



**PPGEDUC**

PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E  
NO MANUAL DO PROFESSOR: LEGITIMAÇÃO DE UMA  
POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR**

**ROSÂNGELA CARNEIRO MARQUES**



**UFG**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação      Tese

#### 2. Nome completo do autor

Rosângela Carneiro Marques

#### 3. Título do trabalho

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E NO MANUAL DO PROFESSOR: legitimação de uma política pública curricular

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM      NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 15/09/2021, às 08:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA CARNEIRO MARQUES, Discente**, em 15/09/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2345615** e o código CRC **2B2A5E99**.

---

Referência: Processo nº 23070.044912/2021-06

SEI nº 2345615

ROSÂNGELA CARNEIRO MARQUES

**Concepção de alfabetização no livro didático e no manual do professor: legitimação de uma política pública curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martines Peres

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Marques, Rosângela Carneiro  
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E NO  
MANUAL DO PROFESSOR [manuscrito] : LEGITIMAÇÃO DE UMA  
POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR / Rosângela Carneiro Marques. -  
2021.  
228 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines Peres.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Alfabetização. 2. BNCC. 3. Livro didático. 4. PNLD. I. Peres,  
Selma Martines, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº.173 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ROSÂNGELA CARNEIRO MARQUES.

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se as componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/FAE-UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi PPGEDUC/FAE/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - UFSJD - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Rosângela Carneiro Marques, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da FAE-UFG-RC/UFCAT (Em transição), área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E NO MANUAL DO PROFESSOR: legitimação de uma política pública curricular”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fez sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. O PPG encontra-se vinculado à UFG, pois não houve ainda migração pela CAPES à UFCAT (criada pela Lei 13.634 de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás-UFG). Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFG-RC/UFCAT Em transição, trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 30/08/2021, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 20/09/2021, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Usuário Externo**, em 25/10/2021, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2311626** e o código CRC **71E5E266**.

Referência: Processo nº 23070.044912/2021-06

SEI nº 2311626

## **AGRADECIMENTOS**

A Ernane, meu companheiro de vida, que me apoiou constantemente, ouvindo minhas angústias e reafirmando, em todos os momentos, que eu conseguiria vencer mais esta etapa.

Aos meus filhos, Julyana e Hernany, que, com seu carinho, me ofereceram alento em momentos de exaustão.

À minha mãe, Maria das Graças, e à minha irmã, Janaína, que sempre se preocuparam e torceram, durante toda a trajetória, para que tudo desse certo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Selma Martines Peres, por ter acolhido minha proposta de estudo, pelo direcionamento ao longo da investigação e pela partilha de saberes.

Aos professores do PPGEDUC, pelas contribuições valiosas à minha formação e à construção deste trabalho.

Aos colegas de Mestrado, com quem pude compartilhar conhecimentos e desafios deste processo, em especial à Evelyn Ferreira, Milene Garcia, Polliany Vieira e Juliana Carrijo, pela partilha de saberes, de estudos e de vida.

“Renova-te. Renasce em ti mesmo.  
Multiplica os teus olhos, para verem mais.  
Multiplica os teus braços para semeares tudo.  
Destrói os olhos que tiverem visto.  
Cria outros, para as visões novas.  
Destrói os braços que tiverem semeado,  
Para se esquecerem de colher.  
Sê sempre o mesmo. Sempre outro.  
Mas sempre alto. Sempre longe.  
E dentro de tudo.”

Cecília Meireles

## RESUMO

Esta dissertação tematizou o conceito de alfabetização e trouxe como questão-problema que concepção de alfabetização se pode inferir do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos do PNLD-2019. Teve como objetivo compreender qual conceito de alfabetização sustenta as obras didáticas da coleção *Buriti Mais Português*, a obra mais adquirida produzida pela editora Moderna, que obteve o maior número de coleções para o componente curricular Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD-2019. Seus objetivos específicos foram: identificar e caracterizar a estrutura do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º ano; analisar textos, atividades e proposições contidas no livro didático e no manual do professor, bem como problematizar sua relação com a concepção de alfabetização delineada nas diretrizes curriculares de políticas públicas implementadas regularmente pelo governo federal – que agem como mecanismos de controle sobre a produção e sobre o uso dos textos nos livros didáticos, a partir da definição de conteúdos e propostas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Para isso, foram utilizados pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, recorrendo ao método ou procedimento conhecido como análise documental. Quanto ao nível, optou-se pela pesquisa exploratória, com a intenção de proporcionar uma visão aproximativa do conceito de alfabetização que se faz presente nas obras didáticas de Língua Portuguesa, considerando, ainda, que elas próprias são também objetos-fonte de análise. Para dar conta de responder à questão-problema, toma como aporte teórico: para conceituar historicamente o processo de alfabetização – Frade (2007a), Freire (1992), Frago (1993), Mortatti (2000), Soares (2018) e Cagliari (2007); para identificar as contraposições entre as perspectivas e os paradigmas referentes à alfabetização – Kleiman (2004), Soares (1998, 2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Street (2014), Smolka (1993), Goulart (2005), Geraldi (2005) e Britto (2007); para conhecer as características e os parâmetros avaliativos dos livros didáticos de alfabetização – Batista (2003), Bittencourt (2004), Munakata (2012); dentre outros estudiosos das áreas da educação e da linguagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização. BNCC. Livro Didático. PNLD.

## ABSTRACT

This dissertation worked with the concept of literacy and brought as a problem-question which concept of literacy can be inferred from the textbook and the manual for teachers of the 1st and 2nd years of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019. It aimed to understand which literacy concept supports the didactic works of the *Buriti Mais Português* collection, the most acquired work produced by the Moderna publishing house, which obtained the largest number of collections for the subject of Portuguese approved by PNLD-2019. Its specific objectives were to identify and characterize the structure of the textbook and the 1st and 2nd year teacher's manual; analyze texts and exercises contained in the textbook and in the teacher's manual, as well as problematize their relationship with the concept of literacy; investigate, in the pedagogical guidelines of public policies regularly implemented by the federal government - which act as control mechanisms over the production and use of texts in textbooks, from the definition of contents and proposals for teaching and learning reading and writing - , the conception of literacy that is manifested in this material. For this, theoretical-methodological assumptions of qualitative research were used, using the method or procedure known as document analysis. As for the level, we opted for exploratory research, with the intention of providing an approximate view of the concept of literacy that is present in didactic works of Portuguese Language, considering that they are also source-objects of analysis. In order to answer the problem-question, it takes as its theoretical support: to conceptualize the literacy process historically – Frade (2007a), Freire (1992), Frago (1993), Mortatti (2000), Soares (2018) and Cagliari (2007); to identify the contrasts between perspectives and paradigms related to literacy – Kleiman (2004), Soares (1998, 2018), Ferreiro and Teberosky (1999), Street (2014), Smolka (1993), Goulart (2005), Geraldi (2005) and Britto (2007); to know the characteristics and evaluation parameters of literacy textbooks – Batista (2003), Bittencourt (2004), Munakata (2012); among other scholars in the areas of education and language.

**Keywords:** Literacy. BNCC. Textbook. PNLD.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NLG	New London Group
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEB	Secretaria da Educação Básica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas do livro do estudante do 1º ano e do manual do professor do 2º ano.....	82
Figura 2 – Sumário do livro do estudante do 1º ano .....	84
Figura 3 – Seções do livro do estudante do 2º ano .....	87
Figura 4 – Sumário do manual do professor – 2º ano .....	88
Figura 5 – Dimensões formativas do “Campo Artístico-Literário” .....	101
Figura 6 – Dimensões formativas para o “Campo da Vida Cotidiana”.....	103
Figura 7 – Dimensões formativas para o “Campo da Vida Pública” .....	106
Figura 8 – Dimensões formativas para o “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa” .....	109
Figura 9 – Legendas para infográfico no livro do estudante do 1º ano .....	133
Figura 10 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018 .	178
Figura 11 – Conjuntura entre “Objeto de Conhecimento Pontuação” e “Habilidades” – BNCC 2018 .....	181
Figura 12 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018 .	185
Figura 13 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018 .	188
Figura 14 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018 .	190
Figura 15 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018 .	192

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação das diferenças conceituais entre a vertente tradicional e a proposição construtivista para o processo de alfabetização .....	56
Quadro 2 – Itens de avaliação do PNLD-2019.....	75
Quadro 3 – Objetivo dos critérios de avaliação.....	76
Quadro 4 – Divisão Base Nacional Comum Curricular – 2018 – Anos Iniciais.....	78
Quadro 5 – Práticas de linguagem de Língua Portuguesa – Anos Iniciais.....	80
Quadro 6 – Gêneros textuais e sua incidência nas unidades do livro do estudante – <i>Buriti Mais Português</i> .....	98
Quadro 7 – Exemplo de texto – livro do estudante do 1º ano .....	102
Quadro 8 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano .....	104
Quadro 9 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano .....	107
Quadro 10 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano .....	110
Quadro 11 – Reincidência das habilidades contempladas no livro do estudante .....	115
Quadro 12 – Interfaces entre as habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais.....	118
Quadro 13 – Exemplo de atividade – livro do estudante do 1º ano.....	119
Quadro 14 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 2º ano.....	121
Quadro 15 – Interfaces entre as habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais.....	124
Quadro 16 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano.....	126
Quadro 17 – Exemplo de atividade – livro do estudante do 2º ano.....	128
Quadro 18 – Interfaces entre das habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais.....	131
Quadro 19 – Exemplo de atividade – livro do estudo do 1º ano .....	132
Quadro 20 – Exemplo de atividade – livro do estudante do 2º ano.....	135
Quadro 21 – Interface entre as habilidades da BNCC e as dimensões conceituais.....	139
Quadro 22 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano.....	140
Quadro 23 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano.....	142
Quadro 24 – Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – leitura/escuta .....	145
Quadro 25 – Exemplo de proposições práticas para leitura – manual do professor do 1º ano .....	146
Quadro 26 – Exemplo de proposições práticas para a leitura – Manual do professor do 1º ano .....	149

Quadro 27 – Exemplo de proposições práticas para leitura – Manual do professor do 2º ano .....	152
Quadro 28 – Objetos de conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – escrita/produção de textos.....	154
Quadro 29 – Exemplo de proposições práticas para escrita/produção de Textos – manual do professor do 2º ano .....	157
Quadro 30 – Exemplo de proposições práticas para escrita/produção de textos – manual do professor do 2º ano .....	159
Quadro 31 – Exemplo de proposições práticas para “Escrita/Produção de Textos” – manual do professor do 2º ano .....	161
Quadro 32 – Objetos de conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – Oralidade..	164
Quadro 33 – Exemplo de “Proposições Práticas para Oralidade” – Manual do professor do 1º ano.....	165
Quadro 34 – Exemplo de “Proposições Práticas para Oralidade” – manual do professor do 2º ano.....	169
Quadro 35 – Exemplo de proposições práticas para a oralidade – manual do professor do 2º ano.....	172
Quadro 36 – Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – “Análise Linguística/Semiótica” .....	175
Quadro 37 – Exemplo de proposições práticas para a “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano.....	177
Quadro 38 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano .....	180
Quadro 39 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano .....	183
Quadro 40 – Atividades/Proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano .....	186
Quadro 41 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano .....	189
Quadro 42 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano .....	191

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de exemplares (contrato) – Editora Moderna – PNLD-2019 .....	19
Tabela 2 – Negociação por editora PNLD-2019 .....	71

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>A temática e a pesquisa .....</b>	<b>14</b>
<b>Delineamento metodológico da pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>A estrutura da pesquisa .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Alfabetização: desenvolvimento histórico .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Alfabetização: princípios teórico-metodológicos .....</b>	<b>34</b>
1.2.1 Metodologias de base sintética: particularidades e implicações no ensino da língua materna.....	36
1.2.2 Metodologias analíticas: da palavra ao texto.....	44
1.2.3 A trajetória da perspectiva metodológica analítica de alfabetização no Brasil .....	47
1.2.4 Paradigmas da alfabetização: modos de ensinar e modos de aprender .....	54
<b>CAPÍTULO 2 – CONTEXTO E ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAL DO PROFESSOR .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 Livro didático: do edital à escola.....</b>	<b>70</b>
<b>2.2 Organização do Livro do Estudante e do Manual do Professor .....</b>	<b>81</b>
<b>CAPÍTULO 3 – CONTEMPLANDO SIGNIFICADOS E FRONTEIRAS EM TEXTOS, ATIVIDADES E PROPOSIÇÕES PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E NO MANUAL DO PROFESSOR.....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 Texto: permeio e convergência entre campos de atuação e dimensões formativas da alfabetização .....</b>	<b>94</b>
<b>3.2 Atividades com foco nas habilidades e sua interface com as dimensões linguísticas e cognitivas implicadas na alfabetização .....</b>	<b>112</b>
3.2.1 A oralidade na alfabetização .....	116
3.2.2 A escrita na alfabetização .....	123
3.2.3 A leitura na alfabetização .....	130
3.2.4 Análise linguística/semiótica na alfabetização .....	138
<b>3.3 Práticas de linguagem e campos de atuação: pressupostos orientadores para as abordagens alfabetizadoras .....</b>	<b>144</b>
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>195</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE A – COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – BNCC 2018 .....</b>	<b>219</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão-GO, e possui como objeto de estudo o conceito de alfabetização presente no livro didático e no manual do professor. Nesta investigação, o objetivo principal foi inferir o conceito de alfabetização presente no livro didático e no manual do professor para o 1º e 2º ano da obra mais adquirida produzida pela editora Moderna, que obteve maior número de coleções para o componente curricular Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2019.

### A temática e a pesquisa

O conceito de alfabetização, por sua configuração complexa, acomoda, para além da aquisição do sistema alfabético, um amplo propósito educativo nos domínios culturais, sociais e políticos da formação humana.

Ao admitirmos<sup>1</sup> a veracidade de tal afirmação, assentimos que a concepção de alfabetização se amplia e deixa de ser entendida como um conhecimento *per se* para ser tomado também como construção social, onde ler e escrever só fazem sentido no contexto de práticas historicamente situadas, que podem assegurar a comunicação aos suportes e tecnologias contíguas a um tempo e a um lugar.

Assinalamos, então, que,

[h]á diversas alfabetizações para cada sociedade, contexto e momento, [e] podemos ser colocados em diferentes níveis de cada uma delas. [...] As alfabetizações são práticas sociais. Práticas, pois, também de hegemonia, classificação e dominação. Ou seja, discursos, maneiras de utilizar a linguagem, pensar e agir que classificam e atribuem; que identificam e situam. Que recordam qual é o lugar de cada um e a importância e valorização do que se diz, escreve, pensa ou age. (FRAGO, 1993, p. 108).

---

<sup>1</sup> Apesar de deliberações como as de Severino (1986) e Lakatos e Marconi (1995), ao afirmarem que se deve restringir a escrita científica ao uso da terceira pessoa do singular, adotamos, neste trabalho, o uso do pronome “nós” e de formas verbais flexionadas na primeira pessoa do plural. Isso porque a seleção dos pronomes em primeira e segunda pessoa, numa dimensão interpessoal, tem por finalidade alcançar uma interação entre o escritor e seus pares (leitores) através do texto que, numa escala de maior ou menor grau, expressa-se por meio de formas pronominais de referência pessoal e revela-se como uma atividade de divulgar ciência num verdadeiro fazer persuasivo (ARAÚJO, A., 2006).

Nesse sentido, apesar de comumente aliar-se a fins estritamente escolares, ou mesmo ao sucesso da vida estudantil e à formação profissional, neste trabalho consideramos relevante, para além desses apontamentos, admitirmos que a aquisição da leitura e da escrita pode ampliar os canais de interação e as possibilidades de inserção em diferentes contextos, além de favorecer a organização das ideias, o posicionamento individual e o modo como as pessoas se colocam no mundo.

Dessa forma, entendemos a importância das pesquisas em alfabetização e pactuamos com Soares (2014, p. 33) quando afirma que “[...] estamos, sim, no tempo de perguntas, no campo da alfabetização, mas também no tempo da urgência de respostas a essas perguntas, respostas que o mundo inteiro – aqui, o mundo da alfabetização – está oferecendo.”

Diante disso, nossa investigação ultrapassa as discussões sobre métodos para inferir a concepção de alfabetização como objeto de conhecimento que vem, ao longo do tempo, sofrendo inúmeras reconfigurações:

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos. Cabe-nos, então, continuar perguntando: qual é o objeto de estudo no processo de alfabetização? O sistema alfabético? A língua escrita? O discurso escrito? As práticas sociais de leitura e escrita? A transformação do sujeito pela escrita? Tudo isso? A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido em nossas vidas, o sentido da transformação, da renovação político-social. O debate continua aberto. (GOULART, 2014, p. 49).

Acreditando que toda pesquisa nasce de inquietações, seja a partir da reflexão, seja a partir da prática, ou, ainda, pela articulação de uma e outra, juntando as leituras realizadas ao longo do curso de pedagogia e de formação continuada às demandas produzidas no chão da escola, âmbito em que atuamos há cinco anos como professora do ciclo de alfabetização, fomos acumulando várias inquietações que acabaram por serem decisivas na definição do conceito de alfabetização, foco central deste trabalho.

Essa nossa aspiração vincula-se não somente ao que vivenciamos, mas também ao que observamos nas abordagens coletivas na instituição escolar em que atuamos, principalmente no que se refere às dificuldades presentes no processo inicial de alfabetização. Essas dificuldades provêm, por vezes, do entendimento precário sobre as diferentes conceituações para a alfabetização e, por conseguinte, das metodologias e didáticas que as caracterizam.

Assim, ao lidarmos com algumas indagações que persistem no chão da escola, no interior da sala de aula, torna-se visível a necessidade de conjecturarmos, em nossos embates diários no âmbito da alfabetização, que o conhecimento dos diversos aspectos e teorizações, assim como a busca de consistência teórica e metodológica no ensino, mostram-se urgentes, pois;

[...] acreditar que a alfabetização seja possível e viável [...] não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese do novo... (SMOLKA, 1993, p. 113).

Sob essa perspectiva, não nos parece possível entender a alfabetização em si mesma, sendo preciso compreendermos que inúmeras relações permeiam esse processo e para sintetizá-lo em um conceito se fez necessário perscrutar as complexas implicações que traz consigo nos diferentes momentos histórico e culturais em que vem ocorrendo.

### **Delineamento metodológico da pesquisa**

Para responder à indagação proposta neste estudo, alinhamos nossa investigação a uma das políticas públicas que exercem forte influência no âmbito escolar, a saber, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), buscando, assim, angariar subsídios que auxiliem a revelar qual conceito de alfabetização vem caracterizando o ensino e a aprendizagem das aquisições linguísticas iniciais atualmente em nossas escolas.

Diante disso, como procedimento para direcionar nossa investigação utilizamos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Justifica-se a opção pela abordagem qualitativa por entendermos que ela estabelece que o objeto de análise seja examinado a partir da ideia de que nada é por acaso, que tudo deve ser visto como uma pista para uma compreensão mais clara do todo investigado.

Do ponto de vista de Minayo (2009, p. 21), essa abordagem traz como seu principal elemento a procura pela apreensão de um nível de realidade que não pode ser quantificado, propondo respostas às questões particulares de uma realidade, trabalhando com o universo de significados e valores vinculados às relações e aos processos que, por sua vez, não se reduzem apenas à codificação.

Quanto ao método ou procedimento, utilizamos aquele conhecido como análise documental, a fim de contribuir com a pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste trabalho.

Um ponto de extrema importância a ser aqui destacado é a diferenciação da pesquisa documental para a pesquisa bibliográfica. Apesar de terem similaridades no que diz respeito à estratégia de coleta de dados, cada uma delas tem suas especificidades. A diferença essencial está na natureza das fontes:

Basicamente, a diferença se resume em a pesquisa documental se constituir em um tipo de pesquisa que leva em consideração dados primários, tais como relatórios, reportagens, gravações, fotos, imagens, revistas, filmes, cartas e todos os tipos de materiais que ainda não foram analisados, interpretados ou receberam qualquer tratamento científico. Já a pesquisa bibliográfica trata de uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios, dicionários e artigos científicos. (OLIVEIRA, M. M. 2007, p. 69).

Na análise documental, segundo Cellard (2008, p. 296), no que diz respeito ao papel do pesquisador, ele deve, “[e]m primeiro lugar, [...] localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”.

Quanto ao nível, optamos pela pesquisa exploratória, pois a intenção é proporcionar uma visão aproximativa do conceito de alfabetização, que se faz presente nas obras didáticas de Língua Portuguesa, considerando, ainda, que elas próprias são também objetos-fonte de nossa análise.

Conforme Gil (2008, p. 27), esse nível de pesquisa “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”

Nas linhas desta investigação, estamos a nos referenciar em autores como: para conceituar historicamente o processo de alfabetização – Frade (2007a), Freire (1992), Frago (1993), Mortatti (2000), Soares (2018) e Cagliari (2007); para identificar as contraposições entre as perspectivas e os paradigmas referentes à alfabetização – Kleiman (2004), Soares (1998, 2018), Ferreira e Teberosky (1999), Street (2014), Smolka (1993), Geraldi (2005) e Britto (2007); para conhecer as características e os parâmetros avaliativos dos livros didáticos – Batista (2003), Bittencourt (2004) e Munakata (2012), dentre outros estudiosos das áreas da educação e da linguagem.

Cabe, ainda, apresentar o critério para o nosso recorte temporal e, para tanto, ressaltamos que por décadas, desde sua homologação em 1997, o processo de ensino da

aquisição inicial da língua materna – objeto de estudo deste trabalho – vem se pautando quase exclusivamente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo promulgado somente em 2018 um novo documento para orientar o ensino e a aprendizagem em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Partindo do fato de que as recomendações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) conduziram à implementação do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), definimos, então, como *corpus* empírico, dois exemplares de livros e dois manuais do professor, um destinado para o 1º e outro ao 2º ano, por se tratar do período estabelecido para o ciclo de alfabetização<sup>2</sup> neste documento. A relevância desse recorte se pauta na preocupação em contribuir com o debate no campo da alfabetização acerca das orientações e dos materiais dentro da política de alfabetização atual.

Desse modo, a fim de responder às nossas indagações, selecionamos como material de análise o livro do estudante de 1º e 2º anos e o manual do professor que o acompanha, tomando como critério a escolha pela obra mais adquirida que foi produzida pela editora Moderna,<sup>3</sup> que obteve maior número de coleções para o componente curricular Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019).

Através de um mapeamento realizado no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE), constatamos que a editora Moderna<sup>4</sup> teve três coleções aprovadas pelo PNLD-2019, apresentando assim, maior presença de obras didáticas no programa para o âmbito da alfabetização. Dentre as coleções, a mais adquirida organizada e produzida por ela teve como responsável por sua edição Marisa Martins Sanches<sup>5</sup> e intitula-se

---

<sup>2</sup> Uma das grandes mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018), em relação ao ensino nos anos iniciais, foi o adiantamento do processo de alfabetização – que antes deveria acontecer até o terceiro ano do ensino fundamental e, agora, deve ocorrer até o fim do segundo. Desse modo, discussões acerca da redução desse tempo promoveram uma tensão que merece nossa atenção, visto terem criado demandas ao processo de produção curricular não só para o Ensino Fundamental, como para a Educação Infantil no que tange à antecipação dos processos de alfabetização. Por conseguinte, pensar um tempo reduzido para a alfabetização, condicionando esse processo a um ciclo de dois anos, ou prenunciando crianças aos sete anos alfabetizadas acarreta não apenas a diminuição do tempo de consolidação de aprendizagem, mas também o entendimento desse processo complexo de aprendizagem (AXER; DRUMMOND, 2019).

<sup>3</sup> O PNLD-2019 selecionou, ao todo, 94 obras de 29 editoras. A Moderna foi a editora com maior número de aprovações, com 17 obras escolhidas para compor o programa. A FTD ficou em segundo, com 15 obras selecionadas, e a Somos Educação, em terceiro, com 14. Os dados relativos a essa informação estão disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC), em: [http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index\\_acompanhamento.php](http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_acompanhamento.php).

<sup>4</sup> A editora Moderna foi adquirida em 2001 pela espanhola Santillana de edições, do Grupo Pisa, que também é dono das editoras Objetiva, Salamandra e Richmond, além do Sistema Uno de Ensino e da empresa de avaliação educacional Avalia. No total, a Santillana já investiu mais de R\$ 130 milhões no mercado editorial brasileiro desde que chegou ao País.

<sup>5</sup> Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Professora dos Ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares.

*Buriti Mais Português*. Tais obras didáticas serão utilizadas pelas crianças nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

Tabela 1 – Quantidade de exemplares (contrato) – Editora Moderna – PNLD-2019

Coleções – Língua Portuguesa	Quantidade de exemplares de Livro do Estudante		
	1º Ano	2º Ano	Total
<i>Buriti Mais Português</i>	555.248	574.634	1.129.882
<i>Novo Pitangúá</i>	68.614	70.479	139.093
<i>Itororó Português</i>	26.612	27.126	53.738

Fonte: Elaboração nossa com base na tabela de aquisição PNLD-2019.

Consideramos oportuno ressaltar que nos parece que investigarmos as concepções de alfabetização presente nas obras didáticas aprovadas pelo Ministério da Educação tem sua relevância por ser este um material cuja distribuição ocorre de forma massiva há décadas nas instituições escolares nacionais, constituindo-se em

[...] um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (BATISTA, 2003, p. 30).

A partir dos fundamentos apresentados no edital do livro didático que regulamentou a produção e a circulação das obras adquiridas pelo PNLD-2019, angariamos elementos para descrever como aparecem e qual tratamento é dado aos eixos que caracterizam as competências gerais propostas ao âmbito da alfabetização pela Base Nacional Comum Curricular para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, que é o período definido pelo documento como pertinente ao ciclo de alfabetização.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina/componente referente ao ensino da Linguagem se organiza em três grandes blocos de conteúdo: língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua. Já na Base Nacional Comum Curricular, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, esse documento propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no **eixo Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no **eixo Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das

regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no **eixo Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no **eixo Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Diante das considerações expostas até o momento, definimos nosso trabalho e, tomando as concepções de alfabetização como tema que fundamenta este estudo, construímos como problema: **que concepção de alfabetização se pode inferir do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos do PNLD-2019?**

Em relação ao **objetivo geral deste estudo**, enfatizamos “analisar questões relacionadas ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita propostas em uma coleção didática aprovada pelo PNLD-2019 para a alfabetização.”

No que diz respeito aos objetivos específicos, registramos:

- Identificar e caracterizar a estrutura do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos;
- Contextualizar/aferir as perspectivas e os paradigmas teóricos identificados nos livros didáticos referidos, com os direcionamentos didáticos/pedagógicos previstos pelo Edital do PNLD-2019 e pela Base Nacional Comum Curricular;
- Analisar textos, atividades e proposições práticas contidas no livro didático e no manual do professor e problematizar sua relação com a concepção de alfabetização.

Destarte, tendo em vista as considerações tecidas, elencamos as categorias para a análise dos livros didáticos e dos manuais do professor, de maneira que elas se direcionaram ao encontro de algumas recomendações que perpassam as orientações presentes na documentação analisada para o âmbito da alfabetização. Assim, havemos por bem correlacionar as tendências teóricas e metodológicas de alfabetização apontadas por nosso referencial bibliográfico às proposições da Base Nacional Comum Curricular, por ser esse o documento que direcionou o edital do PNLD-2019 no seu item avaliação.

Dessa forma, elencamos subsídios para nossas categorizações, verificando as conexões entre os textos, as atividades, as proposições práticas presentes nos exemplares do livro do estudante e no manual do professor e as normativas que definem as aprendizagens previstas pela BNCC 2018 para o ensino de Língua Portuguesa para a etapa que se destina à alfabetização.

