

O ensino da compreensão leitora em livros didáticos alinhados com a BNCC 2017: uma discussão pela perspectiva Freiriana

Maria Eduarda Fernanda de Fraga*

Resumo

O presente *paper* objetivou discutir os resultados de uma pesquisa bibliográfica pautada na perspectiva Freiriana, que analisou o livro didático *Ápis*, de português, do 4º ano, procurando identificar quais os componentes de compreensão leitora, de Català et al. (2001), eram abordados nas atividades do texto; analisar se todos foram trabalhados ao longo do livro; e identificar se o livro apresenta estratégias de leitura de Solé (1998). Com isso, percebeu-se que o instrumento de pesquisa foi o primeiro livro dessa disciplina, recebido pelas escolas da rede de Florianópolis, que estava alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados demonstram que as atividades abordavam todos os componentes de compreensão, apresentando estratégias que ocorrem antes, durante e após a leitura.

Palavras-chave: Compreensão de Leitura em Livros Didáticos. Base Nacional Comum Curricular. Paulo Freire.

Introdução

A leitura e a escrita são habilidades importantes para qualquer sujeito, já que estamos rodeados por elas todos os dias. Mesmo para quem não tem gosto pela leitura, ela se faz necessária para atividades simples do dia a dia, como entender placas, pegar ônibus, entre outras coisas. Mesmo que essa importância seja clara para toda a sociedade, os resultados das provas nacionais, como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2019), continuam mostrando a dificuldade dos jovens brasileiros quando o quesito é leitura e compreensão de leitura.

O que move este trabalho é o interesse pela compreensão de leitura, como a entende Català et al. (2001). Na escolarização formal, o primeiro objetivo nos anos iniciais é preparar a criança para adentrar ao mundo letrado. Para isso, são apresentadas as letras e seus respectivos fonemas, ensinando-as a primeira parte da leitura, a decodificação. Porém, a compreensão de texto não é ensinada explicitamente como a alfabetização. Há algum tempo era senso comum que a compreensão de leitura dependia da capacidade ou inteligência de cada sujeito, não se pensava que da mesma

* Pedagoga, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – UDESC.
E-mail: nanda_fraga_muller@hotmail.com

forma que se ensina a leitura, ensina-se também a compreendê-la. Graças às pesquisas recentes nessa área, como a de Silvano (2019), é possível entender que a compreensão de leitura pode, sim, ser ensinada e que as crianças que são ensinadas de forma explícita a compreender textos demonstram resultados melhores em compreensão do que as que não são.

Através de uma bolsa de iniciação científica a autora conheceu um Programa de intervenção, intitulado “O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica” (VIANA et al., 2010), que objetiva promover maior compreensão de leitura aos alunos, ensinando-os estratégias explícitas de compreensão. As estratégias utilizadas pelo Programa são baseadas nos cinco componentes dos processos cognitivos e metacognitivos utilizados para compreender um texto, segundo Català et al. (2001). Sendo eles: a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a metacompreensão.

Reunindo o conhecimento da importância do ensino explícito com o fato de que em 2019 todas as escolas da rede de Florianópolis inscritas no PNLD receberam os mesmos livros didáticos, essa pesquisa debruçou-se em analisar como a compreensão leitora é trabalhada no livro didático de Língua Portuguesa *Ápis* (TRINCONI et al., 2017). Para isso, foi necessário identificar quais os componentes de compreensão foram trabalhados nas atividades, analisar como eles foram trabalhados ao longo das unidades e identificar se o livro apresentava alguma estratégia para ajudar na compreensão dos textos. Após apresentar os dados resultantes dessa pesquisa, este artigo objetivou construir uma discussão pela perspectiva Freiriana.

Metodologia

Os livros didáticos selecionados pelas escolas participantes do PNLD 2019 foram os livros da coleção *Ápis*, da Editora Ática. Como a pesquisa era em nível de graduação e o pouco tempo para analisar o livro didático foi considerado, decidiu-se investigar apenas um livro didático, o de Língua Portuguesa do 4º ano do ensino fundamental. A escolha da disciplina pautou-se no fato de ser ela responsável pelo ensino da leitura (BRASIL, 2017). Quanto à escolha do nível de escolaridade, partiu-se do entendimento de que o 1º e 2º anos constituem-se como ciclos de alfabetização (BRASIL, 2017) e o 3º ainda é considerado como uma etapa em que a alfabetização é consolidada. Portanto, nessas etapas, como o foco é a alfabetização, provavelmente poderiam ser encontradas atividades voltadas para a compreensão literal. Nessa linha de pensamento, idealizando que as crianças aprendem a ler nos ciclos de alfabetização, ao 4º ano os alunos deveriam ter a decodificação automatizada, podendo, assim, focar na compreensão de texto.

