

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR LIÇÕES DO RIO GRANDE

## REFLECTIONS ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN LIGHT OF THE CURRICULUM FRAMEWORK LESSONS FROM RIO GRANDE

Dayse Rodrigues dos Santos 1  
Fernanda Novak 2

**Resumo:** O desenvolvimento da capacidade intelectual dos educandos, partindo do estudo de diferentes gêneros e produção textuais, assim como ampliar a compreensão e a criticidade a respeito do funcionamento da língua/ linguagem em diferentes contextos se constitui na grande proposta das principais diretrizes da educação brasileira. O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência das aulas ministradas seguindo proposta de sequência didática do Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), na disciplina de Língua Portuguesa. A escola escolhida para desenvolvimento da proposta foi o Colégio Estadual Missões, em Santo Ângelo-RS, Brasil, em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental. A metodologia foi baseada no referencial, no eixo ler-escrever-resolver problemas sob perspectiva sociointeracionista. As principais conclusões dizem respeito ao fato de que o conhecimento deva ser construído de maneira contextualizada, partindo das vivências. Nesse sentido, proporcionou universalizar a participação do estudante no contexto escolar, tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** Referencial Curricular Lições do Rio Grande. Sequência Didática. Ensino de Língua Materna.

**Abstract:** Students' intellectual capacity development, starting from the different genres and textual production studies, as well as expanding the understanding and criticality regarding of the language functioning in different contexts is Brazilian education guidelines' great proposal. The objective of the present work is to report the experience of the classes taught following Lições do Rio Grande (2009) Curriculum Reference didactic sequence proposal for Portuguese Language component. The school chosen to develop the proposal was the Colégio Estadual Missões, in Santo Ângelo-RS, Brazil, in a class of 5th grade of elementary school. The methodology was based on the referential, on the axis of reading-writing-solving problems from a socio-interactionist perspective. The main conclusions refer to the fact that knowledge must be built in a contextualized way, starting from the experiences. In this sense, it provided universal access to student participation in the school context, making him the protagonist of his own learning.

**Keywords:** Curriculum Reference Lessons from Rio Grande. Didactic Sequence. Native Language Teaching.

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4788546196514727>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0795-0239>.  
E-mail: [dayserodrigues180@gmail.com](mailto:dayserodrigues180@gmail.com)

Acadêmica de Letras – Inglês, Universidade Federal do Oeste do Pará.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0012504492823758>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3803-5981>.  
E-mail: [feehnovak@gmail.com](mailto:feehnovak@gmail.com)

## Introdução

O Relato de experiência de Sequência didática em Língua Portuguesa integrou teoria e conhecimentos à prática, compondo, assim, a práxis pedagógica do ensino-aprendizagem de línguas. Segundo o Referencial Curricular (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 28), “trata-se, então, de criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas”. O fazer pedagógico “o que ensina” e “como ensina” foram articulados ao “para quem” e “para que” expressando a unidade entre os conteúdos teóricos do currículo escolar.

A aprendizagem e a utilização da Língua materna tiveram a finalidade de levar o educando a expressar ideias com clareza, oralmente e/ou por escrito; analisar informações de forma contextualizada; ser capaz de tomar decisões e argumentar; e resolver problemas/conflitos. Por essas razões, o estudo dessa língua esteve centrado na aprendizagem, com orientação e supervisão do professor, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades e competências.

A realização dessa sequência didática justificou-se pela sua proposta de universalizar a participação do estudante no contexto escolar, proporcionando condições de controle de sua própria produção linguística. Nesse sentido, o estudante se tornou protagonista de sua própria aprendizagem, uma vez que formou seu conhecimento de maneira contextualizada, partindo de suas vivências rumo à construção da autonomia.

A escola escolhida para desenvolver a sequência didática foi o Colégio Estadual Missões, Santo Ângelo-RS, por estar localizada em bairro residencial. A turma 51 foi escolhida por ter os horários de Língua Portuguesa no final da tarde (4º e 5º períodos), o que facilitou a conciliação com o horário do trabalho, embora fosse de conhecimento que a turma era agitada. Como objetivo geral, propôs-se desenvolver a capacidade intelectual dos educandos partindo do estudo de diferentes gêneros e produção textuais e, também, da reflexão linguística acerca da Língua Portuguesa, ampliando a compreensão e a criticidade a respeito do funcionamento da língua/ linguagem em diferentes contextos.