Isso feito, elevamos ao *status* de categoria os “Campos de Atuação”; as “Práticas de Linguagem”; as “Habilidades” e os “Objetos de Conhecimento” apresentados pela Base Nacional Comum Curricular em sua última versão homologada e as relacionamos às propostas presentes nas obras didáticas, aludindo:

- aos textos, referenciando-os em suas generalizações que os caracterizam como gêneros textuais e sua relação com os domínios dos campos de atuação aos quais são prescritos;
- às atividades, destacando a abrangência conceitual que denotam, tendo-as catalogado em duas divisões: “dimensão metalinguística” e “dimensão conspectiva”, ambas definidas a partir de suas interfaces com as habilidades destacadas para o âmbito da alfabetização;
- às proposições práticas, vinculando a amplitude de suas inferências aos objetos de conhecimento em suas atribuições concernentes às práticas de linguagem.

Assim, nas aproximações e nos distanciamentos entre os textos, as atividades as orientações práticas e a BNCC, categorizamos nossos critérios e angariamos subsídios que colaboraram para descrevermos, no conjunto de aprendizagens identificadas, qual concepção direciona os procedimentos e o conteúdo no que se refere ao que se está e a como se desenvolveu o planejamento pedagógico para a alfabetização no livro do estudante e no manual do professor do 1º e 2º anos da coleção “Buriti Mais”, da editora Moderna, distribuída pelo PNLD-2019.

### **A estrutura da pesquisa**

Diante do exposto, a partir das nossas problematizações dividimos este estudo em três partes além da introdução. Com o título: “Conceito de alfabetização”, estruturamos o primeiro capítulo, que, por sua vez, dividimos em duas seções: “Alfabetização: desenvolvimento histórico” e “Alfabetização: princípios teóricos – metodológicos”, sendo que esta última subdivide-se ainda em “Metodologias de base sintética: particularidades e implicações no ensino da língua materna”, “Metodologias analíticas: da palavra ao texto”, “A trajetória da perspectiva metodológica analítica de alfabetização no Brasil” e “Paradigmas da Alfabetização: modos de ensinar e modos de aprender”.

Com esse primeiro capítulo, abordamos o que tem sido produzido no âmbito da pesquisa acadêmico-científica acerca da alfabetização, considerando a história dos métodos e das concepções sobre o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita no País.

Dessa forma, incidimos nossa busca, primeiramente, de maneira geral, no sentido da visibilidade da produção acerca da alfabetização e, em seguida, passamos ao enfoque dos estudos que tematizam conhecimentos e prescrições metodológicas para ensinar a ler e a escrever.

Em seguida, e de posse de subsídios que colaboraram para a compreensão pormenorizada do conceito de alfabetização, a partir de considerações desenvolvidas no primeiro capítulo, nossa proposta investigativa partiu para a compreensão do *corpus* de pesquisa, ou seja, o livro didático e o manual do professor para o 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização mais distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019).

O segundo capítulo, “Contexto e estrutura do livro didático e manual do professor”, subdividiu-se em duas seções, sendo a primeira delas intitulada “Livro didático: do edital a escola”, onde passamos à análise do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2019. Nesse sentido, verificamos, no objetivo deste documento, seus princípios gerais, o papel esperado do livro didático, a legislação vigente aplicada e os objetivos dos critérios da avaliação pedagógica.

Já na seção intitulada “Organização do livro didático e do manual do professor” tecemos considerações a partir da apreensão de particularidades das obras didáticas, nosso objeto-fonte de investigação, perscrutando, em seus conteúdos teórico-pedagógicos-metodológicos, a concepção de alfabetização que atualmente caracteriza o processo de aquisição inicial da língua materna.

Utilizamos, portanto, as obras didáticas como fontes que podem revelar aspectos dessas concepções e, além disso, indicar, nesse material, questões referentes à apropriação de discursos oficiais e acadêmicos recorrentes no meio educacional brasileiro relacionados à alfabetização.

Como próximo passo nos dedicamos a mapear, categorizar e analisar textos, atividades, proposições práticas, entre outros aspectos presentes nas obras didáticas em questão, procurando demonstrar, por intermédio dos indícios das concepções de ensino inicial da leitura e da escrita, a concepção de alfabetização adotada no âmbito escolar.

A partir do exposto, angariamos conhecimentos que contemplam o nosso terceiro capítulo: “Contemplando significados e fronteiras em textos, atividades e proposições práticas para a alfabetização”. A fim de deixar transparecer o conceito de alfabetização presente nas

obras didáticas, subdividimos o terceiro capítulo em três seções, que se relacionam diretamente às categorias elencadas em nosso estudo. Em “Texto: permeio e convergência entre competências, campos de atuação e dimensões formativas da alfabetização”, relacionamos os “Campos de Atuação” previstos pela BNCC 2018 para o componente curricular Língua Portuguesa aos gêneros textuais nos exemplares didáticos aqui analisados, perquirindo, na esfera comunicativa, que o documento curricular prevê, para que determinado texto seja abordado, a compreensão de alfabetização que pauta a incidência desses textos nessas obras.

No subtítulo “Atividades com foco nas habilidades e sua interface com a dimensão linguística e cognitiva implicadas na alfabetização”, verificamos as aproximações e os distanciamentos entre as noções acerca das dimensões linguísticas e cognitivas que perpassam as atividades presentes no livro didático de português da coleção Buriti Mais para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e as orientações referentes às habilidades para o ensino de língua portuguesa previstas pela BNCC 2018, para as suas quatro “Práticas de Linguagem”, que, por sua vez, foram adotadas como subseções, assim intituladas: “Oralidade na alfabetização”, “Escrita na alfabetização”, “Leitura na alfabetização”, “Análise Linguística/Semiótica na alfabetização”.

Finalmente, apresentamos o último tópico do capítulo, com o título “Práticas de linguagem e objetos de conhecimento: pressupostos orientadores para as abordagens alfabetizadoras”. Nesse item, nossas análises pertinentes às proposições práticas presentes nos exemplares do manual do professor são tecidas a partir da confluência entre elas e os “Objetos de Conhecimento” referenciados pela BNCC 2018 para o âmbito da alfabetização.

## CAPÍTULO 1 – CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Aprenda o mais simples! Para aqueles  
cuja hora chegou.  
Nunca é tarde demais!  
Aprenda o ABC; não basta, mas  
aprenda! Não desanime!  
Comece! É preciso saber tudo!  
[...] Veja com seus olhos [...]  
(BRECHT apud MORTATTI, 2004, p. 8)

O objetivo deste capítulo é conceituar historicamente as concepções e os paradigmas epistemológicos que conduzem o processo de alfabetização, abrangendo estudos que tematizam conhecimentos e prescrições metodológicas, perscrutamos também as interferências de determinadas políticas públicas educacionais referentes à aquisição inicial da leitura e da escrita.

O tema alfabetização vem, através das décadas, desde o final do século XIX, provocando debates, polêmicas, questões variadas, e provocando também estudiosos de áreas diversificadas. Muitos aprofundamentos foram realizados ao longo do século XX e continuam se produzindo no primeiro quinto do século XXI. Alargando-se, também passa a balizar, por sua concepção ligada a primeiros passos, aprendizagem inicial, campos do conhecimento como matemática, ciências e literatura, e outros, gerando a alfabetização matemática, alfabetização científica, alfabetização literária. (GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017, p. 12).

Por conseguinte, a historicidade nos ajuda a conhecermos intrinsecamente o que está instituído, para que avancemos na compreensão de que aquilo que conhecemos hoje resulta das múltiplas determinações e das inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. Por esse motivo, existem divergências e dificuldades de conceituação. Os valores atribuídos à alfabetização também variam dependendo do local e da época em que o processo se desenvolve.

Mortatti (2010) afirma que a história da alfabetização no Brasil se configura como um movimento complexo, caracterizado por mudanças, tensões e “permanências e rupturas”, as quais estão diretamente relacionadas com as disputas de projetos políticos e de educação voltados para a modernização do processo de alfabetização.

Nesse sentido, diferentes vieses teóricos vêm concebendo a alfabetização como condição para a igualdade de oportunidades que pode por si mesma gerar a ascensão econômica. Esse processo também foi tomado como pressuposto de cidadania e de conquista do bom emprego, além de ser relacionado ao controle das classes populares no momento em que a sociedade precisou de mão de obra qualificada e ao mesmo tempo não contestadora. A

alfabetização foi vista, também, como condição para o crescimento econômico e para o desenvolvimento da democracia, dentre outros valores.

Considerando, pois, a alfabetização um processo mais abrangente, concordamos que

[u]ma primeira consideração se tece em torno das próprias condições de uma sociedade letrada na contemporaneidade. A cada vez mais acelerada produção e transformação dos instrumentos técnicos e semióticos afetam profundamente os modos de relação e comunicação entre os homens, provocando um constante redimensionamento das práticas, dos conhecimentos, dos modos de ler e escrever, dos modos de aprender. [...] Levar em conta a possibilidade de novas formações enquanto movimentos singulares de apropriação da cultura pelas crianças, entretecidas às novas formações históricas e culturais, constitui um desafio que traz implicações práticas, políticas e pedagógicas. (SMOLKA; AMORIM; LEITE, 2016, p. 92).

Dessas múltiplas determinações pode emergir a compreensão da heterogeneidade que caracteriza o processo inicial de alfabetização das crianças, condição esta que acreditamos ser essencial para o delineamento do conceito hodiernamente.

### **1.1 Alfabetização: desenvolvimento histórico**

A linguagem, nas suas formas de manifestação verbal e não verbal, permite a interação, entre si e com o mundo circundante. Com efeito, deve-se também a nossa especificidade linguística à possibilidade de transferir o conhecimento para outros tempos e lugares.

Dessa forma, quer foquemos a nossa atenção para o contexto singular, quer a desloquemos para o grupo social de que fazemos parte, a evidência da importância da aquisição da capacidade de compreender o dito e o escrito, como também de nos fazer entender utilizando várias formas de expressão, compele à compreensão de que o processo de aquisição da leitura e da escrita pode ser compatível aos anseios contemporâneos pela concretização do projeto de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Cabe ainda a ressalva de que, numa sociedade grafocêntrica, o valor dado à escrita pode corresponder a um valor social de supremacia de uma forma de cultura sobre todas as demais. Assim, a alfabetização pode configurar-se como parâmetro de exclusão e de inclusão social.

Consequentemente, podemos considerar plausível a afirmação de que,

Por isso faz todo sentido afirmar que língua é poder. O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder. E um poder particularmente relevante na medida em que tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida

e de produção se concretizam na linguagem, em particular nas formas de escrita. (BRITTO, 2007, p. 24).

Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar, pois, conforme Freire (2014, p. 98), ela “[...] é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas para escrever e ler. É entender o que se lê e escrever o que se entende.”

Partindo do pressuposto de que a alfabetização no contexto do ensino escolar atual seja a síntese de múltiplas determinações e de inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos, se faz necessário que recorramos à releitura de alguns momentos históricos para que avancemos na compreensão dos caminhos sinuosos e das influências que configuram os modos e os materiais vinculados ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita hodiernamente.

Nosso intento em empreender esse resgate histórico da alfabetização reside em esclarecer, a princípio, que, conforme afirma Magalhães (2001, p. 76), “[a] abordagem do fenômeno da alfabetização, seja a partir de uma análise historiográfica, seja a partir de perspectivas acentuadamente sociológicas, pedagógicas ou culturais, só é possível no domínio da complexidade.”

Considerando, pois, a alfabetização como um processo mais abrangente e mediador da apropriação de um conjunto de conhecimentos universais construídos pela humanidade, podemos então compreendê-la como

[...] um processo de inserção da criança no universo da genericidade, ou seja, é o processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade [...]. (GONTIJO, 2002, p. 41).

Martins e Marsiglia (2015, p. 43) afirmam que “[...] a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras”, de onde podemos considerar que o surgimento da escrita transformou a linguagem em suporte material, capaz de ser transmitido no tempo e no espaço, passando de geração em geração, e alcançar indivíduos e lugares distantes.

Diante disso, compreendemos que a alfabetização é tão antiga quanto a escrita, pois quem inventou um sistema escrito precisaria, ao mesmo tempo, inventar regras para decifrar

esse sistema como forma de validá-lo. Nesse sentido, “[...] a alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado.” (CAGLIARI, 2007, p. 53).

Todavia, julgamos ser pertinente a compreensão de que a concretização do pensamento, das ideias e dos sentimentos em qualquer suporte material perpassa pela viabilização de possibilidades no texto para que o escrito possa também ser lido.

Podemos compreender, ainda em conformidade com Cagliari (2004, p. 103), que “[...] a escrita, seja ela qual for, tem como objetivo a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os signos escritos em fala.” Portanto, leitura e escrita se complementam e ambas concorrem para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Assim, podemos apresentar o processo de alfabetização, primordialmente, como a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita, e, por estarmos habituados a essa concepção, não imaginamos que esse processo já passou por inúmeras tramas até se conformar aos moldes que hoje conhecemos.

Tomando por base registros de casamento e documentos, estudos como os de Roger Chartier (1989) indicam que entre os séculos XV e XVIII constatam-se, na Europa, diferenças notáveis e um desenvolvimento desigual da alfabetização entre homens e mulheres, entre os ofícios e as condições econômicas, sendo os religiosos e grandes comerciantes os detentores de maior domínio da leitura e da escrita.

De fato, nas sociedades do Antigo Regime, em que a aprendizagem da escrita sucede a da leitura e envolve apenas uma parte das crianças, é claro que, se todos os que assinam o nome sabem ler, nem todos os que leem sabem assinar o nome. É claro também que entre os que sabem assinar nem todos escrevem, ou porque a assinatura constitui o último estágio de sua aprendizagem cultural, ou porque a falta de prática os fez perder o domínio da escrita que aprenderam outrora e cujo resquício é a assinatura. Paradoxalmente, podemos considerar que nas sociedades antigas a assinatura identifica uma população que com certeza sabe ler, mas da qual só uma parte (impossível de numerar) sabe escrever, e que não é a totalidade dos que sabem ler, pois uma parte destes (também impossível de calcular) nunca soube assinar. Tal constatação não nos leva a negar as porcentagens de assinaturas pacientemente coletadas através dos séculos e dos sítios, mas apenas a avaliá-las pelo que são: indicadores culturais macroscópicos, compósitos, que não medem exatamente nem a difusão da capacidade de escrever, mais restrita do que os números indicam, nem a da leitura, que é mais extensa. (CHARTIER, R., 1989, p. 114).

Por conseguinte, se manifesta a compreensão de que a alfabetização, entendida como a apropriação da leitura e da escrita, nem sempre foi um saber oportunizado a todos indistintamente, posto que, conciliando-nos também ao que aparece em pesquisas históricas como as de Hébrard (1990), mesmo antes da existência de escolas é possível verificar-se que

os movimentos sociais de diferentes grupos impunham necessidades diversas em relação à leitura e à escrita em diferentes momentos.

Em razão disso, cabe então o entendimento de que a importância da alfabetização vem sendo construída, nos conflitos de classes, com diferentes interesses, dentre os quais podemos observar, ainda segundo Hébrard (1990, p. 40) a existência de grupos divergentes quanto à “[...] socialização de determinados saberes”:

No século XVI, [...] ensinar a todas as crianças as verdades necessárias para a sua salvação, os clérigos utilizam os processos que eles mesmos utilizam: fazer as crianças lerem as orações que conhecem melhor. [...] Em contrapartida, é impossível ensinar escrever às crianças: o papel é caro, as plumas de ganso muito difíceis de manipular. Em meios populares, a escrita é útil apenas aos filhos de comerciantes que devem saber manter um livro de conta. Para todos os outros será “ler somente.” (CHARTIER, M.-A., 2012, p. 62-63).

Essa fragmentação no ensino da leitura e da escrita dificultava a apreensão de tais habilidades, já que não eram trabalhadas de forma relacionada; é inegável que ao ler e escrever sentidos relativos a processos cognitivos caminham juntos, ou seja, para ensiná-los não é necessária uma separação, ao contrário, interage-se para propiciar uma apreensão mais significativa.

No entanto, importa ressaltar que,

Na perspectiva aqui defendida, seria útil ter presente que, assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. (MARCUSCHI, L. A., 2010, p. 35).

Refletimos então que esse quadro dicotômico entre a aquisição inicial da leitura e da escrita pressupõe uma visão distorcida da alfabetização, pois a língua é contextualizada e, nesse sentido, as diferenças entre o lido e o escrito devem ser observadas e analisadas num processo contínuo, e não separadamente.

Desse modo, capacidades fundamentais para que a alfabetização pudesse de fato ocorrer – de forma a garantir o desenvolvimento da leitura e da escrita, como também da oralidade e da interpretação, habilidades intrínsecas a tal processo, assim como atualmente se tem acreditado – ainda se encontravam, nesse contexto, distantes da realidade do ensino.

Portanto, em consonância com o exposto, outro aspecto importante a ser ponderado é que, em determinados momentos históricos, as primeiras aprendizagens efetivavam-se tanto em

espaços escolares quanto em espaços não escolares. Esse fato possivelmente colaborou para que os moldes para a aquisição da leitura e da escrita fossem sucessivamente sofrendo reconfigurações, pois, a princípio, essa era uma responsabilidade da família e, à medida que a escola se expandia, a escrita foi se tornando um processo importante, de tal forma que

[h]oje a alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea dos elementos da leitura e da escrita. No entanto nem sempre foi assim. Pois houve um tempo em que essas duas aprendizagens eram concebidas de modo distinto, separadas e sucessivas no tempo, e os métodos até então existentes eram aplicáveis à educação privada, individual, aplicada pelo preceptor, precursores do pedagogo. (BARBOSA, 1994, p. 16).

Conforme Hébrard (1990, p. 46), antes de serem disciplinas escolares, ler e escrever eram atividades de profissionais que trabalhavam com o latim, língua que exigia uma longa familiaridade, sendo impulsionada somente a partir do “[...] século XVIII, uma escola que integraria o ler, já trabalhado antes com o latim, ao escrever [...]”.

Adiantamos nossa argumentação, apoiando-nos em Petitat (1994, p.6), quem, ao tomar o final da Idade Média como referencial, pôde constatar que “[...] a explosão urbana e o trabalho industrial acentuam consideravelmente a maleabilidade social, a luta por escolas, ao mesmo tempo em que desferem um golpe irremediável na cultura oral. No mesmo período a escola generaliza a cultura escrita [...]”.

A generalização da alfabetização evidencia-se nas sociedades ocidentais apoiada no desenvolvimento da imprensa e fortemente influenciada pelas mudanças advindas do avanço da industrialização e do crescimento das cidades.

Na transição da Idade Média, como afirmação do Renascimento e das Reformas Religiosas, a cultura escrita tem uma função determinante, reforçada pela mecanização da imprensa tipográfica. O texto bíblico passará a circular sob a forma impressa, difundindo-se com mais facilidade, mas mantendo assegurada a mesma matriz textual. A expansão oceânica e a construção de uma economia-mundo, com a afirmação dos estados-nação e dos impérios coloniais, encontram na leitura e na escrita instrumentos básicos, de consolidação. Ligada à chancelaria, à lei e à justiça, à contabilidade, à missiva, à diplomacia, à ciência. Vico, na primeira metade do século XVII, vai referir-se à escrita como dizendo respeito à representação da realidade, à comunicação e ao pensamento humanos. Para Vico, os indivíduos distinguem-se em conformidade com a capacidade de utilização da linguagem. (MAGALHÃES, J. P., 2001, p. 159-160).

Para prosseguirmos em nossas investigações, importa ter em conta questionamentos acerca do conceito de analfabetismo, pois se atualmente nos parece natural o valor econômico da alfabetização, ao considerarmos o âmbito de sociedades pastoris e agrícolas, em que a cultura intelectual, que necessita da escrita, era privilégio de poucos, é possível considerar a

existência de algo que está mais ou menos estabelecido, tornada forma de poder por um lado, e, por outro, característica de prestígio, a cultura letrada.

Estudos como os de Cook-Gumperz (1991) demonstram que existia uma cultura letrada ativa durante o século dezoito antecedendo, portanto, a escolarização de massa, ou seja, se, inicialmente, a atividade econômica não era a única razão para o desenvolvimento da alfabetização; a mudança, portanto, não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma ideia pluralista acerca da alfabetização para uma noção única, linear e estandardizada no século XX, momento em que a força da cultura popular da alfabetização foi colocada sob o controle do âmbito escolar.

Torna-se evidente, à nossa compreensão, que havemos de concordar que as ideias sobre a alfabetização foram sendo socialmente construídas frente a generalizações complexas propiciadas por diferentes agentes e situações envolvidas nesse processo.

Dessa forma, julgamos relevante recorrer ao percurso feito por Frago (1993, p. 20) ao apontar que investigações históricas recentes sobre o grau de valorização ou desvalorização em determinado contexto sobre determinadas habilidades seriam, nas palavras do autor, “[...] em última análise, [...] a condição na qual nos colocou uma sociedade alfabetizada que ignora e desvaloriza – como não sendo cultos – os modos de expressão e pensamento das culturas orais.”

Em síntese, para Frago (1993), há um grande paradoxo da alfabetização que subjaz as questões relacionadas a certo tipo de alfabetização e determinados usos da escrita e, mais ainda, contra a desvalorização da tradição oral. Ele complementa ainda que a oposição entre a escrita e a oralidade pode gerar um empobrecimento de ambos. Consequentemente, o domínio e o uso da leitura e da escrita partem do não reconhecimento e da estimulação da oralidade, ou seja, de não a ligar à alfabetização.

[...] para conhecer as consequências das invenções, difusão e uso da escrita, da alfabetização, a condição primeira e *sine qua non* seja conhecer os traços característicos das culturas orais primárias – aquelas que não possuem escrita – ou analfabetas; isto é como se expressam, pensam, armazenam e trocam informação os homens e mulheres dessas culturas. Apenas a partir de uma análise deste tipo é possível compreender que mudanças implica a alfabetização, que se ganha e que se perde com ela. (FRAGO, 1993, p. 84, itálicos do autor).

Tais apontamentos tornam possível conciliar aspectos inerentes à industrialização, à urbanização e à alfabetização, evidenciando algumas matizes e contradições dessa complexa relação, tais como,

[...] em primeiro lugar, o deslocamento do foco da atenção, do analfabetismo (a carência o dado) para a alfabetização como processo (o acrescentado), para as suas instâncias ou agentes, evolução e difusão, meios e procedimentos, objetivos e consequências, práticas e usos. [...] Como consequência disto, a reconceptualização do termo que é objeto de estudo para cada momento e lugar, o descobrimento da existência de diversas vias que levam à alfabetização e distintos modos ou possibilidades (alfabetização artesanal e restrita, semialfabetização, alfabetização para a leitura, deciframento de textos já conhecidos) [...]. (FRAGO, 1993, p. 82).

Diante do exposto, realmente precisamos concordar que é muito complexo estabelecer generalizações frente a diferentes agentes e situações que estão envolvidos nos processos de alfabetização, por isso interessa muito escrutinar o percurso de Frago (1993) ao apresentar várias nuances nessa trajetória, demonstrando que o campo de mediações é extenso e sua compreensão precisa da luz de muitas áreas do conhecimento.

Todavia, eis que ao longo do século XIX, no mundo ocidental, principalmente em países do continente europeu, a alfabetização se entrelaça com a escola de forma tão contumaz que os termos escolarização e alfabetização passam a ser comumente confundidos. A partir de então, leitura e escrita passam a ser ensinadas em escolas públicas e gratuitas, na maior parte dos casos, a todas as crianças.

Nesse contexto, o sentido religioso da educação escolar foi sendo substituído por um sentido moderno e laicizante e a escola foi sendo consolidada como um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender a um projeto político liberal do Estado pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social.

A partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, nos moldes ocidentais e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais. (MORTATTI, 2004, p. 32).

Em decorrência do processo descrito, configuram-se os sistemas nacionais de ensino e a escola consolida seu caráter de instrumento de modernização e de **progresso da nação**. Em consonância ao exposto, reitera Boto (2014, p. 114) que “o aprendizado da língua é também o aprendizado da escola e o aprendizado da escola é, certamente, o aprendizado da nação. Há que se lembrar que a língua comum é um dos primeiros elementos da mentalidade nacional.”

No Brasil, no breve percurso apresentado por Mortatti (2004), percebemos que faculta a percepção da complexidade de tal questão, indicando como tem sido e como foi o processo de alfabetização desde o período colonial, época em que existia um número considerável de

peessoas que não sabiam ler e escrever. No entanto, isso só se tornaria um problema de ordem política ao final do período imperial, quando ocorre a proibição do voto dos analfabetos, no ano de 1882,<sup>6</sup> pela circulação das ideias do liberalismo e pela divulgação da taxa de analfabetismo no censo de 1890, durante o período republicano.

Desse modo, o propósito de universalizar a alfabetização coaduna-se à universalização da educação escolar. Essa associação, centrada na língua escrita, assente que a instrução elementar, isto é, do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, seja elemento fundamental para a continuidade da educação e, por conseguinte, para o desenvolvimento da nação.

Consequentemente, algumas reformulações nas formas de ensinar as crianças a escrever foram produzidas, tais como a modificação de métodos de uso corrente e a variação dos materiais e das atividades pedagógicas, intencionando prescrever uma maior racionalização e eficácia metodológica ao processo de alfabetização. Entende-se, então, a alfabetização como

[...] o caráter situacional e contextualizado da aquisição da leitura e da escrita e do cálculo enquanto práticas sociais organizadas, cuja aprendizagem requer uma tecnologia determinada (ferramentas e símbolos) e tem lugar em um marco de relações sociais estruturadas também em uma forma determinada (e não em outra), isto é, em contextos de uso e com fins específicos. (FRAGO, 1993, p. 74).

Isso, conforme Justino Magalhães (2001), acabou por influenciar, direta ou indiretamente, o pensamento pedagógico, alinhando a produção (produtores) à difusão da escolarização da educação para uma pragmática educacional subjacente à formação e definição de um currículo para a educação elementar influenciado pelo Movimento das Luzes.<sup>7</sup>

Nesse sentido, para que esses saberes pudessem ser transmitidos para as crianças de forma racional, seria preciso elaborar métodos de ensino que ostentassem um *status* de ferramenta pela qual se poderia instruir a massa populacional.

Assim, a ideologia da alfabetização, que havia fundamentado a escolarização no século XIX, assume um novo caráter, na metade do século XX, dando um novo formato às ideias sobre

---

<sup>6</sup> A adoção da Lei Saraiva, promulgada pelo Decreto Imperial nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, efetivou o início de um processo de marginalização cívico-política dos analfabetos no País. A Lei Saraiva, nos seus artigos 6º a 9º, previa um “alistamento” geral do eleitorado, com revisões anuais seguintes ao primeiro recenseamento eleitoral marcado para “o primeiro dia útil de setembro de 1882” (art. 8º, *caput*). O inciso II do mesmo artigo rezava que, para ser incluído no alistamento, o cidadão deveria comprovar saber “ler e escrever”; logo a seguir, o parágrafo 1º esclarecia que essa comprovação seria “feita [...] pela letra e assinatura do cidadão”, desde que ambas fossem reconhecidas “por tabelião”, no “requerimento” destinado à inclusão em lista de eleitores (MORTATTI, 2004).

<sup>7</sup> O movimento das luzes referencia um movimento de cunho cultural baseado no racionalismo organizado pela elite europeia do qual se originou o Iluminismo. Esse movimento tentou buscar um rompimento com a mentalidade medieval, baseando-se em conceitos como razão, liberdade e método científico, contrapondo-se a religião, monarquias e aristocracias hereditárias. A filosofia Iluminista influenciou o início das Revoluções e constituições francesas e americanas (BOTO, 1996).

alfabetização como resultado de movimentos de educação de massa e da conquista de uma alfabetização mais ou menos universal nas sociedades industriais avançadas.

