

## Ensino da língua portuguesa: o trabalho com a leitura nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Adélia de Souza Ribeiro<sup>1</sup>  
Tatiane Castro dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, especialmente na década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa passou por diversas transformações que foram incentivadas por mudanças nas concepções de linguagem, língua e ensino e pelo surgimento do conceito de letramento. Ao longo do percurso histórico da disciplina escolar português, o livro didático tem sido um instrumento de presença marcante em salas de aula, material este que se diz elaborado de acordo com essas mudanças. Este estudo busca fazer uma leitura do livro didático do ciclo da alfabetização, especificamente do 2º ano da Coleção Crescer (AZEVEDO, 2018), procurando analisar as concepções de linguagem, alfabetização, letramento e o trabalho com a leitura. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, seu tipo é exploratório. Fundamentamo-nos em autores como Geraldi (1984), Kleiman (1989; 1995; 2004), Soares (2001; 2008), Freire (1981;1997), Antunes (2003), Solé (1998), Mortatti (2004), Jolibert (1994). Constatamos que a proposta didático-pedagógica presente no LD e as atividades e textos da unidade escolhida, mesmo com seus limites, privilegiam uma prática de alfabetização entrelaçada ao letramento, e o trabalho com a linguagem em uma perspectiva interacionista, privilegiando práticas de oralidade. Proporciona ao aluno experiências significativas de leitura, e o ensino de estratégias e favorecem o gosto e o prazer pela leitura.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Linguagem; Leitura.

### INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

Durante muitos anos, partimos de uma visão mecanicista do processo de ensino, no qual o sujeito possuía um papel passivo, dependente de estímulos externos para aprender, bem como era considerado desprovido de conhecimentos, uma tábula rasa. A aprendizagem, portanto, nessa visão, ocorre por meio da memorização e repetição exaustiva de atividades, pautadas apenas na fixação de conteúdo. Nesse modelo, o ensino de Língua Portuguesa está bastante restrito à gramática normativa e as práticas de alfabetização voltadas apenas para os aspectos grafofônicos, sendo desvinculadas da

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, [ribeiroadelia12@email.com](mailto:ribeiroadelia12@email.com);

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutora, Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, [tatitcs@hotmail.com](mailto:tatitcs@hotmail.com).

<sup>3</sup>Este artigo é fruto da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Acre, em parceria com o CNPq.

sociedade. Sociedade esta que é estática e homogênea, sem possibilidades de mudanças (BRAGGIO, 1992, p.12).

Nas últimas décadas, especialmente na década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa passou por diversas transformações que foram incentivadas por mudanças nas concepções de linguagem, língua e ensino. Muitos estudos começam a ser aprofundados, principalmente no campo da linguística, novas propostas vão surgindo motivados pelas novas concepções da aprendizagem da língua materna, trazidas pelas ciências linguísticas e, particularmente, pela Psicolinguística e a Análise do Discurso, pois essas concepções contribuíram para novas perspectivas acerca dos estudos da língua Portuguesa (SOARES, 2008, p.102).

No que se refere à linguagem, concordamos com Geraldí (1984, p.43), que apresenta a concepção de linguagem como interação, sendo um processo de interação entre interlocutores, como um fenômeno que permite diálogo, troca de informações e prática de ações sendo o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Se compreendemos a linguagem a partir dessa concepção, o ensino da língua materna deixa de ser visto como o tradicional estudo da gramática normativa, que traz em seu bojo uma concepção de linguagem apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação entre um ou mais sujeitos.

Nesse contexto, partimos da concepção de que a leitura é um processo de interação entre leitor e autor mediado pelo texto, nesse processo, o leitor tentar obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam a leitura (SOLÉ, 1998, p.22).

Segundo Kleiman (1989, p. 10), "leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Não podemos ter a compreensão errônea de que ler se resume à decodificação da palavra escrita. Paulo Freire (1981, p. 9) diz que: "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Entendemos que o trabalho com a leitura realizado na escola é de extrema relevância, sendo esta a instância oficial responsável pelo seu ensino e prática. Paulo Freire (1997, p.20) afirma que "Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante". Cada leitor possui subjetividade, e terá uma experiência única com a leitura,

mediado pelos seus conhecimentos prévios (conhecimentos de mundo) e o contexto em que a leitura se realiza.

