

## **ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: PROPOSTAS DE LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS DOCENTES**

CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES FERNANDES PORTO (UFPE), ADRIETT DE LUNA SILVINO MARINHO (UFPE).

### **Resumo**

Nessa pesquisa tivemos como objetivo analisar práticas de ensino de leitura desenvolvidas em turmas de 4<sup>o</sup>. ano do ensino fundamental de uma rede pública municipal. Considerando que nas duas últimas décadas houve mudanças qualitativas quanto ao ensino de leitura nas propostas curriculares e nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos propusemos a aprofundar a discussão acerca desta temática, a partir da análise documental dos livros didáticos e das práticas de sala de aula adotadas por duas professoras. Quanto aos dois livros didáticos, encontramos em ambos um variado repertório textual, com gêneros de circulação extra-escolar, embora as atividades propostas não promovessem o desenvolvimento de idênticas estratégias de leitura. Verificamos que a adoção do livro didático não simbolizava um imobilismo na prática de uma das docentes (professora A) e que ela diversificava atividades e métodos no ensino de habilidades de leitura e compreensão de textos. Ao mesmo tempo em que valorizava as atividades propostas pelo livro didático, as recriava, buscando adequação e trabalhava com outros suportes textuais. Já a professora B, embora usasse um livro didático por nós julgado superior, quanto à proposta do ensino de leitura, fazia diversas adaptações e substituições das atividades de compreensão realizadas com os alunos, não conseguindo, contudo, proporcionar melhores alternativas para a promoção da compreensão leitora. O mau uso do tempo e a má formulação dos enunciados por ela criados, muitas vezes gerava obstáculos à aprendizagem. Podemos concluir que as mudanças nos livros didáticos são um dado concreto na direção de melhor ensinar a compreender textos, verificando-se importantes diferenças no que propõem autores distintos. A apropriação desses materiais didáticos pelos docentes requer uma análise crítica e formação continuada.

### **Palavras-chave:**

Ensino, Leitura, Compreensão.

## **INTRODUÇÃO**

Analisando o quadro atual do ensino em nosso país, especificamente no Ensino Fundamental 1, é possível observar importantes mudanças no tratamento dado aos conteúdos voltados a esse público. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, observamos que, nas duas últimas décadas, houve uma grande renovação nas concepções e propostas didáticas formuladas pelos educadores envolvidos no debate desse campo.

Compreende-se, atualmente, que por meio da linguagem oral devem ser priorizadas situações comunicativas que possibilitem a ampliação dos recursos lingüísticos do aprendiz, tanto em contextos formais como informais. Quanto à linguagem escrita, o aprendiz precisa se apropriar das diferentes funções sociais e das diferentes características que os gêneros textuais assumem. Também deve

compreender e dominar mecanismos e recursos básicos, como o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa não mais poderia ignorar as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem: era necessário "um ensino que proporcionasse o (inter) agir" (Rangel, 2001:10).

Contudo, os resultados obtidos em pesquisas recentes sobre a capacidade de compreensão de leitura ainda apontam para um baixo nível no desempenho dos alunos. Assim, o ensino de compreensão de leitura parece ser uma questão a ser discutida com urgência, pois os índices de desempenho, apresentados por órgãos como o MEC e vários outros, demonstram que, infelizmente, não podemos encontrar bons resultados - em nível geral - dos estudantes de escola pública do Ensino Fundamental I, bem como de outros níveis de ensino.

Sabemos que a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, de construir significados, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar, adequadamente, aquela informação, dentre outras.

Sendo assim, é essencial que o professor esteja atento ao uso de estratégias que venham a auxiliar os pequenos leitores no desenvolvimento da prática de leitura. Conforme aponta Solé (1998, p.72), o ensino de estratégias de compreensão é importante "porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I ressaltam que "trabalhar com a leitura pressupõe formar não apenas leitores, mas sujeitos capazes de escrever com eficácia" (Brasil, 1997:53), nos revelando que é na leitura que podemos buscar conhecimentos sobre a língua, essenciais para o exercício da escrita.

Porém, é importante ressaltar que não basta apenas propor, é preciso criar condições para que as propostas escritas nos documentos se tornem uma realidade a ser vivenciada por todos. É isso que pretendemos enfatizar quando nos propomos a ampliar esse debate, a partir de algumas discussões acerca da temática da leitura.

Segundo Brandão, "a compreensão não deve ser vista como um sinônimo de extração e memorização de informações ou significados dados no texto" (2006:61). Contudo, como já dito, os resultados obtidos em pesquisas recentes sobre a capacidade de compreensão de leitura ainda apontam para um baixo nível no desempenho dos alunos, mesmo no uso de estratégias menos complexas, como é o caso da capacidade de localizar informações.