Segundo Cook-Gumperz (1991), em primeiro lugar, a alfabetização passa a ser vista não mais como objetivo pessoal dos indivíduos, mas como um direito humano básico institucionalizado. Em segundo lugar, passa a ser não apenas um meio de se armazenar e transmitir informações através da escrita, mas torna-se uma tecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias referentes ao âmbito das informações.

Dessa forma, a alfabetização, entendida como artefato fundamental na construção das modernas sociedades, torna-se, então, fator condicionante para o alcance do progresso futuro.

Para Cook-Gumperz (1991), no início do século XX, as escolas transformaram-se em árbitros dos padrões de alfabetização por meio, principalmente, do desenvolvimento e da aplicação de testes de capacidade e inteligência. Como resultado,

[e]m relação ao ensino da leitura e da escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e “rotinizando” os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita [...] Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz [...] centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização [...]. (MORTATTI, 2000, p. 144).

Em boa medida, o desenvolvimento desse paradigma, que desvinculou a alfabetização da aquisição de uma virtude moral associada a resquícios de uma educação clerical, em direção a uma habilidade cognitiva seria, segundo Cook-Gumperz (1991), a chave para as mudanças nas ideias sobre alfabetização do século XX.

Nesse período, o conceito de alfabetização passa, então, por uma revisão conceitual, caracterizada por contribuições de diversos campos teóricos, dentre os quais se destacam a Antropologia, a Sociologia, a Linguística e a Psicologia, tornando-se esta última referência, a partir dos modelos cognitivistas e construtivistas de aprendizagem.

Nesse ínterim, alguns estudos passam a conceber uma ligação da alfabetização ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Segundo tais teorias, existe ligação entre aprendizado da leitura e da escrita com níveis de consciência metalinguística, senso de história, habilidades para refletir e explicitar.

Cognitivistas e construtivistas trouxeram elementos importantes para se evitar que haja exigências prematuras na programação do processo de alfabetização e mostraram como certos “erros” das crianças fazem parte da dinâmica da aprendizagem. Os construtivistas observaram, por exemplo, que muitas crianças, em uma etapa de

construção do código, pensam que uma letra codifica uma sílaba (que é, para elas, uma unidade sonora fácil de registrar). Do mesmo modo, os cognitivistas notaram que as crianças cometem, em determinado momento, erros de regularização: tendo fixado uma correspondência regular, fazem-na funcionar além de sua validade [...]. (CHARTIER, A.-M., 2007, p. 170).

Sintetizando a análise apresentada até o momento, defendemos nossa posição de que a aquisição inicial da leitura e da escrita não deve ser considerada somente como a aprendizagem de um código e nem mero produto da escolarização, pois

Ler e escrever são atividades dialógicas, de produção discursiva na linguagem escrita. [...] Reduzir a aprendizagem da escrita a um processo perceptivo-motor é um equívoco grave do ponto de vista teórico, com sérias implicações pedagógicas, pois ela é, sobretudo, um sistema complexo de **significação**. Destituí-la de sua função essencial tem gerado enormes obstáculos ao desenvolvimento cultural das crianças, já que, diferentemente do que ocorre em relação à fala, para aprender a ler e escrever, a grande maioria das crianças necessita de um ensino específico com essa finalidade. (GONÇALVES, 2013, p. 126-127).

Portanto, levando-se em conta os aspectos postos até agora, investigar a respeito dos fundamentos conceituais da alfabetização presentes na atualidade denota buscar o seu significado a partir da análise das conjunturas históricas, sociais e culturais diante das quais se originam grande parte das demandas, das expectativas e dos objetivos vinculados ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. Expressando-nos melhor, trata-se de responder quais são seus fundamentos teóricos e metodológicos e a qual intencionalidade se destina.

## **1.2 Alfabetização: princípios teórico-metodológicos**

Após emprendermos um breve percurso, ainda que numa aproximação sucinta, em relação à alfabetização na história, foi possível verificar a complexidade desse processo e as inúmeras mediações que o configuram.

Destarte, parece-nos viável prosseguirmos, considerando, daqui por diante, como referência a alfabetização, vinculando-a à escolarização e adentrando no mérito das questões metodológicas, que, por sua vez, se coadunam aos materiais didáticos prescritos para o ensino inicial da leitura e da escrita, buscando assim, minimamente, nos aproximar de uma possível compreensão do que está posto atualmente e que traz marcas do seu passado histórico.

Todavia, se faz necessário ressaltarmos que, consonantemente a Soares (2018, p. 16), os métodos de alfabetização são entendidos como “[...] um conjunto de procedimentos que,

fundamentados em teorias e princípios, que orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização.”

Importa ainda salientar que a alfabetização tem uma história de longa duração sobre a qual muito desconhecemos, mas que está em constante transformação desde que se necessitou ensinar alguém a ler e a escrever.

Assim, nos parece que,

Abordar e refletir sobre os desafios da metodologia utilizadas na alfabetização é importante, uma vez que os métodos se referem aos modos de fazer que se vêm constituindo historicamente. No entanto, tomá-los como relevantes não implica prestar tributo a eles como salvadores da pedagogia da alfabetização. Método é relevante, mas é um dos aspectos do ensino inicial da escrita. Nunca é demais reafirmar que, de forma geral, nossos problemas e sucessos na alfabetização também podem ser explicados por questões muito mais amplas que passam, antes de mais nada, pela discussão de uma problemática social e de outras políticas relacionadas à educação e à cultura. (FRADE, 2007b, p. 88).

Compartilhamos da compreensão de que o ensino da leitura e da escrita não se sujeita à adoção de um método determinado. Refutamos, assim, qualquer tipo de dogmatismo excludente em relação às diferentes propostas metodológicas que vem historicamente sendo apresentadas ao âmbito da alfabetização. Isso ocorre por compreendermos que o desenvolvimento desse processo exige a aceitação da intervenção de numerosas variáveis no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, pois cada método carrega contribuições tanto quanto carrega lacunas e enganos a serem superados para que haja avanço na alfabetização.

Refletir sobre métodos de alfabetização implica entender que eles não surgiram sincronicamente e tampouco deixaram de existir devido ao aparecimento de outros. A proposição de um novo método acontece intencionando transpor o que se passa a considerar como limitações do método precedente; mesmo assim, os defensores das tendências contrárias tendem a continuar propagando o modo por meio do qual acreditam ser mais conveniente ensinar a ler e a escrever.

Tentou-se, seguidamente, estabelecer tipologias de métodos, opondo inovação e tradição, ou ainda, tomando como critérios os princípios explícita ou implicitamente subjacentes a cada um dos métodos utilizados nas classes. Nesse último caso, são diferentes disciplinas (psicologia, lingüística, pedagogia) que, segundo os momentos da história, serão convocadas. Assim, desde 1920, tomou-se o hábito de colocar em oposição métodos globais e métodos silábicos, suprimindo assim uma distinção mais antiga que contrastava métodos de soletração e métodos não-soletrativos (por volta de 1830) ou ainda métodos de leitura-escrita e métodos com ênfase apenas na leitura (por volta de 1880). Os manuais especializados destinados à formação dos professores tentaram impor, por volta de 1950, uma oposição que se pensava então ainda mais coerente entre métodos analíticos (os métodos globais), métodos sintéticos (os métodos silábicos) e métodos mistos (início global, análise das palavras memorizadas

em sílabas e letras, síntese das letras em sílabas e das sílabas em palavras). Muito mais próximo de nós ainda, oposições mais técnicas se impuseram: distinção, nos anos 70, entre métodos fundados em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos “sons” da linguagem; ou ainda, o contraste reivindicado entre métodos que se propõem a ensinar a “ler” (entendido “compreender”) e aqueles que só se importam com o ensinar a “decifrar”. (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 143).

Efetivamente, no processo de alfabetização, a questão dos métodos no sentido restrito engloba paradigmas didáticos que envolvem duas vias de evolução para o ensino inicial da leitura e da escrita, quais sejam, os ditos métodos sintéticos<sup>8</sup> e os denominados métodos analíticos:<sup>9</sup>

Indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico [...] Assim, nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever verbos nesta etapa considerados intransitivos para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complemento [...]. (SOARES, 2017, p. 19).

A construção da pedagogia da leitura e da escrita percorre uma caminhada de muitos séculos, em que se alternaram controvérsias e embates de ordem empírica e epistemológica, gerando argumentos a favor ou contra determinadas vertentes metodológicas.

Perscrutar esse movimento oscilatório e aparentemente evolutivo dos métodos de alfabetização contribui para evidenciar problemas e verificar avanços e lacunas de cada época, constituindo valoroso campo do conhecimento se desejamos refletir sobre o conceito de alfabetização na atualidade.

### 1.2.1 Metodologias de base sintética: particularidades e implicações no ensino da língua materna

Todo e qualquer método de alfabetização não é algo recente, ao contrário, remete a uma discussão antiga e constitui uma das maiores disputas no campo da pedagogia e da educação.

<sup>8</sup> Os métodos de fundamentação sintética podem ser concebidos como alfabético, silábico e fônico. Nos três, o processo se inicia das menores unidades da palavra, ou seja, há progressão da parte para o todo; o que muda em cada um deles é o desencadeamento do processo por meio de grafemas, de sílabas ou de fonemas (MORTATTI, 2006).

<sup>9</sup> As matrizes analíticas optam pelo princípio da análise, segundo a qual a aprendizagem deve iniciar pelas unidades significativas da língua: a palavra, a frase e o texto, cujos componentes, unidades constitutivas mínimas, são focalizados em contextos de sentido. São o método da palavração, da sentencição e do global (MORTATTI, 2006).

As metodologias com base sintética, mais antigas, reificam o processo de alfabetização há mais de 2000 anos. Dentre os métodos sintéticos, de acordo com Frade (2005, p. 23), “[...] o mais antigo, que foi utilizado em massa até o início do século XX, é o método alfabético. Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras.”

Inicia-se o processo com estratégias de soletração com a leitura dos nomes das letras do alfabeto, em associação à sua representação visual, passando, posteriormente, às combinações silábicas e à composição de palavras. Em seguida, passa-se à leitura de sentenças curtas, até chegar a histórias completas.

Dessa forma, no método da soletração considera-se a língua escrita como objeto de conhecimento externo e, a partir de tal entendimento, realiza-se uma análise puramente racional de seus elementos, onde primeiro domina-se o alfabeto por meio de soletração e, em seguida, apresenta-se a grafia para, posteriormente, inserir as sílabas de forma sistemática. No Brasil, Frade (2005) toma por exemplo, como material que coincide com o método alfabético, as Cartas de ABC<sup>10</sup> e os silabários.

Conforme Trindade (2004), o antigo método alfabético de ensino da leitura, ou de soletração antiga, caracterizado pelo ensino simultâneo de todas as letras, caracterizava a Cartinha de João de Barros. Já o Método português e a Cartilha Maternal propunham o ensino do alfabeto por partes, rompendo, assim, com os velhos processos de soletração “antiga” (através nome das letras) e “moderna” (através de seus valores).

No que concerne às denominações soletração antiga e soletração moderna, Frade (2014) ressalta que, apesar da soletração ter sido referida como antiga por muitos autores portugueses e brasileiros no final do século XIX, foi a partir do século XVI ou XVII, com o surgimento, na Europa, de manifestações contra esse método que apareceu, dentre essas manifestações, o referido método de soletração moderna, criado por gramáticos franceses no século XVIII, também chamados de gramáticos de Port-Royal,<sup>11</sup> o qual nomeava as letras do alfabeto pela sua

---

<sup>10</sup> As cartas de ABC eram constituídas por abecedário maiúsculo e minúsculo, os silabários compostos com segmentos de uma, duas ou três letras e, por fim, as palavras soltas, cujos segmentos silábicos apareciam separados por hífen. Esses elementos constitutivos das cartas de ABC também estavam presentes na maioria das cartilhas em circulação na época, tornando menos nítidos os traços distintivos entre elas (PERES, 2020).

<sup>11</sup> A publicação da Gramática de Port-Royal representa um corte epistemológico e uma ruptura com o modelo latino. Surge como resposta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento. Inicia-se a busca do rigor científico, na ruptura com o método das gramáticas anteriores. Com fundamento no racionalismo francês, com base em princípios aperfeiçoados por René Descartes (*Discours de la méthode*), surgem as tentativas de elaboração da gramática filosófica, a partir do princípio de que a língua é a expressão do pensamento e que o pensamento é governado pelas mesmas leis em todos os seres humanos. Daí concluir-se que deveria a língua refletir essas mesmas leis, sendo possível, pois, a elaboração de uma gramática geral, comum a todas as línguas (FARACO, 1991).

emissão sonora mais próxima, destacando o som de uma sílaba, ou seja, o que vem a constituir sua forma tônica, o nome da letra.

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração, em função de sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008, p. 21-22).

No método fonético, conforme Braslavsky (1988, p. 42), “[...] começa-se ensinando o som das vogais. Depois apresentam-se as consoantes, estabelecendo-se entre elas relações cada vez mais complexas.”

Para Frade (2007a), esse método propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons, direcionando sua prática à dimensão sonora da língua. Assim, cada letra é aprendida como um fonema que, unido a outro, formam as sílabas e, depois, as palavras.

Tendo por base essas elucidações, podemos compreender que o método fônico parte da premissa de que o sistema alfabético representa a linguagem no nível dos fonemas, de modo a priorizar o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas como primeiro passo na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o princípio do alfabeto deve ser conhecido primeiro, ou seja, a forma como esse sistema é organizado, em que cada letra ou conjunto de letras de palavras escritas representam os fonemas da língua falada.

Nesse sentido, o método fônico é um método de ensino da leitura baseado nas letras do alfabeto e nos sons a elas associados. Nele, o princípio da aprendizagem enfatiza, no ensino da leitura, a decodificação dos sons da língua e, na escrita, a codificação desses sons.

Nessa esteira, particularmente em Portugal, por volta de 1850, António Feliciano de Castilho projetou um método para o ensino da leitura e da escrita, que ele chamou de leitura repentina. O método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, da numeração e do escrever, obra tão própria para uso das escolas e das famílias, propunha como ponto de partida para o percurso do aprendizado da leitura o reconhecimento do som da letra. Tratava-se, pois, do rompimento com a soletração alfabética e do surgimento, na língua portuguesa, do método fônico.

O Método Português, também designado de Método Repentino, conciliava o oral (que englobava a fala, a oralidade e a verbalização) com a grafia e a alfabetização. Procedia

por decomposição e recomposição, fazendo recurso da sílaba e aplicando uma soletração que tomava o neutro da consoante aplicada (por exemplo, a consoante “m” era soletrada “mê” e não “eme”), a denominada soletração moderna. Castilho procedeu a um apurado exercício filológico, buscando as palavras simultaneamente mais frequentes e acessíveis à decomposição/representação gráfica. Numa segunda fase, associou leitura e escrita. O Método Castilho foi adaptado e utilizado no Brasil. Um dos aspectos mais polêmicos da intervenção de Castilho no domínio da alfabetização foi a criação de uma escrita simplificada, em que se eliminavam os caracteres não ditos. A sobreposição entre ortofonia e ortografia foi por ele aplicada em alguns cursos de alfabetização. (MAGALHÃES, J. P., 2014, p. 49).

A perspectiva do método fônico é pautada numa concepção de ensino e aprendizagem que minimiza a funcionalidade da linguagem. Para além disso, na aprendizagem da leitura e da escrita as correspondências biunívocas entre fonema e grafema, propostas nessa metodologia, engendraram dificuldades, posto que

[...] o exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladas, para facilitar a aprendizagem, resultou na agregação de outros sons às consoantes. Isso possibilitou a inclusão desses sons na leitura das palavras, prejudicando sua pronúncia correta e, conseqüentemente, sua compreensão. Esse exagero levou o método ao ridículo. Outra dificuldade na aplicação desse método é a não correspondência, em alguns idiomas, de caracteres da língua escrita com os sons da língua oral que representam. (ARAÚJO, C. S., 1996, p. 13).

Buscando equacionar os problemas de ordem fonológica e simplificar o processo de apreensão da leitura, apostou-se na tentativa de dirigir o foco inicial da aprendizagem para o conhecimento e a combinação de sílabas para formar palavras, originando-se, então, o método silábico, derivado do fônico.

Ainda no contexto europeu, entre os anos 1750 e 1850, ao analisar a instauração da prática da leitura silenciosa, Anne-Marie Chartier (2012, p. 63) constata que esta difunde-se ao mesmo tempo que a leitura das novelas, dos jornais, das gazetas, e, por conseguinte, os “[...] preceptores são os primeiros a querer preparar seus alunos para a leitura generalizada: param de fazer ler as orações e se lançam imediatamente com o seu aluno no estudo das sílabas [...]”.

Os preceptores imaginam jogos, imagens para mobilizar a sua atenção. Sua escolha de sílabas segue em progressão “lógica”, indo do simples ao complexo, e as primeiras frases são compostas de palavras totalmente regulares. Quando a criança domina todas as sílabas sem significado, supõem-se que ela possa ler “qualquer texto”. (CHARTIER, A.-M., 2012, p. 63).

Assim, visando à superação das dificuldades do método fônico, na França, segundo Barbosa (1994, p. 48), “[n]a segunda metade do século XVIII, Viard e Cherrier, dois autores de

metodologias, propõem abandonar a soletração e colocam como ponto de partida do ensino da leitura a sílaba, após o conhecimento das letras do alfabeto [...]”.

Voltando à história, perseguindo o objetivo de equacionar dificuldades e facilitar o processo de alfabetização, podemos constatar que os métodos de alfabetização denominados sintéticos – que partiam sempre das unidades menores da língua, quais sejam, a letra, o som e a sílaba – progrediram do alfabético ao silábico. Todavia, ao privilegiar demasiadamente as habilidades de codificação e decodificação, a abordagem silábica também optava por procedimentos didáticos mecanicistas.

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na idéia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas. (FRADE, 2005, p. 27).

Portanto, ao contrário do método fônico, no método da silabação a fase inicial da aprendizagem concentrava-se no reconhecimento das sílabas prontas, sem explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Apresentava-se uma consoante e todas as sílabas formada por ela e as vogais; em seguida, formavam-se palavras com essas sílabas e, em um processo cumulativo, podiam-se formar palavras novas usando também as sílabas conhecidas anteriormente. Respeitava-se, ainda, uma graduação de dificuldades, que recomendava iniciar o trabalho pelas sílabas canônicas para depois apresentar as sílabas complexas.

Enfatizava-se a pronúncia repetitiva das sílabas isoladas, seguindo a ordem das vogais, mantendo, geralmente, a referência de uma palavra ilustrada para cada sílaba. A leitura e a construção de frases e pequenos textos restringiam-se às formações possíveis oferecidas pelas sílabas estudadas.

No que pesem os mecanismos facilitadores da alfabetização pelo método silábico, bem como sua significativa repercussão e utilização nos meios escolares, consideramos conveniente destacar que, conforme aponta Rizzo (1977), nesse modo de alfabetização a ausência de significado das sílabas, que são elementos abstratos e destituídos de valor de comunicação, torna o processo penoso e inevitavelmente pobre de ideias, conduzindo à pobreza de expressão por estar, irremediavelmente, sujeito à formação de palavras isoladas de qualquer contexto e situação vivida e, frequentemente, abstratas e alheias ao vocabulário infantil.

Seguindo a tendência da substituição dos métodos, segundo Braslavsky (1988), os silábicos surgiram como solução ao problema dos métodos fônicos, ou seja, para sanar os problemas na dificuldade de pronunciar os sons das consoantes isoladamente, a dificuldade em uni-las às vogais e de estabelecer relações entre as letras do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem escrita. No entanto, importa ressaltar que todos esses métodos deixavam a compreensão de lado.

Por conseguinte, o que se tinha sobre o ensino da leitura e da escrita, no final do século XIX e início do século XX, era uma conciliação entre a codificação e a decodificação dos sinais gráficos. Por causa disso, tudo se centrava na memorização das letras, sílabas, palavras ou frases, sem a preocupação de contextualizá-las. A concepção que se tinha era da língua como um código e, por isso, ela deveria ser decodificada. Os textos apresentados eram produzidos especificamente para o aprendizado da leitura e da escrita, considerando-se como fundamento do processo de aprendizagem a transmissão dos conhecimentos propostos pelos materiais didáticos em sua ordem e organização.

Nessa época, a história da alfabetização no Brasil tem como protagonista a literatura escolar. Mortatti (2000) afirma que se trata do momento em que a escola primária passa a ser o local onde se aprende a ler e se exercitam as habilidades qualitativas da leitura. Nessa esteira,

[...] João Köpke cria, para uso dos alunos da Escola Americana (SP) e com o objetivo de substituir os silabários tradicionais, o *Methodo Racional e Rápido para aprender a Lêr sem Solettrar* – dedicado à infância e ao povo brasileiro, de 1874 e cuja 2ª edição revista e aumentada data de 1879. Buscando tornar o ensino mais ameno, Köpke apresenta, para o ensino da leitura, o método da silabação, partindo do valor das letras. Por não ser indicada pelas autoridades para uso em escolas públicas, a cartilha de Köpke não tem popularidade na época. Mais tarde, porém, por medida da presidência da província, seus livros [...] passam a ser indicados e disseminados nas escolas primárias, competindo com os de Felisberto de Carvalho e motivando a compra, pela Livraria Francisco Alves, da Editora Melilo que publicava os livros de Köpke. (MORTATTI, 2000, p. 53).

Ainda segundo Mortatti (2000), posteriormente, por medida da presidência da província de São Paulo, os livros de Köpke passam a ser indicados e disseminados nas escolas primárias, competindo com os de Felisberto de Carvalho<sup>12</sup> e motivando a compra, pela Livraria Francisco Alves, da Editora Melilo, que publicava essas obras.

---

<sup>12</sup> Como uma expressão tardia da defesa do método de silabação, o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, é publicado em 1892, momento em que, juntamente com as mudanças republicanas, o método analítico vai ganhando adesões e oficialização, a começar pelas reformas da instrução pública em São Paulo (MORTATTI, 2000).

Foi possível constatar ainda, naquele momento histórico em nosso País, como concretização da proposta de aplicação prática do método de silabação ou silábico para o ensino inicial da leitura e escrita, a *Cartilha da infância: ensino da leitura*, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, professor formado pela Escola Normal de São Paulo.

A abordagem sintética se concretiza nessa obra por intermédio do ensino da leitura, iniciado pela apresentação das famílias silábicas. Tendo sido publicada no início da década de 1880, atingiu sua 233ª edição em 1992. Conforme Mortatti (2000, p. 55), “[n]essa cartilha, modificada e ampliada por Romão Puiggari, em 1890, Galhardo defende o método da silabação como o mais adequado para o estado atual do ensino primário em nosso país”.

O método de silabação expandiu-se largamente pelo mundo, mantendo inúmeros adeptos até os dias atuais. Podemos considerar como argumentos para sustentar sua permanência a possibilidade de utilizá-lo contando com poucos conhecimentos da língua, permitindo, assim, que qualquer pessoa alfabetizada possa ensinar a outra, lançando mão de um mínimo de material didático. Além disso, acredita-se ser ele um facilitador da aprendizagem, pois, quando falamos, pronunciamos sílabas, e não sons separados. Desse modo, suprime-se a necessidade de se transformar letras ou fonemas em sílabas, como no método de soletração ou no fônico.

De acordo com o exposto até aqui, é possível compreender que, historicamente, o processo da alfabetização tenha incorporado diretamente as normas do sistema alfabético de escrita, iniciando-se por intermédio das palavras lexicais, ou, por vezes, pela forma alfabética e a silabada.

Nesse ínterim, cabe ainda ressaltar o fato de que a criação dos sistemas nacionais de ensino configurou a educação escolar como instrumento de modernização e de progresso da nação, ampliando a associação entre a escola, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com projeto de nação que se almejava. Nesse sentido, a promessa de universalização da instrução elementar deliberava o acesso à cultura letrada por todos, indistintamente, e o ensino dos rudimentos escolares de leitura, de escrita e de cálculo como elementos fundamentais para a instauração de uma nova ordem política e social.

A educação escolar foi ganhando impulso e seu sentido religioso foi sendo substituído por um sentido moderno e laicizante; a escola, portanto, consolidava-se como um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social, como assegura Saviani (2007, p. 1246): “[...] a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto”.

Para Mortatti (2004), a partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, nos moldes ocidentais e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais.

Trata-se de uma concepção do ensino da leitura e da escrita que indica a passagem para um sentido moderno de alfabetização das “massas”. Desse ponto de vista, aprender a ler e a escrever se apresenta como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2004, p. 32).

A vinculação da possibilidade de se alfabetizar com as habilidades cognitivas adquiridas através da escolarização teve como efeito transformar tanto o aprendizado da leitura e da escrita como de outras habilidades cognitivas em um processo técnico, socialmente neutro, supervalorizando uma noção de funcionalidade.

Podemos constatar o exposto na afirmação de Cagliari (1998, p.20), quando atenta para a importância de se levar em consideração que o intuito da educação primou, continuamente, ora por manter a elitização, ora por operacionalizar uma profissão; posto que “[p]ara ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida.”

A difusão da escrita para um público mais amplo, durante o século XIX, só será possível com a democratização/simplificação gráfica e ortográfica do signo e a preparação para seu uso funcional (petições, cartas, documentos, contratos, etc.), e sua aprendizagem simultânea e combinada (não independente ou separada no tempo) com a leitura, inovação introduzida, a princípios do século XIX, pelo movimento do ensino mútuo. (FRAGO, 2007, p. 41).

Nesse sentido, o contexto que se configurou apresentou exigências a implicarem que no processo de alfabetização a leitura e a escrita contassem com o mesmo estatuto, devendo, a partir de então, serem ensinadas simultaneamente, substituindo o ensino sucessivo. Isso torna possível identificar, nesse período, o rompimento do ensino da leitura com os processos da soletração, que seria a passagem da decomposição da palavra em sílabas para a distinção dos elementos de uma palavra, ou seja, da análise da palavra falada à palavra escrita.

No final do século XIX e início do século XX sobressai a questão que vai se opor aos postulados do método sintético e estabelecer em definitivo os postulados do método analítico. Sob a influência da Psicologia genética e dos defensores do método analítico, os métodos sintéticos são duramente criticados por seu caráter mecânico, artificial e não-funcional. Não levando em conta a psicologia da criança, os métodos sintéticos exigem que esta se adapte aos requisitos do método, e não o contrário. (BARBOSA, 1994, p. 49).

O contexto em que o ensino da leitura e da escrita se insere a partir de então segue o curso das transformações que se processam e, como novo campo de preocupação social, a alfabetização tornou-se um espaço de disputas ideológicas, como não poderia deixar de ser, que perdura até os nossos dias.

Dessa forma, os métodos de marcha sintética passaram a ser considerados como portadores do antigo, do indesejado, decadentes e obstáculos ao progresso. Essa forma de análise contrasta com o cientificismo próprio do método positivista, que implicaria na necessidade de subordinação do ensino da leitura e da escrita a uma questão de método de ensino, sendo que as metodologias com enfoque em contextos de sentido, da qual nos ocuparemos a seguir, seriam as mais adequadas a esse ensino, por estarem de acordo com tal demanda conceitual.

### 1.2.2 Metodologias analíticas: da palavra ao texto

O método analítico desenvolveu-se a partir do processo intuitivo, ou seja, iniciando-se a partir de estruturas completas, tidas como mais significativas, para chegar, posteriormente, à discriminação das partes menores, ou seja, do simples para o profundo. De acordo com Frade (2007a), esse método tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores, como palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas.

As etapas propostas para a aprendizagem no modelo analítico seguem o caminho inverso do método sintético, pois, por um processo de análise, a palavra é segmentada em suas unidades – sílaba, fonema e letra – e, segundo Mortatti (2006, p. 7), “[...] baseia-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.”

Nessa metodologia, o enfoque recai em como ensinar a partir de habilidades visuais, auditivas e motoras. Em consequência, prevalece uma concepção da leitura como um ato global e ideovisual, do todo para as partes, em forma de decomposição. Grosso modo, toma-se o contexto como absolutamente relevante para a leitura da palavra.

