

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNLD (1998-2016): UM ESTUDO SOBRE O EIXO DIDÁTICO LEITURA DE TEXTOS

RISOCLEIDE APARECIDA MARIA DA SILVA

Mestranda em Educação Contemporânea – CAA – UFPE. E-mail: risocleideasilva@gmail.com.

RESUMO

Considerando que, ao instituir critérios e avaliar livros didáticos com base neles, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) impulsiona mudanças nesses materiais, desenvolvemos um estudo que teve como objetivo analisar, ao longo do tempo, os critérios utilizados pelo PNLD para avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que se refere aos conhecimentos e capacidades relativos ao eixo didático leitura de textos. Para tanto, adotamos a análise documental como procedimento metodológico, tendo como fonte de dados o Guia de Livros Didáticos, particularmente as fichas de avaliação dos livros/coleções, que foram analisadas com o apoio da análise de conteúdo. Utilizamos, nessa análise, as edições do PNLD relativas aos anos de 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, tomando como objeto de análise os critérios de avaliação relativos à leitura de textos. Os critérios que mais apareceram foram aqueles relacionados à exploração das estratégias de leitura e da textualidade e dos recursos linguísticos do texto. Em contrapartida entre os menos recorrentes estão a distinção entre pontos de vista do “autor” de opiniões do leitor e a definição de objetivos/finalidades para a leitura.

Palavras-chave: Alfabetização; PNLD; Leitura de textos.

INTRODUÇÃO

O livro didático é, sem dúvida, um dos recursos pedagógicos mais usados no cotidiano da sala de aula e, por esse motivo, parece desempenhar um papel importante na definição do currículo escolar (BATISTA; COSTA VAL, 2004). Essa realidade não é exclusiva do Brasil. Na França, por exemplo, como observa Chartier (2007), a maioria dos professores usa um livro didático, ainda que recorram, assim acontece no Brasil, a outros livros e a muitos outros suportes textuais.

No caso da alfabetização, as antigas cartilhas, que concretizaram, ao longo do tempo, os diferentes métodos de ensino de leitura e escrita, tiveram – e às vezes ainda têm – presença marcante nas salas de aula. Morais e Albuquerque (2005), por meio da análise de duas cartilhas muito usadas em Recife – PE até os anos 1990, constataram que elas, além de apresentarem os chamados pseudotextos, não propunham atividades de produção textual. As atividades presentes nessas cartilhas consistiam, principalmente, na leitura de sílabas, palavras, frases e pseudotextos; cópia de sílabas, palavras e frases; escrita de palavras e exploração de diferentes tipos de letra.

No Brasil, ao longo dos anos, sobretudo a partir da instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as cartilhas foram sendo progressivamente substituídas pelos chamados “novos livros didáticos de alfabetização”. Monteiro (2004), ao analisar a tendência da produção editorial dos livros didáticos de alfabetização inscritos no PNLD de 1998 e no de 2001, observou, de uma avaliação para a outra, uma diminuição significativa do número de livros vinculados aos métodos tradicionais e, em um movimento contrário, um aumento de obras que se identificavam com os pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação. Os novos “livros de alfabetização”, portanto, “[...] renovaram a tradição desse gênero de manual, apresentando uma nova abordagem da aquisição da língua escrita [...]” (MONTEIRO, 2004, p. 201).

Essa realidade deu origem a um número significativo de investigações sobre os novos livros didáticos de alfabetização (MONTEIRO, 2004; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; FERREIRA et al., 2009) e sobre as suas escolhas pelos professores (BATISTA, 2004; COSTA VAL et al., 2004) e usos (SANTOS, 2004; SILVA, 2005). Tais pesquisas apontaram, de modo geral, que esses livros apresentavam diferenças significativas em relação às antigas cartilhas e que os professores, muitas vezes, não os avaliavam positivamente, pois neles (nos livros) o eixo do letramento sobressaía-se

ao da alfabetização. Por esse motivo, os docentes tendiam a recorrer a outros livros e materiais para alfabetizar, entre os quais se incluíam as antigas cartilhas.

Morais e Albuquerque (2005), no estudo já citado, também analisaram dois livros de alfabetização recomendados pelo PNLD 2004 e perceberam que os autores desses livros pareciam estar mais preocupados com o letramento, e, como consequência disso, o ensino da escrita alfabética ocupava neles um lugar secundário. Costa Val e Castanheira (2005), que delinearão o perfil das obras de alfabetização e língua portuguesa (1ª a 4ª série) avaliadas no PNLD 2004, constataram resultados semelhantes, na medida em que observaram que muitas das obras não enfocavam, de forma significativa, aspectos que diziam respeito ao processo de alfabetização, como a exploração das relações entre fonemas e grafemas. Segundo as autoras, a ausência de um trabalho sistemático com esses aspectos é preocupante, pois “[...] vem se somar às múltiplas dificuldades da escola pública brasileira em alfabetizar os alunos do Ensino Fundamental.” (COSTA VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 181).