Não podemos esperar que o simples uso de um texto, na sala de aula, represente uma prática de leitura eficaz. O teor dessa perspectiva de ensino de língua mais produtivo aparece no próprio corpo dos PCN: "Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (1997:23). É, portanto, na formulação e condução das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Como nos mostra Koch (2002), a noção de texto vista na perspectiva da concepção de língua como interação, aponta para uma visão de leitura como processo de compreensão, sendo esta "uma atividade interativa", altamente complexa, de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Segundo Dell' isola (2001: 171), compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele. Com essa afirmação, pretendemos chamar atenção para o que a autora destaca como "leituras possíveis" - essas leituras, são consideradas por vários autores como alguns dos grandes desafios em relação ao ensino da compreensão - pois é preciso que o educador perceba que "a compreensão depende do conhecimento compartilhado entre o leitor e o texto" (2001:171).

Ao lado das estratégias já mencionadas, a compreensão do texto ainda depende de outros aspectos, como a habilidade ou automatismo de decodificação, a familiaridade com o léxico do texto e os saberes culturais (Dell' isola, 2001). Os modos de processamento do texto resultantes (Colomer & Camps, 2002), envolvem inúmeras especificidades com que o educador se confronta no universo do ensino da leitura, quando busca promover o ensino da compreensão.

Estudos pioneiros sobre a leitura já demonstravam, segundo Solé, a importância da leitura silenciosa, considerando que "a passagem à leitura silenciosa é considerada por diversos autores como um salto qualitativo importante, pois faz da leitura uma experiência intelectual individual interna" (SOLÉ, 2003: 20).

Da mesma forma, Colomer & Camps (2002) explicitam que os leitores devem experimentar a diversidade de textos e leituras, a fim de construir as habilidades de leitura necessárias à construção de uma autonomia durante os vários usos sociais da leitura. Segundo elas, quando construídas essas habilidades:

Permitem ampliar a gama de usos leitores e conhecer as variáveis lingüísticas adequadas a cada tipo de texto, de tal forma que o conjunto de suas experiências lhes permite gerar um processo de apropriação do escrito muito mais rico que aquele programado oficialmente (COLOMER; CAMPS, 2003, p. 68).

Ao discutirmos o ensino da compreensão de leitura nos dias de hoje, julgamos necessário colocar em foco o livro didático, suas propostas e, por conseguinte, o papel do professor na mediação do que o livro propõe. Albuquerque & Moraes (2005) observam que diversos docentes já se apropriaram com bastante autonomia das propostas dos livros didáticos, adaptando-as às suas concepções e contextos específicos de trabalho. Entre as propostas dos novos livros didáticos, podemos destacar o trabalho com os gêneros textuais, que conforme nos lembra Marcuschi (2005, p. 19), caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, oferecendo bons subsídios para formar a compreensão leitora.

Nem sempre o trabalho com os livros didáticos se configurou dessa forma. Segundo Marcuschi (2003), os livros didáticos eram repetitivos, enfadonhos e, sobretudo,

não satisfaziam às necessidades de trabalho com a língua em perspectiva interacionista.

De acordo com Albuquerque & Coutinho (2006), alguns dos requisitos básicos para a aprovação de um livro didático de língua portuguesa pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), pressupõem que as obras devem conter uma significativa diversidade textual e que o suporte original dos textos deve ser contemplado. Com relação às atividades de leitura, os livros aprovados deveriam trabalhar, de forma explícita, o contexto de produção do texto, as informações prévias sobre a leitura, os objetivos da leitura e a modalidade de leitura.

Albuquerque & Coutinho (2006) ainda afirmam que o livro didático tem um papel fundamental na prática do docente, mas que ele deve ser utilizado como um material de apoio, alertando sobre o fato de que todo professor pode adaptar as idéias do livro para o contexto de seus alunos.

Analisando algumas investigações sobre o uso do livro didático nas aulas de língua portuguesa, Coutinho (2005) observou que, na maioria das pesquisas, as professoras têm buscado adaptar os livros didáticos às necessidades de suas práticas cotidianas, estejam elas relacionadas ao "fazer docente" em si ou ao nível de aprendizagem dos alunos.

