

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo Henrique Barbosa da SILVA¹
hugohenrique_88@hotmail.com

RESUMO

Este artigo pretende investigar como e se ocorrem as práticas de reflexão e análise linguística em livros didáticos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos). É notória a posição hegemônica que os educadores adotam ao se preocuparem, principalmente nesse período da escolarização, com que os discentes realizem a aquisição da tecnologia da escrita, associando a essa atividade a conscientização paulatina da função social da escrita. No entanto, é necessário também que haja, desde o início da escolarização nas aulas de língua portuguesa, um estímulo à prática de reflexão sobre os usos linguísticos de sua língua materna. Portanto, neste artigo propusemos, sobretudo, uma discussão sobre a relevância da prática de análise linguística associada às atividades sociais da escrita (compreensão e produção de textos) nessa que é uma das primeiras etapas da vida escolar dos discentes. Para realizar tal intento, analisamos coleções de livros didáticos adotados em escolas da Região Metropolitana do Recife. Além disso, para fundamentar nossos posicionamentos no que concerne à prática de análise e reflexão linguística na escola, bem como refletirmos sobre conceitos de gramática, recorreremos aos estudos de Franchi (2006), Neves (2009), Bezerra e Reinaldo (2013), Travaglia (2013), dentre outros. Além disso, revisitaremos conceitos bastante investigados como “alfabetização” e “letramento” a fim de tornar mais claro que a prática de análise linguística pode certamente contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir sentidos tanto na leitura quanto na escrita.

Palavras-chave: Prática de Análise Linguística. Livro Didático. Ensino Fundamental.

¹ Mestre em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professor de Língua Portuguesa da Educação Básica e já atuou como professor do curso de graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Pernambuco (UPE), ministrando aulas, realizando orientações e arguições de trabalhos de conclusão de curso.

1. Considerações Iniciais

Nos últimos anos, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (composto pelos 1º, 2º e 3º anos) vem recebendo uma atenção especial de instituições públicas como o Ministério da Educação (MEC). Tal atenção é justificada pela constatação de que muitos alunos concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF) sem dominarem plenamente a tecnologia da escrita, ou não conseguem realizar suas práticas sociais de leitura e escrita.

As ações realizadas pelo MEC são diversas e estão relacionadas desde a formação de professores que não possuem graduação, mas que já atuam em escolas públicas (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR) até a formação continuada dirigida a docentes que já atuam no primeiro ciclo do EF (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), além de distribuir livros consumíveis (que não precisam ser devolvidos à escola no fim do ano letivo) para as turmas do primeiro ciclo dos anos iniciais.

Frequentemente, não são os livros de romance ou as revistas científicas os primeiros suportes com que alunos da escola pública mantêm contato, e sim os livros didáticos consumíveis distribuídos na escola. Por reconhecermos tamanha a importância do livro didático na vida dos discentes como um dos primeiros suportes linguísticos e uma das principais ferramentas didáticas usadas pelo professor para ampliar a relação do aluno com o mundo da escrita, decidimos tomá-los como fonte do nosso *corpus*. Neste artigo, buscaremos identificar o espaço dado à análise linguística em livros didáticos de turmas do 1º ciclo do EF com a finalidade de ampliar de modo significativo o alcance do processo de alfabetização dos discentes iniciantes no sistema de ensino nacional, buscando também refletir sobre a importância dessa prática e como ela se concretiza.

É importante ressaltar que consideramos que os conhecimentos linguísticos devem ser acionados não por meio somente do ensino metalinguístico da língua, isto

é, pela mera exposição de regras e nomenclaturas da gramática tradicional. Neste artigo, consideramos que o conhecimento linguístico contundente apenas será acionado pela promoção de atividades que exigirão dos discentes uma verdadeira reflexão sobre os usos linguísticos em graus diferentes, dependendo do nível de escolarização dos estudantes.