Como objetivos específicos, propuseram-se: utilizar a língua materna em cada participação em práticas sociais que a envolvam, em diferentes contextos/situações, circulando por várias áreas do conhecimento; servir-se de competências de interpretação contextual de textos, valendo-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet) desenvolvendo as habilidades necessárias; promover práticas de interação social, distinguindo as variantes linguísticas e suas situações de uso, a fim de incentivar a autonomia do estudante e evitar o preconceito linguístico; promover atividades significativas de leitura e escrita, fomentando de maneira inteligente e crítica, na qual o educando vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados; e valer-se da produção textual de diversos gêneros textuais como forma de consolidar a aprendizagem.

Com relação ao estudo da Língua Portuguesa, pode-se inferir que as relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam a importância do estudo da língua materna na educação básica brasileira. Sendo assim, o fato de comunicar, de estabelecer uma relação com alguém, uma transferência de informação para outrem do que sentimos e pensamos se faz a partir da necessidade de relações interpessoais, tanto ao que diz respeito ao social quanto ao emocional. Considerando tais fatores, o Referencial Curricular aponta que a “aprendizagem é entendida como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 130).

O estudo dessa língua teve a finalidade de conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, pois, do acordo com o Referencial (2009) oportuniza aos educandos posicionarem-se criticamente em relação ao que sabem, conhecerem outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso e avaliar se e como podem circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das sociedades das quais são e podem ser cidadãos.

Esse estudo contemplou três grandes eixos norteadores para sua efetivação: ler, escrever e resolver problemas, como é explanado pelo próprio referencial:

Ler – (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos (orais e escritos);

Escrever – produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade; e

Resolver problemas, em dois âmbitos complementares: por um lado, enfrentar os desafios de cada novo encontro com a leitura e escrita do texto; por outro, mobilizar os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto para a expressão de si, a compreensão da realidade e para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma informada, crítica e responsável (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 135).

Considerando, também, o caráter comunicativo que o idioma propicia, levou-se em conta que Stern (1992, apud BARBIRATO; ALMEIDA FILHO, 2000, p. 7), usa o termo atividade comunicativa para designar ações motivadas em torno de tópicos e temas que envolvem o estudante em comunicação autêntica. Na concepção de Barbirato e Almeida Filho (2000), poderia ser classificada como atividade comunicativa qualquer atividade, tarefa, problema ou sequência didática que envolva os alunos em comunicação “real”.

Para realizar atividades relevantes à produção de uma competência comunicativa dos aprendizes, encontram-se ações subdivididas em dois grupos: *as que geram ambientes para viver comunicação e aquelas que funcionam como ocasião de apropriação de ferramentas para aprender a forma*. Desse segundo sub-grupo fazem parte os exercícios de rotinização e ações de sistematização (expositivas ou indutivas). O primeiro grupo compreende aqueles tipos de atividades que promovem ambientes (figurados) que focalizam o uso da língua e a construção de sentidos. Fazem parte deste grupo atividades como: *tarefas, jogos e sequência didáticas* (ALMEIDA FILHO; BABIRATO, 2000, p. 07).

Nessa perspectiva, aprender/utilizar a língua materna teve como base as experiências de compreensão e produção que se colocaram em prática desde criança em contato com outras pessoas nos diversos contextos dos quais se participa.

Vygotsky (apud FREIRE, 2005) afirma que a aprendizagem é fator de desenvolvimento. Para o psicólogo russo, a escola é o lugar de ensinar pessoas. Sendo assim, o desenvolvimento seguiu junto à aprendizagem, não esperando pelo desenvolvimento para ensinar. Isso criou perspectivas positivas para o ensino e valorizou a atuação do professor.

O sociointeracionismo de Vygotsky aplicou-se, também, no que concerniu a linguagem:

Em relação à concepção sociointeracional de aprendizagem, suas atividades procuram criar situações que propiciem ao aluno uma construção de significados por meio da linguagem visual e verbal, ao invés de fazê-lo repetir estruturas lingüísticas como se fosse um papagaio. Esses significados podem ser construídos por meio da mediação feita por outros alunos, pelo professor ou pelo próprio material, durante a execução das atividades. O material procura criar situações

que desencadeiem conexões com o conhecimento de mundo já construído, rumo ao conhecimento novo em língua estrangeira (TONETTI, 2007, p. 16).