Considerando essas evidências, o objetivo do nosso estudo foi analisar a natureza das mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de leitura atualmente efetivadas por professoras do ensino fundamental (2º Ciclo), que atuam em escolas da rede municipal do Recife, na qual se utilizam de livros didáticos aprovados pelo PNLD, buscando:

- Mapear as propostas de compreensão de leitura de dois livros didáticos usados por professores da rede pública municipal de Recife;
- Analisar estes livros didáticos e as práticas de professores do segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental (antiga 4ª. série), verificando como era promovido o desenvolvimento de competências de compreensão de leitura, nas salas de aula observadas.
- Analisar a apropriação, pelos professores, das novas propostas de ensino de compreensão leitora.

## **PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Participaram duas professoras de escolas da Rede Municipal do Recife (professora A e professora B) e seus alunos. Analisamos dois livros didáticos aprovados pelo PNLD e utilizados pelas professoras observadas, durante as aulas de língua

portuguesa. Os livros analisados foram: "Bem - te - li" de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda e "Português - *Uma Proposta Para o Letramento*", de Magda Soares. Todo o material foi classificado por dois juízes independentes e, nos poucos casos de discordância, um terceiro avaliador foi convocado.

A análise e categorização das atividades de compreensão abordadas tanto nos livros didáticos como nas práticas de sala de aula, basearam-se em um glossário de categorias que foi desenvolvido indutivamente.

Os livros didáticos foram analisados de acordo com os seguintes eixos: 1) ANÁLISE DO MATERIAL TEXTUAL (frequência e distribuição dos gêneros textuais nas unidades; frequência e distribuição dos textos quanto ao tamanho nas unidades; frequência e distribuição dos textos quanto à indicação de autoria nas unidades; frequência e distribuição dos textos quanto ao suporte nas unidades), 2) ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA (frequência e distribuição dos comandos nas unidades), 3) ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO DOS TEXTOS (frequência e distribuição dos tipos de questão de compreensão de textos nas unidades).

Numa segunda etapa, foram observadas vinte jornadas de aula de língua portuguesa: 10 aulas em cada uma das duas turmas escolhidas, do 2º ano do 2º ciclo, da Rede Municipal do Recife.

Através dos protocolos das observações, analisamos o tempo pedagógico utilizado nas atividades, o material de suporte empregado durante as atividades de leitura e compreensão, as modalidades e as estratégias de leitura vivenciadas durante as atividades.

A professora "A" cursou Magistério, era graduada em Letras e possuía especialização em Supervisão Escolar. Na ocasião da pesquisa, era coordenadora pedagógica de uma escola da rede estadual e estava lecionando como professora titular da referida turma. Também trabalhava como coordenadora do projeto "Pró-letramento".

A turma do 2º ano do 2º ciclo da primeira escola era formada por 22 crianças, nove meninas e treze meninos, com faixa etária entre nove e doze anos. Eram crianças de baixa renda, que moravam na comunidade; algumas delas estavam na escola desde a educação infantil e outras haviam sido transferidas de escolas do bairro.

A professora "B" cursou Pedagogia, na UFPE, 16 anos antes de iniciarmos a pesquisa. Trabalhava na mesma escola há 6 anos, sempre no ensino fundamental. Não tinha cursado nenhuma pós-graduação.

Sua turma era composta por 27 alunos, na faixa etária dos nove aos doze anos, A maioria deles vinha de áreas próximas à escola, alguns de comunidades bastante carentes.

## **RESULTADOS**

**Análise do livro: "Português: uma proposta o letramento": ensino fundamental/Magda Soares. - São Paulo: Moderna, 1999".**

Na análise do material textual, no eixo relacionado à frequência dos gêneros, foi observado que o livro possuía uma grande quantidade de textos, um total de sessenta e cinco, textos estes que foram distribuídos em uma variedade de trinta gêneros textuais. Observou-se que o gênero mais freqüente foi poema, o qual apareceu treze vezes no livro; em seguida, os gêneros verbete e texto didático, com um total de sete textos cada; o quarto gênero mais freqüente foi reportagem, em um total de cinco textos.

Já no que concerne à frequência de indicação do autor, foi possível observar que a maioria dos textos, o equivalente a 76,57% do total, indicava a autoria dos mesmos, seguida de 14,06 % com os textos que eram do próprio livro didático e que não era necessário indicar a autoria e, por fim, com 9,37% de textos em que não se aplicava a indicação de autoria, como textos publicitários (propagandas, cartazes e folhetos), por exemplo.

Em relação à frequência de indicação do suporte do gênero, observamos que 39% dos textos foram tirados de um livro original, 23,72% dos textos foram retirados de jornais, 13,55% dos textos eram do próprio livro didático e os textos restantes eram encontrados em cartazes, dicionários, folhetos e revistas.