Para realizar de modo eficiente esse intento, realizaremos as seguintes etapas: primeiramente, apresentaremos algumas considerações sobre o papel da alfabetização e do letramento no processo de escolarização; em seguida, levaremos em consideração um pouco da história da gramática e dos atuais desdobramentos acerca; na seção subsequente, demonstraremos as contribuições de estudiosos acerca da relevância da educação linguística com ênfase na prática de análise linguística; posteriormente, versaremos sobre as descrições e análises dos livros didáticos e de atividades que exijam do discente uma reflexão da língua; e, por fim, apresentaremos as considerações finais que sinalizarão possíveis direcionamentos acerca do tema em questão.

2. Alfabetização e Letramento: Breves Considerações para Fins de Contextualização

O 1º ciclo do EF é conhecido por ser responsável pelo ensino formal da tecnologia da escrita, em outras palavras, é responsável pela alfabetização. Apesar de os conceitos de “alfabetização” e “letramento” serem tênues e bastante discutidos faz-se necessário diferenciá-los, pois ainda há, mais de trinta anos após o surgimento do conceito “literacy”, frequentes equívocos em relação a eles.

A alfabetização, como dissemos anteriormente, é o processo de ensino formal da tecnologia da escrita (que em nosso caso é a alfabética²) em que há um começo, meio e fim. No entanto, ser apenas alfabetizado (reconhecer fonemas e suas representações gráficas – as letras) não garante ao discente exercer plenamente as

² Conforme a definição básica de Charles Higounet (2003), “o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem” (p. 59).

práticas sociais de leitura e escrita. Isso é posto visto que alunos passam por esse nível de escolarização sem compreenderem e produzirem textos eficientemente. O que nos ajuda a entender esse acontecimento é o conceito de letramento que, conforme Soares (1999), é o estado de quem “exerce práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive” (p. 3). Tal estado ou condição pode apresentar várias nuances e, por se tratar de um processo *continuum*, não apresenta um ponto de chegada em um período pré-definido (como a alfabetização).

O conceitos de alfabetização e letramento são caros a esta pesquisa, pois são a partir ou em torno deles que os autores de livros didáticos se pautam, principalmente, no 1º ciclo do EF. Ademais, se todas as ações do livro didático de língua portuguesa devem concorrer para aumentar o nível de letramento dos discentes, a análise linguística deve ser usada a favor disso, diferentemente das aulas de gramática tradicional com foco em atividades metalinguística.

Nas seções subsequentes, apresentaremos um pouco da história e de concepções de gramática para justificar algumas ações ainda realizadas em nossas salas de aula de língua portuguesa, bem como as concepções de educação linguística e alguns direcionamentos para atividades de análise linguística.

3. Características da Gramática Tradicional e Outras Concepções de Gramática

As ações realizadas nas salas de aula são muitas vezes reflexos das concepções de gramática existentes. A gramática tradicional³, por exemplo, que foi codificada na Grécia Antiga, segundo Maria Helena de Moura Neves (2009), não pode ser qualificada como estritamente normativa ou prescritiva, pois “O deôntico – o deve ser – é necessariamente depreendido dos “exemplos” oferecidos, sempre pertencentes a textos consensualmente tidos como de boa linguagem” (p. 30). Além disso, a autora

³ É imprescindível esclarecer que “gramática tradicional” e “gramática normativa”, tratadas geralmente como sinônimas, na verdade, não o são. A gramática normativa, como a conhecemos, é um constructo teórico que sofreu influência da gramática tradicional grega que, a seu turno, possui características normativas (prescritivas), mas também características descritivas.

acrescenta que a taxonomia dessa gramática possuía tanto características de paradigmas como esquemas neutros e mais descritivos quanto paradigmas como parâmetros não neutros e mais modelares.