O PNLD, ao instituir critérios de avaliação e ao avaliar livros didáticos com base nesses critérios, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças naqueles materiais. Considerando que tais critérios situam-se em um campo de consensos e de disputas em torno da alfabetização, ressaltamos que o trabalho que ora apresentamos inscreve-se nessa problemática e visa analisar os critérios utilizados pelo PNLD, ao longo do tempo, para avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que se refere, especificamente, ao eixo de ensino leitura de textos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os livros escolares de leitura comumente chamados de “cartilhas” constituíram, ao longo do tempo – no contexto brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX –, um dos suportes pedagógicos tradicionalmente usados para ensinar e/ou aprender a ler. Tais livros, que se inscreveram no processo de institucionalização da escola (BATISTA; GALVÃO; KLEIN, 2002; FRADE, 2013), materializavam, por meio dos conteúdos, das atividades e da progressão propostos, o conjunto de princípios (psicológicos, linguísticos e pedagógicos) que sustentavam os métodos tradicionais de alfabetização.

Conforme esclarece Frade (2013), tais manuais, inicialmente inspirados em modelos vindos da Europa (Portugal e França) e depois, a partir dos anos 1900, dos Estados Unidos, tiveram como antecessores diversos suportes manuscritos ou impressos para ensinar e/ou aprender a ler, como catecismos, abecedários, cartas do ABC, silabários e tabelas/tábuas. Entretanto, conforme ressalta a autora, não se trata de uma evolução linear, mas de um processo no qual os suportes aparecem, desaparecem e mudam conforme a prática e a organização da classe.

Na década de 1990, surgiram, no Brasil, em substituição às antigas cartilhas, os chamados “livros de alfabetização”. Esse fenômeno, que se relaciona em parte à propagação de novas perspectivas teóricas, ocorreu, também, por conta do impacto da avaliação pedagógica desses materiais, desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), esse Programa teve, segundo Batista e Costa Val (2004), suas características alteradas a partir de 1996, quando se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos. Atualmente, seus objetivos centrais são a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos das escolas públicas.

Como decorrência desse processo, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma mudança significativa dos livros didáticos que têm sido submetidos ao PNLD. Segundo Costa Val e Castanheira (2005), entre 1998 e 2004, observa-se uma diminuição do número de obras não aceitas e um aumento gradativo de obras aprovadas, na área de Alfabetização e Língua Portuguesa. Essas autoras constataram, também, nesse mesmo período, um crescimento do volume de livros com menções mais altas (recomendadas e recomendadas com distinção), embora, em todas as avaliações, essas menções tenham sido menos frequentes que a mais baixa (recomendada com ressalvas)¹.

Entretanto, alguns estudos, como o de Morais e Albuquerque (2005), já citado anteriormente, constataram, nesses novos livros didáticos, a presença do processo de “desinvenção da alfabetização”. Esses autores perceberam que os novos livros didáticos analisados por eles tendiam a apresentar uma diversidade de textos de diferentes gêneros, o que evidenciava uma preocupação com o letramento. Por outro lado, o ensino da escrita alfabética ocupava nesses livros um lugar secundário, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas. Tais atividades

1 As categorias “recomendada com distinção”, “recomendada” e “recomendada com ressalvas” eram utilizadas, na época, pelo PNLD para classificar os livros avaliados.

envolviam, de modo geral, palavras ou letras como unidades de análise e quase não promoviam a reflexão fonológica.

Ferreira *et al.*, (2009), ao analisar mudanças ocorridas em cinco livros de alfabetização, por meio da comparação das versões aprovadas no PNLD 2004 e no PNLD 2007, perceberam que, no último PNLD, tais livros estavam buscando equilibrar as atividades voltadas ao letramento com as que propiciavam a apropriação do sistema de escrita alfabética. Apesar disso, predominavam, no PNLD 2007, livros que abordavam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (cf. BRASIL, 2006).

Ao se referir aos atuais livros de alfabetização, Batista (2011) observa que neles as atividades de leitura e produção de textos são propostas antes mesmo de as crianças dominarem o sistema de escrita alfabética. Por outro lado, afirma o autor, é muitas vezes difícil determinar quais atividades são voltadas para a exploração das capacidades relativas à alfabetização, uma vez que raramente elas estão vinculadas a um determinado método e muitas vezes são propostas de modo assistemático e no interior de atividades de uso da língua.