Assim, perscrutando as concepções de Frade (2007a), podemos compreender que, em geral, os procedimentos que seguem a orientação analítica fazem o caminho inverso dos de marcha sintética, partindo tanto do conhecimento quanto do reconhecimento da totalidade, ou seja, tais métodos partem de unidades como palavras, textos, parágrafos, sentenças. Seria a partir dessas unidades maiores e, portanto, significativas, que, em um segundo momento, se chegaria a uma compreensão das unidades menores que compõem as palavras, prescindindo da necessidade de um processo de instrução explícita e sistemática.

Nesse sentido, defende-se o argumento de que, dessa forma, a aquisição da leitura deveria decorrer do incentivo à associação direta entre palavras, significado e interação com o texto. Assim, se instaura uma busca pela compreensão do ato de ler como algo mais amplo do que decodificar, onde o sentido passa a ter mais importância do que o som. Essa metodologia defende

[...] a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007a, p. 26).

No que diz respeito ao ensino da leitura, afirma Braslavsky (1971) que a primeira proposição com ênfase analítica foi postulada, no século XVII, por Comenius, ao proclamar a necessidade de renovação nos métodos de ensino de modo que fossem privilegiados os processos naturais de aprendizagem, partindo do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, ou seja, defendendo o uso da palavra inteira em lugar da soletração empregada, à época, no ensino das letras na alfabetização.

O melhor, portanto, é definir a pedagogia que nasceu com Comênio, através da palavra que serve para designar, na Alemanha, as primeiras escolas onde se organizou, e chamá-la de pedagogia realista. Essa denominação marca claramente a oposição existente entre ela e os humanistas; orientam-se elas em direções totalmente diferentes: uma, para o homem abstrato, a outra, para a realidade, para as coisas. Assim é que se percebe a inspiração comum de toda a pedagogia do século XVIII, ao mesmo tempo que sua originalidade. Até a pedagogia de Rousseau enquadra-se nessa definição. (FILLOUX, 2010, p. 103-104).

Na França, depois de Comenius, de acordo com Braslavsky (1971, p. 61), novas proposições em favor da substituição da soletração pela palavra inteira no ensino da leitura foram perpetradas, passando pelo Abade Redonvilliers, que, em 1768, opôs-se ao método sintético, e por Adans, para quem aprendizagem deveria aceder a “[...] mesma que se segue para

aprender a linguagem falada, adquirindo palavras e não letras”, posto que levaria menos tempo para aprender palavras conhecidas, utilizadas no seu cotidiano, do que levaria para distinguir uma letra de qualquer outra do alfabeto.

Ainda segundo essa autora, na Alemanha, nos séculos XVIII e XIX, surgiram outros defensores de que o ensino da leitura tivesse início por palavras ou frases, sob a alegação de uma maior proximidade dessas unidades da fala com a linguagem cotidiana. Nesse contexto, o método das frases proposto por Graffunder, em 1943, e o de Adolfo Bohme, em 1877, são considerados os mais emblemáticos, conforme Braslavsky (1971, p. 62), pois ambos defenderam a supremacia desse método sob o argumento de que ele permitiria maior aptidão para a percepção de formas novas e, ainda, que a semelhança entre palavras como “Band, Hand, Sand permitiria a sua leitura sem nenhum trabalho”.

Concomitantemente às formulações ocorridas na Europa, representações sobre a marcha analítica, conceituando-a como método eficaz para resolver problemas relacionados à alfabetização, fizeram com que nos Estados Unidos se postulasse a necessidade de abolir procedimentos de ensino que se orientavam pelos métodos sintéticos. Ou seja, paralelamente às ocorrências na França e na Alemanha, no século XIX, nos estados americanos também se desenvolveu uma corrente de pensamento cujas ideias se aproximam das defendidas e propostas naqueles países em relação ao método de ensino da leitura.

A exemplo do exposto, Braslavsky (1971) cita o método de Norman A. Calkins, que, desde o início do século XIX, circulou nos Estados Unidos, cuja orientação procedia em favor de ensinar a leitura, utilizando-se de palavras, frases ou sentenças. Como proposição para o ensino da leitura elementar, essa abordagem afirmava que

[a] linguagem depende do pensamento; as palavras são símbolos de ideias. Nem as letras, nem os sons são elementos do pensamento. As letras são elementos da forma das palavras; os sons, simples elementos dos sons harmônicos da palavra; mas nenhum desses elementos constitui a unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida no ensino da leitura está em tomar a ideia com o seu sinal como um só todo. Subsequentemente, então se analisará o sinal, decompondo-o, e se aprenderão os elementos, quer do seu som, quer da sua forma. (CALKINS, 1950, p. 414).

Vale destacar que, no grupo de métodos que tomam como ponto de partida as unidades maiores da língua, a maneira de apresentação da unidade, tanto nos Estados Unidos como na Europa e na América Latina, admitiu versões diferenciadas, ou seja, não houve consenso entre os autores quanto à melhor forma de proceder.

Assim, para alguns, a palavra ou a frase deveria ser escrita em papel ou no quadro para ser lida, sem necessidade de análise e de associação da escrita com a imagem, desenho ou

ilustração do que ela representava. Outros casos admitiam análise, mas sem uso de recurso ilustrativo. Isso significa que as apropriações foram distintas, ou seja, utilizando-se de palavras, frases ou sentenças e, posteriormente, historietas e contos, ambos apresentaram justificativas para suas proposições, argumentando que o desenvolvimento inicial da linguagem infantil parte da pronúncia de palavras e frases inteiras, e não de suas partes.

Nessa perspectiva, assim como nas metodologias de marcha sintética, não há preocupação em relação à elaboração do sentido, nem com os usos sociais da escrita. Em ambas as metodologias, o processo de ensino pauta-se numa concepção da língua escrita como objeto, como um código, um conjunto de símbolos que se combinam segundo regras. Assim, não são levadas em consideração a procedência da mensagem, que recebida passivamente, tal como foi escrita, deve ser decodificada, utilizando, para tanto, o código adequadamente.

Nesse horizonte de entendimento, seguimos utilizando a subdivisão classificatória dos métodos de alfabetização apresentada em Mortatti (2010, p. 330) e denominamos então, como matrizes metodológicas analíticas, o método “[...] da palavração, da sentencição, da historieta, do conto”.

### 1.2.3 A trajetória da perspectiva metodológica analítica de alfabetização no Brasil

Propomos uma aproximação histórica com Portugal para apresentar o percurso das proposições metodológicas de base analítica para alfabetização no Brasil, posto que a alfabetização, em língua portuguesa, tanto em Portugal quanto no Brasil, a partir da publicação, nos anos 50 do século XIX, por António Feliciano de Castilho, do Método Castilho para o ensino da leitura e da escrita, o qual pautava-se no reconhecimento do som como início do ensino da leitura, vinha respaldando-se no método fônico quando, em Portugal, João de Deus apresentou uma alternativa a esse método.

Com efeito, com a publicação da *Cartilha Maternal*<sup>13</sup> pela primeira vez, em 1876, João de Deus apresentou um método a partir da premissa de que o processo de alfabetização seria fundamentalmente visual e o significado da palavra seria o passo inicial do processo de aquisição da leitura.

---

<sup>13</sup> Escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus, a *Cartilha Maternal* foi publicada pela primeira vez em 1876. Seu método inovador de alfabetização começa a difundir-se a partir de 1877 e, em 1882, por decisão parlamentar, é decretado o uso generalizado da cartilha nas escolas portuguesas. Essa obrigatoriedade seria mantida até 1903, quando o método se tornou facultativo. A obra foi pioneira nesse tipo de publicação, servindo como referência para o surgimento de grande variedade de outras cartilhas que, em Portugal e no Brasil, foram as publicações de maior tiragem até o final dos anos de 1930 (Ver João Gomes Mota, *Cartilha Maternal de João de Deus*).

Assim a metodologia presente na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* foi adotada como método oficial de aprendizagem de leitura pelas cortes portuguesas no final do século XIX, assim como também no Brasil, ao ser incorporada pela Escola Normal de São Paulo em 1883:

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5-6).

O método de palavração, conforme Rizzo (1977, p. 24), “ [...] é uma adaptação no qual as palavras memorizadas contém todos os sons da língua e onde os processos de análise-síntese são empregados simultaneamente.” Nele, a unidade lingüística é a palavra, que deve ser reconhecida graficamente sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas.

Propõe-se a formação de um repertório a partir da exposição de um grupo de palavras que deveriam ser reconhecidas por suas configurações gráficas, retira-se de textos e histórias

[...] uma palavra que, posteriormente, é decomposta em sílabas. Você pode estar se perguntando: não é o mesmo processo do método silábico? A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras também não obedece ao princípio do mais fácil ao mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos. (FRADE, 2005, p. 33).

Dessa forma, o método da palavração pode ser considerado como um meio-termo entre as práticas sintéticas e as analíticas, pois permitiu abordar unidades menores, sem dissociá-las do significado.

Retomando o âmbito da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização em língua portuguesa, apoiando-nos nas investigações de Mortatti<sup>14</sup> (2000),

<sup>14</sup> Segundo a autora, o complexo movimento histórico de métodos de alfabetização no Brasil pode ser estruturado em quatro momentos cruciais. Esses momentos e suas principais características seriam: 1º momento (1876 a 1890) – disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados da década de 1920) – disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 até o final da década de 1970) – disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e

podemos ponderar que desde o final do século XIX, entre os anos de 1876 e 1890, no Brasil, ocorreu uma disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos.

Tomaremos a disputa entre o *Método Castilho* e o método proposto por João de Deus em sua *Cartilha Maternal* como expressão do que teria sido o início da oposição entre o método fônico e o método analítico de alfabetização quando pensados para a realidade dos países de língua portuguesa.

Mortatti (2000) evidenciou o modo pelo qual houve, no Brasil, uma propaganda do método proposto por João de Deus por parte do educador Silva Jardim.<sup>15</sup> O método era apresentado como científico e progressista. Assim, a partir do último quartel do século XIX, opunham-se, no Brasil, os partidários do método analítico da palavração, elaborado por João de Deus, e os defensores dos métodos sintéticos, tanto os métodos fônicos quanto a soletração e a silabação.

Todavia, o método da palavração<sup>16</sup> parece não ter tido fôlego no Brasil, mas, segundo Mortatti (2000), não obstante contribuiu para a constituição da alfabetização como objeto de estudo e para o entendimento de que o ensino da leitura e da escrita exigia especificidades metodológicas.

Dessa forma, no início da última década do século XIX, se instaura uma reforma educacional no estado de São Paulo que serviu de modelo para os demais estados brasileiros. Sob a perspectiva metodológica, a fundamentação dessa reforma estava na implementação do novo método analítico para o ensino da escrita e da leitura.

Podemos constatar em Mortatti (2000), como característica desse momento, uma disputa entre os métodos modernos e mais modernos, polemizando em torno dos métodos analíticos, pela hegemonia das tematizações, normatizações e concretizações<sup>17</sup> relacionadas à nova proposta, que funda uma nova tradição.

---

analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) – disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000).

<sup>15</sup> Antônio da Silva Jardim (1860-1891), professor de português e positivista, tornou-se também divulgador do método de João de Deus, contido na *Cartilha maternal*, o qual ele apresentava como revolucionário e fase definitiva, porque científica, para o ensino da leitura (MORTATTI, 2000).

<sup>16</sup> O Primeiro Livro de Leitura, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, foi a primeira cartilha afinada com o método analítico publicada no Brasil, escrita provavelmente no final da década de 1890, baseando no método da palavração. No entanto, o método nela disposto ficou conhecido como ‘método do gato’, porque a primeira lição girava em torno de uma criança e um gatinho, que brincavam com uma bola (MORTATTI, 2000).

<sup>17</sup> Esses termos não se configuram como categoria articulada a uma teoria; a autora se utiliza deles para expressar as discussões políticas em dado momento histórico. Assim, as tematizações referem-se às discussões em torno das teorizações dos métodos. As normatizações ligadas às tematizações referem-se à oficialização dos métodos

Essa disputa encontra-se diretamente relacionada com a reforma da instrução pública paulista, iniciada em 1890, pelo Dr. Antônio Caetano de Campos, e, a partir de 1892, aperfeiçoada por Gabriel Prestes [...]. O “espírito da reforma” veio oficializar, institucionalizar e sistematizar um conjunto de aspirações educacionais amplamente divulgadas no final do Império brasileiro. Enfeixadas pela filosofia positivista essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura. A partir de então, uma “nova bússola” deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. (MORTATTI, 2000, p. 78-79).

Dentre as formas de se processar o método analítico apontadas por Mortatti (2004), quais sejam, o método da palavração, o método da sentencição e o método de contos ou historietas, no que concerne especificamente à vertente analítica baseada na sentencição podemos afirmar que

Há poucas informações sobre suas aplicações no Brasil e podemos dizer que a abordagem das sentenças precisa ser mais bem investigada. Em linhas gerais, são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época, como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, aparece a mesma citada quanto ao método de palavração: o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras. (FRADE, 2005, p. 34).

Sigamos a trilha da metodização da alfabetização pela marcha analítica rumo à vertente denominada Método de Contos<sup>18</sup> ou Historietas. Tal método foi um dos primeiros dessa marcha a ser utilizado, porém, começou a ser aplicado efetivamente somente no fim do século XIX.

O método de “Contos” representa uma extensão (e não adaptação) do método de sentenças e foi organizado de modo a ampliar as vantagens do primeiro [...] Este método apresenta sequência de sentenças organizadas em forma de história, atendendo aos princípios de interesse e apelo (que ela representa) à criança. Isto foi decorrente do resultado da avaliação do conteúdo (ideativo) das sentenças e os interesses, atividades e experiências da vida infantil. (RIZZO, 1977, p. 32).

---

e das cartilhas no âmbito das políticas públicas e a concretização diz respeito à materialização das propostas de reformas, evidenciando ou não a sua realização.

<sup>18</sup> A propensão em alfabetizar a partir de textos não seria recente, pois, por volta de 1870, a maioria dos mestres americanos já havia abandonado a soletração e Fernham, em *The Sentence Method of Reading*, em 1877, divulga e aplica o método das frases, que evolui depois para o da historietas ou do conto (BRASLAVSKY, 1962)

A historieta ou conto utilizado nesse método, deveria contemplar, conforme afirma Maciel (2001, p. 121), “[...] um tema estimulador e de acordo com interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.”

O método do conto consistia numa sucessão de frases que as crianças formavam por sugestão do professor a propósito de algum fato interessante, ou de um passeio. O professor desenhava cenas no quadro e, logo depois, escrevia a frase criada pelas crianças, que eles mesmos liam, então, em ordem de sucessão variada. Em outros casos, preparavam-se livros e texto onde apareciam desenhos de diversas cenas, junto às quais se achavam escritas frases que pertencessem ao mesmo conto [...] aconselhava a análise das frases em palavras, e dessas em letras, admitindo também o ditado para garantir e comprovar a aprendizagem. (BRASLAVSKY, 1971, p. 63).

Importa ainda ressaltar a colocação de Frade (2007a), ao afirmar que muito embora os métodos de marcha analítica denominados de contos ou de historietas atentem em algum momento para a decifração, ainda assim seus conteúdos e pressupostos acabam se consolidando àqueles ligados à compreensão e à fluência devido ao reconhecimento rápido de estruturas. Ademais, para a autora esses métodos apresentam uma preocupação com os aspectos semânticos, uma vez que o universo infantil é tomado como foco para a produção dos textos e para a escolha dos temas.

Prosseguindo nesse contexto vale destacar que, por influência de alguns teóricos europeus e norte-americanos, no Brasil tramitava, nesse período, um processo de renovação proposto pelo Movimento Escola Nova,<sup>19</sup> que indicava que o ensino da leitura deveria possibilitar a pesquisa, a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas.

Frade e Maciel (2006), em suas investigações acerca da produção de cartilhas no estado de Minas Gerais, apontam que a Reforma Francisco Campos demarcou disputas por métodos de alfabetização e interferiu no processo de ensino desenvolvido nas escolas mineiras.

O novo modelo anunciou um rompimento com a hegemonia dos métodos e materiais didáticos de marcha sintética e, assim, os idealizadores reformistas incentivaram, em seus estados, a produção de manuais didáticos segundo os pressupostos metodológicos aliados à vertente analítica.

No que se refere à produção de material didático cuja elaboração conciliava-se à inovação metodológica proposta pelo advento da Escola Nova, em relação ao aprendizado da

---

<sup>19</sup> A adoção de princípios da Escola Nova foi institucionalizada pela Reforma Francisco Campos (1927-1928), implementada pelo Regulamento do Ensino Primário (Decreto-lei nº 7.970, de 15 de outubro de 1927) e complementada pelo Regulamento do Ensino Normal (Decreto-lei nº 5.162, de 20 de janeiro de 1928) e pelos Programas do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.094, de 20 de janeiro de 1928).

leitura e da escrita, Frade e Maciel (2006) abordaram a cartilha *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, como exemplo da adoção do método global de contos para o âmbito da alfabetização.

O Livro de Lili apresenta algumas especificidades em relação a maioria dos materiais produzidos na época [...] é um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o manual do professor, em um volume, separado do livro do aluno. [...] o material didático tinha as características próprias do Método Global de Contos: era acompanhado de materiais suplementares, como cartazes do processo de alfabetização; além disso, fazia parte do material um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 102).

*O livro de Lili*, idealizado por Anita Fonseca e editado pela Editora e Livraria Francisco Alves, que à época da Reforma Francisco Campos atuava na produção de cartilhas nacionais no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, conforme Frade e Maciel (2006), foi método hegemônico em Minas Gerais desde sua publicação, na década de 40 do século XX, até 1960.

Nessa cartilha, que se insere na proposta do método global de contos, o manual do professor descreve

[...] analiticamente o método global de contos para que os professores pudessem seguir cuidadosamente as cinco fases do método (conto ou historieta, sentencição, porção de sentido, palavração e silabação), e acrescidas das atividades complementares de leitura, escrita e interpretação sugeridas no manual. Em momento algum das instruções dadas aos professores recomenda-se o uso para reconhecimento das vogais e das consoantes. O livro termina com sugestões de atividades avaliativas de sentenças, palavras e sílabas. (FRADE; MACIEL, 2006, p. 103).

Antecedendo a produção de *O livro de Lili*, outras cartilhas baseadas no método analítico foram produzidas no Brasil no início do século XX, cuja metodologia centrava-se em uma sequência de sentenças organizadas na forma de histórias. Dentre essas publicações, a partir das investigações de Mortatti (2000) ambientadas no estado de São Paulo, podemos tomar como exemplo a *Cartilha das Mães*,<sup>20</sup> de Arnaldo de Oliveira Barreto, e a *Cartilha Moderna* (1902), de Ramon Roca Dordal. Nessa última cartilha,

[...] são apresentadas a letra de imprensa e a letra manuscrita (inclinada) minúsculas e maiúsculas assim como os sinais de pontuação, para que os alunos possam também aprender a escrever (copiar). Todas as lições são ilustradas, iniciando-se com palavras referentes às gravuras, sua divisão em sílabas, aparecendo, ao fim da página, frases formadas com essas palavras; e após algumas lições, à página 24, é apresentada uma historieta, a partir de uma gravura.[...]. (MORTATTI, 2000, p. 97).

<sup>20</sup> Embora não tenha sido possível precisar a data e a publicação da *Cartilha das Mães*, sua primeira edição parece ter ocorrido entre os anos finais do século XIX e os iniciais do século XX, antecedendo a publicação da *Cartilha Moderna*. No número 2, jun. 1905, da Revista de Ensino, a *Cartilha das Mães* aparece em anúncio sobre livros didáticos; em 1963, é lançada a 84ª edição, também pela editora Francisco Alves (MORTATTI, 2000).

Julgamos pertinente mostrar até o momento algumas nuances que diferenciam um método do outro, pois estas podem permitir identificar, nos deslocamentos que sofrem os métodos à medida que novos discursos vão sendo produzidos, os sinuosos caminhos e as inúmeras influências que configuram, no momento atual, a conceituação de alfabetização tal qual se apresenta hoje nas obras didáticas, foco deste estudo.

Corroborando o exposto, Frade (2005, p. 39) exemplifica no Brasil a oscilação entre o uso dos métodos para a alfabetização, apontando que, “[...] em Minas Gerais, após anos de indicação oficial do método global, temos, nos anos 1970, a introdução do projeto Alfa para classes com dificuldades de aprendizagem, nas quais se adota o método fônico.

Vemos ainda, em Naiara Magalhães (2005), o exemplo dessa interinidade de uso dos métodos quando a autora analisa o lançamento da cartilha *Caminho suave*, de Branca Alves de Lima, utilizada até 1990, e da *Cartilha Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré, na década de 1940, pois ambas adotam a marcha sintética da silabação, apesar de ser um período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos no País.

Isso nos ajuda a compreender que

O que a história da alfabetização nos proporciona não é a evidência da primazia de um método sobre outro, de uma cartilha sobre outra. Ao contrário. Demonstra que métodos coexistem, sobrepõem-se e entrelaçam-se; que não há aplicação literal de uma metodologia, nem um método puro. A temporalidade do passado é variada, e a produção e a apropriação dos métodos é sempre híbrida. Cabe, então, indagar em que as várias hibridações a que foi submetido um método contribuíram para sua maior ou menor eficácia, tomada, seja do ponto de vista da permanência temporal no ambiente escolar, seja da creditação social ou científica, seja do investimento da indústria editorial (perspectivas nunca totalmente isoladas). (VIDAL, 2014, p. 12).

Dessa forma, podemos ressaltar que as descrições elencadas nos dão conta, para além da diversidade de métodos e da possibilidade de combinação entre eles, da compreensão de que os métodos sintéticos nunca foram totalmente abolidos em razão dos métodos analíticos; houve, comumente, uma gama de discursos pedagógicos colidindo entre si num mesmo momento, demarcando a história da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Então, seria plausível vislumbrar uma perspectiva renovadora na produção do livro didático para a alfabetização, pautada em uma proposta hegemônica, única e comum para a conceituação do processo de alfabetização no PNLD?

#### 1.1.4 Paradigmas da alfabetização: modos de ensinar e modos de aprender

Houve períodos, no desenvolvimento histórico da alfabetização, em que a relevância do ensino predominava sobre a aprendizagem, como ocorreu com a exaltação comeniana<sup>21</sup> do método de ensino, enquanto arte de ensinar tudo a todos e, hodiernamente, com a tendência tecnicista, fundada sobre o ideário do poder de transmissão de conhecimentos por intermédio das tecnologias e das mídias.

Esse predomínio do ensino sobre a aprendizagem define uma concepção de alfabetização que constitui o âmago dos métodos tradicionais de alfabetização, tanto sintéticos quanto analíticos.

Por conseguinte, essa ênfase no “como se ensina” delineou o processo de aquisição da leitura e da escrita, por muitos anos, e desenvolveu um cenário educacional marcado pela rigidez, a partir de um padrão convencional, mediante normas, métodos e regras que ofereceram e continuam oferecendo modelos para a aprendizagem escolar.

Nessa conjuntura, seguindo as teorizações de Mortatti (2000), podemos afirmar que, no Brasil, foram muitas as discussões sobre os métodos, sendo ora um, ora outro colocado no banco dos réus, sendo questionados em virtude do fracasso escolar constatado entre as crianças oriundas das camadas populares. Contudo, as polêmicas disputas entre os métodos tradicionais se tornaram obsoletas e a ênfase no “como se aprende” despontou como paradigma para o âmbito educacional a partir

[...] da década de 1980, coincidindo com transformações políticas, sociais e culturais decorrentes do processo de abertura política que, em nosso país, seguiu-se à ditadura militar iniciada em 1964, os problemas da alfabetização relacionados (ainda que não exclusivamente) com a educação escolar também passaram a ser compreendidos a partir da constatação de outros fenômenos envolvidos. (MORTATTI, 2004, p. 69).

Assim, tais transformações constituíram um marco no que se refere à alfabetização no País. A mudança de paradigma na forma como se entendia a alfabetização e se direcionava as abordagens pedagógicas começaram a sofrer questionamentos, culminando em mudanças que afetariam as concepções, as diretrizes oficiais para alfabetizar e, conseqüentemente, o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita.

---

<sup>21</sup> A Didática Magna de Comênio é um dos mais relevantes marcos da apropriação pedagógica da ideia de método, o fato mesmo de a obra apresentar o subtítulo *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* enfatiza que a sua preocupação pedagógica recai centralmente sobre o método de ensino ao contrário de recair, por exemplo, sobre a criança, tal como ocorreu a partir dos pressupostos rousseauianos. (NARODOWSKI, 2001).

[...] a partir de então foram engendrados e/ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente, construtivismo, interacionismo linguístico e letramento. (MORTATTI, 2010, p. 331-332).

Dessa forma, ainda que teoricamente, a partir desse período começa a se destacar uma produção acadêmica científica que agrega novas perspectivas para a educação, a qual Mortatti (2000) denominou de “revolução conceitual”, tendo como base teórica uma epistemologia genética proposta por Jean Piaget,<sup>22</sup> estudo predecessor da pesquisa de Ferreiro<sup>23</sup> e Teberosky (1985) de que resultou a predição da vertente construtivista para a alfabetização.

A perspectiva teórica psicogenética considerou a alfabetização como uma aprendizagem conceitual, e não como um processo de aquisição técnica para ler e escrever. Logo, ao desmistificar a supremacia do método, desvelou a forma de interpretar a aquisição inicial da leitura e da escrita do ponto de vista da criança que aprende.

Essa mudança de foco na abordagem, segundo Ferreiro (2015), apontou para o fato de que “[...] o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição) [...]”

Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (FERREIRO, 2015, p. 10).

Nesse momento histórico, ante as divulgações das etapas ou níveis de hipótese demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita, ocorreram mudanças conceituais na forma de se conceber a alfabetização. Partindo da divisão histórica da alfabetização proposta por Mortatti (2000), podemos constatar algumas dessas mudanças entre a concepção tradicional de

<sup>22</sup> A divulgação dos referenciais teóricos de Jean Piaget no contexto brasileiro teve início no final da década de 1920 no contexto do Movimento da Escola Nova. O ideário liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento adequado à criação de uma sociedade solidária e fraterna levou os educadores progressistas do início do século a acreditarem na proposta de que a realização de inovações pedagógicas poderia mostrar melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional, que não consolidara objetivos sociais democráticos (VASCONCELOS, 1996).

<sup>23</sup> Emília Ferreiro, acerca de suas pesquisas experimentais, discute, em suas obras *Psicogênese da língua escrita*, desenvolvida em conjunto com Ana Teberosky (1999), *Reflexões sobre alfabetização* (2011) e *Alfabetização em processo* (2015), as concepções da criança sobre o sistema de escrita.

alfabetização, associada aos três primeiros períodos, e a concepção construtivista associada ao quarto momento histórico.

Quadro 1 – Representação das diferenças conceituais entre a vertente convencional e a proposição construtivista para o processo de alfabetização

<b>Momento histórico/ abordagem</b>	<b>Ênfase didático-pedagógica</b>	<b>Língua escrita</b>	<b>Docente</b>	<b>Discente</b>
1º/Tradicional	Métodos de Alfabetização	Código Linguístico	Detentor e transmissor do conhecimento/ aplicador de métodos	Receptor passivo do conhecimento transmitido pelo docente
2º/Tradicional				
3º/Tradicional				
4º/Construtivista	Processo de aquisição da escrita	Sistema de Notação/ Representação	Responsável por facilitar a apresentação entre a criança e o objeto de conhecimento	Agente do próprio aprendizado por meio de sua ação sobre um dado objeto de conhecimento
	Aprendizagem			

Fonte: Elaboração nossa com base em Mortatti (2000).

