



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

A QUEM CABE O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA BÁSICA?

Daiana Campani¹

Resumo

Muitas são as queixas com relação ao baixo desempenho nas tarefas de leitura e de escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, em todas as disciplinas. Essa não é uma realidade específica da EMEF Monteiro Lobato, nem da Rede Municipal de Novo Hamburgo. Outros autores e documentos norteadores da educação já se referiam a essa problemática (NEVES et al, 2004; BRASIL, 1998). Geralmente, esse tipo de queixa gera uma angústia, especialmente para o professor de Língua Portuguesa, que recebe os pedidos de ajuda, ou até mesmo, é considerado o responsável pelo problema. Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou discutir, com os colegas de todas as áreas de conhecimento de nossa escola, de quem seria a responsabilidade de trabalhar com leitura e escrita e de que maneira os conceitos de linguagem, língua, texto, gênero de texto e mediação poderiam ser úteis a todos os professores e não só aos do componente curricular Língua Portuguesa. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica sobre esses conceitos, de uma formação continuada de professores, solicitada pela coordenação pedagógica da escola, e de entrevistas gravadas com alguns desses professores envolvidos. Entre os autores que respaldam a pesquisa, encontram-se Simões et al. (2012), Neves et al. (2004), Guedes e Souza (2004), Santos et al. (2015), Napolini (2009), Rojo e Moura (2012) e Vygotsky (1999). Além disso, foram analisados esses aspectos à luz de documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN's — e a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Os resultados apontam que, incentivar a leitura por prazer, a de textos teóricos de sua disciplina e a de outros gêneros textuais que se articulem com os conteúdos do componente curricular é dever de todos e não só dos profissionais de Língua Portuguesa e que é possível, sim, dentro do trabalho dos professores das diferentes áreas da EMEF Monteiro Lobato, inserir o trabalho com linguagem.

Palavras-chave: leitura; escrita; anos finais; língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de reflexões construídas ao longo de minha caminhada, de quatorze anos, como professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo e de investigações proporcionadas, em um momento de formação continuada, realizada com colegas professores dos anos finais das diferentes áreas de conhecimento, na EMEF Monteiro Lobato.

¹ Licenciada em Letras e Mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos. Professora da EMEF Monteiro Lobato. E-mail: daianacastilhos@edu.nh.rs.gov.br



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

É muito comum, na realidade de qualquer escola de educação básica, ouvir queixas a respeito do baixo desempenho de alunos em tarefas de leitura e escrita, em todas as disciplinas. Nas resoluções de problemas matemáticos, por exemplo, muitas são as queixas de que o estudante não consegue interpretar o que o professor pede — mesmo que saiba realizar o algoritmo isoladamente. Na escrita de outras disciplinas, isso não é diferente: escrever uma resenha para a disciplina de Artes, um relatório sobre a experiência de Ciências ou simplesmente responder a uma questão na prova de História, não é uma tarefa em que todos os estudantes tenham bom desempenho.

Em nossa escola, essa realidade não é diferente e pode ser percebida, através dos depoimentos de alguns professores:

“Pra mim, em Matemática, o que mais me agonia é que eles têm muita dificuldade de compreender o que o enunciado está pedindo, quando é uma questão de uma ordem, um enunciado mesmo de uma questão, e interpretar os problemas quando eles têm que responder alguma coisa. Então eles não sabem o que eles têm que responder. Eles fazem o cálculo, entenderam o cálculo, mas eles não sabem o que têm que botar de resposta final. E, muitas vezes, quando eu peço que eles escrevam, se expressando, explicando como faz alguma coisa, eles não sabem como, mesmo verbalizando bem uma resposta aceitável para o cálculo, registrar isso” (Professora 1).

“O que mais me preocupa com relação à leitura dos meus alunos é principalmente a interpretação de texto, porque em Ciências a gente tem muitos textos pra realizar a leitura, e muitas vezes eles não entendem o que leem. Tem alunos que escrevem bem, 6º ano, mas tem alunos que a gente não compreende a escrita” (Professora 2).