Sendo assim, as questões do livro poderiam envolver todos os componentes da compreensão leitora.

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e básica, foram utilizados materiais já elaborados, como livros e artigos científicos (GIL, 2008). Então, após a escolha do instrumento de pesquisa e a leitura dos materiais separados, foram definidos os parâmetros de análise da pesquisa. Para analisar as questões de compreensão do livro foram escolhidas as classificações de Català et al. (2001). Para as estratégias de leitura o parâmetro foi Solé (1998). Para facilitar a análise das atividades de compreensão do texto, a autora utilizou o quadro 1, disponibilizado no Programa de ensino de compreensão de leitura (VIANA et al., 2010), com o intuito de consultá-lo ao longo da pesquisa para lembrar as características de cada componente. Porém, o quadro não contempla a metacompreensão, o quinto componente da compreensão leitora, que é a capacidade do leitor de reconhecer seus próprios mecanismos para alcançar o sentido do texto lido. Com isso, quando surgia alguma dúvida, a pesquisadora voltava à obra de Catalá et al. (2001).

Para facilitar a análise das estratégias de leitura dispostas no livro foi criado o quadro 2, que resume quais seriam as estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura, segundo Solé (1998). A seguir, encontram-se os quadros citados.

Quadro 1 – Tipos e Estratégias de Compreensão Leitora

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Compreensão Literal</p>	<p>Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de ideias principais • Reconhecimento de uma sequência • Reconhecimento de detalhes • Reconhecimento de comparações • Reconhecimento de relações de causa-efeito • Reconhecimento de traços de carácter de personagens
<p>Reorganização</p>	<p>Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar • Esquematizar • Resumir • Sintetizar
<p>Compreensão Inferencial</p>	<p>Activação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedução da ideia principal • Dedução de uma sequência • Dedução de detalhes • Dedução de comparações • Dedução de relações de causa-efeito • Dedução de traços de carácter de personagens • Dedução de características e aplicação a uma situação nova • Predição de resultados • Hipóteses de continuidade de uma narrativa • Interpretação de linguagem figurativa.
<p>Compreensão Crítica</p>	<p>Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juízos de actos e de opiniões • Juízos de suficiências e de validade • Juízos de propriedade • Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Fonte: Català et al. (2001), apud Viana et al. (2010, p. 15).

Quadro 2 – Estratégias de Leitura de Solé (1998)

Antes	Durante	Após (resumos)
Motivar a leitura; Encontrar o objetivo dela; Ativar o conhecimento prévio; Estabelecer previsões sobre o texto; Formular perguntas sobre o texto.	Promover leitura compartilhada; Iniciar a produção de resumos; Incentivar a busca ao dicionário e ensinar a continuar a leitura para ver se entende mais para frente.	Ensinar os temas por parágrafos; Ensinar a deixar de lado informações triviais ou repetidas; Ensinar a organizar as informações em cada parágrafo, de forma que o sentido global não se perca; Ensinar a identificar frases-resumos nos parágrafos e como criá-las.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Solé (1998).

Para começar a análise foi necessário levantar a quantidade total de unidades do livro e escolher quais seções seriam analisadas, já que se focou nas seções que continham apenas atividades de compreensão de leitura. Ao observar o sumário e a apresentação inicial do livro, que continha as referências teóricas e explicações de algumas escolhas do livro, analisou-se as questões da subseção intitulada de “Compreensão Leitora”, que ficava dentro da seção “Interpretação de Texto”.

Após o levantamento e definição da seção começou a investigação das questões à procura dos componentes envolvidos. Os textos que antecedem as questões também foram estudados. É importante ressaltar que as questões se desdobravam em letras e a autora as intitulou de “itens”, por exemplo, a questão 1 poderia possuir itens 1, 2 e 3 ao invés de letras a, b e c.

Primeiramente, foram descritos em um rascunho quais os componentes encontrados em cada questão e quais estratégias eram necessárias para alcançar esses componentes. Em seguida, os textos que antecedem as questões foram retomados e começou a análise das estratégias de leitura de Solé (1998).

Por meio dessa metodologia foi possível identificar como as questões das atividades de compreensão de leitura abordam os componentes de compreensão e como o livro didático usa as estratégias de leitura ao longo dos textos.