Dessa forma, as alterações conceituais na forma de caracterização do processo de alfabetização, consonante a perspectiva construtivista, contribuíram para que desde então essa tendência ocupasse lugar especial nos currículos nacionais e em materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Em vista disso, o paradigma construtivista de alfabetização fez restrições ao uso da cartilha, sustentando que esse material prevê etapas rígidas de aprendizagem, além de abordar o ensino da linguagem de forma padronizada, artificial, distante do mundo conhecido pela criança. Quanto ao livro didático, a crítica recaiu no fato de em sua maioria apresentarem o conhecimento em sequência rígida, prevendo uma aprendizagem de conceitos baseada na memorização, conjuntura que o construtivismo descarta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>24</sup> (PCNs), documento federal criado para divulgar orientações pedagógicas em âmbito nacional, foi o primeiro a reconhecer proposições oriundas da epistemologia genética como contribuição para o processo educacional e defenderam a implementação de alguns aspectos da alfabetização construtivista.

<sup>24</sup> O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1997), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995. Sua publicação trouxe como anúncio a pretensão do documento em oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formassem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª séries a formação para uma cidadania democrática (BATISTA, 2003).

Todavia, conforme Azanha (2001), no texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) percebeu-se um envolvimento com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino, porém, o caráter sintético do exposto prejudica a percepção desse comprometimento.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. (BRASIL, 1997, p. 36).

Desde então, as diretrizes educacionais nacionais passaram a divulgação de que a nova concepção poderia sanar as dificuldades do ensino da leitura e escrita e tornaria possível superar a questão do fracasso na alfabetização. No entanto, houve a defesa dos métodos ditos tradicionais, fato que acabou por fomentar uma nova disputa, colocando em dúvida a eficiência dessa vertente. Assim, uma vez proposto pelos PCNs, o construtivismo passou a sofrer críticas, pois não foi o suficiente para solucionar o problema da alfabetização.

Segundo Mortatti (2006, p. 12), “[...] as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma ‘didática construtivista’ vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar ‘novas’ propostas de alfabetização”.

Um pouco mais adiante, nesse mesmo período, ainda pela década de 1980, uma teoria fundamentada na relação entre pensamento e linguagem passa à notoriedade no Brasil. Com referencial baseado na psicologia soviética de Vygotsky<sup>25</sup> (2007) emergiu a vertente conhecida como sociointeracionista ou sócio-histórica.

Essa tendência propôs o abandono do uso das cartilhas no processo de ensino da leitura e escrita, preconizou a interlocução entre o docente e a criança, engendrando a questão discursiva como unidade de sentido da linguagem e, conseqüentemente, objeto de ensino.

---

<sup>25</sup> Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo russo que postulou uma dialética das interações com o outro e com o meio como desencadeadora do desenvolvimento humano. Convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, revelou interesse pelo estudo das funções mentais superiores, da cultura, da linguagem e dos processos orgânicos cerebrais pesquisados por neurofisiologistas russos com quem conviveu, especialmente Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Considera-se Vygotsky como o grande fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural. (REGO, 1995).

A pesquisa de Vygotsky (2010, p. 115) pressupõe que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Nesse sentido, esse modelo teórico compreende o desenvolvimento como um processo marcado por discontinuidades e dependente da aprendizagem, no qual a criança se desenvolve através de mediações de instrumentos e signos. Assim, o desenvolvimento não deve ser visto como resultado de adaptações, mas deve-se compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente.

Para Rego (1995, p. 25), a teoria vygotskyana, ao seguir “[...] as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.”

Sintetizando, em poucas palavras, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem propostas por Vygotsky, podemos dizer, em primeiro lugar, que desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imerso em um contexto cultural que lhe fornece a “matéria-prima” do funcionamento psicológico, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, M. K., 1995, p. 58).

Desse ponto de vista centrado na construção teórica vygotskyana, que pressupõe uma natureza social específica para a aprendizagem humana, Smolka (1993) indicou o processo de alfabetização como processo discursivo e dependente direto das relações de ensino, contradizendo o ensino apenas por meio de codificação e decodificação mecânica da escrita.

Nesse sentido, o interacionismo linguístico<sup>26</sup> apresentou

[...] um discurso “mais novo” e, em certos aspectos destoante da teoria construtivista. Fundamentando-se na relação entre pensamento e linguagem de acordo com as teorias de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, e propondo um “confronto” pedagógico-epistemológico com os resultados das pesquisas de Ferreiro, Smolka aborda a alfabetização como um processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de como para por quê e para quê ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças. (MORTATTI, 2010, p. 275).

Sob tais argumentos, a perspectiva do interacionismo linguístico denota que o ensino da leitura e da escrita se fundamenta em um processo de interação e interlocução, em que a linguagem constitui a aprendizagem e esta desenvolve-se a partir da intersubjetividade, que,

---

<sup>26</sup> Para Mortatti (2010), a denominação Interacionismo Linguístico designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre docentes e discentes.

por sua vez, atrela-se ao desenvolvimento cultural da criança e aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações destas com os textos.

Dessa forma, Smolka (1993, p. 29), em seus estudos desenvolvidos desde a década de 1980, adota uma concepção das relações de ensino e de produção de conhecimento para as práticas de alfabetização que implicam um processo que ocorre em elaboração conjunta na dinâmica das interações em sala de aula, vistas pela autora como: “[...] momentos discursivos. [...] porque o próprio processo vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.” Nesse sentido,

[...] no âmbito das pesquisas que vem sendo realizadas, há mais de três décadas, fundamentadas na proposta da *alfabetização como processo discursivo*. Ancorada prioritariamente nas contribuições de Vigotski (1884) e Bakhtin (1981), tal proposta se funda no princípio dialógico e considera a atividade mental da criança não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em seu aspecto *discursivo*. Ou seja, assume que a forma *verbal da linguagem, como modo de interação*, como produção e produtos humanos, afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos. Nessa perspectiva, a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações e objeto de conhecimento. A ênfase na relação social e na dialogia caracteriza a dimensão discursiva da alfabetização. (SMOLKA; AMORIM; LEITE, 2016, p. 93, *itálicos dos autores*).

Distanciando-se então de uma forma de aprendizagem identificada com os métodos tradicionais, Smolka (1993), em conformidade com o que apontou Vygotsky (2007), assume que as crianças fazem uso de diversos recursos para atribuir sentido à escrita, evidenciando possuir um esquema interpretativo próprio, em um intenso processo de elaboração dos sistemas simbólicos, gerando uma constante reestruturação da atividade mental. Assim, no caso da alfabetização, tais postulações condizem a compreensão de que o

[...] desenvolvimento das funções psíquicas superiores traz implicações diretas para pensar-se o trabalho pedagógico, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se constata que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, conclui-se que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores, nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Ao contrário, o ensino é responsável por promover seu desenvolvimento. Isso significa que a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato, entre outras funções psicológicas, não se desenvolverão natural ou espontaneamente na criança, mas dependem de processos educativos. (PASQUALINI, 2011, p. 72).

Ainda para Vygotsky (2007, p. 98), “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”, são definidas pela distância entre o nível de

desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que, por sua vez, caracterizam a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>27</sup> (ZDP).

Ainda a propósito do exposto, cabe ressaltar que, conforme Prestes (2012), a designação dos termos proximal, potencial ou imediato procedem de traduções pouco cuidadosas da obra vygotskyana, cuja interpretação não revela as características essenciais do conceito, haja vista que

[t]anto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2012, p. 190).

Assim, a perspectiva interacionista propôs uma forma de compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita por uma nova didática, centrada na possibilidade de aprendizagem através da constituição de Zonas de Desenvolvimento Iminente ou por intermédio da mediação. Para Smolka (1993, p. 40), “[a]o enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização. [...] o que a criança internaliza é o movimento dialógico, é a dialogia.”

As considerações da vertente sociointeracionista acrescentaram aos modos pedagógicos, para além da inferência de como as crianças aprendem a ler e a escrever, que vinha caracterizando as práticas pedagógicas nesse período, a necessidade de explicitar o contexto de produção dessa aprendizagem e o processo de construção desse contexto nas salas de alfabetização, como propõe esse paradigma, contemplando alcançar a compreensão tanto da dimensão individual quanto da coletiva do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Vygotsky (2007), o saber que não vem da experiência, do contato com o mundo, não é realmente saber, sendo o aprendizado e o conhecimento mediados por uma perspectiva que considera a cultura, os hábitos e os costumes como referencial para o desenvolvimento da

---

<sup>27</sup> A aprendizagem humana está em constante modificação, em uma dinâmica calcada em dois níveis de desenvolvimento, quais sejam, o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha, indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas já construídas pela criança até determinado momento, e o nível potencial, que define o conjunto de atividades que ela não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, consegue resolver.

criança. Desse modo, podemos compreender que, para a vertente sócio-histórica, os livros didáticos que não ofereçam conteúdo reflexivo e não abordem assuntos do cotidiano não podem contribuir na construção dos saberes por não promoverem a identificação e não atribuírem significação ao aprendizado para a vida real.

Sendo assim, podemos compreender que determinações que atendam às demandas de determinado grupo podem ser um limitador, e não um suporte para a construção de novas estratégias, pois

[...] cada comunidade de aprendizagem é única, no sentido vygotskiano, em que o conhecimento se constrói mediante interações entre os participantes de cada grupo. A imutabilidade do livro didático e, conseqüentemente, a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes. (SILVA, W., 2009, p. 59).

Paralelamente ao quadro teórico apresentado até o momento, no qual tanto o paradigma psicogenético quanto o sócio-histórico fundamentaram considerações acerca da alfabetização como um processo dinâmico, recomendando o abandono dos processos de ensino centrados em procedimentos mecânicos, eis que veio à baila o conceito de letramento.

Considerando a afirmação de Mortatti (2004) sobre a compreensão da leitura e da escrita como processos distintos que envolvem numerosas habilidades e conhecimentos e diferentes processos de ensino e aprendizagem, compreendendo tanto uma dimensão individual quanto uma dimensão social, podemos concluir que

[e]sses distintos conjuntos de habilidades e conhecimentos se estendem em um *continuum*, ao longo do qual se encontram infinitos estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, em também múltiplos contextos e situações. Tanto é assim que uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses de capítulos de telenovelas em revistas ou jornais, mas não conseguir escrever um texto minimamente compreensível. Da complexidade desses processos resulta também a complexidade das possíveis definições de “letramento”, especialmente em suas dimensões individual e social e em suas relações com a alfabetização e com a educação (escolar). (MORTATTI, 2004, p. 101, itálico da autora).

Nesse âmbito de discussões, um grupo de estudiosos britânicos projetou suas teorizações no Brasil por meio de estudos ligados ao campo da Educação e da Linguística Aplicada, tendo como um dos seus principais expoentes Street (2014), que empreendeu a distinção do letramento em duas perspectivas: a do modelo autônomo e a do modelo ideológico.

Conforme essa teorização, o modelo autônomo pode ser definido, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, sua natureza técnica e neutra separa a escrita da oralidade. Esse modelo quase sempre se associa a resultados e a efeitos civilizatórios, ao progresso e à mobilidade social.

Ao contrário do modelo autônomo, o modelo ideológico, de acordo com Street (2014), destaca o letramento como uso, e não como tecnologia, tampouco dicotomiza escrita e oralidade, concebendo ambas como aspectos inerentes à cultura humana. Nesse modelo, a escrita não é estudada apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas sim focalizada a partir dos usos sociais engendrados em contextos específicos e a partir das implicações resultantes da compreensão das possibilidades que sua apropriação traz consigo.

Outros estudos realizados por Street (2014) revelam as práticas e os eventos de letramento. Segundo o autor, as práticas de letramento têm um sentido mais amplo do que os eventos de letramento, pois elas englobam os comportamentos exercidos pelas pessoas que participam do evento e também as suas concepções sociais e culturais.

O conceito de eventos de letramento [...] enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestras por exemplo representam um clássico exemplo de letramento [...] Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas às concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento. (STREET, 2014, p. 146-147).

As práticas de letramento são definidas por Soares (2004, p. 105) como “[...] comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular [...]”; tanto as práticas como os eventos envolvem diferentes gêneros de textos escritos e são parte natural da vida das pessoas.

Assim, podemos concluir que

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas e avaliados, visando a alcançar um objetivo primordial: a aprendizagem por parte do aluno. (MORTATTI, 2004, p. 113-114).

Para Soares (2004, p. 107), “[d]e certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.”

Reconhecer o pluralismo de concepções no ensino da Língua Portuguesa não invalida, no entanto, a defesa de determinados saberes, noções e encaminhamentos como sendo os mais adequados, democráticos e socialmente justos para o momento sócio-histórico em que estamos inseridos. Portanto, se admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, aqui entendidas como práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, deve estar no foco do trabalho em sala de aula. (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 239).

Nesse ponto, insta ressaltarmos que esse novo eixo de condução metodológica para a aquisição inicial da língua materna no âmbito escolar, centrado nas relações entre a alfabetização e o letramento, engendrou dúvidas e, por vezes, suscitou interpretações de equivalência ou oposição entre esses conceitos.

Para Britto (2012, p. 4), a relação entre esses dois conceitos é uma das questões mais complexas dos usos que se faz da ideia de letramento no âmbito inicial da educação escolar: “[...] Haveria de fato oposição entre os dois conceitos? A incorporação do novo conceito nas práticas escolares implicaria modificações nas formas de ensinar e de organizar esses níveis de ensino?”

Tfouni (2000, p. 9) aponta que “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, enquanto “[...] o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Convergindo para esse conceito, Soares (2018) afirma que alfabetização é a aquisição da tecnologia da escrita e o letramento é o uso em práticas sociais que abrangem a escrita dessa tecnologia.

Basicamente três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, a que [...] se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas [...] como **letramento**. (SOARES, 2018, p. 28-29).

Apesar de diferenciarem os conceitos, tanto Tfouni (2000) quanto Soares (2018) convergem para a compreensão de que a alfabetização e o letramento são indissociáveis e interdependentes. Podemos ainda encontrar consonância ao exposto por Kleiman (2005, p. 11) quando afirma que “[...] O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras letramento e alfabetização estão associados. A existência e a manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante.”

Nesse ponto, julgamos oportuno retomar nossa ressalva anterior de que as discussões iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 sobre o letramento viabilizaram estudos relevantes para a alfabetização no contexto nacional, haja vista terem engendrado uma divulgação ampla do termo que passou a ser explorado e difundido, por diferentes abordagens teóricas, didáticas e metodológicas, conduzidas por perspectivas sistemáticas para o uso social da leitura e da escrita, oriundas, principalmente, das áreas da Educação e da Linguística.

Contudo, destacamos que em Soares (1998) lemos a definição, a diferença e os exemplos entre os termos letramento e alfabetização, além da apresentação de formas de avaliação e mediação de letramento mais relevantes nas políticas públicas de alfabetização no cenário brasileiro.

Destarte, Soares (1998, 2011, 2020) apresentou muitos aspectos complexos na sua teorização para o termo letramento, evidenciando pontos da temática que incentivaram diferentes reflexões para o processo de alfabetização ao ressaltar que:

A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como “tradicionais”, que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita; por outro lado, assim também tem feito o chamado “construtivismo”, que se volta predominantemente para as facetas referentes ao letramento, privilegiando o envolvimento da criança com a escrita em suas diferentes funções, seus diferentes portadores, com os muitos tipos e gêneros de texto. No entanto, os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com **o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.** (SOARES, 2011, p. 100, grifos nossos).

Tomando a perspectiva delineada a respeito da noção de alfabetização e letramento e aprofundando nossas discussões, seguimos problematizando sua influência no processo inicial de alfabetização baseando-nos na indagação proposta por Soares (1998, p. 59): “Como alfabetizar, letrando?”

É, pois, no contexto de profundas alterações científicas, tecnológicas, políticas e sociais que se propõe a formação de um novo leitor e escritor. A alfabetização escolar, por si só, já não basta; é necessário que os indivíduos aprendam a ler e produzir textos,

para além daqueles produzidos no contexto escolar, textos que remetam às mais variadas práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento, gradativamente, estão sendo entendidos como dois processos interdependentes, complementares, cada qual com especificidade própria. A mudança na compreensão do processo de alfabetização colocou, portanto, os usos sociais da escrita, materializados em textos, no centro das atividades de ensino. O desafio que se coloca hoje para a prática alfabetizadora é alfabetizar letrando. (CARDOSO, 2007, p. 38).

Do ponto de vista normativo, os documentos oficiais passaram a defender, naquele contexto, a perspectiva de alfabetizar letrando, refletindo tanto nas diretrizes legais para o ensino da língua portuguesa quanto na formação docente e nos cursos oficiais<sup>28</sup> oferecidos pelo Ministério da Educação. Ainda, os livros didáticos para a alfabetização, apesar de resistências e dissonâncias registradas, passaram a ser identificados como livros de alfabetização e letramento.

Isso posto, podemos considerar que a elevação do conceito de letramento à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização propiciou a produção de obras didáticas compostas por gêneros e tipologias textuais diversificadas, guias como condução prática nessa perspectiva e material didático de apoio, como livros de literatura de diferentes gêneros.

Nessa linha de compreensão, o bom LDLP será aquele que: 1) permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) operar com gêneros textuais que circulam socialmente, considerando aí as práticas discursivas de interlocutores. Esse enfoque está estreitamente interligado à noção de letramento [...] Essas são as opções esperadas de um LDLP que se proponha estar em sintonia com as aspirações da sociedade, em termos de formação básica com qualidade social para as crianças e os jovens brasileiros, numa perspectiva sócio-interacionista, em que o conhecimento é compreendido e aprendido como construção histórico-social. (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 239-240).

Assim, destacam Piccoli e Camini (2012, p. 24) que as discussões em torno do letramento trouxeram aspectos importantes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, cumprindo salientar que, com toda essa ampla mobilidade, instituiu-se o trabalho com os diversos gêneros textuais na sala de aula, sendo “ [...] o efeito mais visível do letramento [...] a diversificação e a didatização dos gêneros textuais na sala de aula.”

---

<sup>28</sup> O Programa Pró-Letramento foi lançado em 2005, pelo Ministério da Educação, dirigindo-se a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental como parte integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica; reeditado em 2007, constituiu as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação. O objetivo principal do programa estava relacionado com a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da oferta de suporte à ação pedagógica docente. Para tanto, o programa buscou desenvolver uma cultura de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de Educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 10 fev. 2020.

O termo letramento contribuiu para desestabilizar as práticas convencionais de ensino da leitura e da escrita que, durante muito tempo, desconsideraram o contexto em que elas ocorrem socialmente. Agora, é preciso um novo movimento que, invés de dar a ideia de segmentação nas práticas escolares de leitura e escrita – entre alfabetização e letramento –, as considere como um mesmo processo socialmente conduzido e que não se polariza em um determinado período escolar. No entanto, isso não significa dizer que a escola deva empurrar a expectativa de um mínimo domínio da leitura e da escrita para além dos dois primeiros anos do ensino fundamental. O que vemos como um continuum é a complexificação dos domínios dessas habilidades. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 27).

Com o que foi apresentado, podemos compreender que a conjuntura educacional, no que diz respeito ao âmbito da alfabetização, a partir da década de 1990, aliou esse processo aos paradigmas cognitivistas e à concepção de letramento, que estabilizaram suas modelizações para a aquisição da leitura e da escrita, sendo este último, a partir de então, amplamente adotado pelas políticas públicas de alfabetização no País.

Cabe ressaltar que mais recentemente vem ocorrendo algumas discussões no âmbito das investigações psicolinguísticas, que examinam a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização, apontando a necessidade de promover na escola, desde a etapa de educação infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros, ao que Mortatti (2000) denominou de reintrodução do “*novo*” método fônico no Brasil.

Em outros termos, na concepção de alguns teóricos o foco no modo de aprender das crianças, que indubitavelmente perfaz uma conquista importante para a alfabetização, suscitou a diminuição da atenção dedicada àquilo que afirmam precisa ser ensinado, que são as relações linguísticas entre os elementos da cadeia sonora da fala e a maneira de representá-los na escrita.

Mais uma vez, vive-se num momento de constatação do fracasso na alfabetização e, como sempre aconteceu ao longo do tempo, mais uma vez o método de alfabetização se configura como uma **questão**: apontado como responsável pelo fracasso, torna-se uma **dificuldade a resolver** – um dos sentidos da palavra **questão** – e, em virtude das divergentes soluções propostas para vencer essa dificuldade, torna-se também objeto de **polêmica** – o outro sentido da palavra **questão**. Ou seja: nos anos iniciais do século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à **desmetodização**, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo. (SOARES, 2018, p. 24, grifos nossos).

O fato de os livros didáticos estarem inseridos no PNLD, que vinha se referenciando nas últimas três décadas nos PCNs e, recentemente, terem aderido às determinações da BNCC, indica mudanças no programa e, conseqüentemente, na produção dessas obras, concretizando

permanências e promovendo mudanças nos elementos conceituais presentes nos livros aprovados para a alfabetização.

Nada obstante, atualmente, pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização<sup>29</sup> (PNA), que indicou uma possível imposição metodológica privilegiando o método fônico como abordagem para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no País.

A definição dos seis componentes essenciais para a alfabetização no decreto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) permite a compreensão da opção metodológica ali proposta, pois em seu art. 3º, Capítulo II, enfatiza o ensino da consciência fonêmica e da instrução fônica sistemática (BRASIL, 2019).

Apesar da instituição deste decreto e das demais políticas que o acompanham perpassarem o recorte temporal deste trabalho, haja vista que analisaremos, aqui, documentos produzidos em data anterior à sua homologação, entendemos necessário citá-lo, pois nos parece uma tentativa de exaltação dos métodos tradicionais para a alfabetização, conforme apontamentos.

Esse fato contribui com as discussões sucedidas até o momento no percurso deste trabalho, por nos conduzir à compreensão de que historicamente as dificuldades do processo de alfabetização são associadas aos métodos ou aos pressupostos teóricos das inúmeras vertentes e paradigmas concernentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Portanto, o retorno a práticas que se reduzem ao simples exercício da consciência fonológica pela associação de sons e letras para produzir corretamente palavras ou frases, que supostamente traria consigo o pressuposto de superação do fracasso da alfabetização, poderia apenas conduzir a um grave retrocesso.

A redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não se sustenta cientificamente, ao contrário do que afirma a PNA. Hoje, mais do que há 40 anos atrás, já conhecemos os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, essa ferramenta cultural inscrita no cotidiano de todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica. Não somos, e as crianças também não são, uma tábula rasa na experiência com a escrita. (MACEDO, 2019, p. 64).

---

<sup>29</sup> Posteriormente à assinatura do decreto foi lançado o Caderno da Política Nacional de Alfabetização e o curso de formação docente, Tempo de Aprender. Este último apresenta estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas destinadas ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental. Conforme o MEC, o curso baseia-se em evidências científicas de caráter prático, voltadas à sala de aula, e seus conteúdos mais elementares podem ser desenvolvidos com crianças no último ano da pré-escola que, apesar de não estarem sendo alfabetizadas, podem desenvolver habilidades importantes que facilitarão o futuro processo de alfabetização. Para além disso, todos os conteúdos podem servir como reforço para crianças de idades mais avançadas, especialmente aquelas do 3º ano do ensino fundamental (PERA, 2019).

No entanto, isto não significa que o trabalho com as unidades mínimas da escrita não seja necessário, e sim que ele deve ocorrer como exercício significativo de análise linguística em contextos de uso e funcionamento da língua escrita.

Por isso mesmo, reconhecer o pluralismo das concepções para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita não invalida, a defesa de determinados saberes, noções e encaminhamentos como sendo os mais adequados, democráticos e socialmente justos para o momento em que estamos inseridos.

## CAPÍTULO 2 – CONTEXTO E ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO E MANUAL DO PROFESSOR

“Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra,  
e assim se faz um livro, um governo,  
ou uma revolução”  
(ASSIS, 2005, p. 120)

Neste capítulo, apresentamos apontamentos acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e, no que concerne à sua estrutura, analisamos especificamente o documento balizador do processo avaliativo do livro didático, o Edital de Convocação.

Inicialmente, observamos informações relacionadas ao valor despendido na aquisição das obras pelo PNLD-2019 e constatamos que o livro didático é um produto de alta rentabilidade para as editoras, que, por sua vez, desejam ter o maior número possível de coleções bem avaliadas a cada edição do programa, sendo escolhidas por uma grande parcela de docentes das escolas públicas, de modo a gerar uma grande quantidade de livros vendidos ao governo federal a cada ano.

Para Zeferino (2020), o mercado do livro didático no Brasil, devido ao volume de negociação, atrai o interesse de grupos diversos que percebem um mercado promissor.

Nesse domínio,

[...] um grupo de quatro editoras que se destacam, e que ultrapassaram a casa de R\$1 bilhão em valores negociados com o governo brasileiro somente com o PNLD nos últimos 10 anos. As editoras Ática, Saraiva e Scipione faziam parte do Grupo Somos Educação, reconhecido como o maior grupo de Educação Básica do Brasil, que, em 2018, foi adquirido pela Kroton Educacional, líder no setor de educação superior no Brasil. As editoras da Kroton/Cogna (Ática 17%, Saraiva 14% e Scipione 7%) representam 39% dos valores totais negociados referentes aos PNLD de 2004 a 2019. (ZEFERINO, 2020, p. 65).

Esse fator, relativo aos valores negociados, provoca uma grande mobilização dessas empresas em torno da construção de um livro didático que potencialmente apresente mais chances de ser escolhido pelas escolas.

Dessa maneira, as editoras e autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim, pois sabemos que, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam [...] daí a constante frustração e, conseqüentemente, a eterna busca do “novo”. [...] basta adicionar o adjetivo ‘novo’ a um dado substantivo e, imediatamente, as atenções se voltam para o fenômeno ou objeto indicado. (CORACINI, 1999, p. 21).

Podemos afirmar que as editoras buscam atender simultaneamente as idealizações docentes quanto ao modelo ideal de livro didático, pois são “responsáveis” pela escolha das obras, como também as exigências do edital do PNLD, as quais, em linhas gerais, estão em sintonia com os resultados e avanços das pesquisas acadêmicas e as deliberações das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, nossa investigação no Edital de Convocação nº 01/2019 recaiu nas considerações relacionadas ao item do PNLD-2019 que dispõe sobre a Avaliação Pedagógica, tendo em vista que o documento apresenta uma lista muito grande de itens e critérios que vão além de nosso foco neste trabalho.

As considerações presentes no edital coadunam suas deliberações à Base Nacional Comum Curricular, alinhando os livros didáticos aos conhecimentos, às habilidades e às competências que o documento determina.

Dessa forma, da nossa procura em responder à questão central deste estudo – “Que concepção de alfabetização se pode inferir do livro didático e do manual do professor do 1º e 2º anos do PNLD-2019?” – emergiu a necessidade de apresentarmos apontamentos acerca da BNCC. Isso porque o edital em questão aponta que a “[...] avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o Decreto nº 9.099/2017 [...]” (BRASIL, 2019, p. 12).

Neste estudo, como já pontuado, utilizamos os livros do estudante e os manuais do professor para a alfabetização, de maneira a investigar conjuntamente, nos conteúdos e nas orientações propostas às crianças, bem como nas orientações práticas, a concepção que caracteriza o processo de alfabetização nessas obras didáticas.

Por fim, na sequência, para abarcarmos as especificidades da coleção *Buriti Mais Português* (SANCHES, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d), nos ocupamos da sua caracterização, perscrutando a organização das propostas em suas unidades, sendo oito unidades no livro destinado ao 1º ano e oito no do 2º ano, que, por sua vez, organizam-se em seções que visam, conforme sua autora, o desenvolvimento da oralidade e a apropriação da escrita, bem como o desenvolvimento da compreensão da leitura e do uso social da linguagem.