“Nós não trabalhamos com atividades de leitura, escrita e interpretação justamente porque eles já não têm o entendimento muito bom disso daí. Então tu abre mão da necessidade da atividade justamente porque tu sabe que por esse caminho aí vai dar trabalho”. (Professor 3)



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Esses depoimentos ilustram cenas que não são exclusivas de nossa escola. E geralmente, esse tipo de queixa gera uma angústia especialmente para o professor de Língua Portuguesa, que recebe os pedidos de ajuda ou até mesmo é considerado o responsável por causar e por resolver esse problema (NEVES et al, 2004; BRASIL, 1998). Muitas vezes, já enfrentei essa situação, durante minha caminhada, em diferentes espaços educativos, fato esse também vivido por outros colegas de área, como confirma o seguinte depoimento:

“Já ouvi colegas falando “Não sei o que os professores de português fazem”, e já me senti muito incomodada com isso. [...] Já escutei [...] um professor [...] reclamando que um aluno não interpretava os problemas, enfim, as histórias matemáticas, e que isso era culpa dos professores de português” (Professora 4).

A partir dessa realidade, a coordenadora pedagógica dos anos finais de nossa escola procurou-me para que pudéssemos propiciar um momento de discussão, em planejamento coletivo, sobre essa questão. A fala da coordenadora, que tem formação em Letras, respalda os depoimentos dos professores:

“Minha preocupação consiste em que nossos alunos leem pouco, têm grandes dificuldades de interpretação e, por consequência, não são capazes de produzir bons textos. [...] Essa não é somente uma queixa nossa, professores de Língua Portuguesa, mas também de todos os das outras áreas” (Coordenadora Pedagógica).

A partir desse momento, comecei a pensar em como organizar a discussão, que seria realizada em momento de planejamento coletivo, e busquei, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de entrevistas com professores, colegas de outras áreas, responder ao seguinte questionamento: “Como, todos juntos, nas diferentes áreas de conhecimento, poderíamos ajudar nosso aluno nas tarefas de leitura e de escrita?”.

Nesse sentido, parti da hipótese de que essa não é uma tarefa apenas dos professores de Língua Portuguesa e de que os conceitos de linguagem, língua, texto, gêneros textuais e mediação poderiam auxiliar os colegas de área nessa tarefa. Não se



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

trata de transferir responsabilidades — afinal, os especialistas em língua e literatura somos nós, graduados em Letras — mas sim de pensar, colaborativamente, nesse processo.

Com base nessas reflexões, estabeleci como objetivo dessa investigação discutir *se e de que* maneira os conceitos mencionados poderiam auxiliar a prática cotidiana dos colegas de outras áreas de conhecimento, no que se refere ao trabalho com leitura e escrita em sala de aula.

CONCEPÇÕES IMPORTANTES: LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E MEDIAÇÃO

A escola organizou um momento de formação para que eu conduzisse uma discussão com todos os profissionais dos anos finais sobre esses conceitos e essa problemática. Tal momento foi ao encontro dos questionamentos de Simões et al. (2012, p. 44): “O que temos, como especialistas em língua portuguesa, a dizer para nossos colegas sobre as culturas da escrita? Ao mesmo tempo, o que eles têm a nos dizer?”.

Iniciei a nossa discussão abordando o que entendíamos por aprendizagem. Levei em consideração a proposta sociointeracionista de Vygotsky (1999), segundo a qual o indivíduo se forma em um processo de interação que se constrói no meio social em que vive, com outros sujeitos, numa relação dialética. Nesse sentido, o professor é um mediador entre o que o estudante já sabe e o que tem condições de construir, com auxílio de outra pessoa.

Partindo desse pressuposto, o estudante do ensino fundamental dificilmente tem condições de aprender a escrever sozinho; ele precisa, sim, do professor que o ensine a ler e a escrever. E que ensine a ler e a escrever textos que ele tenha condições de ler e de escrever, ou seja, que essa tarefa seja condizente com o conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1999).