A veia sociointeracionista de aprendizagem acabou sendo um excelente suporte pedagógico para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula de forma eficaz. Evidentemente, esse suporte promoveu o diálogo de fato e não um monólogo sem maiores conexões. O Referencial Curricular traz a abordagem da seguinte forma:

[...] a aprendizagem como algo que se está fazendo, momento a momento, desde os próprios encontros na sala de aula, para os fins da construção conjunta de reflexões e de mudanças na própria sala de aula, na escola e na vida de todos. Não se trata de aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia, mas sim de fazer coisas (conhecer os colegas, buscar informações sobre um tema em pauta em outra disciplina, apresentar a turma para colegas de outra turma ou outra escola, solicitar informações, fazer uma campanha de conscientização sobre o uso da camisinha na escola e na comunidade, etc.), aqui e agora, lançando mão de recursos linguísticos nas línguas adicionais, e também na língua portuguesa (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 140).

Sendo essa a metodologia mais atual, ela pôde aparecer como sociocultural ou comunicativa. Esta abordagem, defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua materna, visou a desenvolver a competência linguística através da comunicação, da troca de experiência, da relação construída por meio do convívio entre os seres. Enfatizou situações reais condicionadas ao uso da língua e parte do princípio da reflexão social ao utilizar diferentes gêneros textuais, que observa tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos.

Assim sendo, percebeu-se que aprendizagem da língua se deu através do desenvolvimento das competências e habilidades em ambiente social, proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem significativa e contributiva para a construção da autonomia do educando. Na mesma linha teórica, Solé afirma que:

aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também pode atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não-arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender (1998, p.44-45).

Seguindo essa perspectiva, foi possível aliar o eixo ler-escrever-resolver problemas à prática sociointeracionista, levando o educando a não só se posicionar criticamente frente a um texto, mas também a refletir sobre o mesmo dentro do contexto e as relações interpessoais que o envolve, já que há diferentes formas de expressar e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções em ambiente escolar.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa requereu, além de uma abordagem pedagógica diferenciada, uma linha teórica metodológica advinda da Linguística. Para tanto, considerou-se as contribuições da Linguística Textual, que prescreve que o texto será o eixo central das aulas dessa língua, e a Sociolinguística, que por sua vez considera fatores sociais como

influenciadores da língua/linguagem.

Tanto em um ramo como no outro, a ideia de língua se definiu como sendo uma atividade social, histórica e cognitiva, “esta visão privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (MARCUSCHI, 2002, p. 3). Sendo assim, a língua é a marca de um povo e leva intimamente relacionadas suas características, que se constituem de diferentes formas e épocas.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais diversos fez-se necessário porque contempla variadas formas de comunicação diária, que é conceituada da seguinte forma por Marcuschi:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (2002, p. 4).

Com o uso do texto como objeto de interesse nas aulas, Ilari (2005) afirma que os conceitos de coerência, coesão, interação e gênero, implicaram a um fato óbvio, que os rituais escolares haviam, por assim dizer, tornado invisível: na sala de aula, produzir um texto é muito diferente de trabalhar sentenças: o texto é uma unidade linguística com estrutura própria, e geralmente as pessoas sabem construir textos bastantes eficazes mesmo quando não se valem da língua padrão, o que culmina na utilização significativa do texto.

Levou-se em conta ao trabalhar os gêneros textuais: “a natureza da informação ou do conteúdo veiculado; nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene) e a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação)” (MARCUSCHI, 2002, p. 15), para ter um trabalho mais sistemático com a língua.

A gramática, ou reflexão linguística, e seu estudo serviu de coadjuvantes nessa metodologia, uma vez que a análise do texto, vocabulário, compreensão, interpretação e produção textual tiveram prioridade. A gramática serviu como ferramenta auxiliar no trabalho com o texto e não como protagonista das aulas de Língua Portuguesa. O texto não foi usado como pretexto para o ensino da gramática.