Pode-se afirmar que os livros didáticos de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-los situam-se em um campo de embates em torno dos sentidos da alfabetização, que, conforme apontado por Soares (2014), não são homogêneos, quer do ponto de vista do saber, quer ponto de vista do fazer. Como dissemos anteriormente, o PNLD, ao instituir critérios de avaliação e ao avaliar os livros didáticos a partir desses critérios, legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas no campo da alfabetização e, ao mesmo tempo, impulsiona mudanças nesses materiais.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos do estudo, a análise documental como procedimento metodológico. Conforme Laville e Dionne (1999), nas pesquisas com base documental, a produção das informações consiste em reunir os documentos, descrever ou transcrever seu conteúdo e realizar uma ordenação inicial das informações, a fim de selecionar aquelas que serão consideradas pertinentes. Em outras palavras, a análise documental “[...] permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 2004, p. 40).

A análise documental que desenvolvemos foi realizada a partir do Guia de Livros Didáticos, que constitui um material que apresenta as resenhas dos livros ou das coleções aprovadas pelo PNLD e os critérios utilizados para avaliá-lo(a)s, a fim de subsidiar a escolha dos livros que serão usados em sala de aula. Para essa análise, consideramos as edições do PNLD relativas aos anos de 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, que são aquelas que apresentam análises de livros ou de coleções de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-las.

Nesses documentos, analisamos, sobretudo, as fichas de avaliação dos livros/coleções, tomando como objeto de análise os critérios de avaliação relativos à leitura de textos. Após mapear os critérios em cada edição do PNLD, foi realizada uma organização deles em categorias referentes à natureza do material textual e às atividades de leitura de textos. Neste trabalho, o foco das nossas discussões serão os dados relativos ao segundo aspecto: as atividades de leitura de textos.

Os dados gerados por meio da análise documental foram tratados com o apoio da análise de conteúdo, que contempla, segundo Bardin (2004), processos de descrição, inferência e interpretação. A análise, que envolve uma perspectiva tanto sincrônica (critérios de avaliação em cada edição do PNLD), quanto diacrônica (mudanças ocorridas nesses critérios ao longo do tempo), foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e contempla, adotando uma abordagem qualitativa e quantitativa, as já etapas indicadas por Bardin (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)² é uma política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) que visa avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio às escolas públicas do País.

Em relação aos livros didáticos, a avaliação realizada pelo PNLD, se dá por meio de fichas avaliativas que orientam os pareceristas do Programa e que são tornadas públicas nos Guias do Livro Didático. Essas fichas contêm conhecimentos/capacidades específicos para cada eixo do ensino da língua portuguesa (leitura de textos, produção de textos, oralidade e

2 O Decreto nº 9.099 de 18 de Julho de 2017 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, antes contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

análise linguística) e, neste trabalho, tomamos como base para análise os critérios relativos ao eixo didático leitura de textos.

Neste trabalho, consideramos que a leitura de textos e a compreensão são indissociáveis. A compreensão leitora, segundo Leal, Morais, Pessoa e Nascimento (2017), dá sentido à linguagem escrita. Dessa forma, compreendemos que, para construir significados, o leitor faz uso de habilidades e estratégias cognitivas, também chamadas de estratégias de leitura ou “estratégias de compreensão” (LEAL; MORAIS; PESSOA; NASCIMENTO, 2017, p.190).

Assim, a análise dos critérios voltados ao eixo didático leitura de textos nos Guias de 1998 a 2016 permitiu-nos construir categorias que agrupavam diferentes conhecimentos e habilidades relativos a esse eixo de ensino, conforme pode ser observado a seguir no Quadro 1, que apresenta uma síntese da presença desses critérios ao longo do tempo.

Quadro 1. Critérios relativos às atividades de leitura de textos presentes nos Guias do PNLD (1998-2016).