Ainda de acordo com Neves (2009), toda gramática tradicional ocidental é uma herança do período helênico grego, época em que o poder helenístico estava se desenvolvendo. Conforme a descrição realizada pela autora acerca desse período, podemos perceber que

Ligadas ao uso linguístico, existem sempre, nas diversas comunidades linguísticas, as modalidades não regradas da língua, ao lado de uma modalidade considerada a norma-padrão, à qual se atribuem qualidades “superiores”: ela seria mais regular, modelar, e, portanto, deveria ser seguida e perseguida. Isso é particularmente notável na codificação inicial da gramática ocidental, época em que a ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares “bárbaros”, “corrompidos”, ou seja, não-gregos, conduziu determinadamente nesse sentido toda a feitura das lições que os gramáticos produziram (p. 33).

As razões sociais apontadas pela autora que levaram a gramática desse período a ser mais prescritiva nos ajudam a entender a formação da nossa gramática normativa. No entanto, atualmente, não consideramos apenas uma concepção de gramática e, a cada perspectiva gramatical que adotamos, assumimos um comportamento diferente na sala de aula.

Carlos Franchi (2006) apresenta três perspectivas teóricas de gramática e que refletem em ações diferentes da sala de aula: a gramática normativa; a gramática descritiva; e a gramática interna. A gramática normativa, conforme Franchi (2006), “é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (p. 16, grifos no original). Essa é a gramática que foi mais influenciada pela gramática codificada no período helênico cujo bom uso é exaltado e que saber gramática significa realizar “bons usos” e conseguir explicá-los.

Já a gramática descritiva é caracterizada por parecer mais neutra e mais científica do que a gramática normativa e, inclusive, é considerada como

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical (idem, p. 22).

Entretanto, Franchi (2006) ressalva que há alguns problemas que devem ser levados em consideração no que concerne à gramática descritiva, como por exemplo: o fato de quem está descrevendo a língua possa tomar como referência uma variedade *a priori* e desconsiderar as variedades de origem popular e avaliá-las como “agramatical”.

Quanto à gramática interna ou (internalizada), o autor supracitado afirma que “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológicas” (FRANCHI, 2006, p. 25). Isso significa dizer que essa perspectiva defende a ideia de que a gramática não é um conjunto de regras prontas e acabadas externas ao falante, mas sim um conhecimento adquirido desde a infância que se desenvolve à medida em que há interação social, observando sempre a capacidade genética do falante da língua.

A essa última perspectiva teórica de gramática (a internalizada) que a Educação Linguística está mais relacionada, pois é essa perspectiva que nos permite admitir que o papel da escola seja desenvolver as capacidades linguísticas dos discentes na escola a fim de melhorar a sua capacidade comunicativa. A seguir, discutiremos com mais profundidade o que seria a “Educação Linguística” na escola e a contribuição da prática de análise linguística nas aulas de língua materna no EF, com ênfase no 1º ciclo.

4. Educação Linguística e o Aporte da Análise Linguística: o Conhecimento Linguístico a Serviço da Construção de Sentidos nas Aulas de Língua Materna

O que ensinar nas aulas de língua materna ainda continua sendo um grande desafio para muitos professores, pois grande parte deles desconhecem o que seria a educação linguística e serventia da análise linguística nas salas de aula.

Frequentemente a expressão “Educação Linguística” é tomada como o sinônimo de “ensino de gramática normativa” ou de “atividades de identificação e classificação de elementos linguísticos”, descontextualizados de seus usos reais. Contudo, a educação linguística não deve ser entendida como algo que reúne atividades restritas, mas que possibilite “o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 26).

Segundo Travaglia (2009), isso não significa que a educação linguística dispensará completamente a metalinguagem, mas que

não deve, no entanto, ser o objetivo primordial da educação linguística, mas deve ser visto como um meio de auxiliar da mesma. O fim da educação linguística deve ser a discussão de como cada tipo recurso da língua e como cada recurso em particular pode significar dentro de um texto (p. 28).

Em outras palavras, a metalinguagem deixa de ser o foco principal das atividades e passa a ser uma ferramenta para atingir construirmos significados na compreensão e na produção de textos orais e escritos, considerando, sobretudo, as situações comunicativas, os indivíduos participantes e seu papel social, conteúdo veiculado, gênero textual, dentre outros critérios determinantes para que haja a comunicação.