Na análise referente ao tamanho dos textos, foi observado que ficou bastante balanceado o resultado, já que 50% dos textos eram curtos e os outros 50% foram distribuídos entre os textos médios e grandes, proporcionalmente com 25% cada. Foi importante relacionar o tamanho dos textos à frequência do gênero, já que poemas, gênero mais freqüente do livro didático, em sua maioria são curtos. Assim, podemos verificar que havia uma pertinência entre resultados do tamanho dos gêneros e os gêneros mais utilizados pelo livro.

Quanto aos modos de ler, observou-se que a criança era bastante solicitada a ler silenciosamente (em 34,92% dos textos) o que é interessante, já que sabemos que antes de toda leitura em voz alta é adequado fazer uma leitura silenciosa. Em seguida, verificava-se também que em 27% dos textos não havia indicação de modalidade de leitura, algo que dificulta a orientação do professor durante as atividades de leitura. Já em 14,28% dos textos, tanto crianças como professores eram solicitados a ler os textos em voz alta e juntos.

Ao analisar-se o objetivo de leitura (Para que ler?), observou-se que em 68,26% dos textos não havia explicitação dos objetivos para o aluno e que em 31,74% havia esta explicitação de objetivos.

Quanto à categorização das atividades de leitura, observamos que na maioria delas a criança era levada, em igual proporção, a retirar informações explícitas do texto e a fazer inferências, para responder as atividades, algo de suma importância no processo de compreensão de leitura.

Em terceiro lugar, ocorria a estratégia que solicitava a exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido, a qual apareceu 26 vezes do total. É interessante perceber que estratégias que levam a criança a emitir opinião sobre o texto apareceram em 14 atividades, índice bastante expressivo, uma vez que este tipo de atividade exige reflexão do aluno para posicionar-se sobre o que está sendo pedido, considerando que o livro é equivalente ao último nível da

primeira etapa do ensino fundamental. Percebe-se, então, que o trabalho com a argumentação das crianças também era um objetivo do livro didático.

### **Análise do livro: "*Bem-te-li*" Língua portuguesa" de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda (2005).**

Os dados obtidos na análise demonstram que no item referente às orientações para a leitura, verificamos que o livro didático não explora as modalidades de leitura de forma diversificada, não indicando em 71,23% dos textos quem vai ler o texto. Já em 24,66% dos casos havia esta indicação, porém não se indicava qual a modalidade que deveria ser trabalhada. Apenas em 4,11% as modalidades foram indicadas.

No que se refere à indicação da finalidade leitora, os resultados indicam que 53,42% dos textos apontavam os objetivos de leitura. Este fato pode ser explicado pela expressiva quantidade de atividades existentes no livro didático, o qual solicita que a criança responda questões, mesmo antes de fazer a leitura.

Porém, em relação à explicitação do gênero, os resultados não foram positivos, uma vez que em apenas 23,29% dos casos o livro indicava o gênero textual que deveria ser lido. No que se refere à frequência dos gêneros, observamos que o livro possui uma significativa quantidade de textos, um total de 73, possuindo também uma significativa variedade textual, com cerca de 28 gêneros textuais.

Verificamos que em 71,23% dos textos havia indicação de autoria. Também observamos que o próprio livro didático foi o suporte mais frequente, com cerca de 16,44% dos casos. Quanto ao tamanho dos textos, os índices apontam: textos curtos (49,32%); textos médios (27,40%); textos longos apareceram em (23,29%).

Com relação às atividades propostas pelo livro didático, observamos que o mesmo apresenta um índice bastante expressivo de atividades de leitura, com 313 atividades. Os índices foram: atividades que independem da leitura do texto para serem solucionadas (19,49%), atividades de inferência (52/313), trabalho com a argumentação (38/313), retirar informações explícitas do texto (29/313), exploração das características do gênero textual (17/313), exploração do vocabulário (12/313) e exploração de dialetos e registros (13/313) também estavam presentes em quase todas as unidades no eixo de compreensão para a leitura.

### **Práticas de sala de aula: Escola "A" e Escola "B".**

Com relação às práticas docentes, pudemos observar que na escola "A" as aulas eram proveitosas e envolventes; além do mais, a professora tinha uma prática que explorava bastante as modalidades de leitura durante as aulas de português,

utilizando o livro didático e outros suportes, verificando-se que em oito das dez aulas observadas, se fez uso do livro. A mesma também fazia, regularmente, atividades de compreensão da leitura.