## **2.1 Livro didático: do edital à escola**

A temática dos livros didáticos proporciona inúmeros desdobramentos que influenciam diversas esferas da educação, constituindo-se em obras que estabelecem parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula. Tais artefatos pedagógicos, além de

intermediarem a produção de conhecimentos, desenvolvem ainda múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, em razão de sua posição como instrumento científico, político e cultural.

Todavia, comumente lemos e ouvimos críticas em relação aos livros didáticos, porém, importa nos darmos conta de que os livros didáticos podem ter problemas e ainda assim constituírem uma referência para um currículo nacional.

O Brasil é um dos países que mais investe na compra de livros didáticos. Se pensarmos que, nos trâmites do PNLD-2019, foram investidos – na avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio – aproximadamente R\$ 1.102 bilhões, e que foram distribuídos um total geral de 126.099.033 exemplares, beneficiando 147.857 escolas, constatamos a valorização desse material no contexto educacional brasileiro (BRASIL, 2019).

Para exemplificar os recursos envolvidos, abaixo apresentamos um quadro com as cinco editoras que mais venderam livros didáticos para o governo, seguindo o edital do PNLD-2019.

Tabela 2 – Negociação por editora PNLD-2019

<b>Editora</b>	<b>Tiragem 1º ao 5º</b>	<b>Títulos Adquiridos</b>	<b>R\$/Valor total impresso</b>	<b>Valor total/R\$ aquisição</b>
Moderna	27.456.215	334	234.187.087,22	245.474.157,13
Ática	18.641.722	208	208.805.983,01	215.334.753,96
FTD	10.635.971	226	137.086.725,35	143.397.824,93
SM	7.665.255	232	109.296.281,70	114.721.621,41
Editora do Brasil	4.451.889	167	68.068.333,48	72.238.911,16

Fonte: Elaboração nossa com base nos dados estatísticos do PNLD-2019.

Podemos então inferir que, concernente à sua distribuição gratuita para todas as regiões do País, o livro didático torna-se um suporte de ensino de extrema importância dentro da sala de aula. Entre os estudiosos do tema é unânime o entendimento no que diz respeito a sua assídua presença na vida diária escolar. Dito isso, percebemos a importância de entender o estudo do livro didático como uma fonte complexa e, além disso,

[...] ele é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades com base nos quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 30).

Partindo dessa perspectiva, presume-se que os livros didáticos sejam exemplares concretos dos interesses educacionais e uma forma de ter a memória impressa. É o registro do momento em que está sendo inserido, podendo, inclusive, averiguar o currículo de determinada instituição e o tempo em que foi utilizado. Conseqüentemente, presume-se que os livros didáticos sejam exemplares concretos dos interesses educacionais.

Em se tratando de alfabetização, uma denominação comum é ‘cartilha’, que, segundo Choppin (2004), é o nome dado, em espanhol e português, aos pequenos livretos que apresentam as letras do alfabeto e primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura. A cartilha se difundiu na Europa a partir do século XVI, quando consistia em uma simples folha impressa que, dobrada duas ou três vezes, formava um caderno.

Por conseguinte, podemos então considerar o livro didático como um objeto que perpassa a ideia de um campo de neutralidade, no qual somente o que está em prática é a ação pedagógica. É recorrente, na literatura ligada ao ensino, a tradução do livro como precursor de projetos políticos, culturais e sociais, que conformam o mundo literário a fim de forjar representações para atender aos interesses de grupos hegemônicos.

Conforme Munakata (2012, p.121), o livro didático é alvo de polêmicas e críticas a ele destinadas, o que ele afirma certamente não resolver suas eventuais falhas e muito menos possibilitar a sugestão de novas propostas tanto para a sua elaboração quanto para a sua utilização: “Não vale a pena, contudo, perder tempo com essas condenações, [...] tomá-lo como objeto de pesquisa não significa necessariamente elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do que simplesmente repudiá-lo.”

Nas últimas décadas, tanto na literatura educacional quanto nas informações propagadas pelos meios de comunicação, divulgam-se discursos que clamam pela melhoria da qualidade da educação.

Desde a Constituição Federal de 1988, o Governo Federal tem a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda a população brasileira. A seguir, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, também se ressalta o direito ao ensino de qualidade. Essas determinações repercutiram nos materiais didáticos avaliados para a Educação Básica.

Assim, no ano de 1996, tem início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático. Segundo Rojo e Batista (2003), a partir de então a questão da qualidade repercutiu na elaboração dos Guias de Livros Didáticos e o papel do MEC, que era somente de aquisição e distribuição das obras, é aperfeiçoado, somando-

se às suas atribuições a avaliação da qualidade dos livros mais solicitados e o estabelecimento de critérios para a aquisição de novos livros.

Nesse panorama geral é cabível o entendimento de que

[o] livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo. (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

A execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em um país com as dimensões geográficas do Brasil demanda uma operação complexa que se divide em diversas etapas, cujo início é a publicação do edital cerca de três anos antes do ano de atendimento, seguido da inscrição, triagem, análise pedagógica das obras, divulgação do guia com os materiais aprovados, registro da escolha pelas escolas, habilitação das obras, processamento segundo projeção de matrícula com base no Censo Escolar, até a negociação, contratação das editoras, distribuição às escolas, monitoramento e avaliação do programa.

Dentre as etapas do Programa consideramos averiguar o Edital de Convocação do PNLD-2019, por ser esse o instrumento das avaliações coordenadas pelo MEC. Tal documento delimita quais ditames legais referentes à educação brasileira as obras devem respeitar, os princípios didáticos e pedagógicos que elas devem seguir e, ainda, a quais especificidades disciplinares precisam adequar-se os livros didáticos participantes do processo avaliativo.

O documento regula

[...] a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e dos professores de educação infantil das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos. (BRASIL, 2019, p. 1).

Uma questão relevante a ser elencada a respeito do Edital de Convocação do PNLD-2019 e que, portanto, deve ser levantada refere-se ao ponto que versa sobre as exigências do

Ministério da Educação (MEC) para que haja a articulação dos livros e materiais didáticos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Note-se, no Decreto n. 9.099,<sup>30</sup> de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNLD, que seu artigo 2º, inciso VI, estabelece uma vinculação direta e unívoca entre a BNCC e o livro didático:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. (BRASIL, 2017, p. 28).

Dessa forma, conforme estabelecido no Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), tratando-se da avaliação pedagógica de coleções voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, esses materiais têm de ser condizentes com aspectos relacionados a essa área específica do conhecimento, garantindo a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos. Também precisam considerar como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área (Linguagens) e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades constantes no texto da BNCC-2018.

Ocupamo-nos, de forma mais específica, do oitavo item do Edital de Convocação do PNLD-2019, que trata da Avaliação Pedagógica, tendo em vista que o documento apresenta uma lista muito grande de itens e critérios que vão além de nosso foco neste trabalho. Existem critérios de ordem técnica e financeira que não dizem respeito diretamente à abordagem metodológica ou à proposta didático-pedagógica em si. Critérios esses utilizados pelos processos pertinentes ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e não à Secretaria de Educação Básica (SEB), que coordena a avaliação pedagógica dos livros didáticos e manuais do professor inscritos no programa.

---

<sup>30</sup> O Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, que orientou o PNLD-2019, trouxe como inovação para seu Edital: a inclusão do atendimento do segmento de Educação Infantil com materiais didáticos; a possibilidade de cada rede decidir pela escolha unificada a partir do registro realizado pelas escolas; o apoio do PNLD à implementação da Base Nacional Comum Curricular; a inserção de obras literárias no âmbito do PNLD, anteriormente distribuída pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); a mudança na etapa de avaliação Pedagógica, que deixou de ser realizada pelas universidades públicas e passou a ser executada pelo MEC com a utilização de banco de avaliadores (BRASIL, 2017).

Quadro 2 – Itens de avaliação do PNLD-2019

<b>Edital de Convocação N° 01/2019 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 – Atualização BNCC</b>			
1.	Do Objeto	10.	Da Escolha das Obras
2.	Das Características das Obras	11.	Da Habilitação
3.	Da Acessibilidade	12.	Da Negociação
4.	Dos prazos de Inscrição	13.	Do Contrato Administrativo
5.	Das Condições de Participação	14.	Da Produção
6.	Da Inscrição	15.	Do Controle de Qualidade
7.	Da Validação da Inscrição	16.	Da Distribuição
8.	Da Avaliação Pedagógica	17.	Das Disposições Gerais
9.	Da Análise dos Atributos Físicos		

Fonte: Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>.

Conforme o Edital de Convocação-CGPLI n. 01/2019, a avaliação pedagógica das obras didáticas foi realizada de acordo com orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e com base em critérios comuns e específicos constantes no Anexo III – Critérios para Avaliação das Obras; c.1. Anexo III – A – Base Nacional Comum Curricular; c.2. Anexo III – B – Matriz de alterações.

Dispensamos o Anexo III-B de nossas análises em razão de ele tratar-se de uma ficha em forma de matriz para eventuais discriminações indicativas de alterações ou ajustes realizados nas obras avaliadas e, portanto, não colaborar com nosso intento.

Considerando que neste trabalho pretendemos inferir, no livro do estudante e no manual do professor *Buriti Mais Português*, da editora Moderna, para o 1º e 2º anos do ensino fundamental, o livro mais adotado da editora e que mais obteve aprovações pelo PNLD-2019, qual concepção de alfabetização caracteriza a abordagem teórico-metodológica dessas obras. Explicitamos, a seguir, os relacionamentos entre nosso objeto de pesquisa e as respectivas especificidades do Anexo III e do Anexo III-A do Edital de Convocação n. 01/2019 – CGPLI-PNLD-2019.

Consequentemente, importa notar que responder ao questionamento proposto por nosso trabalho, apesar de não ter sido esta nossa intenção inicial, subjaz a compreensão dos princípios que orientam o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita definidos pela BNCC para, em seguida, refletir sobre qual a concepção de alfabetização que sustenta as proposições do livro didático e do manual do professor para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Objetivo dos critérios de avaliação

Edital de Convocação n. 01/2019 – Coordenação Geral dos Programas do Livro (PNLD 2019)
Anexo III
<p>A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2019 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva ainda garantir que os materiais propiciem [...] nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas na <b>Base Nacional Comum Curricular (Anexo III-A)</b>. (p. 33-34).</p> <p>Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, a obra deve propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento. Neste sentido, a obra deverá: a. Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e de <b>competências e habilidades</b> nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constantes do <b>Anexo III-A</b>, visando o desenvolvimento integral dos estudantes; b. Ser coerente com essa abordagem, do ponto de vista dos conhecimentos, recursos propostos e organização geral da proposta; c. Explicitar e compatibilizar a opção teórico-metodológica adotada com o modo como são desenvolvidas as atividades, evitando paradoxos de interpretações; d. Organizar-se de forma a garantir a progressão das aprendizagens; e. Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais. No caso de recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, será necessário explicitar e justificar o arranjo proposto, indicando claramente a articulação entre seus componentes. (p. 37-38).</p> <p>As obras disciplinares e interdisciplinares deverão ter como eixo central o desenvolvimento das <b>competências gerais</b>, das <b>competências específicas de área</b> e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos <b>objetos de conhecimento e habilidades</b>, constantes no <b>Anexo III-A</b>. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos <b>objetos de conhecimento</b> alinhados às <b>habilidades</b> de cada componente curricular ali presentes. As <b>unidades temáticas</b>, constantes do <b>Anexo III-A</b>, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra. (p. 43-44, grifos nossos).</p> <p>O manual do professor, nos seus diversos componentes, deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem. (p. 44).</p> <p>[...] Manual do Professor Impresso [...] deverá conter orientações gerais no início do volume [...] a. conter a visão geral da proposta desenvolvida no livro do aluno; b. informar os professores sobre a proposta teórico-metodológica adotada; c. explicitar a correspondência do conteúdo com os <b>objetos de conhecimento e habilidades</b> do <b>Anexo III-A</b>; d. explicitar a relação desses conhecimentos com os conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com o <b>Anexo III-A</b>; [...] Alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das <b>habilidades</b> apresentadas no <b>Anexo III-A</b> para o ano de escolarização e componente curricular em questão. (p. 45-46).</p>

Fonte: Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>.

No anexo III-A do Edital-2019 temos que a BNCC 2018 organiza-se por competências que, por sua natureza demasiado ampla, desdobra-se em competências de área. Estas, por sua

vez, desdobram-se em competências próprias de cada componente curricular, que, por fim, se destringem em habilidades.<sup>31</sup>

Dessa forma, interpretar o conceito de competência nesse documento torna-se fundamental para a compreensão dos direcionamentos propostos pelo Edital do PNLD-2019, que o define como:

[...] na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BRASIL, 2018, p. 15).

Nesse sentido, compreende-se que as competências estão intimamente relacionadas às operações cognitivas. Corroborando tal afirmação, Perrenoud (1999, p. 7) define competência “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Assim, por tal viés, o enfrentamento de uma situação de forma satisfatória implica não somente conhecer determinada informação, pressupõe também a necessidade de se colocar em ação, sincronicamente, vários recursos cognitivos, interligando a ideia de competência à capacidade de abstrair conhecimentos e transportá-los para outros domínios.

Todavia, no contexto da educação escolar a ideia de competência tem sido utilizada como juízo de valor por intermédio do desenvolvimento de capacidades humanas de compreensão, julgando, desse modo, competente ou incompetente quem esteja em processo de avaliação.

Devido a um entendimento dessa natureza, é oportuno e relevante observar que subordinar-se a essa lógica do ensino por competências e habilidades poderia estabelecer inclusive os padrões de qualidade, que hipoteticamente reduziriam o ensino a um treinamento técnico.

Na BNCC-2018, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais encontram-se organizados estruturalmente por áreas do conhecimento. Tal organização, conforme a Base Nacional Comum Curricular, favorece a comunicação entre os conhecimentos

---

<sup>31</sup> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

e saberes das diferentes disciplinas ou matérias,<sup>32</sup> agora chamadas no documento de componentes curriculares.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes **componentes curriculares**. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2018, p. 26).

Quadro 4 – Divisão Base Nacional Comum Curricular – 2018 – Anos Iniciais

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia
	História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Adaptado de BNCC (2018).

Dentre os componentes curriculares para cada área do conhecimento, nos interessa especificamente o componente curricular Língua Portuguesa – Anos Iniciais, pois ele soma as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades prescritas para a etapa escolar destinada à alfabetização.<sup>33</sup> A BNCC concede ao texto, em suas diversas modalidades, o protagonismo nas práticas de linguagem.

Dito isso, considerando o âmbito do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, é possível estabelecer uma relação entre as considerações da BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais, haja vista que os PCNs já salientavam que “[...] não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto.” (BRASIL, 1997, p. 28).

Destarte, ambos os documentos também abordam e sugerem o trabalho com os gêneros textuais, definidos como práticas sociais e culturais manifestadas linguisticamente através de

<sup>32</sup> O que antes entendíamos como disciplinas ou matérias não deixaram de existir, o que mudou foi que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não chama mais a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, o documento a compreende como um componente curricular da área de conhecimento de Linguagens.

<sup>33</sup> A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o final do 2º ano. Antes, esse prazo era até o terceiro ano, de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

textos. Assim, os textos verbais, verbo-visuais e multimodais são vistos como o centro do trabalho com língua materna.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2006, p. 19), os gêneros são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido, por isso, “[...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.”

Na sequência, a BNCC 2018, em seu componente curricular Língua Portuguesa, faz menção à centralidade do texto em sua multiplicidade de portadores e modalidades.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e **produção de textos em várias mídias e semioses**. [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais **multissemióticos** e **multimidiáticos** [...]. (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos).

Nessa feita, o documento aponta a importância de adaptar o ensino às novas tecnologias e traz à baila o conceito de multiletramentos, ainda que poucas vezes mencione esse termo, pois, conforme Rojo (2012), textos compostos de muitas linguagens ou modos, ou semioses, exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para se fazerem significar. Tais práticas seriam os multiletramentos.

Não obstante, o termo multiletramentos se prenunciou no ambiente escolar em 1996,<sup>34</sup> como efeito da globalização, antecipando a consolidação de uma educação pela multiplicidade linguística e cultural da sociedade, levando em conta as multimodalidades (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos culturais.

---

<sup>34</sup> O termo “multiletramentos” surgiu pela primeira vez no *Manifesto*, publicado em 1996, chamado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, de um grupo de pesquisadores intitulados *The New London Group (NLG)*. De lá para cá, passaram-se vinte anos e, nesse período, tem havido muitas publicações não apenas nos países anglófonos, mas no mundo inteiro, em particular no Brasil, sobre a relação entre (multi)letramentos e o uso de novas tecnologias, influenciadas direta ou indiretamente pela “pedagogia dos multiletramentos”. A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente (ROJO, 2012).

Rojo (2012) também aponta que os multiletramentos se pautam na interatividade, fraturam as relações de poder, são híbridos, ou seja, de linguagens, modos, mídias e culturas diversas.

Nesse sentido, para dar conta da multiplicidade e dos usos da língua na oralidade e na escrita, a BNCC-2018, em seu componente curricular Língua Portuguesa, estrutura-se em quatro eixos ou práticas de linguagem, dispostos pelos dois segmentos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais, que são: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos/Escrita Compartilhada e Autônoma e Análise Linguística/Semiótica.

Destacamos que cada uma das práticas de linguagem se organiza em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, fazendo-se necessário ressaltar, ainda, que o documento apresenta suas orientações mais específicas a partir desses três tópicos, com o intento de implementar o princípio da progressão curricular ao longo dos anos de escolarização.

Conforme a BNCC 2018, os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos, organizados em diferentes unidades temáticas, que propiciam as abordagens práticas e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades.

Quadro 5 – Práticas de linguagem de Língua Portuguesa – Anos Iniciais

Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que aprofundam o conhecimento e uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais, com ou sem contato face a face.
Produção de texto/Escrita (autônoma e compartilhada)	Diz respeito às práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.
Leitura/Escuta	Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multissemióticos, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários. Amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente.
Análise Linguística/Semiótica	Envolve os processos que sistematizam a alfabetização, as estratégias de análise e observação das regularidades e do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos. Abrange a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos.

Fonte: Adaptado de BNCC (2018).

Assim, em uma análise mais minuciosa, para o âmbito dos primeiros anos, do edital de convocação do PNLD-2019 até a consolidação dos conteúdos nas coleções adquiridas pelo Ministério da Educação (MEC), constatamos, no que se refere à alfabetização, que o objetivo principal das ações pedagógicas e didáticas baseia-se nas diretrizes da BNCC. Esta, a seu turno,

aponta para a sobreposição de aspectos linguísticos e semióticos às demais práticas de linguagem.

Por conseguinte, ao investigar os apontamentos delineados na BNCC-2018 para as práticas de linguagem, percebemos certo reducionismo, que pode representar um retrocesso conceitual, perante as especificidades do processo de alfabetização.

Ainda no âmbito do ensino da notação alfabética, o texto da BNCC possui outros problemas teóricos com implicações negativas para uma boa didatização no campo da alfabetização. Embora alguns críticos digam que a “Base” “reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica”, na realidade o tratamento dado àquela modalidade de consciência metalinguística adotado no documento é frágil, escasso e problemático. Do ponto de vista teórico, o texto oficial trata exclusivamente de consciência de fonemas, carecendo de uma visão evolutiva, na qual a consciência do tamanho das palavras (quantidade de sílabas) e a consciência de sílabas e rimas precederia o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica [...]. (MORAIS, 2020, p. 9).

Por esse motivo, doravante destacamos que momentos de mudanças como essa, de confluência de interesses em torno da definição de um currículo nacional ou de um conhecimento oficial, podem ser contraditório, posto que o controle sobre os conteúdos dos livros didáticos não é pouca coisa, pois se trata de publicar premissas de ensino e aprendizagem que pressupõem uma homogeneização, capaz de calar algumas vozes e fazer ressoar outras de forma contundente.

## **2.2 Organização do Livro do Estudante e do Manual do Professor**

No Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), entre as 94 obras das 29 editoras que participaram do processo de seleção e escolha, a editora Moderna sagrou-se campeã em aprovações, com 22 obras inscritas e 17 obras escolhidas para compor o programa. Trata-se, evidentemente, de um dado significativo e, dessa forma, investigar a concepção de alfabetização prevista na coleção mais adquirida pelo programa da editora com mais aprovações tem relevância, uma vez que pode contribuir à reflexão acerca de processos de aprendizagem de grande parcela de docentes e discentes em âmbito nacional.

A coleção didática mais adquirida para o componente curricular Língua Portuguesa para uso nos Anos Iniciais do ensino Fundamental no PNLD-2019, organizada e produzida pela

Editora Moderna,<sup>35</sup> teve como responsável por sua edição Marisa Martins Sanches<sup>36</sup> e intitula-se *Buriti Mais Português*.

O livro do estudante e o manual do professor compõem a obra que tem sua organização em cinco volumes, destinados a cada um dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Acompanha esse acervo o Manual do Professor Digital, com orientações e recursos complementares ao impresso, material que não foi analisado nesta investigação. Segue abaixo, na Figura 1, a imagem das capas do livro do estudante para o 1º ano e do manual do professor para o 2º ano.

Figura 1 – Capas do livro do estudante do 1º ano e do manual do professor do 2º ano



Fonte: Sanches (2017a, 2017c).

<sup>35</sup> A editora Moderna, adquirida em 2001 pela espanhola Santillana de edições do Grupo Pisa, ocupa o primeiro lugar em valor real e representa 17% dos valores negociados com as editoras do PNLD de 2010 a 2019. O grupo também é dono de outras editoras como a Richmond (contemplada em cinco editais no PNLD no período citado), Salamandra, Santillana Espanhol e ainda controla os sistemas de ensino Uno Educação, Avalia Educacional e o Sistema Faria Brito (SFB) (ZEFERINO, 2020).

<sup>36</sup> Licenciada em Letras pela Universidade São Judas Tadeu. Professora dos ensinos fundamental e médio em escolas públicas e particulares.

Cada volume é dividido em oito unidades temáticas. A abertura de cada unidade lança mão, em sua diagramação, da iconografia como recurso precursor do tema abordado. Conforme Sanchez (2017c), a imagem que abre a unidade tem ainda o objetivo de oferecer a oportunidade de apreciar e explorar o universo artístico, por meio de obras de arte ou de fotografias.

O conteúdo programático que estrutura o livro do aluno da coleção *Buriti Mais Português*, destinado ao 1º ano do ensino fundamental, divide-se em 216 páginas, cujos títulos das unidades referenciam uma relação direta entre atuações singulares da criança e domínios discursivos próprios aos dois gêneros textuais propostos para o trabalho em cada unidade. Ademais, ressaltamos que alguns gêneros textuais configuram o trabalho em mais de uma unidade da obra. São títulos das unidades deste exemplar: “Eu me divirto”, “Eu decifro charadas”, “Eu respeito os outros”, “Eu canto e conto”, “Eu sou curioso”, “Eu cuido dos animais”, “Eu faço amigos” e “Eu faço de conta”. Na Figura 2, podemos observar os títulos e subtítulos que distinguem os componentes estruturais presentes no livro do estudante para o 1º ano.

Figura 2 – Sumário do livro do estudante do 1º ano

SUMÁRIO	
<b>1</b>	<b>EU TENHO UM NOME</b> 10
	PARA COMEÇAR – LISTA DE NOMES DA CLASSE 12
	TEXTO 1 CANTIGA DE RODA – A CAVOA VIROU (DA TRADIÇÃO POPULAR) 16
	OUVIR E ESCREVER – SÓM INICIAL DOS NOMES: MARIANA, PEDRO E CATARINA 18
	TEXTO 2 CONTO – A CALÇA DO PEDRO (PER GUSTAVSSON) 20
	BRINCAR E APRENDER – BINGO DE NOMES 23
	COMUNICAÇÃO ORAL – HISTÓRIA DOS NOMES 24
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – CALENDÁRIO 25
	OUVIR E ESCREVER – SILABA INICIAL 27
	REGRAS DE CONVIVÊNCIA 30
<b>2</b>	<b>EU BRINCO</b> 32
	PARA COMEÇAR – NOME DE BRINQUEDOS 34
	TEXTO 1 PARLENDA – HOJE É DOMINGO (DA TRADIÇÃO POPULAR) 38
	COMUNICAÇÃO ORAL – ENSINAR DOBRADURA 40
	OUVIR E ESCREVER – SILABA 41
	TEXTO 2 HISTÓRIA DE ENROLAR – CONVERSA SEM SAÍDA (ROSANE PAMPLONA) 43
	BRINCAR E APRENDER – BRINCADEIRAS DE PULAR CORDA 47
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – ENSINAR UMA BRINCADEIRA 49
	OUVIR E ESCREVER – FORMAÇÃO DE PALAVRAS PELA TROCA DE LETRAS 50
<b>3</b>	<b>EU IMAGINO UM CASTELO</b> 52
	PARA COMEÇAR – CASTELOS 54
	TEXTO 1 PARLENDA – A BRUXA (DA TRADIÇÃO POPULAR) 56
	OUVIR E ESCREVER – SILABA E PALAVRAS TERMINADAS EM EIRA 58
	TEXTO 2 CONTO – O JANTAR CRIADO PELO GATO DE BOTAS (KATIA CANTON) 60
	BRINCAR E APRENDER – LINCE DE PALAVRAS 63
	SAIBA MAIS – INFOGRÁFICO – PROTEÇÃO DOS CASTELOS 64
	COMUNICAÇÃO ORAL – CONTAR UMA HISTÓRIA DESENHADA 66
	OUVIR E ESCREVER – SILABA FINAL E SILABA INICIAL 67
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – BILHETE PARA O DONO DO GATO 69
<b>4</b>	<b>EU GOSTO DE ANIMAIS</b> 70
	PARA COMEÇAR – NOME DE ANIMAIS, DAS LETRAS E LETRA INICIAL 72
	TEXTO 1 POEMA – UM POEMA PARA OS INSETOS (LALAU E LAURABEATRIZ) 74
	OUVIR E ESCREVER – PALAVRA DENTRO DE PALAVRA 76
	TEXTO 2 CONTO – O PEQUENO PIRATA QUE NÃO SABIA NADAR (CHRISTELLE CHATEL) 78
	BRINCAR E APRENDER – ALFABETÁRIO DE ANIMAIS MARINHOS 82
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – “VOCÊ SABIA?” 84
	SAIBA MAIS – TEXTO EXPOSITIVO – FILHOTE DE PANDA-GIGANTE (STEVE PARKER) 87
	COMUNICAÇÃO ORAL – APRESENTAR CURIOSIDADES SOBRE ANIMAIS 88
	OUVIR E ESCREVER – ESCRITA DE PALAVRAS A PARTIR DE IMAGENS 88
<b>5</b>	<b>EU FAÇO FESTA</b> 90
	PARA COMEÇAR – FESTA JUNINA 92
	TEXTO 1 POEMA – O BRUXO MALAQUIAS E O BOLO DE ANIVERSÁRIO (RICARDO DA CUNHA LIMA) 96
	SAIBA MAIS – TEXTO INFORMATIVO – O PERIGO DOS BALÕES 99
	OUVIR E ESCREVER – ESCRITA DE PALAVRAS E SILABA INICIAL 100
	TEXTO 2 CONTO – A FESTA DO TIGRE E OS SELUS CONVIDADOS (HENRIQUETA LISBOA) 102
	BRINCAR E APRENDER – JOGO DA MEMÓRIA 106
	OUVIR E ESCREVER – PALAVRAS DENTRO DE PALAVRAS 107
	COMUNICAÇÃO ORAL – FALAR SOBRE UMA FESTA POPULAR 108
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – ESCREVER SOBRE UMA FESTA POPULAR 109
<b>6</b>	<b>EU INVENTO</b> 110
	PARA COMEÇAR – A RODA 112
	TEXTO 1 POEMA – SE VOCÊ FOR INVENTOR, INVENTE (JOSÉ PAULO PAES) 116
	OUVIR E ESCREVER – ESCRITA DE PALAVRAS E SILABA 118
	TEXTO 2 CONTO – CHIQUINHA MOTA FERREIRA (ADRIANA FALCÃO) 120
	COMUNICAÇÃO ORAL – INVENTAR UM ANIMAL FANTÁSTICO 124
	BRINCAR E APRENDER – BINGO DE INVENÇÕES 125
	SAIBA MAIS – INFOGRÁFICO – EMBALAGEM LONGA VIDA 126
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – LEGENDA DE FOTO 128
	OUVIR E ESCREVER – LISTA DE INVENTOS 129
<b>7</b>	<b>EU PRATICO ESPORTES</b> 130
	PARA COMEÇAR – MODALIDADES ESPORTIVAS 132
	TEXTO 1 POEMA – FUTEBOLÉS (NEUSA SORRENTI) 134
	OUVIR E ESCREVER – NOME DE TIMES DE FUTEBOL, SILABA INICIAL E RIMA 136
	COMUNICAÇÃO ORAL – ENTREVISTA COM UM ESPORTISTA 138
	BRINCAR E APRENDER – OLIMPIADA ESPORTIVA 139
	TEXTO 2 FÁBULA – A LEBRE E A TARTARUGA (GUILHERME FIGUEIREDO) 140
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – CONTINUAÇÃO DA FÁBULA A LEBRE E A TARTARUGA 143
	SAIBA MAIS – TEXTO EXPOSITIVO – JOGOS OLÍMPICOS E PARALÍMPICOS 145
	OUVIR E ESCREVER – NOME DE MODALIDADES ESPORTIVAS, SILABA FINAL E SEPARAÇÃO DE PALAVRAS NA ESCRITA 146
<b>8</b>	<b>EU ESTUDO OS DINOSSAUROS</b> 150
	PARA COMEÇAR – DINOSSAUROS 152
	TEXTO 1 POEMA – MEU AMIGO DINOSSAURO (RUTH ROCHA) 154
	OUVIR E ESCREVER – PARTE COMUM E TERMINAÇÃO DAS PALAVRAS E SILABA INICIAL 156
	TEXTO 2 HISTÓRIA EM QUADRINHOS – HORÁCIO (MAURICIO DE SOUSA) 158
	BRINCAR E APRENDER – STOP 161
	OUVIR E ESCREVER – PARTE COMUM DAS PALAVRAS 162
	COMUNICAÇÃO ORAL – SARAU 164
	COMUNICAÇÃO ESCRITA – FICHA DO BICHO 165
	SUGESTÕES DE LEITURA 166
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 169
	MATERIAL PARA RECORTE 170
<b>9</b>	

Fonte: Sanches (2017a, p. 7-9).