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a análise linguística pode ser associada a dois eixos de investigação de unidades linguísticas: “ato de descrever e

explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem” (p. 21), relacionando com as demais unidades da língua “o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso” (idem); e o ato de descrever com fins didáticos. Segundo as sugestões das autoras citadas acima, para fins didáticos, a análise deve ocorrer do gênero textual às unidades linguísticas “considerando a língua como ação entre os usuários” (ibidem, p. 64).

Isto é, a língua é vista como um fenômeno social e responsável pela interação entre as pessoas. Devido a isso, os usos dos elementos linguísticos devem ser analisados também em seus níveis semântico, pragmático e enunciativo, fazendo com que o aluno do EF reflita sobre as principais implicações que determinado uso possa causar em um texto, sempre observando o caráter extralinguístico. É importante trazer à tona a informação de que Bezerra e Reinaldo (2013) baseiam as suas propostas no Interacionismo Sociodiscursivo (que tem como expoentes Bronckart e Adam).

Como vimos, discute-se atualmente de maneira razoável sobre o papel da análise linguística em turmas dos anos finais do EF e em turmas de Ensino Médio, porém se discute em um número bem menor acerca da função dessa atividade em turmas do 1º ciclo do EF. Talvez por se achar que as crianças recém-chegadas ao sistema formal de ensino não “precisem” realizar essa reflexão ou por se achar que elas já não façam atividades de reflexão informalmente e de modo não sistematizado. Ora, algumas crianças quando conjugam o verbo “saber” na 1ª pessoa do singular do presente do modo indicativo com o termo “sabo”, em vez da forma irregular “sei”, elas refletiram sobre a língua e fizeram uma associação a partir do conhecimento de verbos regulares como, por exemplo, “vender”.

Em seu livro *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, Travaglia (2013) apresenta propostas de atividades de cunho epilinguístico direcionadas aos primeiros anos do EF, pois acredita que as atividades de análise linguística devem promover o conhecimento linguístico desde o início da escolarização. No que se refere às gramáticas, Travaglia (2013) afirma que cada uma terá um papel importante na sala de aula: a gramática teórica ou descritiva deve servir

de subsídio ao professor; a gramática normativa (sob uma visão mais abrangente) deve servir como parâmetro de “quando se pode e/ou se deve usar cada variedade da língua” (p. 33); e a gramática internalizada que “não é objeto de ensino” (p. 34) deve ser desenvolvida no aluno.

Ao sugerir uma atividade sobre concordância verbal para turmas dos anos iniciais do EF, três exercícios estruturais são levados em conta: a repetição, a substituição de elementos e a transformação na estrutura da sentença. Além disso, o autor ainda propõe que se trabalhem as classes gramaticais com ênfase nas suas significações “produção e percepção de sentidos” (idem, p. 60). Para isso, ele não as define, mas sugere objetivos que o professor deva seguir ao trabalhar aquele tema. Observemos o que Travaglia (2013) escreveu no item *substantivo*: “mostrar que existem palavras que dão nome aos seres (pessoas, animais, plantas, coisas, objetos, lugares, sentimentos, enfim tudo o que existe)” (p. 61).

Na seção seguinte, descreveremos e analisaremos coleções de livros didáticos do 1º ciclo do EF a fim de identificar práticas de análise linguística.

5. Os Livros Didáticos do Primeiro Ciclo do EF e a Análise Linguística

Nesta seção, analisaremos prioritariamente atividades em análise linguística (ou que possuam, a nosso ver, tal finalidade) apresentadas nas coleções analisadas. Devido à estrutura do artigo, não apresentaremos todas as atividades, mas evidenciaremos as mais relevantes e prototípicas.

As coleções analisadas são as seguintes:

- *Porta Aberta*: letramento e alfabetização (do 1º ao 3º ano do EF), escrita por Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança e publicado pela editora FTD em 2011;

- *Aprender, muito prazer!:* letramento e alfabetização (do 1º ao 3º ano do EF), escrita por Cristiane Buranello de Lima e publicado pela Base Editorial em 2014 (Manual do professor).