Kleiman (2004, p.14) diz que “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento”, sendo o letramento um conceito que começa a ser estudado em 1980, ao lado de um conceito muito conhecido, o de alfabetização.

A mesma autora citada anteriormente diz que o letramento é um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos” (1995, p.19). Compreendemos que, para a autora, o letramento ultrapassa o mundo da leitura e da escrita no contexto escolar, baseada nos estudos de Street (1984), apresenta dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo “refere-se ao fato de que a escrita seria, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”, (1995, p.22) vinculado ao desenvolvimento cognitivo, a dicotomia entre a oralidade e a escrita, a atribuição de “poderes” aos que possuem a escrita, nesse modelo o fracasso ou sucesso escolar é unicamente responsabilidade do aluno. O modelo ideológico, o que defendemos, assume as práticas de letramentos determinadas pelo contexto social e culturalmente, que leva em conta a pluralidade e a diferença.

Nesse sentido, entendemos o conceito de alfabetização como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que passa pela apropriação do sistema de escrita alfabético, ou seja, a ação de ensinar ler e escrever propriamente, que envolve o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que não é pura e simplesmente a aprendizagem de um código, mas, sim, ler e escrever no sentido pleno, construir sentidos, por isso, deve se dar a partir das práticas sociais, sendo esta uma das práticas de letramento, mas não a única.

Diante da importância do ensino da leitura como um processo de interação, bem como com práticas de letramentos, analisamos um instrumento de presença marcante em sala de aula: o livro didático de Língua Portuguesa do ciclo da alfabetização, buscando compreender como nele se apresentam as concepções de linguagem, de letramento e alfabetização, presentes nas propostas de ensino da leitura, observando, também, os documentos oficiais que buscam definir aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes da Educação Básica, em âmbito nacional e local. Assim, podemos analisar as

contribuições e implicações desse manual didático para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, no que se refere aos objetivos da pesquisa, sua análise é do tipo exploratória, segundo Gil (2008, p.41), “essa natureza propicia uma imersão no contexto no qual o problema se encontra, possibilitando uma melhor compreensão e familiaridade com este”.

Quanto aos procedimentos técnicos, realizamos uma pesquisa documental, consideramos que os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL 2008, p.44) pois “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p.122), uma vez que nosso estudo se constitui na análise das concepções de linguagem, alfabetização e letramento que fundamentam as propostas para o trabalho com a leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ciclo de alfabetização.

Inicialmente, realizamos a leitura do aporte teórico que subsidia a pesquisa, sendo este: Geraldini (1984), Kleiman (1989; 1995; 2004), Soares (2001; 2008), Freire (1981;1997), Antunes (2003), Solé (1998), Mortatti (2004), Jolibert (1994).

Posteriormente, realizamos a leitura das propostas curriculares atuais para o Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, anos iniciais em âmbito local e nacional, observando as proposições para o ensino da leitura. Fizemos a leitura da Base Nacional Comum Curricular (2017), que é um documento normativo que busca definir aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes da Educação Básica no país.

Vale destacar que não fazemos essa análise no sentido de buscar uma correspondência entre o LD e a BNCC, como se esta fosse uma proposta ideal e que deveria ser simplesmente seguida e implementada. Na verdade, somos conhecedores das críticas feitas a essa proposta de currículo nacional e concordamos com elas. A BNCC tem muitos limites, os quais não pretendemos discutir neste texto, embora os consideremos. Assim, o que desejamos é conhecer as propostas de ensino da leitura que são veiculadas na Base, enquanto uma orientação curricular nacional, bem como as que são veiculadas pelo LD, a fim de observar de que maneira incorporam as teorias mais recentes sobre leitura, alfabetização, ensino de Língua materna.

No âmbito local, o documento escolhido foi o Caderno de Orientação para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo inicial – COELPMCI (2008), que tem como escopo “organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial, trazendo informação de natureza didática e sugestões para enriquecer o planejamento” (ACRE, 2008, p.5).

Selecionamos o livro didático do 2º ano (AZEVEDO, 2018) que faz parte da coleção Crescer, que é composta por cinco volumes do 1 ao 5 ano do Ensino fundamental, escolhemos a primeira unidade “Parlendas para brincar”, que é composta por seções contendo diversas atividades.