Nesse sentido, não adianta que um professor peça ao aluno, por exemplo, uma resenha sobre um livro ou um filme, se ele não ensinou o aluno a ler esse livro e esse filme e a escrever uma resenha. Esses conhecimentos, valendo-me da acepção de Vygotsky, não estariam no NDR (nível de desenvolvimento real) - aquele em que a criança consegue solucionar problemas por si só (GOMES, 2009). É preciso que lhe



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

ensinem! Parece uma afirmação óbvia, mas nem sempre é compreendida por todos os professores.

Fiz durante a formação, inclusive, uma brincadeira: chamei uma colega da área de Letras — uma professora que, obviamente, tem habilitação legal e, portanto, conhecimento sobre o processo de escrita — e pedi que ela escrevesse, no quadro branco, em frente aos colegas, uma petição judicial, solicitando ao juiz indenização por danos morais por eu estar expondo-a aos demais colegas. É evidente que ela não sabia nem mesmo como começar o texto, simplesmente porque não conhecia o gênero (e nem tinha obrigação, afinal, ele pertence à esfera jurídica). O que quis trazer à discussão, nesse momento, foi o fato de que “[...] é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permita ensinar todos os gêneros em circulação social” (BRASIL, 1998).

Emergem, pois, nessa discussão, os conceitos de linguagem, língua, texto e gênero textual. A linguagem é aqui entendida sob um prisma interacionista. Parto do pressuposto de que a língua “[...] é um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico” (SIMÕES et al., 2012, p. 42). Da mesma forma, é por meio do uso da linguagem na vida social que “[...] o ser humano conhece a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive” (SIMÕES et al., 2012, p. 42).

De acordo com os PCN's, “[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interação” (BRASIL, 1998, p. 20). Ainda segundo tal documento “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1998, p. 21).

Não restrinjo, neste artigo, o conceito de texto à escrita. Santos et. al (2015) afirmam que, quando pedimos que as pessoas reconheçam o que é um texto, geralmente a resposta relaciona-se

a qualquer material escrito, como carta, notícia de jornal; quase ninguém se lembra da conversa ao telefone ou do bate papo na mesa de um bar. Porém, quando os PCN defendem o ensino com base em textos, trata-se de textos orais e escritos. Mais que isso: para compreender certos textos, é necessário observar outras linguagens além da verbal (SANTOS et al., 2015, p. 23).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Com a Base Nacional Comum Curricular, os PCN's foram atualizados no sentido de contemplar também os textos multimodais ou multissemióticos (ROJO e MOURA, 2012). Segundo esses autores, os letramentos tornam-se *multiletramentos*, pois

são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caderno, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação (ROJO e MOURA, 2012, p. 21).

São, necessárias, segundo eles, novas práticas de produção, com novas ferramentas, e novas práticas de análise crítica na condição de receptor.

Outro conceito importante para o trabalho é o conceito de gênero textual. Com base na concepção de Bakhtin (2003), os PCN's partem do pressuposto de que todo texto sempre se organiza dentro de um gênero. Gêneros são

formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional, estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo, específicas unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares das sequências que compõem o texto, etc. A noção de gêneros refere-se a 'famílias' de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase limitado (BRASIL, 1998, p. 21-22).

A BNCC, que não vem para excluir os PCN's e sim para dialogar com tal documento e atualizá-lo, em relação a pesquisas recentes e aos novos gêneros da era digital, parte dessas mesmas concepções, levando à centralidade conceitos como linguagem, práticas sociais, interação, texto, gêneros textuais e discurso. Para tal documento,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65).

Ou seja, considerando que as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas pela linguagem, e que nessas práticas sociais as pessoas vão se valer de



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

textos, organizados em gêneros textuais, é inquestionável a importância de a escola propiciar o desenvolvimento dessas habilidades. Muitas vezes, é somente ela que propicia o contato com livros (GUEDES e SOUZA, 2004). E, ao me referir à escola, não estou falando somente do professor de língua materna. Corroboro as ideias de Simões et al., para quem

o trabalho com a linguagem, fundado nas atividades de leitura, escrita e oralidade, é compromisso da escola básica, compartilhado por todas as áreas e fundamental durante todo o percurso do aluno, da educação infantil ao ensino médio [...] a linguagem é transversal por essência, não podendo ser confinada, como objetivo refletido e explícito de um projeto educativo, às áreas que sobre ela se debruçam (SIMÕES et al., 2012, p. 37-38).