Abaixo podemos observar alguns exemplares da coleção:

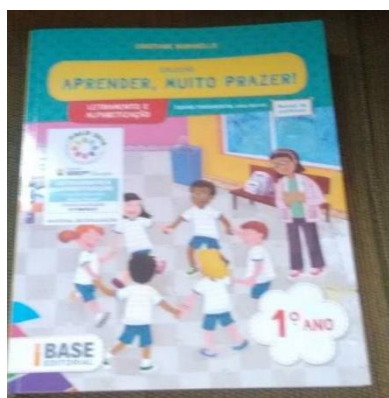


Figura 1



Figura 2

5.1. Características gerais dos livros didáticos

Nesta subseção, apresentaremos as características comuns entre as coleções analisadas que, por ora, chamaremos de “características gerais” dos livros didáticos a fim de apresentar um panorama mais generalizado entre as coleções.

Ambas as coleções apresentaram características semelhantes, provavelmente, por causa do público a quem são destinados: alunos do 1º ciclo do EF. Há o uso frequente de textos visuais e sua correlação entre imagem e palavra, isto é, cada imagem corresponde a um nome. É evidente que, para instrumentalizar os alunos com a tecnologia da nossa escrita alfabética, essas correlações permanecerem por todos os livros das coleções analisadas.

A diversidade de gêneros foi outra característica identificada nas coleções. Gêneros textuais atrelados à cultura popular oral estão bastante presentes nesses materiais como, por exemplo: cantigas e ditados populares, trava-línguas e piadas.

Gêneros textuais mais atrelados à cultura escrita também foram encontrados como: poemas, diários de classe, agenda telefônica e listas de supermercado. Tirinhas e outras histórias em quadrinhos – gêneros textuais com linguagem mista (envolvendo linguagem verbal e não verbal) – são, com efeito, explorados.

Além de sugerirem atividades a fim de desenvolver as práticas de leitura e escrita, percebemos que também houve a preocupação das autoras em promover a relação entre aspectos fonológicos e aspectos gráficos da língua portuguesa, provavelmente, devido aos objetivos do 1º ciclo.

5.2. Atividades de análise linguística dos livros didáticos do 1º ciclo

Nesta subseção, nos dedicaremos mais especificamente às atividades de análise linguística identificadas. Versaremos sobre essas atividades e realizaremos algumas considerações.

No livro do 1º ano de Carpaneda e Bragança (2011, p.73), identificamos a proposta das autoras em fazer com que o aluno reflita sobre as desinências nominais de gênero. Observemos a seguinte imagem:

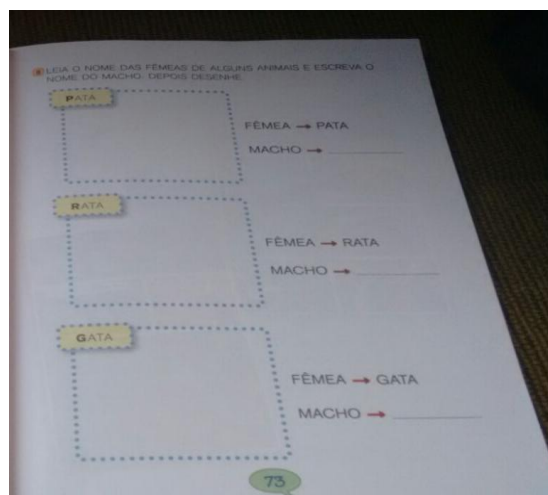


Figura 3

É possível perceber na figura 3 que não são expostas ao aluno as características gramaticais (gêneros masculino e feminino) ou as desinências “o/a”, mas sim as características semânticas (fêmea e macho) para que ele consiga pensar sobre o que difere nas palavras no que se refere ao efeito de sentido que o uso dessas desinências nominais provocam.