	PNLD 1998	PNLD 2000/2001	PNLD 2004	PNLD 2007	PNLD 2010	PNLD 2013	PNLD 2016	TOTAL
Colaboração para a (re)construção do sentido pelo aluno	X	X	X		X			4
Definição de objetivos/finalidades para a leitura			X			X	X	3
Resgate do contexto de produção do texto			X			X	X	3
Distinção entre pontos de vista do “autor” de opiniões do leitor				X				1
Estímulo à fruição estética e à exploração lúdica do texto literário						X	X	2
Estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas		X				X	X	3
Exploração da linguagem não verbal		X	X			X	X	4

	PNLD 1998	PNLD 2000/2001	PNLD 2004	PNLD 2007	PNLD 2010	PNLD 2013	PNLD 2016	TOTAL
Exploração da textualidade e de recursos linguísticos do texto	X	X	X	X		X	X	6
Exploração de dialetos e registros			X				X	2
Aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.						X	X	2
Exploração de estratégias de leitura	X	X	X	X	X	X	X	7
Presença de atividades de leitura em voz alta e silenciosa		X		X				2
Proposição de apreciação crítica (estética, ética, política, ideológica) dos textos				X		X	X	3
Respeito aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros				X	X	X	X	4
Trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário					X			1
Discussão crítica de questões preconceituosas			X					1
Discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira;						X	X	2

Entre aos critérios mais recorrentes no Quadro 1, estão a **exploração de estratégias de leitura** e a **exploração da textualidade e dos recursos linguísticos do texto**, que também são os critérios que permaneceram ao longo do tempo, estando presentes desde o Guia de 1998 até o de 2016. Os que têm menos recorrências, com apenas uma aparição, são a **distinção entre pontos de vista do “autor” de opiniões do leitor**; o **trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário** e; a **discussão crítica de questões preconceituosas**.

O critério mais recorrente neste quadro é a **exploração de estratégias de leitura**, aparecendo em todas as edições dos Guias do PNLD (1998/2016). As estratégias de leitura, segundo Solé (1998), são processos cognitivos e metacognitivos complexos, que exigem de quem lê

a habilidade de pensar e planejar durante a leitura. Elas contemplam, por exemplo, a ativação dos conhecimentos prévios, a produção de inferências, a formulação e a verificação de hipóteses e a localização de informações. Nas fichas de avaliação, aparecem diversas estratégias em conhecimentos/habilidades isolados, mas eles foram agrupados por nós em um único critério.

Outro critério que também possui maior recorrência é a **exploração da textualidade e dos recursos linguísticos do texto**, que aparece em seis edições (só não consta em 2010). A textualidade é um componente da competência textual dos falantes, que lhes permite produzir textos adequados e interpretar como textos as produções linguísticas que ouvem ou leem (COSTA VAL, 2014). É considerada a principal característica de um texto, pois é o que faz com que se constitua como tal. Relacionado a esse conhecimento/capacidade, está a **aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto**, que tem duas aparições, sendo uma em 2013 e a outra em 2016.

Entre os critérios com frequência mediana, tendo aparecido quatro vezes, encontra-se a **colaboração para a (re) construção do sentido pelo aluno**, presente em 1998, 2000/2001, 2004 e 2010, que se refere, de modo geral, à compreensão do texto, e a **exploração da linguagem não verbal**, que aparece em 2000/2001, 2004, 2013 e 2016. Tal linguagem se expressa como a que se vale de outros signos, não linguísticos, que podem ser dos mais diversos e diferentes tipos: cores, sons, figuras, bandeiras, fumaça, ícones etc. (BAGNO, 2014). Esse último critério havia sido excluído em 2004, mas retornou nos Guias mais recentes.

Além desses dois, temos o **respeito aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros**, que aparece em 2007, 2010, 2013 e 2016. Segundo Santos (2007), “considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino [...] da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero estudado”. (p. 22). Como aponta a autora, é preciso respeitar as diferenças constitutivas da leitura de cada gênero, pois cada um apresenta características próprias, o que explica a recorrência desse critério desde 2007.

O **resgate do contexto de produção** assim como a **definição de objetivos/finalidades para a leitura** situam-se entre os critérios menos recorrentes, com três aparições nos anos de 2004, 2013 e 2016. Com relação ao primeiro, sabemos que o contexto de produção influencia nossa escrita e, sendo assim, saber onde e em qual momento os textos foram

escritos pode contribuir na compreensão leitora. Quanto ao segundo critério, consideramos, conforme Solé (1998), que são os nossos objetivos e finalidades de leitura que guiam as interpretações que damos aos textos. Desta forma, quando sujeitos diferentes leem o mesmo texto com intenções diferentes, podem extrair informações distintas dessa leitura. Por essa razão, é preciso que os leitores tenham em mente objetivos para o material que será lido, pois esses podem ajudá-los na construção de sentido do texto.

A **proposição de apreciação crítica (estética, ética, política, ideológica) dos textos** está presente em 2007, 2013 e 2016. O **estímulo à fruição estética e à exploração lúdica do texto literário** aparece duas vezes (2013 e 2016). É do conjunto das experiências com e na literatura que vão se formar o gosto, as preferências do leitor e sua capacidade de apurar sua forma de perceber e fruir novas experiências estéticas no campo da literatura (CUNHA, 2014).