Os PCN's também defendem essa ideia:

a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. A ideia de que se expressar com prioridade oralmente ou por escrito é 'coisa para a aula de Língua Portuguesa', enquanto as demais disciplinas se preocupam com o 'conteúdo' não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências" (BRASIL, 1998, p. 31).

Ora, preocupar-se com o conteúdo é também preocupar-se com a linguagem e com a língua, pois a linguagem verbal é, ao mesmo tempo, disciplina e instrumento para a aprendizagem dos conceitos importantes das mais diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, "a tarefa de ensinar a ler um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português" (GUEDES e SOUZA, 2004, p15). Prefiro acrescentar, depois do advérbio "não", o advérbio "só" nas frases dos autores, pois me incluo nesta responsabilidade. E, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente; ensinar a produzi-los e interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com as quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da aula de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 26).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

METODOLOGIA

A pesquisa aqui realizada foi de cunho bibliográfico, com base em autores que se dedicam à reflexão sobre leitura, mediação, texto, discurso e gêneros textuais, bem como em documentos de referência sobre a educação na escola básica, especialmente no que se refere à língua portuguesa. Além disso, procurou confrontar os dados obtidos na discussão com os professores, colegas de outras áreas de conhecimento, durante a referida formação, propiciada no momento do planejamento coletivo, em junho deste ano. Soma-se a isso a análise dos depoimentos desses mesmos colegas, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas, nesse mesmo período.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a fala com os docentes de anos finais, percebeu-se possível auxiliar o estudante a desenvolver as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, em uma aula de História, de Geografia, de Ciências, enfim, de qualquer componente curricular. Pois, se é responsabilidade da escola assegurar o desenvolvimento das Dez Competências citadas pela BNCC (BRASIL, 2017), é evidente que é dever também, de toda escola, desenvolver habilidades relacionadas à linguagem e à língua. Ao analisar as competências, facilmente perceber-se-á que todas envolvem a linguagem humana e a língua materna.

Muitos colegas já compartilham dessa visão, mas acabam levantando um questionamento: “Como?” Parece-me que trabalhar com as noções de texto e de gênero foi um passo importante. Parti do pressuposto de que todos os colegas já realizam ações de leitura e produção e trouxe resultados que comprovaram isso — dados esses que foram por mim coletados com uma simples câmera de celular em mãos ao dar uma rápida volta pela escola, fotografando os trabalhos expostos pelos colegas. Porém, convidei-os a pensar no que, além disso, ainda poderia ser feito.

Trouxe ao grupo as sugestões de Guedes e Souza (2004), que defendem que a escola deva pensar em algumas ações, pois compactuam a ideia de que a leitura e a escrita são tarefas da escola e não só do professor de Língua Portuguesa. As ações que



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

eles sugerem são as seguintes:

- leitura individual, solitária, silenciosa, de todo tipo de material impresso, momento em que os alunos vão ler o que acharem interessante, em uma parada de leitura semanal, em que essa prática seja pensada como leitura de formação do leitor;
- leitura, nas disciplinas específicas, de textos importantes para a construção do conhecimento produzido pela humanidade;
- vínculo, através da produção escrita, de conteúdos específicos das áreas com a vida dos alunos, propondo que os textos sejam lidos e discutidos em sala de aula;
- e leitura de novos gêneros que digam coisas interessantes a respeito do assunto discutido a partir dos textos produzidos pelos alunos.

As paradas para leitura já são práticas da escola. Concentrei-me, então, nas sugestões para os três outros itens. Quanto à leitura, dividi as sugestões em dois momentos: aquelas que podem ser usadas como estratégias de leitura dos textos teóricos das disciplinas, sejam eles elaborados pelo professor ou retirados de livros didáticos, e aquelas relacionadas a se levar, para a sala de aula, outros gêneros textuais, que circulam em outras esferas, em outras práticas sociais que não só as escolares, e que poderiam complementar os conceitos teóricos das diferentes áreas de conhecimento e as questões surgidas nas produções textuais dos alunos.