No manual do professor do 1º ano de Lima (2014, p.44), identificamos que há uma proposta de refletir acerca dos sons que a letra “o” pode representar. Vejamos:



Figura 4

Como já dissemos na subseção 5.1. deste artigo, há inúmeras atividades que exigem reflexões acerca dos aspectos fonológicos e aspectos gráficos da língua portuguesa em ambas as coleções. Nas atividades encontradas na figura 4 acima, verificamos que o aluno é provocado a pensar sobre os sons representados pela letra “o” por meio de exibição de imagens e a representação gráfica das palavras. É importante salientar que o papel do professor é imprescindível, pois caberá a ele ler com os alunos as questões.

No livro do 2º ano de Carpaneda e Bragança (2011, p.80), percebemos sugestões de usos linguísticos para gêneros específicos como o debate, por exemplo.

Notemos:

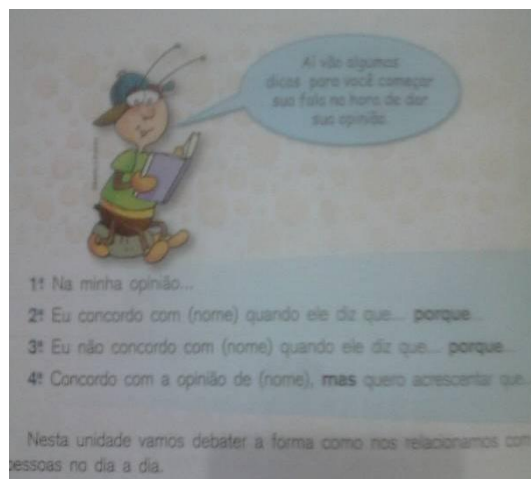


Figura 5

Através de “dicas”, são expostos aos alunos alguns comportamentos linguísticos que servem para orientar o aluno num debate. Algumas conjunções e outras expressões são demonstradas a fim de exemplificar tais comportamentos, bem como características gerais do gênero debate. Essa atividade é um exemplo de produção textual cujos alunos do 1º ciclo podem realizar com maior segurança visto que é basicamente oral.

No manual do professor do 1º ano de Lima (2014, p.68), a autora promove uma reflexão sobre o espaçamento existente na escrita para sinalizar a presença de inúmeras palavras em um texto. Observemos:

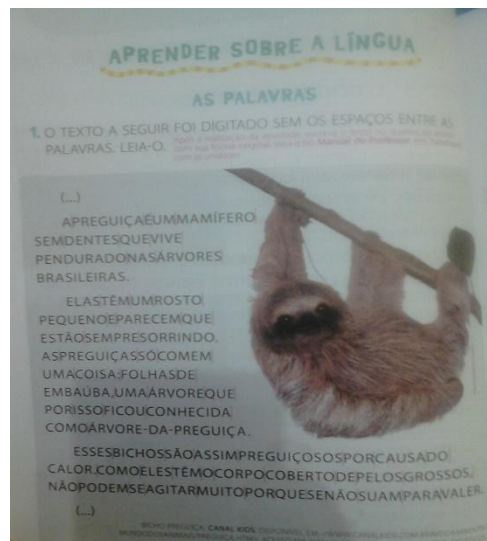


Figura 6

Essa atividade registrada na figura 6 exemplifica novamente a reflexão acerca dos aspectos fonológicos e gráficos da língua portuguesa (ler e identificar as palavras do texto). Além disso, é perceptível que há uma seção específica no livro didático (“Aprender sobre a língua”) que possui a finalidade de refletir sobre seus usos que, nesse caso, é na modalidade escrita.