Aparecendo três vezes (2000/2001, 2013 e 2016), o critério **estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas**, juntamente com o **trabalho contextualizado com o vocabulário e uso do dicionário**, que aparece apenas uma vez (2010), apresentam poucas recorrências. Observamos que, mesmo com pouca presença, o primeiro critério, que havia aparecido apenas em 2000/2001, volta nos dois últimos Guias analisados, que são os mais recentes, não ocorrendo o mesmo com o segundo, que teve sua primeira e última aparição em 2010.

Com duas aparições (2013 e 2016), temos a **discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira** e com uma a **discussão crítica de questões preconceituosas** (2004). Tais conhecimentos/capacidades, apesar de apresentarem uma menor recorrência, constam, de certo modo, nos critérios mais gerais dos Guias, contribuindo para impulsionar essas discussões, no entanto, sentimos falta da continuação do segundo, com a nomenclatura aparecida em 2004.

Apesar de a variedade linguística do país ser vasta, a **exploração de dialetos e registros aparece apenas duas vezes** (2004 e 2016). Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração que tal critério pode estar sendo contemplado no eixo da oralidade. O critério relativo à **presença de atividades de leitura em voz alta e silenciosa**, por sua vez, aparece em 2000/2001 e 2007. Em relação à leitura em voz alta dos textos, Batista (2011) destaca que “[...] por meio da leitura oral de textos, os alunos evidenciam um progressivo domínio da fluência [...]” (p. 26). No

entanto, a última aparição desse critério foi em 2007, não estando presente nos Guias mais atuais.

Entre aqueles menos recorrentes, com apenas uma aparição, está o critério **distinção entre pontos de vista do “autor” de opiniões do leitor**, aparecendo apenas em 2007. Assim como outros critérios que apareceram poucas vezes, acreditamos que eles foram substituídos por novos, que propõe conhecimentos/capacidades diferenciados (as).

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos critérios referentes à leitura de textos ao longo das edições dos Guias PNLD de 1998 a 2016, observamos, inicialmente, que houve uma ampliação de critérios e das habilidades por eles contempladas, no decorrer dos anos. Nesse sentido, observamos que a primeira edição de 1998 é a que apresenta o menor número de critérios, enquanto as seguintes apresentam uma quantidade maior. Acreditamos que esse aumento progressivo deve-se ao reconhecimento da importância da leitura de textos, mas não podemos desconsiderar que os critérios tenderam a tornar-se mais detalhados nos outros eixos de ensino, de modo geral.

Em relação às mudanças nos critérios ao longo dos anos, notamos que elas ocorrem não somente pelo aumento deles (dos critérios), mas também pela mudança de redação de um mesmo critério, ainda que o sentido permaneça o mesmo, na maioria dos casos. Podemos observar referente aos critérios das atividades de leitura de textos, presente no Quadro 1, que eles sofrem uma progressão ao longo dos anos. Porém, esse aumento se dá com mais intensidade entre 1998 e 2004, pois, em 2007 e 2010, percebemos uma redução em relação à anterior (2004), só voltando a aumentar significativamente em 2013. Os critérios que permaneceram, estando presentes desde o Guia de 1998 até o de 2016 foram aqueles relacionados à exploração das estratégias de leitura e da textualidade e dos recursos linguísticos do texto, também os mais recorrentes ao longo das edições.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAGNO, M. Linguagem. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem> Acesso em: 27/07/2018.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, Leitura e Ensino de Português: Desafios e perspectivas curriculares.** Revista Contemporânea de Educação. n.12 – Agosto/Dezembro. 2011.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, 2002.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSTA VAL, M. G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSTA VAL, M. G. *et al.* Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

COSTA VAL, M. G. C. Textualidade. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textualidade> Acesso em: 08/08/2018.

CUNHA, M. A. A. Experiência Estética Literária. In: FRADE, I. C. A. S; COSTA VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria> Acesso em: 27/07/2018.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, M.G. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

FRADE, I. Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial : héritages et innovations (1840-1960), *Histoire de l'éducation*, 138, 2013, 69-94.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. de M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs) **A oralidade na escola** : a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LEAL, T.F.; MORAIS, A. G.; PESSOA, A. C. R. G.; NASCIMENTO, J. C. **Habilidades de compreensão leitora**: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação. v.22 n.68. jan.-mar. 2017.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português**: os professores e suas escolas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE; Marianne C. B.. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos de gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infante e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**. 2ªed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.