As sugestões de ensino e aprendizagem de leitura de textos teóricos pautaram-se em sugestões de Naspolini (2009). Também discutimos a importância do uso do dicionário em sala de aula, a partir do guia do Ministério da Educação distribuído às bibliotecas escolares, juntos com os Dicionários do FNDE de 2012 (BRASIL, 2012).

Com relação ao momento de leitura de novos gêneros, levei algumas sugestões de quais seriam aqueles que poderiam articular “conteúdos” com desenvolvimento de habilidades de leitura. Estudamos gêneros como notícia científica, artigo de divulgação científica, charge, tira, lenda, apenas para se citarem alguns próprios do impresso e do letramento da letra, e também alguns gêneros dos novos e (multi)letramentos, hipermidiáticos.

Acredito, porém, que não adianta levar esses textos apenas a título de curiosidade, ou diversão, ou ilustração. É preciso realizar atividades que contemplem, senão as três, pelo menos uma das dimensões em que se organiza o gênero, já revisadas



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

anteriormente.

Com relação à produção de texto, procurei realizar alguns questionamentos: por que estou pedindo esse texto? A qual gênero ele pertence? Ou melhor, ele pertence a algum gênero que exista na sociedade ou é apenas uma página em branco que deve ter suas 30 linhas preenchidas para serem avaliadas? Qual a prática social envolvida? O estudante conhece esse gênero? Teve acesso a ele antes? Quem será o revisor? O professor, o colega, a turma? Quem será o leitor? Como será divulgado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das discussões mostram que o grupo docente considera possível essa alternativa, sugerindo que as discussões continuassem em outros momentos. Os depoimentos da Professora 2 e do Professor 4, aquele que falava sobre o fato de que os professores não trabalham com leitura e escrita exatamente porque isso “dá trabalho” apresentam evidências de que os objetivos que a coordenadora e eu propusemos foram atingidos:

“Inclusive eu estou trabalhando interpretação de texto com meus alunos, eu forneci um texto, na semana passada, e eu fiz questões de interpretação. Consequentemente, como o texto abordava Ciências, sobre o desmatamento de ecossistemas, eles estariam compreendendo também o conteúdo de Ciências”. (Professora 2)

*“Na verdade isso é errado porque a gente tem que insistir na prática de leitura e escrita que é para que eles consigam se desenvolver. [...] Então se tu quer que os teus alunos escrevam uma crônica, por exemplo, fazer um minijornal ou uma coletânea de contos, isso precisa ser trabalhado por eles. E foi aí que eu adorei a tua fala porque, como eu não sou da área, também me faltou esse conhecimento, de que, “caramba”, eles têm que ser preparados para conseguir esse objetivo. **É que nem tu cobrar uma escultura e nunca ter trabalhado com argila com os alunos.** [o grifo é meu] Uma vez um professor do mestrado disse “ah, porque vocês não podem deixar os professores de português sozinhos” e eu “ahã, tem razão”, mas parou por aí a discussão. Não é só tu*



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

“pilhar” o professor pra que ele “não, vocês tem que trabalhar leitura e escrita”, mas me faltava esse conhecimento de como. *Agora não, agora eu sei, por exemplo que se eu começar a trabalhar com reportagens escritas, pra, por exemplo, que os alunos criem um minijornal sobre política internacional, por exemplo, 9º ano, bom, o texto jornalístico é diferente do texto literário, das fábulas, da crônica, de um diário, romance e por aí vai. Agora eu sei pra onde ir. [...] Agora, no 8º e no 9º, a gente começa a trabalhar os países, então pode ser por uma reportagem, ou posso ler algum livro que conta alguma história, um Sherlock Holmes lá na Inglaterra, [...] ou até uma poesia, música.* (Professor 4)

Talvez o segredo para termos “boas esculturas” seja, exatamente, trabalhar com a argila. Sem o medo do “porque dá trabalho”. Ela suja, ela seca, ela quebra. Mas é ela que dá forma ao produto final. Dificilmente, a primeira escultura será de bronze ou de mármore.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasil: MEC, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo, Saraiva, 2009.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso do todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2009.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso do todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck et al. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim, Edelbra, 2012.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.