No livro do 2º ano de Carpaneda e Bragança (2011, p. 119), há um exercício que tem como objetivo principal refletir sobre a finalidade da divisão silábica. Vejamos:

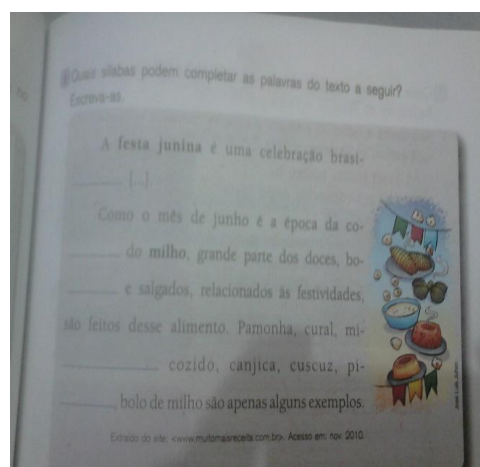


Figura 7

Nessa atividade, o aluno, ao compreender o texto sobre as festas juninas, deve completar as palavras com as sílabas restantes das palavras, refletindo sobre a funcionalidade da divisão silábica para que o texto tenha um valor significativo. Isso não significa dizer que atividades mais tradicionais sobre a divisão silábica não exista nas coleções analisadas, mas convivem pacificamente com as demais.

Embora saibamos que a atividade de análise linguística deve estar associada à produção textual e à prática de reescrita, no 1º ciclo do EF, reconhecemos que tal objetivo não é uma tarefa muito fácil devido ao fato de que os discentes não possuem plenamente o domínio da tecnologia da escrita (isto é, não são alfabetizados). No entanto, diante desse fato, podemos afirmar que as autoras supracitadas realizam uma espécie de “adaptação” e tentam mobilizar o aluno recém-chegado ao EF a refletir sobre a língua de diferentes formas, reconhecendo sua capacidade de pensar sobre a língua.

6. Considerações finais

É possível perceber nas coleções analisadas que existem questões que realmente promovem a reflexão do discente por meio de usos da língua nas modalidades orais e escritas, bem como coexistem atividades mais tradicionais, por exemplo: a separação silábica. Foi possível constatar ainda a inexistência de conceitos referentes a classes gramaticais e, quando há alguma definição de algum conceito referentes à língua (“frase” ou “sinais de pontuação”), eles não são expostos de maneira central, mas em quadros após atividades introdutórias.

Além disso, devemos levar em consideração que discentes recém-chegados ao Ensino Fundamental talvez não possam abstrair do mesmo modo que alunos concluintes da mesma etapa de ensino, porém a prática de análise linguística já deve ser estimulada desde muito cedo.

Em suma, a proposta precípua que subjaz à deste artigo foi realizada: discutir sobre as práticas de análise e reflexão linguística em livros didáticos do 1º ciclo do EF. Com isso, esperamos despertar um maior interesse científico sobre essas práticas também nos anos iniciais da Educação Básica brasileira, desde análise de materiais didáticos até interferências eficientes nas salas de aulas.

Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que serve?* São Paulo: Cortez, 2013.
- CARPANEDA, Isabella P de M. e BRAGANÇA, Angiolina D. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 1º ano. 1ª ed.* São Paulo: FTD, 2011.
- _____. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 2º ano. 1ª ed.* São Paulo: FTD, 2011.
- _____. *Porta Aberta: letramento e alfabetização, 3º ano. 1ª ed.* São Paulo: FTD, 2011.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: _____, NEGRÃO, Esmeralda V. e MÜLLER, Ana Lúcia. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (pp. 11-33).
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita.* São Paulo. Parábola Editorial, 2003.
- LIMA, Cristiane Buranello de. *Aprender, muito prazer!: letramento e alfabetização, 1º ano. Manual do professor.* Curitiba: Base Editorial, 2014.
- _____. *Aprender, muito prazer!: letramento e alfabetização, 2º ano. Manual do professor.* Curitiba: Base Editorial, 2014.
- _____. *Aprender, muito prazer!: letramento e alfabetização, 3º ano. Manual do professor.* Curitiba: Base Editorial, 2014.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? 3ª ed.* São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, Magda. *Português uma proposta para o letramento. Manual do professor.* São Paulo: Moderna, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural. 4ª ed. rev.* São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1ª ed.* São Paulo: Cortez, 2013.