No exemplar para o 1º ano, cada unidade possui ainda as seções: “Para começar”, composta por duas páginas iniciais com textos verbal e/ou não verbal e atividades de leitura e escrita; e “Ouvir e escrever”, que conta com atividades relacionadas à consciência fonológica e

sua relação com a escrita. Para cada unidade, há dois textos principais denominados Texto 1 e Texto 2, que são seguidos por atividades de compreensão.

A coleção apresenta também, como seções fixas, “Comunicação oral” e “Comunicação escrita”. A primeira ressalta contextos que envolvem a participação do grupo em ações como a organização da fala e a atenção na escuta; a segunda visa a sistematização das aquisições na abordagem oral, por meio da produção escrita coletiva de textos de diferentes gêneros narrativos, poéticos e informativos.

No que diz respeito à escolha da autora da coleção *Buriti Mais Português* pelo termo “comunicação”, nos chamou a atenção por não se conciliarem as prescrições que delineiam a BNCC 2018, posto que tal documento, ao menos explicitamente, aponta a necessidade de um ensino voltado para a tendência centrada na língua como atuação social alinhada ao ensino e à aprendizagem na perspectiva interacionista, valorizando as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística dentro de diversos contextos a partir dos gêneros discursivos.

Fundamentalmente, três concepções de linguagem podem ser apontadas e a cada uma delas podemos associar as seguintes compreensões:

- **A linguagem é a expressão do pensamento:** essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- **A linguagem é instrumento de comunicação:** essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- **A linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2005, p. 41, grifos nossos).

Sendo assim, presumimos que a autora das obras didáticas em questão, ao eleger a palavra “comunicação” para nomear parte de seu conteúdo programático, demonstrou certa aproximação à compreensão de linguagem como instrumento de comunicação. Dessa forma, a proposta pedagógica adotada revela as características que envolviam as concepções de ensinar e aprender que permearam o contexto educacional nacional de 1970.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Pela Lei n. 5.692/1971, nos anos 1970, a disciplina Português sofreu alteração em sua nomenclatura: “Comunicação e Expressão”, nas primeiras séries do 1º grau, “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas duas últimas séries do 1º grau, e “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, no 2º grau. Somente na segunda metade dos anos 1980 foi recuperada, para essa disciplina escolar, a nomenclatura Português (SOARES, 2002),

Contudo, no início da década de 1980, os estudos da linguística textual, análise do discurso, sociolinguística e, principalmente, da linguística aplicada passaram a exercer no Brasil, segundo Geraldi, Silva e Fiad (1996), uma significativa influência nas mudanças das práticas de ensino de língua portuguesa, divulgando uma nova abordagem, que preconizou a compreensão de que manifestações de uma língua, seja escrita ou oral, entropõem um processo interativo, no qual as regras gramaticais deixam de ser o cerne do ensino de linguagem.

À vista disso, importa muito ressaltar que, no contexto educacional, retomar os termos “comunicação oral” e “comunicação escrita” em detrimento de outros concernentes a tendências mais progressistas pode remeter à compreensão de que a opção teórica que contextualizou a produção das obras analisadas compatibilizou-se a conceituações restritas e rudimentares da alfabetização.

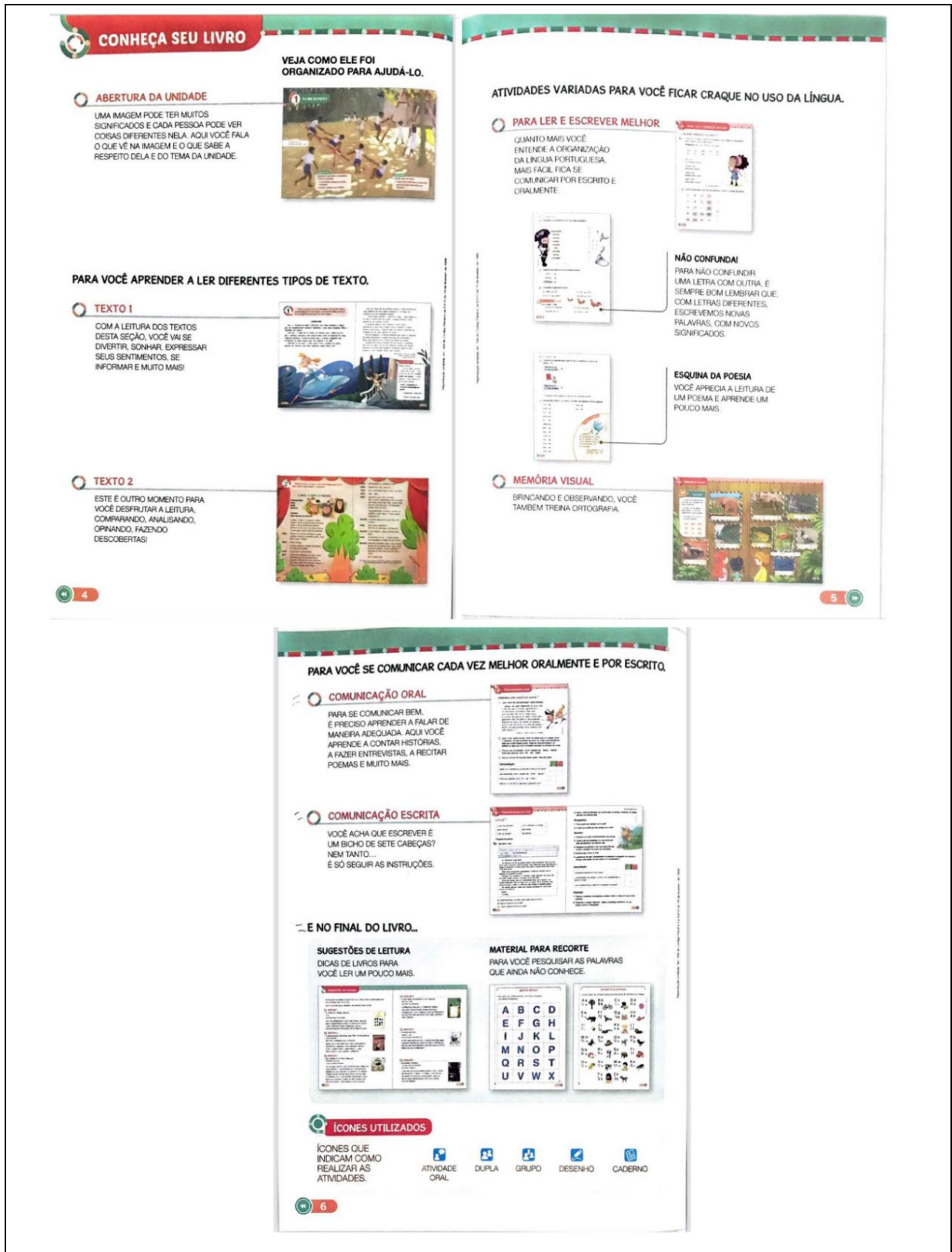
A seção “Saiba mais” destaca textos expositivos que divulgam informações elucidativas acerca do tema abordado na unidade, enquanto “Brincar e aprender” evidencia jogos que retomam os conhecimentos trabalhados anteriormente na unidade por meio de atividades lúdicas. No fim dos volumes, há o tópico “Sugestões de leitura” e um encarte com material complementar para recorte.

O livro do estudante para o 2º ano mantém, em sua organização, algumas similaridades ao volume 1, tais como o mesmo número de páginas e a relação dos títulos das unidades ao universo singular da criança. São títulos desse exemplar: “Eu tenho um nome”, “Eu brinco”, “Eu imagino um castelo”, “Eu gosto de animais”, “Eu faço festa”, “Eu invento”, “Eu pratico esportes” e “Eu estudo os dinossauros”.

A abertura das unidades, as seções “Comunicação Oral” e “Comunicação Escrita” e “Texto 1 e “Texto 2”, bem como suas propostas/organização, são comuns aos dois volumes aqui analisados. Os volumes 1 e 2 compartilham, ainda, sugestões de obras relacionadas aos textos lidos e o encarte com material para recorte no final da obra.

O volume 2 traz como diferencial em relação ao livro para o 1º ano as seções: “Para ler e escrever melhor”, a qual apresenta exclusivamente o trabalho com conhecimentos linguísticos e gramaticais, “Memória visual”, com propostas de atividades lúdicas relacionadas, sobretudo, a aspectos ortográficos contemplados pela unidade. Na Figura 3, apresentamos a divisão das seções do exemplar do livro do estudante para o 2º ano.

Figura 3 – Seções do livro do estudante do 2º ano



Fonte: Sanches (2017b, p. 5-7).

Quanto à organização do manual do professor, constatamos que se divide em duas partes. A primeira contém o referencial teórico metodológico, que apresenta a proposta didática

da obra, e traz uma correspondência entre o conteúdo, os objetos de conhecimento e as habilidades; textos complementares às unidades e propostas de trabalho com leitura de livros. A segunda parte contém as respostas para as atividades propostas no livro do estudante, bem como orientações ao professor.

Nos dois volumes da coleção o manual do professor é composto por seções intituladas: “A proposta didática desta obra”, “Textos complementares para o trabalho com as unidades”, “Proposta de trabalho com leitura de livros” e “Orientações específicas”.

Figura 4 – Sumário do manual do professor – 2º ano

Sumário	
<b>A proposta didática desta obra</b>	
1. Introdução	V
2. Como o cérebro aprende a ler e a escrever	VI
A motivação e a atenção	VII
A criança de 7 anos	VIII
3. Concepção de leitura e escrita	IX
A proposta didática	IX
As hipóteses de escrita	XI
O início da escolaridade e o ensino da língua	XII
4. Gestão em sala de aula	XIII
A gestão do tempo	XIV
5. Seleção de textos	XV
6. Leitura	XVI
As etapas de leitura	XVI
Leitura de textos ficcionais	XVI
Leitura de textos não ficcionais	XVI
O vocabulário dos textos	XVI
7. Gêneros orais e oralidade	XVII
8. A arte de contar histórias	XVIII
O que é um conto	XVIII
O conto e as competências de linguagem oral	XVIII
Contar histórias na escola	XIX
9. Escrita	XIX
Para quem se escreve, para que e em que condições	XIX
As etapas de produção de texto	XX
Como fazer a revisão e a avaliação do texto produzido	XXI
10. Base Nacional Comum Curricular	XXII
Competências gerais	XXII
Competências específicas da Área de Linguagens	XXIV
Competências específicas de Língua Portuguesa	XXV
Habilidades de Língua Portuguesa – 2º ano	XXV
11. Organização do livro do 2º ano	XXIX
12. Correspondência entre o conteúdo, os objetos de conhecimento e as habilidades	XXXII
13. Sugestões de leitura para o professor	LII
14. Bibliografia	LVI
III	
<b>Textos complementares para o trabalho com as unidades</b>	
<b>Proposta de trabalho com leitura de livros</b>	
<b>Orientações específicas</b>	
Unidade 1 – Eu me divertio	10
Unidade 2 – Eu sei contar histórias	34
Unidade 3 – Eu respeito os outros	58
Unidade 4 – Eu canto e conto	82
Unidade 5 – Eu sou curioso	106
Unidade 6 – Eu cuido dos animais	128
Unidade 7 – Eu faço amigos	152
Unidade 8 – Eu faço de conta	176
IV	

Fonte: Sanches (2017d).

Na seção “A proposta didática desta obra” encontram-se os princípios teóricos e metodológicos que pautam a Coleção “Buriti Mais”, sugestões de leitura para aprofundamento docente e bibliografia, como também os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular para Língua Portuguesa, presentes nas competências gerais, competências específicas em

linguagem e no conjunto das habilidades listadas para este componente, a apresentação da organização geral da coleção, um quadro com a correspondência entre o conteúdo, traduzido em práticas didático-pedagógicas e os objetos de conhecimento e habilidades.

Por fim, convém aqui ressaltarmos que esse material faz referência à terceira versão da BNCC, anterior à última versão homologada, conforme determinado no Edital de Convocação 01/2017<sup>38</sup> – CGPLI, que foi lançado em data anterior à homologação da versão final do documento.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file>. Acesso em: 13 fev. 2020.

### **CAPÍTULO 3 – CONTEMPLANDO SIGNIFICADOS E FRONTEIRAS EM TEXTOS, ATIVIDADES E PROPOSIÇÕES PRÁTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO E NO MANUAL DO PROFESSOR**

O texto tem sua face de avesso na superfície:  
é dia e noite, sintaxe do que se pensa, ou se disse.  
Tudo no texto é disfarce, ritual de voz e artifício,  
como se tudo falasse por si mesmo, na planície.  
Seja por dentro ou por fora, seja de lado ou durante,  
o texto é sempre demora: o descompasso da escrita  
e da leitura no grande intervalo dos sentidos.  
(TELES, 1978, p. 16)

Este capítulo é destinado à análise documental do livro do estudante de 1º e 2º ano e do manual do professor, que faz parte da coleção intitulada *Buriti Mais Português*, aprovados para uso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2019), organizada e produzida pela editora Moderna,<sup>39</sup> que obteve o maior número de aquisições pelo programa para o componente curricular Língua Portuguesa.

Tendo em conta que por décadas desde a homologação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os livros didáticos vinham sendo avaliados com base nesse documento para serem aprovados ou não pelo programa, nossa escolha pelas obras didáticas avaliadas e distribuídas pelo PNLD-2019 recaiu nelas por ser essa a primeira edição do programa a estipular, entre as orientações de avaliação, que as obras deveriam estar de acordo como os objetivos contidos na BNCC, haja vista que, a cada nova publicação de um documento oficial para a educação, mudanças ocorrem devido às novas ou atualizadas orientações.

Dentre outras modificações, esse fato resultou na mudança da delimitação do período para a alfabetização inicial, que passou do 3º ano para o 2º ano, o que implica também na nossa opção por delimitar, como *corpus* empírico, os exemplares de livros para os 1º e 2º anos, período proposto pela nova diretriz para a aquisição inicial da leitura e da escrita.

Por conseguinte, consideramos que as mudanças que caracterizam esse recorte repercutiram de forma significativa na composição dos livros didáticos destinados a essa fase da educação, fato que denota a sua relevância para um estudo pautado na preocupação em

---

<sup>39</sup> Através de um mapeamento realizado no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação, constatamos que a editora Moderna teve três coleções aprovadas pelo PNLD-2019, estando, assim, com maior número de obras didáticas no programa para o âmbito da alfabetização.

contribuir com o debate no campo da alfabetização acerca dos conteúdos e das orientações práticas das obras didáticas no contexto atual.

A fim de inferir – a partir da observação da proposta pedagógica que orienta a organização desses materiais no tocante ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita – qual concepção de alfabetização pautou o PNLD-2019 e se fez presente nos textos, atividades e proposições para a prática docente do livro do estudante e do manual do professor para os dois primeiros anos de escolarização, houve a necessidade de nossas análises conciliarem-se à Base Nacional Comum Curricular, por ter esse ciclo de obras e materiais didáticos se alinhado a direcionamentos dessa política pública.

Dessa forma, considerando o exposto, justificamos nossa escolha por equiparar os direcionamentos da BNCC, os quais explicitam as diretrizes para o componente curricular Língua Portuguesa, à condição de parâmetro que subsidiou nossos critérios de análise dos textos, atividades e proposições para a prática docente presentes nas obras destinadas ao âmbito da alfabetização do PNLD-2019.

Iniciamos nossa análise considerando, então, o seguinte esclarecimento:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade**, **leitura/escuta**, **produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

Tendo em vista esses pressupostos, inferimos, inicialmente, a lógica que apoia a apresentação, a distribuição e o controle dos textos, atividades e proposições práticas presentes nos exemplares do livro do estudante e do manual do professor, por compreendermos que esta prefigura o juízo do conceito de alfabetização que serviu de guia para a realização dessas obras didáticas. Para tal, realizamos um mapeamento geral dos Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento e Habilidades, apresentados na BNCC-2018 para cada uma das quatro Práticas de Linguagem do componente curricular Língua Portuguesa, como descrito no Quadro 3 (Apêndice A).

Assim, o estudo seguiu os seguintes procedimentos: “Análise de textos, atividades e proposições práticas nas unidades dos referidos livros didáticos”, “Estabelecimento de

correlações e divergências entre os conteúdos previstos nas unidades de livros didáticos estudadas, os previstos na BNCC-2018 e o referencial teórico adotado”, “Análise crítica dos resultados obtidos, buscando estabelecer, nas significações e limites do livro didático, o conceito de alfabetização presente no PNLD-2019”.

Considerando o exposto, elencamos subsídios para nossas categorizações, elevando ao *status* de categoria as “Práticas de Linguagem”, os “Campos de Atuação”, as “Habilidades” e os “Objetos de Conhecimento” apresentados pela Base Nacional Comum Curricular em sua última versão homologada e as relacionamos às propostas presentes nas obras didáticas, aludindo:

- aos textos, referenciando-os em suas generalizações que os caracterizam como gêneros textuais e sua relação com os domínios dos “Campos de Atuação” aos quais são prescritos,
- às atividades, destacando a abrangência conceitual que denotam, catalogando-as em duas divisões, “Dimensão Metalinguística” e “Dimensão Conspectiva”, ambas definidas a partir de suas interfaces com as “Habilidades” destacadas para o âmbito da alfabetização; e
- às proposições práticas, vinculando a amplitude de suas inferências aos “Objetos de Conhecimento” em suas atribuições concernentes às práticas de linguagem.

Em pormenores, construímos as três seções deste capítulo nos atentando, para além dos critérios pedagógicos adotados por Sanches (2017a, 2017b, 2017c, 2017d), à frequência com que as “Práticas de Linguagem”, enquanto categorias de análise, foram trabalhados nas obras didáticas analisadas.

Com isso, na primeira parte, intitulada “Texto: permeio e convergência entre campos de atuação e dimensões formativas da alfabetização”, levantamos os gêneros textuais<sup>40</sup> selecionados por Sanches (2017a, 2017b, 2017c, 2017d), de modo a identificarmos, na articulação entre eles e os domínios dos “Campos de Atuação” prescritos na BNCC-2018, mais especificamente na previsão da esfera comunicativa prevista para que determinado texto seja

---

<sup>40</sup> Com relação aos gêneros textuais, nos restringimos a utilizar literalmente a classificação evidenciada por Marisa Sanches, muito embora consideremos que as designações ora utilizadas retratem somente a concepção da autora em questão e que coexistem outras perspectivas teóricas capazes de definir e diferenciar os gêneros textuais a partir de suas especificidades.

abordado, a concepção que pauta o processo de alfabetização a caracterizar as obras didáticas distribuídas nas instituições escolares da rede pública do País pelo PNLD-2019.

Na segunda parte do capítulo aqui referido, “Atividades com foco nas habilidades e sua interface com as dimensões cognitivas das práticas de linguagem implicadas na alfabetização”, observamos as atividades presentes no livro do estudante, destacando a abrangência conceitual que denotam, catalogando-as em duas divisões, “Dimensão Metalinguística” e “Dimensão Conspectiva”, ambas definidas a partir de suas interfaces com as “Habilidades” enquanto categorias destacadas para o âmbito da alfabetização.

Conformamos nossa classificação para as atividades aos apontamentos de Geraldi (2005), que as define, quanto à reflexão, em atividades linguísticas – aquelas praticadas nos processos interacionais, relativas ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto –, atividades epilinguísticas – resultado de reflexões que tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto – e atividades metalinguísticas – que analisam a linguagem, construindo conceitos e classificações.

Seguimos, tomando como base as conceituações de Geraldi (2005) para classificar as atividades dos livros didáticos em duas perspectivas. Para tal, tomamos como referência para identificar, primeiramente, aquelas atividades cujas “Habilidades” a que se conciliam evocam fundamentalmente os conteúdos linguísticos (estruturais, textuais, discursivos, normativos), categorizando-as, em consonância ao conceituado pelo autor ora referenciado, como atividades “Metalinguísticas”.

Para classificar as atividades cuja ênfase recai no uso social da linguagem – em que as “Habilidades” identificam-se a conteúdos que façam alusão ao cotidiano das crianças, realizadas por elas para compreender e construir significados em contextos de interação –, as chamamos, neste estudo, de atividades “Conspectivas” e as correlacionamos com os apontamentos de Geraldi (2005) para as perspectivas linguística e epilinguística. Com isso, ambicionamos destacar tais atividades em relação às metalinguísticas, almejando, a partir dessa diligência, evitar possíveis confusões entre as acepções para o termo “linguística”, conforme a BNCC-2018, pois a estes não cabe o significado que se relaciona ao termo “linguística” quando relacionado às “atividades linguísticas”.

Para prosseguirmos, cabe aqui ressaltar que as “Habilidades”, na BNCC-2018, relacionam-se diretamente às “Práticas de Linguagem”: “Oralidade”, “Leitura”, “Escrita” e “Análise Linguística/Semiótica”.

Dessa forma, nossa análise das atividades no livro didático pautou-se, para além de aspectos alusivos à dimensão cognitiva dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos na

alfabetização, também à reincidência das “Habilidades” no contexto das “Práticas de Linguagem”, as quais se relacionam na Base, para, a partir de então, catalogarmos, nesse quantitativo, qual concepção de alfabetização mais se alinha ao resultado obtido na verificação realizada nas subseções do capítulo, intituladas “Oralidade na Alfabetização”, “Escrita na Alfabetização”, “Leitura na Alfabetização” e “Análise Linguística/Semiótica na Alfabetização”.

Por fim, na terceira e última parte deste capítulo, intitulada “Práticas de linguagem e objetos de conhecimento: pressupostos orientadores para as abordagens alfabetizadoras”, consideramos como categorias de análise os objetos de conhecimento conforme definidos pela BNCC-2018, uma vez que tal documento conduziu o processo avaliativo das obras didáticas avaliadas pela edição do programa no ano aqui em questão.

Desse modo, relacionamos e problematizamos as categorias de análise que elegemos às orientações teóricas do manual do professor, salientando as relações de influência que exercem umas sobre as outras nos domínios referentes às práticas de linguagem “Leitura/Escuta”, “Escrita e Produção de textos”, “Oralidade” e “Análise linguística/Semiótica”, para, assim, compreendermos, nas abordagens que subjazem as obras didáticas, os pressupostos que contribuíram para delinear a compreensão das concepções de alfabetização propostas no PNLD-2019.

### **3.1 Texto: permeio e convergência entre campos de atuação e dimensões formativas da alfabetização**

A análise que empreendemos sobre a trajetória dos métodos e paradigmas que vem constituindo historicamente a alfabetização permitiu-nos reconhecer que o processo instituído hoje resulta de múltiplas determinações e de inúmeras objetivações das sociedades em determinados períodos. Por esse motivo, valores atribuídos à alfabetização também variam dependendo do local e da época em que o processo se desenvolve, pautando-se, por vezes, em níveis puramente formais e mecânicos de aquisição da leitura e da escrita, outras vezes ultrapassando tais concepções rumo a propostas progressistas para o ensino inicial da língua materna.

De modo mais específico, com relação às propostas de ensino da escrita no contexto educacional brasileiro dos últimos cinquenta anos, é possível identificar que, até o regime militar, predominaram parâmetros formais e maior ênfase à composição de textos, ao aprendizado de mecanismos linguísticos formais e ao desenvolvimento de determinadas competências. A partir de 1980, com a intensificação do diálogo entre

o campo da Educação e dos Estudos da Linguagem em uma perspectiva enunciativa e discursiva, percebe-se o crescimento de propostas educativas que enfatizam os usos sociais do sujeito autor e leitor, aspectos que passam a ser considerados nas propostas para o ensino da língua portuguesa, desde a fase inicial da alfabetização. (NOGUEIRA, 2017, p. 66).

Em virtude de ideários que surgiram nas últimas décadas, emergiram propostas de ensino que defendem ter sido o processo de aquisição da leitura e da escrita franqueado por textos reais, ou seja, textos presentes nas interações cotidianas das crianças.

Contudo, consideramos que um aspecto importante a ser observado quando tratamos do texto reside na afirmação de que este não deve ser confundido com discurso, como destacam Sobral e Giacomelli (2017, p. 452),

A língua permite produzir frases, que têm significações, e o discurso usa frases para criar enunciados. O locutor usa enunciados na interação (o contato com interlocutores), e a interação acontece em um contexto. A enunciação cria uma união entre a significação das palavras e frases (nível na língua) e seu uso no discurso, que cria os sentidos do que é dito (nível da linguagem). O discurso não se confunde com o texto, nem com a fala ou a língua, mas usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos. Há, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto: momento, local, interlocutores e suas relações, ambiente (institucional, familiar etc.) etc., ou seja, discurso para a análise dialógica envolve sempre enunciação, entendida como dizer situado. Não há sentido em algo que não foi dito por alguém a alguém, de uma dada maneira, em um dado contexto.

Destarte, ao apreendermos um gênero textual, não apreendemos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente um modelo de circunstância em que nos encontramos com base em fatos engendrados no cotidiano em determinado recorte histórico e social. Portanto, os gêneros textuais apresentam padrões caracterizados e definidos no contexto em que circulam, envolvendo ainda quem os produz e recebe e as relações enunciativas que ocupam em alguma prática discursiva.

Assim, por essa acepção, “[...] um gênero textual é uma combinação entre elementos lingüísticos de diferentes naturezas que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados.” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 496).