Relativo às aulas observadas, analisamos as modalidades de leitura trabalhadas na sala de aula pela professora, bem como as estratégias de leitura utilizadas durante as atividades de estudo do texto. É importante ressaltar que em todas as aulas observadas, ela trabalhou duas ou mais de duas modalidades de leitura. A *leitura silenciosa* e a *leitura oral pela professora e pelos alunos* estiveram presentes em quase todas as aulas. Segundo relatos da professora, estas modalidades são essenciais para se formar um bom leitor, apesar de ela dar bastante importância à leitura compartilhada e à leitura dramatizada, que se fizeram presentes em várias aulas.

Confirmando isso, um dos alunos afirmou: "eu adoro ler em voz alta e imitar os personagens" (Caio, 12 anos- 2º ano do 2º ciclo). Cremos que depoimentos com este nos fazem perceber a riqueza do trabalho com várias modalidades de leitura na formação de leitores públicos e autônomos.

Analisando as estratégias de leitura, verificamos que estratégias como *Ativar conhecimentos prévios relativos ao texto*, *Retirar informação explícita de um texto*, *Inferir*, *Exploração de vocabulário* e *Recursos coesivos do texto e Emitir opinião sobre o texto* foram as mais trabalhadas durante a utilização do livro didático. Já as estratégias: *Responder aos textos (extrapolação)* e *Exploração de vocabulário e recursos coesivos do texto* foram as mais utilizadas nas leituras de textos de outros suportes.

Contudo, na escola "B", observou-se que o livro era utilizado ocasionalmente, de uma forma não linear. As aulas eram, em sua maioria, destinadas a atividades em que a professora priorizava os aspectos superficiais/formais do texto, como estrutura, nome do gênero, etc. Ainda verificamos que as atividades propostas eram mal planejadas e não permitiam um envolvimento efetivo dos alunos.

É importante ressaltar que em todas as aulas observadas na escola "A" a docente trabalhou duas ou mais de duas modalidades de leitura (em voz alta, em silêncio; individual, em grupo). A leitura silenciosa e a leitura oral pela professora e pelos alunos estiveram presentes em quase todas as aulas. Segundo relatos da professora, estas modalidades são essenciais para se formar um bom leitor, apesar de ela dar bastante importância à leitura compartilhada e à leitura dramatizada, que se fizeram presentes em várias aulas. Havia uma exploração variada de estratégias de leitura, ligadas não só à localização de informações explícitas no texto.

## **CONCLUSÕES**

Em primeiro lugar, devemos destacar que os dois livros analisados eram diferentes no tocante ao ensino da língua materna e da compreensão de leitura quanto a vários aspectos: qualidade do repertório textual, diversidade de estratégias de leitura enfocadas, variação e indicação das modalidades de leitura a serem praticadas.

**Igualmente, encontramos grande diversidade nas práticas docentes, frente aos livros adotados. Verificamos que, embora a professora da escola "A" utilizasse um livro cuja proposta se mostrou mais tradicional, através da introdução de variadas modalidades de leitura e da prática de distintas estratégias de compreensão leitora, suas aulas eram envolventes, convidando o aluno a participar, de forma crítica e reflexiva, da interação com os textos.**

Na escola "B", o livro empregado adotava uma proposta sócio-interacionista, bem mais inovadora e reflexiva, mas as aulas detinham-se ao uso dos textos com a finalidade de identificar os tipos textuais, ao ensino de nomenclaturas gramaticais e aspectos normativos (pontuação, substantivos, pronomes, etc). Os próprios alunos se queixavam pelo fato das aulas serem repetitivas e desmotivantes.

Em síntese, vemos, por um lado, que a escolha de bons livros didáticos parece ter um papel fundamental no que se propõe para o ensino de língua, já que, muitas vezes, são os principais meios de comunicação escrita a que as crianças têm acesso. Mas, nossos dados sugerem que a escolha de um bom livro didático, por si só, não garante um ensino eficaz, mesmo que as propostas nele contidas sejam inovadoras e atraentes. As concepções e práticas dos professores seriam aspectos fundamentais nesse processo.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, E. B. C. de & COUTINHO, M. de L. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. DE F. e SOUZA, I. P. de (org.) *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Porto, 1977

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. DE F. & SOUZA, I. P. de (org.) *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. 2007. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. -MEC, Brasília.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa -1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLOMER, T. & CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL' ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio cultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

COUTINHO, M. de L. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? o que fazem os professores?* 28ª Reunião Anual da ANPED. Anais... Caxambu/MG, 2005.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno recalçado. In: DIONÍSIO, A.P. Bezerra, M.A. (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SERRA, J. & OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Editora Global, 2003. (b)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schiling. 6.ed. ArtMed. Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. Ler, leitura e compreensão: "sempre falamos a mesma coisa?" In: TEBEROSKY A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003

TEBEROSKY, A. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas. SP: Pontes, 4ª Edição, 2006.