Para o tratamento dos dados, elaboramos os eixos de análises: Concepção de linguagem; Concepção de alfabetização; Concepção de Letramentos; Trabalho com a Leitura; Contribuições e implicações do trabalho com a leitura.

Para melhor compreendermos os eixos: trabalho com a leitura e contribuições e implicações do trabalho com a leitura, buscamos responder algumas questões: Privilegia-se a linearidade do texto, as habilidades mecânicas de decodificação ou as habilidades de relacionar textos, fazer inferências, comparações, etc.? Quais os tipos de leituras? Há uma única leitura certa? Esse trabalho suscita no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura? Destacam-se as diferentes condições do texto lido e os diferentes processos e estratégias de realização de acordo com as funções pretendidas com a leitura? A leitura é compreendida como um processo de interação? A leitura é compreendida como um processo interacional?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As possibilidades de investigação sobre o livro didático (LD) são inúmeras, neste estudo analisamos as particularidades do trabalho com a leitura, linguagem, alfabetização e letramento, considerados eixos de análises que favorecem a reflexão acerca desse suporte textual e da sua contribuição para o ensino da Língua materna.

A unidade escolhida para nossa análise foi a primeira unidade do livro: Parlendas para brincar, ela é dividida em seções, sendo estas: Leitura 1 – Cadê o toicinho que estava aqui?; Estudo do texto; Pausa para brincar -Parlendas; Estudo da língua- Alfabeto ordem alfabética; Leitura 2- Parlendas; Estudo do texto; jogo de palavras; Estudo da escrita-palavras com B e P; Oralidade -recitação coletiva da parlenda; Produção de texto -varal de parlendas; Outra leitura – meu amigo, Pedro Bandeira; Retomada; Periscópio.

O livro didático em estudo apresenta explicitamente nos seus pressupostos teóricos a concepção de linguagem como interação, afirmando que “a importância está na funcionalidade da língua e no modo pelo qual interlocutores atribuem sentidos àquilo que falam, leem, escrevem, em situações de comunicação socioculturalmente situadas (AZEVEDO, 2018, p.8) pautado na reflexão de Bakhtin(1987,1997) sobre linguagem humana e gêneros textuais, é indicado que se concebe a linguagem como “prática social que se realiza na interação”.

Confirmamos essa afirmativa no trabalho com o gênero parlenda, no qual os alunos são considerados sujeitos ativos que, interagindo, criam formas próprias de compreensão e ação, protagonizam o processo ensino aprendizagem.

No que se refere ao eixo alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular determina que nos dois primeiros anos a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, “para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p.57).

Entretanto, esse documento se contradiz em relação à perspectiva enunciativa-discursiva da língua que mostrava defender, quando apresenta um conceito de alfabetização muito reducionista, afirmando que esse é um processo que os estudantes precisam “conhecer a mecânica da escrita/leitura, para que consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (BRASIL, 2017, p.90), reduzindo esse processo à apropriação pelo aluno da ortografia do português escrito do Brasil, e que ela é complementada em outro mais longo o de ortografização (p.91).

Acreditamos que o processo da consciência fonológica e de conhecer as regularidades e irregularidades da nossa língua é importante, elas são partes do processo de apropriação do sistema de escrita, porém, elas não devem ser a finalidade do trabalho de alfabetização, “aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias” (CARVALHO, 2007, p.11).

As atividades propostas na seção estudo da língua sobre o alfabeto, inicialmente, propõem a recitação da parlenda de pular corda “suco gelado”, sendo indicado o seu estudo, de modo a ativar os conhecimentos prévios dos alunos, perguntado se eles a conhecem, se conhecem outras, instigando a recitarem, e com atividades de compreensão que pedem para completarem o alfabeto maiúsculo e minúsculo, a falarem nomes que

comecem com determinada letra, identifiquem os nomes iniciados com vogais e os iniciados com consoantes, os nomes que têm mais e menos letras, como foco as habilidades de recitar parlendas, mantendo o ritmo, a sonoridade e observando as rimas, e, também, de forma lúdica a recitação e o conhecimento da ordem alfabética.