Enfim, vale ressaltar a ideia de que o trabalho com gêneros foi uma forma de dar conta do ensino dentro da proposta oficial do Referencial Curricular: Lições do Rio Grande que seguem nesta perspectiva. Teve-se a oportunidade de observar tanto linguagem em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

O desenvolvimento da sequência didática em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental teve, como suporte teórico, uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, revistas e internet antes de sua aplicação, visando dar embasamento para a prática docente que teve com intuito desenvolver habilidades e competências dos estudantes em sala de aula.

As atividades desenvolvidas tiveram uma abordagem sociointeracionista proposta por Vygotsky, tendo em vista a interação social de que necessita a realização de situações de linguagem. Portanto, as práticas pedagógicas visaram à funcionalidade do sistema linguístico, constando de aulas dialogadas, expositivas, lúdicas, práticas de leitura e análise textual, trabalhos individuais e em grupos.

**Quadro 1.** Cronograma de aulas.

DATA	DURAÇÃO	PROCEDIMENTOS
Aula 1	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Apresentação formal da professora e da proposta de realização da sequência didática; Fixação das figuras de horóscopo no quadro.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura silenciosa do texto <i>Horóscopo</i>. Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Estudo do gênero Horóscopo. Estudo do substantivo comum e próprio. Atividades diversas e correção.</p> <p><b>Integração:</b> Painéis com os horóscopos.</p>
Aula 2	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Apresentação de figuras de pessoas famosas, com questionamento sobre as mesmas.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura silenciosa do texto anúncio de xampu e condicionador. Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Estudo do gênero anúncio. Estudo do substantivo simples e composto. Atividades diversas e correção. Desafio: “Como você venderia o produto (água em pó, dentadura para cachorro, telefone-tradutor, óculos de santo, teclado japonês, luvas do Michael Jackson)?”</p> <p><b>Integração:</b> Confecção dos cartazes.</p>
Aula 3	1 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Degustação de coca-cola.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Observação e leitura do rótulo da coca-cola . Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Estudo do substantivo concreto e abstrato. Atividades diversas e correção.</p> <p><b>Integração:</b> Jogo da memória da coca-cola.</p>

Aula 4	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Distribuição de envelopes fechados.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura silenciosa da carta. Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Audição da música <i>Amanhecer no teu olhar, do Restart</i><sup>1</sup>. Estudo do substantivo primitivo e derivado. Atividades diversas e correção.</p> <p><b>Integração:</b> Responder a carta, considerando como receptor o cantor.</p>
Aula 5	1 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Apresentação de figuras de aparelhos que consomem energia elétrica.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Recebimento e leitura silenciosa do texto <i>Conta de Luz</i>. Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Iniciação da flexão do substantivo (gênero, número e grau). Atividades diversas.</p> <p><b>Integração:</b> Desenvolvimento das atividades.</p>
Aula 6	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Correção das atividades da aula anterior.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Estudo do gênero textual carta formal. Estudo da flexão gênero, número e grau do substantivo<sup>2</sup>. Atividades diversas.</p> <p><b>Integração:</b> Correção das atividades.</p>
Aula 7	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Desafio ao trava-língua.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura silenciosa do texto explicativo <i>Trava-língua</i>. Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Estudo do gênero textual trava-língua. Revisão de substantivo. Atividades diversas e correção.</p> <p><b>Integração:</b> Jogo-desafio para os estudantes: “Quem consegue falar trava-língua sem errar?”</p>

1 RESTART, Amanhecer no teu olhar. Disponível em: <http://www.terra.com.br/musica>. Acesso: 29 ago. 2010.

2 Gramática: Substantivo – flexões do substantivo. Disponível em: <http://simplesmenteportugues.blogspot.com/2009/04/gramatica-substantivo-flexoes-do.html>. Acesso: 26 set. 2010.



Aula 8	1 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Questionamento sobre o tempo (dia, mês e ano).</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura do texto “Cortar o tempo<sup>3</sup>?” Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Ortografia: -ês, -ez e -esa, -eza. Atividades diversas.</p> <p><b>Integração:</b> Correção das atividades.</p>
Aula 8	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Assistir ao vídeo <i>Profissões</i>.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura do texto <i>O que você vai ser quando crescer?</i> Questionamento oral para compreensão e interpretação do texto. Iniciação aos determinantes do substantivo. Atividades diversas e correção.</p> <p><b>Integração:</b> Caixinha de profissões (por que seria, por que não seria).</p>
Aula 09	2 h/a	<p><b>Incentivo:</b> Desafio ao trava-língua.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura silenciosa de um <i>trava-língua</i>. Leitura oral do trava-língua. Verificação da dicção por um grupo de estudantes. Marcação da pontuação de cada grupo.</p> <p><b>Integração:</b> Premiação ao grupo vencedor.</p>

Fonte: Das autoras.