Resultados e discussão

Primeiramente, a autora fez uma análise na apresentação inicial disponível no livro didático. Essa análise foi importante para entender como o livro se dividia, qual seria a seção analisada e quais os princípios e fundamentos do material didático.

O livro é dividido em oito unidades, dentro de cada unidade encontram-se seções e dentro das seções também há subseções. A seção escolhida para análise foi uma subseção, intitulada de “Compreensão Leitora”, que continha 115 questões. É importante ressaltar que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD de 2019 foram os primeiros livros alinhados com a BNCC.

Após a análise da apresentação, levantou-se a quantidade de cada componente envolvido nas questões e as estratégias de leitura encontradas no livro didático. Veja a seguir a tabela 1, onde são descritos o número total de componentes encontrados nas questões de compreensão do livro didático.

Tabela 1 – Quantidade Total de Componentes da Compreensão Leitora

Componentes da CL	Quantidade
Compreensão Literal	57
Reorganização	7
Compreensão Inferencial	38
Compreensão Crítica	22
Metacompreensão	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível observar pela tabela anterior que o componente mais encontrado foi o componente de compreensão literal, seguido pelo inferencial, pela crítica, reorganização e metacompreensão.

Quanto às estratégias de leitura, baseadas em Solé (1998), foram encontradas as estratégias descritas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Estratégias de Leitura Encontradas no Livro Didático

Antes	Durante	Após
“Para Iniciar”, seção que contextualiza o texto; “Sobre o Autor”, seção com biografia do autor do texto.	Glossários ao longo do texto; Perguntas no Meio do Texto; Jogo Rápido; Legenda.	Questões de Compreensão Leitora;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Antes de todos os textos que antecipavam as questões de compreensão leitora eram encontradas a seção chamada “Para Iniciar”, que contextualizava o que o texto iria abordar. Quando os textos possuíam palavras não familiares era disponibilizado um glossário que foi considerado uma estratégia que acontece durante a leitura. Alguns textos que ficavam no final do livro possuíam questões que estavam no meio do texto, guiando o leitor a criar hipóteses, e foram consideradas estratégias que acontecem durante a leitura. Ao final, alguns textos continham uma biografia do autor; em seguida encontrava-se a seção de “Interpretação do Texto” e subseção “Compreensão do Texto”, subseção analisada que foi considerada como estratégia que ocorre após a leitura, pois essas atividades acabam trabalhando aquilo que já foi lido no texto.

Os resultados descritos anteriormente demonstraram que o livro didático, além de oferecer todos os componentes de compreensão leitora, trabalha estratégias de leitura. Apesar disso, poucas questões trabalhavam o componente de metacompreensão e de reorganização. Não há um parâmetro para quantificar o número ideal para se trabalhar os componentes nessa faixa etária do 4º ano do ensino fundamental. Mas se considerarmos que o livro dispõe de 115 questões de compreensão leitora e apenas uma foi considerada como sendo de metacompreensão e sete de reorganização, podemos considerar pouco.

O componente de metacompreensão precisa ser trabalhado com os alunos para que aprendam a pensar sobre os seus próprios mecanismos para alcançar a compreensão do texto, conseguindo entender o que os fez chegar em determinadas respostas do texto. Quanto à reorganização, quanto mais desenvolvida mais domínio o leitor terá para sintetizar informações do texto que são relevantes para o objetivo traçado na leitura (CATALÀ et al., 2001).

As questões desenvolveram, em maior número, o componente de compreensão literal, que também é importante. Mas responder uma questão literal com exatidão não significa que o aluno entendeu o sentido global do texto. Isso acontece porque as questões literais estão explícitas no texto, permitindo que, em alguns casos, o leitor copie a resposta e escreva em seu caderno, sem ao menos ter entendido o significado daquilo.

É interessante o fato de o livro dispor de estratégias de leitura, dessa forma o professor tem uma base e pode ir criando e/ou substituindo de acordo com a sua turma. As estratégias que antecedem a leitura são importantes para fornecer ao leitor uma prévia do que ele encontrará. Durante a leitura, as estratégias podem permitir que o leitor se situe perante a leitura, ajudando-o a compreender. Por fim, as estratégias que ocorrem após a leitura servem para que o leitor continue compreendendo, elas são

a concretização das etapas anteriores. As questões de compreensão leitora tomaram esse papel no livro didático, já que são dispostas após o texto e trabalham a compreensão dele.