Nas páginas seguintes, é retomado esse conceito, com situações em que se utiliza ordem alfabética, explicando que, nas bibliotecas, há um critério para a organização, sendo esse um dos critérios, propondo ao professor, se possível, levar os alunos à biblioteca da escola. A atividade orienta os alunos a recortarem e colarem capas de livros e organizarem, para depois responderem como organizaram.

Na seção Estudo da escrita palavras com P e B, começa-se explicando que uma das trocas mais comuns em escrita de crianças é a de consoantes surdas e sonoras, a atividade proposta é com um trava-língua que é divertido e colabora para desenvolver a consciência fonológica, entretanto, no final da unidade na seção retomada, a última atividade é para se completarem as palavras com B ou P, sendo uma questão fora de contexto que lhe confira maior sentido, apenas para os alunos completarem palavras com correspondências regulares diretas.

Podemos constatar que, de modo geral, as atividades contribuem para a alfabetização acontecer de maneira contextualizada, sendo o trabalho com esse gênero muito eficaz nesse processo, textos reais, do universo infantil, que contribuem para a construção de um ambiente discursivo que instiga os alunos, leva o lúdico, atividades interativas, divertidas e prazerosas, que visam não apenas a mecânica da língua escrita, mas, também, os seus contextos de uso e a sua compreensão.

Em relação ao letramento, a BNCC não traz uma discussão sobre esse tema, apenas afirma em uma nota de rodapé, que a discussão é destinada “aos novos letramentos e à cultura digital, e que o letramento da letra já é consolidado” (BRASIL, 2017, p.69), entretanto, diz que ao “componente Língua Portuguesa cabe, proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (p.67-68).

A base teórica metodológica do LD diz que a “ênfase do trabalho desenvolvido recai no letramento, uma vez que recorrer a textos dos diversos gêneros textuais e tipologias que circulam socialmente no universo da criança” (AZEVEDO, 2018, p.7), dialogando com a concepção que defendemos, de acordo com Kleiman (2005, p.5) “letramento é um conceito para referir-se aos usos da língua não somente na escola, mas

em todo lugar", e o trabalho com diversos gêneros textuais é uma forma de explorar o letramento.

Considerando que “os gêneros são, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada sociedade” (MARCUSCHI, 2002, p.32), o gênero Parlenda, que é próprio da oralidade, propiciou o trabalho com o letramento no modelo ideológico.

No decorrer da unidade, observamos que as atividades e orientações ao professor contribuem para o letramento, explorando o universo lúdico infantil, sugerindo brincadeiras, trava-língua, e o diálogo com os conhecimentos prévios dos alunos, sempre sugerindo explicação sobre o gênero Parlenda, e apresentando novas parlendas e formas de brincar com elas, visando ampliar os conhecimentos, trabalhando a oralidade e visa ampliar os conhecimentos como a atividade sobre o pregão e as estratégias dos vendedores, sugerindo uma pesquisa com os feirantes das proximidades da escola.

Nos pressupostos teóricos do LD, apresenta-se, no eixo leitura, uma visão de leitura que dialoga diretamente com a concepção de linguagem como interação adotada na coleção:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

Segundo a autora, o livro didático dialoga com essa concepção de leitura porque “as propostas de leitura apresentadas nas unidades estão voltadas à exploração do texto, à atribuição de sentidos nas diversas situações em que os textos são postos em discussão, em sala de aula” (AZEVEDO, 2018, p.8).

Podemos constatar que a unidade “Parlendas para brincar” oferece aos alunos situações de leitura em que os sentidos do texto são construídos na interação com o texto e com conhecimentos dos alunos. As atividades de compreensão de texto são usadas como estratégias de leitura. Para Marcuschi, “as perguntas de compreensão referente aos textos são fundamentais para exercitar a compreensão do aluno” (2009, p. 248).

Ao lermos um texto, acionamos vários tipos de estratégias, para uma compreensão melhor do que estamos lendo, essas estratégias podem ser conscientes ou inconscientes, Kleiman (1998) destaca que essas estratégias são classificadas em cognitivas e

metacognitivas. As cognitivas são intervenções que realizamos inconscientes. As estratégias metacognitivas são as operações conscientes, são os diversos procedimentos a que recorreremos para entender o texto.

