantil, isso se concretiza através de seis direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BNCC, Brasil, 2018).

Diante do cenário teórico exposto e da necessidade de compreender as práticas pedagógicas voltadas à primeira infância, delineamos os contornos metodológicos deste trabalho. Como objetivo geral desta pesquisa, destacamos investigar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças bem pequenas, no contexto da Educação Infantil, à luz das orientações da BNCC (Brasil. 2018).

Para tanto, busca-se ainda, com intento de alcançar tal pretensão e tomando como base os campos de experiência, nossos objetivos específicos:

1. Descrever situações de escuta para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais.
1. Identificar interesse ao ouvir histórias, diferenciando escrita de ilustrações, e seguindo, com a ajuda do adulto-leitor, a direção da leitura;
2. Registrar relatos orais e conversas das crianças em situações de recontos das histórias;
3. Desenvolver e aplicar uma sequência didática utilizando a leitura de livros infantis que favoreça a interação das crianças com a narrativa, promovendo a expressão oral e a compreensão textual, em consonância com as diretrizes do campo "escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC (Brasil, 2018).

Ao proporcionarmos um contato precoce com diferentes gêneros textuais, buscamos enriquecer o vocabulário das crianças e oferecer-lhes novas experiências literárias. Através desse envolvimento com a leitura, elas começam a desenvolver habilidades essenciais para a compreensão leitora, como a percepção da diferença entre o texto escrito e as ilustrações, e a capacidade de acompanhar a direção correta da leitura. Essas são competências indispensáveis para o processo de alfabetização e para a formação de leitores competentes. Conforme afirma Solé (2014, p. 76) “Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade - isto é, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados - poderão ir construindo outros novos”. Ao propormos uma sequência didática ao processo de leitura, buscamos a interação das crianças com o texto e a promoção da expressão oral e compreensão

leitora, elementos-chave para o desenvolvimento linguístico na primeira infância.

Ancoramos nossos estudos nas pesquisas de autores como Soares (2002, 2019), Cosson (2006, 2014), Ribeiro (1999) e Solé (2014), bem como nos documentos oficiais: BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (Brasil, 2009).

Pela natureza do objeto de estudo e pelas pretensões desta pesquisa, a metodologia adotada consiste em uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. Quanto ao levantamento dos dados, será empregada a observação, valendo-se de uma ficha detalhada, além do registro por filmagens das aulas. Propomos, como produto deste projeto, a realização de duas Sequências Didáticas (SD's), utilizando o livro "O Monstro das Cores" e a poesia "O Relógio" em uma sala do Infantil III. Para isso, realizamos leitura em voz alta, rodas de conversa e momentos de produções artísticas. Partimos da premissa que a linguagem escrita é uma prática histórica e cultural, e as crianças, por viverem em uma sociedade alfabetizada e interagirem com diferentes pessoas em variadas situações relacionadas à escrita, compreendem sua importância e seus diversos objetivos. Isso significa "[...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo" (Corsino et al., 2016, p. 19).

A literatura infantil, enquanto potente mediadora, permite à criança desbravar o mundo, expandir o horizonte imaginativo e catalisar a criatividade. Por meio dela, estabelece-se uma articulação equilibrada entre o universo da fantasia e a apreensão da realidade, por isso a necessidade de envolvê-la na cultura letrada, mas sem se distanciar das atividades significativas que asseguram o seu direito de ser criança. Assim, percebemos como os estímulos advindos do trabalho sistemático com a literatura infantil, possibilitam o desenvolvimento não apenas da compreensão leitora, nosso foco aqui, mas o pleno desenvolvimento da criança considerando o universo de experiências mediadas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A revisão bibliográfica teve uma abordagem qualitativa, quanto à sua tipologia, ela possui o caráter de pesquisa-ação. A coleta dos dados foi obtida pela execução das Sequências Didáticas (SD's) em uma sala do Infantil III no CEI Vicente Fialho do

Distrito de Educação IV de Fortaleza (CE) e as análises dos dados ocorreram pela observação, ficha de observação detalhada, transcrição da fala das crianças e gravações das aulas.A elaboração das Sequências Didáticas (SD's) foram baseadas na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2014): Que organiza o trabalho com textos literários em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Informamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética (CAEE 87222624.8.0000.5188) e à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Processo SPU Virtual nº P153301/2025), obtendo parecer favorável da Supervisão Escolar e a anuência da coordenação do CEI e da professora responsável pela turma.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na teoria vygotskiana, e nos estudos da autora Marta Kohl de Oliveira (1997), ela destaca que a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente). Na perspectiva de Vygotsky, e como destacado por Oliveira (1997), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Não se trata de esperar a maturação biológica para que a aprendizagem ocorra, mas sim de atuar na ZDP para que as funções psicológicas em processo de maturação se desenvolvam.

> Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou der assistência durante o processo.[...] Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky (Oliveira, 1997, p. 59).

Podemos observar que a ZDP foca no potencial de aprendizagem, ou seja nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, as "flores" do desenvolvimento, e não os "frutos" já maduros. Sendo esse momento, um importante período para as intervenções pedagógicas, pois é o espaço

onde a criança pode ser auxiliada a aprender algo novo.

A mediação é um conceito fundamental para Vygotsky, e a autora Marta Kohl de Oliveira (1997) sublinha o papel essencial do professor nesse processo. O professor é visto como uma figura essencial por ser o elo intermediário entre a criança e o conhecimento disponível no ambiente. Ele atua como um facilitador, guiando-as na descoberta e construção do conhecimento. A mediação pode ocorrer por meio de instrumentos (ferramentas externas, como lápis, computador) e signos (símbolos, como a linguagem, que são instrumentos psicológicos internalizados). A linguagem é o mediador mais importante, pois permite a organização do pensamento e a internalização da cultura.

Letramento e letramento literário são conceitos interligados, mas com focos distintos. Para iniciarmos nossos estudos, trouxemos o conceito de letramento na visão de Soares (2019, p. 17), que explica a etimologia da palavra, “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim (letra), com o sufixo cy, que denota qualidade, estado, fato de ser[...]”. Seu conceito sobre letramento: “É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquirem um grupo social ou um indivíduo como consequências de ter se apropriado da escrita” (Soares, 2019, p. 17).

Magda Soares define a palavra letramento, como “estado resultante da ação de letrar” (Soares, 2002, p. 146) e refere-se a este como um fenômeno que ultrapassa a simples decodificação de palavras, integrando-a com o uso funcional da língua em situações cotidianas e também enfatiza que o letramento não deve ser visto apenas como a técnica de ler e escrever, mas como uma prática social que é construída nas interações e usos da escrita em diversos contextos sociais (Soares, 2019).

Em contraste, o letramento literário, conforme Rildo Cosson (2006), “é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. É a relação do leitor com a literatura, o que lhe permite não apenas compreender um texto, mas também interagir criticamente com a sua materialidade estética e discursiva. Esse processo de apropriação, permite ao leitor uma relação mais profunda e criativa com os textos. O autor vê o letramento literário como um aspecto do letramento mais amplo, que foca no contato com textos literários, possibilitando ao leitor não apenas fruir da leitura, mas também entender e internalizar os aspectos estéticos e discursivos da literatura (Cosson, 2014).

Os autores Magda Soares e Rildo Cosson oferecem visões distintas, porém

complementares, sobre letramento e letramento literário, cada um com ênfase em aspectos que ampliam a compreensão desses conceitos. Para Cosson, a leitura literária, ao contrário da simples leitura de conteúdo, envolve um mergulho profundo no texto, com o objetivo de formar uma comunidade de leitores que interage com a obra de maneira criativa e crítica. Ele propõe que o ensino de literatura deve ser mais do que apenas atribuir significado ao texto, ele deve envolver o aluno na construção de sentido através de atividades que incentivem a interpretação e a reflexão. Portanto, enquanto o letramento, de acordo com Soares (2002), é uma habilidade essencial de inserção social, o letramento literário, segundo Cosson (2014), é uma prática que visa tornar o aluno um leitor ativo e reflexivo da literatura, integrando-o a uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula.

Ambos os conceitos, embora focados em aspectos diferentes, são fundamentais para a formação integral do indivíduo na sociedade, sendo o letramento literário uma forma específica de enriquecimento do processo de letramento geral.

Percebemos que o contato desde cedo na Educação Infantil das crianças com a literatura, a interação com os textos, embora elas não sejam leitoras autônomas, contribui substancialmente para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e também proporciona uma maior familiaridade com a linguagem escrita. Conforme afirma Solé:

> […]uma atividade de leitura será motivada para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo […] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 2014, p 51 e 52).

A atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela. Por isso a importância do professor em planejar vivências que envolvam a leitura, tendo como objetivo o contato com os livros, a atenção que a criança apresenta ao ouvir a contação de história, e a fruição.

A autora Isabel Solé, em sua obra "Estratégias de Leitura" (2014), define a compreensão leitora como um processo ativo e estratégico, onde o leitor estabelece uma relação entre o que ele entendeu do texto com os seus conhecimentos prévios e utiliza-se de diversas estratégias para deduzir, inferir e integrar as informações lidas.