Discutidos os resultados, passamos para uma observação que levou a autora desta pesquisa a criar uma pergunta que serviu de base para o projeto de mestrado submetido ao processo seletivo da UDESC. Será que esses resultados, que ao todo parecem ser positivos, surgiram por conta do alinhamento do livro didático com a BNCC (2017) ou se deu por conta da “autonomia” dos autores que criaram a obra, de acordo com os referenciais teóricos que os cercam? Seria possível responder essa questão se fossem analisados livros didáticos criados antes do alinhamento com a Base e comparados com livros, também analisados, que foram criados após o alinhamento com ela, além de uma análise detalhada no documento, para entender o que ele propõe para o ensino de compreensão de texto.

Infelizmente, essa é uma pergunta que ainda não pode ser respondida, pois essa pesquisa de mestrado ainda está em fase inicial. Contudo, pensando nas contribuições, ou não, desse documento normativo, forma-se nos próximos parágrafos articulações dos pensamentos da pesquisadora a partir dos escritos de Paulo Freire, que contribui indiretamente através de suas ideias para questionarmos a Base.

A justificativa para a implementação da base é a de que, através do documento normativo, é possível assegurar aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Essa ideia faz sentido visto a precariedade de muitas instituições escolares, ocasionadas pela desigualdade do nosso país. Contudo, é necessário pensarmos nos interesses políticos envolvidos na criação do documento, nas pessoas envolvidas na escolha dos conteúdos selecionados e naqueles que serão beneficiados ou prejudicados com a efetiva utilização do documento normativo na sala de aula, os estudantes.

Quanto aos interesses políticos envolvidos na criação sabemos que nenhum currículo é neutro (APPLE, 2011). A BNCC, apesar de ter sido estruturada em boa parte do governo Rousseff (2016), foi aprovada durante o governo de Temer (2019), governo esse que demonstrava representar os interesses do mercado financeiro. Como será possível ensinar a alcançar a liberdade através da educação, que Freire (1985) nos incentiva, se o próprio documento que normatiza os currículos escolares representa o interesse das classes dominantes? O que vemos no dia a dia é o homem acomodado, esmagado pelo sistema, duvidando da sua própria capacidade, com medo da liberdade (FREIRE, 1985). O documento não parece elevar, olhando por esse ponto, a educação como prática de liberdade.

A primeira elaboração da base em 2015 contou com profissionais que faziam parte de uma comissão de especialistas. Essa comissão era composta por 116 membros, sendo eles professores pesquisadores de universidades que contribuía na educação básica e formação de professores, professores que trabalhavam em redes estaduais, distrito federal e redes municipais e especialistas vinculados às secretarias estaduais, segundo a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015). Esse é um dos pontos fortes do documento até aqui, não fosse pelo fato de que não está disponibilizado, ou não se tem fácil acesso, para saber quem realmente são esses profissionais, quantos são pedagogos, quantos são professores das áreas específicas, se entre eles existiam professores que tiveram experiência em áreas cuja desigualdade social é bem visibilizada. Se partimos do ponto que o objetivo do documento é “cobrir os furos” no currículo causados pela desigualdade seria de suma importância entender como são feitos os currículos nessas escolas que vivem em situações precárias. Com professores especialistas que entendem esse meio, aí, sim, teríamos certeza desse “ponto positivo”.

Dito isso, sabe-se que em determinado momento abriu-se para discussão do documento nas escolas. Mas dessa discussão, o que sabemos do que foi ou não considerado para a implementação do documento? Não seria interessante que os currículos fossem formados totalmente pelo corpo docente que entende as necessidades específicas da sua escola, dos seus alunos? São questões que nos ajudam a pensar essa normatização. Uma coisa podemos afirmar, segundo Freire (1985), “há limites para o diálogo”. Em uma sociedade dividida por classes não há diálogos, há, no máximo, pseudodiálogos. Quando o oprimido fala soa como uma utopia romantizada, um ideal inalcançável; quando parte do opressor surge como astuto, ardiloso. O diálogo pode firmar-se em locais como nos interiores da escola, da própria sala de aula, em grupos pequenos, mas nunca em toda a sociedade.

Por fim, podemos pensar nos estudantes, em qual tipo de educação receberão por consequência do documento. Ao longo dos estágios obrigatórios feitos durante o curso de Pedagogia foi possível observar algo que contribuiu com a linha de raciocínio formada até aqui. Deparando-se com professores mais experientes, durante os estágios, era facilmente visto como eles conseguiam articular a obrigatoriedade do currículo com as especificidades da turma. O livro didático é um ótimo exemplo, era sempre aproveitado aquilo que o livro tinha como ponto positivo, aquilo que estava muito inferior aos conhecimentos prévios da turma era prontamente complementado pelos professores.