As estratégias de leitura devem ser ensinadas e incentivadas na escola. Os Cadernos de Orientações Curriculares dizem que a leitura deve ser realizada de “forma que não se limite à decodificação, mas que utilize as demais estratégias necessárias à compreensão: que faça inferências e antecipações e que busque no texto pistas que confirmem ou não se elas procedem” (ACRE, 2008, p.31). A BNCC também orienta o ensino de estratégias de leitura, ao afirmar que o aluno deve ser capaz de formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos, ativar seus conhecimentos prévios, testar essas hipóteses durante a leitura, confirmando-as ou refutando (BRASIL, 2017, p.93).

O livro didático em questão favorece o ensino de estratégias de leitura. Entretanto, em algumas atividades, apresenta questões do tipo cópias, todavia, a maioria são perguntas do tipo globais, que são aquelas que levam em conta o texto como um todo (MARCUSCHI, 2009, p.271).

Nesse contexto, acreditamos que pode ser explicado pelo fato de que no processo de alfabetização é comum começar com perguntas mais “simples”, avançando no decorrer do ano letivo, bem como é orientado na BNCC, “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente (BRASIL, 2017, p.75).

Retornando aos pressupostos teóricos do LD, observamos uma ênfase na utilização de textos multimodais, definidos da seguinte maneira: “Entendemos ser aqueles que utilizam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo) a atribuição de sentidos passa necessariamente pela articulação dessas modalidades” (AZEVEDO, 2018, p.9).

A unidade começa com uma Parlenda no formato de charada, com imagens e palavras, que se complementam e formam o texto, uma atividade lúdica, que proporciona a curiosidade, um desafio, que contribui para aprendizagem de estratégias de leitura, “assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor” (KLEIMAN, 1989, p.43)

Constatamos, após a leitura dessa unidade, à luz do referencial teórico que embasou nosso estudo, que a leitura é trabalhada como um processo de interação, com práticas de letramentos, que o trabalho com o gênero parlenda contribui no processo de

alfabetizar-letrando, levando em consideração que “ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p.15), e para a criança brincar, e conhecer novas brincadeiras é uma necessidade real, sendo assim, o trabalho com a leitura pode mostrar que ler não é algo chato, enfadonho e sem necessidade. E como diz Paulo Freire:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido (1997, p.20).

Sendo assim, o livro didático contribui para os estudantes criarem gosto pela leitura. É claro, se o considerarmos mais um instrumento de ensino, não o único, dadas as suas limitações, especialmente por ser um material sintético, que opera uma seleção de saberes a serem ensinados.

Na seção Periscópio, o LD indica livros relacionados ao gênero Parlenda de interesse das crianças, instigantes, que podem ajudar a desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Geraldi diz que é necessário “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se excluí por princípio – o prazer- me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivar a leitura” (1982, p. 32).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões apresentadas, o Livro didático é um dos principais instrumentos de apoio pedagógico (mas não pode ser o único), que traz em seu bojo implícita ou explicitamente, concepções de sujeitos, sociedades e linguagem. Segundo Batista, ele deve ser:

Um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-los a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais (2003, p.43).

Após este estudo, constatamos que a unidade “Parlendas para brincar”, proporciona ao aluno experiências significativas de leitura, com estratégias que viabilizam o desenvolvimento de habilidades como: ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, localização e retomada de informações, construção de sentidos, intertextualidade.

Observamos que a proposta didático-pedagógica e as atividades e textos da unidade, de modo geral, dialogam com os documentos oficiais, bem como privilegiam uma prática de alfabetização entrelaçada ao letramento, o trabalho com a linguagem privilegiando práticas de oralidade e proporciona ao aluno experiências significativas de leitura, de ensino de estratégias e favorecem o gosto e o prazer pela leitura.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Caderno de Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e matemática no ciclo inicial**. SEME, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Priscila Ramos de. **Crescer língua Portuguesa: 2º ano**. 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)**. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2003.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia B. (Org.). **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes medicas, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 1997.

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura e Produção**. Cascavel, Assoeste, 1984, p. 41-48.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Abordagem da leitura.** Scripta: Linguística e Literatura, Belo Horizonte; v.7.n.14, p.13-22, 1 sem, 2004.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A Formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala a escrita:** atividades de retextualização. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de línguas?** Em aberto, Brasília: ano 16, n.69, jan/mar. 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.