ISSN: 2358-8829

Para Solé, compreender um texto não é apenas decodificar palavras, mas sim estabelecer relações, formular hipóteses, verificar a coerência do conteúdo e monitorar a própria compreensão. A autora destaca ainda que o ensino da leitura deve incluir o desenvolvimento de estratégias como antecipação, inferência, identificação de ideias principais e autorregulação da leitura. Essa visão está alinhada com abordagens que consideram a leitura um processo dinâmico e essencial para o desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





Nos excertos analisados da SD1, foi perceptível a atuação da professora como figura de maior expertise na dinâmica da roda de conversa, provendo o suporte necessário por meio de questionamentos e recursos como a música. Essa mediação pedagógica visa impulsionar o desenvolvimento infantil em domínios cruciais como o reconhecimento e a expressão de emoções, aprimoramento da oralidade e a compreensão da linguagem musical.

As crianças, ao se engajarem nas atividades propostas, realizam tarefas que, sem a intervenção da docente, possivelmente não seriam capazes de executar de forma autônoma. Através dessa mediação, as crianças alcançam um patamar superior de

compreensão e expressão, transitando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme postulado por Vygotsky.





Nos excertos analisados da SD2, O estudo deste excerto revela uma importante articulação com o campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" da BNCC (2018). A dinâmica da roda de conversa, iniciada pela indagação da professora, demanda a escuta atenta das crianças às perguntas. A professora faz uso da linguagem verbal para incentivar a troca de ideias, fazer perguntas e orientar a conversa de forma natural. As manifestações verbais das crianças revelam seus processos cognitivos.

A professora ao fazer a leitura pausada e ritmada do poema, associando as informações do texto com o som produzido pelo relógio, e também demonstrando o texto escrito no cartaz. Está contribuindo para uma abordagem mais interativa e mais enriquecedora da vivência do letramento literário.

A compreensão leitora das crianças pode ser inferida a partir de suas respostas

diretas e ações que demonstram a internalização dos conceitos apresentados na leitura do poema “O relógio”.

Em relação a Criatividade e Expressividade, percebemos que as crianças realizaram a produção artística com clareza e criatividade dentro do tema ofertado. As crianças fizeram o desenho de palavras relativas ao poema “O Relógio”, expressando toda sua criatividade e expressividade e em seguida foi feito um momento de socialização dos desenhos e os mesmos foram pregados no varal ficando expostos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as análises demonstradas, percebemos que a literatura infantil e a prática de contar histórias devem estar presentes diariamente na rotina da Educação Infantil. Nesse contexto, cabe ao professor mediador, em seu planejamento, diversificar os gêneros textuais apresentados às crianças para ampliar seu repertório. Durante a aplicação das Sequências Didáticas (SDs), nas quais trabalhamos a contação de história e a leitura de poema, foi possível observar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a compreensão leitora. Notamos que o envolvimento das crianças nas vivências resultou em níveis significativos de atenção e concentração, manifestados tanto na escuta ativa quanto na participação interessada durante as atividades e respostas aos questionamentos propostos.

Sugerimos como subsídio para trabalhos futuros a ampliação dessa pesquisa com o objetivo de se utilizar de outros gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora na Educação Infantil.

Em síntese, a presente investigação consolida uma contribuição significativa ao campo educacional, pois reforça a necessidade de uma abordagem mais consciente e diversificada dos gêneros textuais desde a Educação Infantil. Notadamente, este estudo evidencia o papel insubstituível da literatura infantil não apenas como recurso didático, mas como um elemento facilitador crucial na construção da compreensão leitora. Essa facilitação, como se demonstrou, ocorre de maneira intrinsecamente lúdica e prazerosa, confirmando a eficácia de práticas que integram o prazer da leitura ao desenvolvimento cognitivo fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil, Literatura Infantil, Compreensão Leitora

ISSN: 2358-8829

MJH**REFERÊNCIAS**

Brasil, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasilia. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em: 20 Jun. 2023.

Brasil, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasilia, 1999. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FA M%C3%8DLIA. Acesso em 19 Jun. 2023.

CORSINO, Patrícia et al. **Leitura e escrita na Educação Infantil:** Concepções e implicações pedagógicas. Crianças como leitoras e autoras. Ed. 1. Brasilia: MEC, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto. 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. - 2. ed., 4º reimpressão.
- São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, M. L. P. da. Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar / Branca Fabrício. [et al.]: organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editora, 2006 - 140p. (ISBN 978-85-88456-49-5)

OLIVEIRA, Marta Khol de, **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-Histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione. 1997.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto, **Para casa ou para sala?** São Paulo: Didática paulista, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, M. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n.81, p. 143 - 160, dez.2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. acessado em: 17 nov. 2024.

SOUZA, Francisco Elton Martins de. **Teorias Linguísticas e suas Concepções de Gramática: Alcances e Limites.** Linguagem em Foco. Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v.6, n.1, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014