O que quer se dizer com isso é que os professores que já conhecem o “chão da escola” provavelmente conseguirão se adaptar ao documento normativo e extrair o

melhor, complementando aquilo que a sua turma em específico necessita. Mas como estão se virando os professores que acabam de sair das universidades, que viveram por 4 anos estudando a teoria, com estágios muitas vezes superficiais, pelo pouco tempo destinado a isso, e agora se deparam com a realidade e/ou a prática escolar? O risco que esses professores correm é de, no mínimo, ficarem presos à Base, divididos em dar conta do currículo que se formou a partir do documento ou fornecer o ensino que acredita ser mais necessário para as especificidades da turma. Obviamente, pressionado pelos seus superiores, que são pressionados pelo próprio sistema, o professorado pode optar por “dar conta do conteúdo”. Lembrando que, por mais que se entenda a pressão que os superiores escolares também sofrem, os oprimidos também podem hospedar em si o opressor, mas entender esse fator é o primeiro passo para a libertação (FREIRE, 2015). Com a preocupação em apenas dar conta do conteúdo é possível imaginar claramente a efetivação da educação bancária de que Freire (2015) tanto nos alertou. Essa educação bancária parte da ideia de que o estudante nada sabe, mas o professor que transmite o conhecimento, já que o documento pouco considera o diálogo entre professor, aluno e currículo.

São muitas as críticas feitas pelos educadores que lutam por autonomia no ambiente escolar. Essa luta continua sendo ferrenha para aqueles que entendem a verdadeira missão do educador. A autonomia na vida de um professor é muito importante, pois nossa missão é tornar nossos alunos autônomos, formar alunos capacitados a usar seu senso crítico para ser participante ativo da sociedade, não só na sala de aula. Mas, para isso, é necessário que, primeiramente, o professor seja autônomo, pois não é possível ensinar aquilo que não se sabe (FREIRE, 2016). Não bastasse ser uma tarefa tão difícil, pelo fato de os professores serem atacados diariamente, ainda precisamos lutar contra nós mesmos que, cansados de batalhas atrás de batalhas, esmagados pelo sistema, acabamos deixando nossa habilidade de opinar e criar porque toda vez nos tiram essa liberdade. Então, tornamo-nos acomodados, sem forças para contestar as regras. Os homens, quando sentem que sua liberdade foi suprimida, acabam ficando tão oprimidos que se entregam às regras, tal como receitas prontas, acreditando que quem a fez com certeza entende do assunto melhor que ele (FREIRE, 1985). É esse o tipo de cidadão e profissional que o sistema gosta de formar: ele não questiona, só obedece, e é contra isso que devemos lutar.

Contudo, não se pode negar os resultados “positivos” envolvidos na análise do livro didático. Porém, afirmar que a BNCC tem influência nisso seria prematuro e irresponsável, por alguns motivos. Primeiramente, foi analisado somente uma obra, somente o conteúdo de compreensão de leitura, e não houve comparações com livros anteriores. Uma hipótese possível é de que a formação dos profissionais envolvidos na

criação do material pode ter influenciado nesse bom resultado. Isso, provavelmente, poderá ser descoberto durante a pesquisa de mestrado da autora deste trabalho.

Considerações finais

O presente *paper* foi escrito com a intenção de relacionar resultados de um trabalho anterior com a perspectiva Freiriana. A partir do olhar de um dos autores clássicos da educação foi possível contribuir com o debate do documento normativo utilizado como base de currículo, além de possibilitar o acesso dos dados de um TCC que pode ser utilizado pelos professores do ensino básico da rede pública, que utilizarão o livro *Ápis*, de Português, até 2022. Entendendo os pontos fracos e fortes do livro, no quesito compreensão leitora, o trabalho de adaptação se torna mais fácil para o profissional trabalhar o ensino explícito da compreensão leitora.

Referências

- APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evalució de la comprensió lectora**: pruebas ACL (1º – 6º de primaria). Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVANO, J. D. da R. **Processos e estratégias de compreensão**: o ensino da compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 4º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. da S.; FERNANDES, I.; FERREIRA, A.; LEITÃO, C.; GOMES, S.; MENDONÇA, S.; PEREIRA, L. **O ensino da compreensão leitora**: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Almedina, 2010.