### Análise Crítica

Seguir a proposta do Referencial Curricular Lições do Rio Grande, que reflete sobre a leitura, a escrita e resolução de problemas, associando-a ao sociointeracionismo vygotskyano, seria uma árdua tarefa a ser realizada com sucesso, uma vez que se trata de um novo segmento pedagógico também para a escola. Haveria o risco da indisciplina e a dificuldade de implementação desta metodologia tanto para a escola como para a professora.

A coordenação pedagógica do turno deu suporte e salientou as dificuldades que aquela turma poderia apresentar ao utilizar tal metodologia, pois eram necessárias muita firmeza, autoridade e controle disciplinar para que se pudesse dar uma boa aula naquela turma. A transposição da teoria para a prática consistia em um grande desafio, posto as condições apresentadas.

Por ser uma nova metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, os estudantes não a conceberam da melhor forma, pois criam que o ato de pensar não era parte da aula e que os textos propostos não eram textos, queriam copiar do quadro os exercícios ao invés de recebê-las xerocadas. Apresentou-se, então, um paradoxo assombroso entre o fazer docente e a teoria que embasou a sequência didática e os planos de aula. Consideramos reavaliar o planejamento da sequência didática para o delineamento as atividades por vindouras, modificando-o quando necessário.

<sup>3</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Cortar o tempo. Disponível em: [http://www.pensador.info/cortar\\_o\\_tempo\\_integra\\_drummond/](http://www.pensador.info/cortar_o_tempo_integra_drummond/). Acesso: 5 set. 2010.



Pelos motivos apresentados, algumas aulas foram alteradas em relação ao planejamento inicial em virtude da dificuldade que haveria em aplicá-la (por razões disciplinares) e do pedido dos estudantes para que se realizasse uma competição de Trava-língua na turma. O encerramento da realização da sequência didática na turma se deu com essa atividade, que envolveu e aplicou a leitura, o desenvolvimento da autonomia, a variedade linguística e a cultura nacional como forma de aprendizagem da língua materna.

### Considerações finais

Como era preciso um trabalho pedagógico que envolvesse leitura e interpretação de textos, foi utilizado o texto como ferramenta principal no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa. Mesmo a turma sendo agitada, o trabalho, que demandava muitas atividades, foi efetivado de acordo com planejamento inicial.

Pôde-se considerar um período extremamente importante para a formação profissional do docente, pois a prática diferiu da teoria e exigiu das docentes muito mais do que o conhecimento da área. A tentativa de aplicar as disposições do *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande* ao ambiente de sala de aula, que até certo ponto foi concretizada, constituiu-se em um forte desafio para essa transposição.

Por ser uma nova metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, a dificuldade foi grande, haja visto os fatores anteriormente citados. Apesar de disso, a realização da sequência didática ocorreu de forma a englobar atividades culturais, leituras, desenvolvimento da autonomia e a variedade linguística como formas de aprendizagem da língua materna, garantindo o sucesso do trabalho realizado.

### Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; BARBIRATO, Rita C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

BORGATTO, Anna; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. Língua Portuguesa. 6º ano do Ensino Fundamental, 5ª série. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, João Batista. **O sócio-interacionismo de Vygotsky**. Volume 08, Número 01, jan/jun/2005.

ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

KANASHIRO, Áurea Regina (orgs.). **Araribá: português: ensino fundamental**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 2 ed. Obra em 4 v. para alunos do 6º ano (5ª s) São Paulo: Moderna, 2007

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: 2002.

REVISTA Ana Maria. **Nº 701** – 19 mar 2010. São Paulo: Abril, 2010

REVISTA Viva! **Ed. 519** – 11 set 2009. São Paulo: Abril, 2009

REVISTA Viva! **Ed. 525** – 23 out 2009. São Paulo: Abril, 2009

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estadual de Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. Volume 1.

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

Recebido em 04 de agosto de 2020.

Aceito em 18 de agosto de 2021.