Adiante, a partir da análise documental que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, elencamos os “Campos de Atuação” previstos pela BNCC-2018 para o componente curricular Língua Portuguesa à condição de categoria que subsidiou nossas

classificações dos textos nos livros do estudante para os 1º e 2º anos da Coleção *Buriti Mais Português* do PNLD-2019.

Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular para o componente Língua Portuguesa, em sua sétima competência específica, apresenta o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **o texto ganha centralidade** na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um **gênero discursivo** que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. 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, 2018, p. 67, grifos nossos).

Notamos, assim, que a BNCC-2018 define que o fio condutor das atividades, ou seja, a unidade básica de ensino do componente curricular Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve ser o texto, compreendido como unidade concreta dos gêneros discursivos, apresentado em suas multimodalidades e realizado nos campos de atuação previstos para o contexto da “Vida Cotidiana”, do campo “Artístico-Literário”, das “Práticas de Estudo e Pesquisa” e do campo da “Vida Pública”.

Dessa forma, devido a tais deliberações prevista pela Base para que um gênero textual seja abordado a partir de determinada dimensão comunicativa, prevista em um dos seus campos de atuação, julgamos pertinente considerar esses domínios como categorias para nosso estudo.

Na sequência, levantamos os gêneros textuais selecionados por Sanches (2017a, 2017b), de modo a identificarmos, na articulação entre eles e os domínios dos “Campos de Atuação” – enquanto categorias de análise – prescritos na BNCC-2018, mais especificamente na previsão da esfera comunicativa prevista para determinado texto ser abordado, a concepção que pauta o processo de alfabetização a caracterizar as obras didáticas distribuídas nas instituições escolares da rede pública do País pelo PNLD-2019.

Por seu turno, Sanches (2017c) afirma que visou abarcar, na seleção dos textos para as obras da coleção didática *Buriti Mais Português*, gêneros textuais diversos, tais como histórias em quadrinhos, conto, notícia, fábula, mito etc. Ainda conforme a autora, sua intenção não foi realizar uma descrição exaustiva dos gêneros, mas garantir a aproximação das crianças a essas formas de discurso.

Visamos envolver o aluno em propostas de leitura, produções oral e escrita e análise linguística com diferentes gêneros. Ao reconhecer as marcas composicionais e temáticas de alguns dos diferentes gêneros a que está exposto socialmente, o aluno poderá fazer uso de novos e significativos recursos nas diferentes situações de comunicação a que é submetido, tanto na escola quanto fora dela, ampliando, assim, suas capacidades leitora e escritora. (SANCHES, 2017c, s.p.).

Outrossim, ao enfatizarmos os gêneros textuais nos “Campos de Atuação” em que se acham inseridos, queremos deixar claro que a proposta desenvolvida para essa classificação não se restringe a analisar as características ou propriedades linguísticas e estruturais destes, mas pretende perquirir, na incidência da esfera comunicativa que a BNCC-2018 prevê para que determinado texto seja abordado, as dimensões conceituais a emergirem nas obras didáticas ora analisadas.

Destarte, segue, no Quadro 6, o registro da reincidência dos gêneros textuais em cada uma das oito unidades que compõem o livro do estudante para os 1º e 2º anos. Convém ainda ressaltarmos que utilizamos os termos para nomear os gêneros textuais apoiados nas nomenclaturas utilizadas por Sanches (2017a; 2017b) nas obras da coleção *Buriti Mais Português*. No entanto, expressamos nosso entendimento de que outras perspectivas teóricas elencam, nomeiam e definem os gêneros textuais de forma díspar daquela aqui apresentada. Assim, há possivelmente lacunas teóricas nessa classificação, dentre as quais apontamos, como exemplo emblemático, o fato de não aparecer os enunciados de atividades escolares neste estudo como um gênero textual, ainda que, no nosso entendimento, dele faça parte.

Para Guimarães, Brisolara e Sobral (2020, p. 517); “[...] a diversidade de gêneros é tão complexa e variada quanto a própria natureza da linguagem. [...] não há como classificar todas as formas de textos e gêneros existente [...] A questão dos gêneros ainda é pouco compreendida, por estranho que pareça.”

Apoiando-se nos apontamentos anteriores, como também em Lino de Araújo (2017), Ataíde (2017, p. 15) defende que “[o]s enunciados de atividades escolares são [...] gêneros textuais que possuem, além de outras [...], a característica constitutiva de apresentar sequências injuntivas, as quais são responsáveis pelo esclarecimento do comando apontado pela questão [...]”; portanto, pertencem a um sistema de gêneros próprios da esfera escolar e tem como principal propósito incitar uma ação de demonstração de conhecimentos.

Tomando o exposto como referência, ressaltamos, mais uma vez, que nossas classificações, presentes no Quadro 6, para discriminar os gêneros textuais encontrados nas obras didáticas ora analisadas orientam-se literalmente pelas determinações de Sanches (2017a, 2017b) para classificar e organizar os textos na obra aprovada pelo PNLD-2019.

Quadro 6 – Gêneros textuais e sua incidência nas unidades do livro do estudante – *Buriti Mais Português*

<b>1º Ano</b>	<b>Gênero textual</b>	<b>Campos de atuação</b>	<b>2º Ano</b>	<b>Gênero textual</b>	<b>Campos de atuação</b>
5ª U	Adivinha	Artístico-Literário	2ª U	Adivinha	Artístico-Literário
1ª U	Calendário	Vida Cotidiana	4ª U	Cantiga acumulativa	Artístico-Literário
2ª U	Cantiga	Artístico-Literário	2ª U	Carta enigmática	Artístico-Literário
1ª U	Cantiga de roda	Artístico-Literário	3ª U	Cartaz	Vida Pública
1ª U 2ª U 4ª U 5ª U 6ª U	Conto	Artístico-Literário	6ª U	Conto	Artístico-Literário
			4ª U	Conto acumulativo	Artístico-Literário
			8ª U	Conto de fadas	Artístico-Literário
			8ª U	Conto de fadas moderno	Artístico-Literário
7ª U	Entrevista	Práticas de Estudo e Pesquisa	7ª U	E-mail	Vida Pública
7ª U	Fábula	Artístico-Literário	8ª U	Entrevista	Práticas de Estudo e Pesquisa
4ª U	História de enrolar	Artístico-Literário	3ª U 5ª U	Fábula	Artístico-Literário
7ª U	História em quadrinhos	Artístico-Literário			
1ª U 2ª U 3ª U	Regras de brincadeiras	Vida Cotidiana	5ª U	Ficha descritiva	Práticas de Estudo e Pesquisa
			2ª U	História de cordel	Artístico-Literário
5ª U 6ª U 7ª U 8ª U	Regras de jogos	Vida Cotidiana	1ª U 7ª U	História em quadrinhos	Artístico-Literário
			1ª U	Regras de jogos	Vida Cotidiana
4ª U 5ª U	Notícia	Vida Pública	5ª U	Mito	Artístico-Literário
			6ª U	Notícia	Vida Pública
			1ª U	Parlenda	Artístico-Literário
			6ª U	Piada	Artístico-Literário
			2ª U 3ª U 4ª U 6ª U	Poema	Artístico-Literário

(continua)

(conclusão)

1º Ano	Gênero textual	Campos de atuação	2º Ano	Gênero textual	Campos de atuação
2ª U 3ª U	Parlenda	Artístico-Literário	6ª U	Texto dramático	Artístico-Literário
4ª U 5ª U 6ª U 7ª U 8ª U	Poema	Artístico-Literário	7ª U	Texto Instrucional	Vida Cotidiana
			6ª U	Tirinha	Artístico-Literário
			1ª U 3ª U	Trava-Língua	Artístico-Literário

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, 2017b).

Como lidar com essa diversidade de gêneros textuais no âmbito da aquisição inicial da leitura e da escrita? A Base Nacional Comum Curricular responde a esta questão informando que “[...] os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção, ainda assim os gêneros propostos [...] nos primeiros anos iniciais, serão mais simples” (BRASIL, 2018, p. 93).

O documento delibera, portanto, quais gêneros textuais devem ser apresentados às crianças, elegendo-os supostamente pelo critério da facilidade, como se elas não convivessem com uma vasta gama de gêneros cotidianamente. Tal premissa, ao considerar alguns gêneros mais adequados que outros para determinadas etapas escolares a partir de suas especificidades discursivas e linguísticas, transparece uma visão restritiva para o processo de alfabetização baseada no conceito de progressão.

Em lugar dessa perspectiva, os gêneros textuais poderiam ser dispostos considerando premissas tais como as de Motta-Roth (2006, p. 503) quando defende que:

Como educadores da linguagem, devemos ampliar a perspectiva do aluno sobre situações vivenciáveis por ele. Em outras palavras, devemos ampliar o leque de possibilidades de experiências, trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo “lá fora”. A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola.

Ademais, para essa autora, importa encarmos os gêneros como atividades culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação atravessado por discursos de ordens diversas. Ainda, enfatiza que o trabalho com gêneros na escola falha ao não propiciar a dita competência de linguagem, mas sim *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social (MOTTA-ROTH, 2006).

Contudo, a proposta da BNCC 2018 para a Língua Portuguesa objetivou um ensino mais concreto e menos abstrato, com práticas contextualizadas a partir de abordagens cuja intencionalidade recai em mobilizar estratégias para entender a organização e o funcionamento da língua em situações de usos reais.

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, 2018, p. 67).

No documento há a indicação de que nesse viés não há lugar para a reprodução de modelos pré-estabelecidos, e sim uma estruturação, a qual um tipo de texto dá sustentação. Destaca ainda que, dessa maneira, o ensino pode promover a apropriação e a ascendência do uso social dos gêneros textuais, possibilitando experiências autênticas de uso da linguagem. Portanto, na BNCC 2018 a função da organização curricular deve ser a de contemplar os usos autênticos da linguagem.

Dessa forma, importa muito considerar que:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem. (GERALDI, 2015, p. 392).

Seguimos com nossas análises nos textos dos dois exemplares de livro do estudante e verificamos, no Quadro 6, que os dois exemplares de livro do estudante aqui analisados contemplam quatorze gêneros textuais para o 1º ano e vinte e cinco para o 2º ano. Prevalece um número majoritário de propostas dos gêneros textuais com mais tradição escolar, como contos e poemas, que fazem parte do “Campo Artístico- Literário”, em detrimento de gêneros que a escola tem como cânones, cujas abordagens, na prática, são menos habituais ou de esferas comunicativas externas à escola, representados pelos demais campos de atuação.

Para Solé (1998, p.86-87),

[e]mbora os livros trabalhados na escola costumem estar integrados por narrações [...] estes tipos de texto, como frisou Adams (1985), geralmente não são encontrados em

estado “puro” nos materiais de leitura que utilizamos na vida cotidiana. Por isso, é interessante a escola não se limitar a um tipo de texto, nem a concretizações mais ou menos paradigmáticas destes; sempre que for possível deve-se trabalhar com textos habituais, menos perfeitos, porém mais reais.

Por conseguinte, tal prescrição da BNCC 2018 nos parece que restringiu o acesso, no espaço escolar, a uma gama de gêneros textuais quando recomendou, explicitamente, usar-se, nos dois primeiros anos, “gêneros simples”, não assegurando às crianças em processo de alfabetização o direito de ampliarem sua imersão na cultura escrita.

Figura 5 – Dimensões formativas do “Campo Artístico-Literário”

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.


Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 96).

Os parâmetros de organização do “Campo Artístico-Literário”, se desdobrados a partir das prescrições dos conteúdos para o ensino, podem ser destacados a partir das recomendações presentes na nona competência específica para Língua Portuguesa, a qual prescreve a necessidade de

[e]nvolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87).

Tomamos como exemplo, para as propostas relacionadas ao “Campo Artístico-Literário”, um texto do gênero “Conto”, por ser este o que mais reincidiu nas duas obras didáticas analisadas, sendo abordado em cinco unidades do livro do estudante para o 1º ano e em quatro unidades do livro para o 2º ano.

Quadro 7 – Exemplo de texto – livro do estudante do 1º ano

Campo de Atuação Campo Artístico-Literário	Prática de Linguagem Leitura/Escuta
<p><b>TEXTO 1</b></p> <p>CERTAMENTE VOCÊ GOSTA DE FESTAS E JÁ PARTICIPOU DE ALGUMAS, MAS VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DE UMA FESTA PROMOVIDA POR UM TIGRE? ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DESTES CONTOS.</p> <p><b>A FESTA DO TIGRE E OS SEUS CONVIDADOS</b></p> <p>DANTES, OS BICHOS ERAM COMPADRES ENTRE SI. O TIGRE FEZ UMA FESTA E CONVIDOU O COMPADRE MACACO, O COMPADRE VEADO, O COMPADRE CARNEIRO E TODOS OS OUTROS. CHEGARAM TODOS. O TIGRE PERGUNTOU AO MACACO SE ELE SABIA TOCAR E CANTAR. COMPADRE MACACO DISSSE QUE SIM, QUE SABIA. O TIGRE PEGOU UMA VIOLA E DEU AO MACACO. PEGOU OUTRA E CANTOU:</p> <p>— CORRA A RODA DO BAMBUÁ, FUI PEGAR CAÇA NO MATO, EM CASA VIM ACHÁ.</p> <p>O MACACO PERCEBEU QUE O TIGRE QUERIA COMER OS BICHOS E RESPONDEU:</p> <p>— CORRA A RODA DO BAMBUÁ, QUEM TIVER AS PERNAS CURTAS QUE VÁ SAINDO JÁ.</p>  <p>102</p>	<p><b>TEXTO 2</b></p> <p>OS BICHOS, QUE ESTAVAM GIRANDO EM RODA, IAM INDO, IAM INDO E SE ESCAPAVAM. O TIGRE CANTAVA COM OS OLHOS MEIO FECHADOS E NÃO VIA. FORAM REPETINDO O VERSO O TIGRE E O MACACO. OS BICHOS CHEGAVAM AO RIO E NADAVAM PARA A OUTRA BANDA E ESTAVAM LIVRES. O CARNEIRO PREGUIÇOSO SAIU JÁ NO FIM, E ASSIM MESMO NÃO TEVE CORAGEM DE ATRAVESSAR O RIO. COBRIU-SE COM A AREIA E FICOU QUE NEM UMA PEDRA.</p> <p>ENTÃO O TIGRE ABRIU OS OLHOS E VIU QUE DOS SEUS CONVIDADOS RESTAVAM O MACACO E O VEADO. OLHOU PARA O MACACO, OLHOU PARA O VEADO, E NÃO SABIA QUEM PEGAR: O VEADO MUITO LIGEIRO, O MACACO MUITO ESPERTO. PULOU EM CIMA DO MACACO, O MACACO SUBIU NA ÁRVORE E FEZ: FIU-FI-FIU! O TIGRE CORREU ATRÁS DO VEADO. QUANTO MAIS O TIGRE CORRIA, TANTO MAIS O VEADO PULAVA. O VEADO ATRAVESSOU O RIO, E O TIGRE FICOU PARADO, BUFANDO. O VEADO GRITOU A ELE, DE LÁ:</p> <p>— ESTÁ MUITO BRAVO COMIGO, ME MATE! PEGUE ESSA PEDRA AÍ E ATIRE EM MIM!</p> <p>O TIGRE PEGOU A PEDRA E JOGOU. O CARNEIRO, JÁ DO OUTRO LADO, POIS A PEDRA ERA ELE, GRITOU:</p> <p>— MUITO OBRIGADO! — E FOI PARA O CURRAL, ENQUANTO O VEADO FOI PARA A SUA ZONA.</p> <p>HENRIQUETA LISBOA. LITERATURA ORAL PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE. SÃO PAULO: PEROPOLIS, 2002.</p>  <p>103</p>

Fonte: Classificação nossa e imagens da obra de Sanches (2017a, p. 102-103).

O conto intitulado “A festa do tigre e os seus convidados”, de autoria de Henriqueta Lisboa, tem como protagonistas animais e possui aparentemente, como temática principal, uma característica comum a suas personagens, a astúcia. No conto, o tigre promove uma festa e convida seus compadres, outros animais para participarem do acontecimento. Contudo, ocorre uma reviravolta no enredo no que parecia ser uma simples comemoração, quando o macaco percebe que o tigre pretende devorar seus convidados. A descoberta acontece durante a cantoria quando, implicitamente, em um refrão o anfitrião deixa escapar sua real intenção. Na sequência, também por intermédio da música, o macaco cantarola, alertando os demais animais para que fugissem dali e, furtivamente, escapassem do perigo iminente. Ao se dar conta de que a maioria dos seus convidados havia debandado, o tigre passa a perseguir aqueles que restaram, no caso, o macaco e o veado, porém, não obtém êxito em sua empreitada e, inclusive, acidentalmente colabora para a fuga do carneiro.

Tanto o modelo que descrevemos acima quanto a maioria dos textos inerentes ao gênero contos presente nos livros do estudante da coleção *Buriti Mais Português* para os 1º e 2º anos acabam por ser tão sintetizados que naturalmente esvazia o assunto, o enredo, o significado dos acontecimentos, a menção a outras histórias e contextos, bem como as sensações descritas pelas

personagens; assim, as diferentes estratégias de construção dos sentidos da narrativa terminam por ser parcialmente ignoradas pelas obras didáticas.

Nessa perspectiva, aqui a discussão concerne ao modo de trabalhar com o conto de maneira a respeitar suas características essenciais, haja vista que as reduções e fragmentações do texto literário podem tornar a narrativa pouco significativa para as crianças.

Zanchetta Jr. (2005, p. 1507), apesar de ter se referido especificamente aos textos de cunho informativo, teceu considerações pertinentes às colocações aqui apresentadas para os contos quando afirmou que “[n]o LD, os textos surgem pasteurizados, ajustados à ‘cultura do fragmento’, que, mesmo sendo uma das únicas alternativas para acesso a determinados conteúdos, incentiva o desprezo pela origem, pela história, pela integridade da informação.”

Todavia, julgamos necessário também considerar que,

[t]ratando-se [...] da literatura nas páginas do manual de língua portuguesa, é imprescindível considerar que o discurso pedagógico, para se estruturar como narrativa didática, recontextualiza-se, partindo de um processo de descontextualização de qualquer discurso literário da sua fonte de origem, para, depois, configurá-lo como instrumento de conhecimento ou objeto de estudo. O processo de descontextualização se dá, forçosamente, pela fragmentação do discurso literário que, por sua vez, é uma adaptação redutora e simplificada, com banalizações de linguagem e de temática, contrariando a natureza da experiência simbólica com a obra literária, cuja apropriação se dá no contato direto com ela, em sua essência original. (SILVA, E., 2010, p. 67).

De posse das referidas informações, retornamos as categorizações presentes no Quadro 6 e constatamos que, para os dois primeiros anos do ensino fundamental, os exemplares de livros do estudante aqui analisados abordam o “Campo de Atuação da Vida Cotidiana” em oito unidades para o 1º ano e em duas unidades para o 2º ano.

Figura 6 – Dimensões formativas para o “Campo da Vida Cotidiana”

CAMPO DA VIDA COTIDIANA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 96).

O “Campo da Vida Cotidiana”, dentre os cinco campos de atuação considerados pela BNCC 2018, foi proposto somente para os Anos Iniciais – Ensino Fundamental. No que concerne a essa condição específica, consideramos pertinente explorar as considerações do documento acerca de que cada segmento presente em todos os campos deve abranger um



movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas, em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (“Campo da Vida Cotidiana” em direção a práticas e gêneros textuais mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público – demais campos).

Assim sendo, averiguamos que o livro didático aqui analisado não segue os parâmetros referentes ao exposto, haja vista que nele predominaram propostas com gêneros relacionados ao “Campo Artístico-Literário” em detrimento dos do “Campo da Vida Cotidiana”.

Portanto, apesar de haver a orientação pela Base para que as deliberações sobre o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita principie com aproximações a gêneros textuais cotidianamente praticados pelas crianças segundo suas faixas etárias, de escolaridade e suas necessidades, todavia as obras didáticas apresentam uma quantidade de propostas com gêneros textuais distantes de seus mundos e longe de seus usos. No entanto, não percebemos nisso algo desfavorável ao processo de alfabetização, somente pontuamos como elemento de discordância entre os apontamentos da BNCC 2018 e a obra didática ora analisada.

Retornamos ao livro do estudante e evidenciamos, no Quadro 8, a título de exemplo, uma das propostas com gênero textual previsto para o “Campo da Vida Cotidiana”.

Quadro 8 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano

Campo de Atuação Campo da Vida Cotidiana	Práticas de Linguagem Leitura/Escuta																				
<div style="text-align: center;">  <p><b>STOP</b></p> <p>▶ CONVIDE QUATRO COLEGAS PARA JOGAR.</p> <p>▶ SORTEIEM UMA LETRA.</p> <p>▶ ESCREVA EM CADA COLUNA PALAVRAS QUE SEJAM NOMES DE PESSOA, DE ANIMAL E DE FRUTA. OS NOMES DEVEM COMEÇAR COM A LETRA SORTEADA.</p> <p>▶ AQUELE QUE ACABAR PRIMEIRO FALA “STOP!”.</p> <p>▶ PALAVRAS IGUAIS ÀS DOS COLEGAS VALEM 5 PONTOS. PALAVRAS DIFERENTES VALEM 10 PONTOS.</p> <p>▶ SOME OS PONTOS E ANOTE-OS NA ÚLTIMA COLUNA.</p> <p>▶ QUEM CONSEGUIR MAIS PONTOS GANHA O JOGO.</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> <table border="1" data-bbox="363 1697 869 1998"> <thead> <tr> <th>PESSOA</th> <th>ANIMAL</th> <th>FRUTA</th> <th>PONTOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>		PESSOA	ANIMAL	FRUTA	PONTOS																
PESSOA	ANIMAL	FRUTA	PONTOS																		

Fonte: Elaboração nossa com base na obra de Sanches (2017b, p. 161).

A proposta presente no exemplo mostrado no Quadro 8 refere-se ao gênero textual “Regras de Brincadeira” e procura proporcionar às crianças aprendizagens relacionadas a demandas da vida em sociedade, onde a convivência com regras e normas se faz presente o tempo todo.

À vista disto, o texto intitulado “Stop” designa um jogo que combina o vocabulário cotidiano e escrita e permite a exploração das dimensões sonora e gráfica da língua. Às crianças propõem-se que registrem palavras que iniciam com uma letra combinada, dentro de categorias pré-definidas, como nome, cor, objeto, etc.

Assim, o modelo proporciona o contato com as letras do alfabeto, jogando com a formação de palavras que fazem parte do repertório cotidiano das crianças, mas também estende as possibilidades de aprendizagem para além desse domínio. Isso porque para as crianças concretizarem em ações as regras de um jogo se faz necessário que exponham seu raciocínio, ouçam opiniões diversas, coloquem em apreciação suas hipóteses e testem suas estratégias, ou seja, que organizem discussões nas quais comentem estratégias que ilustrem suas aquisições.

Nessa perspectiva, o espaço de elaboração do conhecimento pode ampliar-se, uma vez que suas representações sociais e discursos cotidianos ganham forma e expressão quando as crianças são convocadas explicitamente à participação, à interlocução e à dialogia. Para Bakhtin (2010, p. 295),

[n]este importante movimento discursivo oral, textos escritos de variados gêneros vão sendo significados, por meio de falas em que se discutem compreensões, se comparam ideias e posições, se estabelecem relações com outros textos e situações. E neste movimento, como em todos os outros, se fazem escolhas sobre o que dizer e como dizer. Os processos que crianças e jovens vivem para compreender como se organiza e se realiza a linguagem escrita, seja de que área for, tanto do ponto de vista formal quanto de sua dimensão político-social, envolvem uma grande complexidade de conhecimentos, especialmente se considerarmos a fase inicial de sua apropriação na perspectiva da produção do discurso escrito por escrito, mas não somente. Na dinâmica da sala de aula, as crianças e os jovens se sentindo confirmados como pessoas, afirmam-se, dizendo as suas palavras, falando sobre o que sabem, evidenciam os gêneros do discurso que conhecem, se abrindo para novas apropriações. (GOULART, 2020a, p. 62).

Em consonância ao exposto, Gonçalves (2013, p. 126) afirma que a aquisição inicial da leitura e da escrita se inscreve num processo de interações discursivas. Assim sendo, conjecturamos que de tal compreensão podem emergir formas de incorporação de um conceito para a alfabetização cujo objetivo comum seja aprender cada vez mais para aumentar o conhecimento e a participação no mundo.

Seguimos nossas análises, tomando ainda as informações do Quadro 8 para averiguar a reincidência de textos relacionados aos gêneros indicados pela BNCC 2018 para a esfera comunicativa do “Campo da Vida Pública”, presentes nos livros didáticos para o 1º e 2º anos do ensino fundamental da Coleção *Buriti Mais Português*.

No livro do estudante para o 1º Ano, esse campo foi representado pelo gênero textual “Notícia”, presente em duas de suas unidades, enquanto os gêneros “Cartaz”, “E-mail” e “Reportagem” compareceram em quatro unidades do exemplar destinado ao 2º ano.

### Figura 7 – Dimensões formativas para o “Campo da Vida Pública”

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em *sites* para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 104).

De acordo com o excerto apresentado, podemos considerar que os gêneros textuais veiculados ao “Campo da Vida Pública” retratam temas inseridos e em evidência no contexto mais próximo ao cotidiano atual, que abrangem o exercício da cidadania envolvendo, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de propor pautas de discussão e soluções de problemas.

Em consonância ao exposto, três das competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa fazem alusão às dimensões formativas do “Campo da Vida Pública”:



1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da **cultura letrada**, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- [...]
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 87, grifos nossos).

Dessa forma, consideramos a possibilidade de associar essa representação do “Campo da Vida Pública” a formas transformadas de uso da linguagem, ou seja, a novas maneiras de interação em espaços públicos, como também em novas formas de identidade e personalidade.

A esfera de circulação social desses gêneros textuais versa também sobre documentos, tendo em vista apresentar e explorar os canais oficiais de comunicação e o debate de ideias.

O exemplo do Quadro 9, a seguir, envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, além de propor discussões e soluções para problemas.

Quadro 9 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano

Campo de Atuação Vida Pública	Práticas de Linguagem Leitura/Escuta
	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017b, p. 130-131).

A partir do pressuposto de que as crianças, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda estão criando uma familiaridade com a leitura em seus diversos âmbitos e especificidades, o exemplo de texto apresentado no Quadro 9, que se refere ao gênero textual “Notícia”, oferece aspectos textuais e literários importantes ao processo de alfabetização, pois serve como signo que incita a construir sentidos prévios sobre as informações que circulam no mundo.

Para demonstrar o exposto, escolhemos o texto que apresenta Julia, uma garotinha de dez anos que nasceu surda e mora nos Estados Unidos. A menina adotou Walter, um

cachorrinho de sete meses, que também tem deficiência auditiva, e vem ensinando ao animal a língua de sinais.

Salientamos, pois, que o modelo apresentado tem relevância social por estar relacionado a uma temática da inclusão e, portanto, oferece informações relevantes ao contexto atual que, simultaneamente, faz parte da esfera de situações reais que invocam transformações sociais viabilizadas no domínio das práticas cidadãs.

Parte importante a ser mencionada, apesar de não termos a pretensão de discuti-la eminentemente, mas que julgamos pertinente ressaltar, a julgar pela especificidade dos textos relacionados pela BNCC 2018 como pertinentes ao “Campo da Vida Pública”: seu caráter não ficcional pertinente às descrições de acontecimentos e temas reais decorre do grau de comprometimento das informações originais frente ao exercício de adaptação desses textos quando transportados para o livro didático.

Isso porque

[u]m texto de propaganda concebido para uma revista ou jornal, cujo público tinha características sociais, econômicas e políticas específicas, uma vez inserido no livro didático, deixa em segundo plano o objetivo de promover ou vender um produto, para enquadrar-se em uma finalidade pedagógica e direcionada a um público distinto dos consumidores pensados inicialmente. Uma reportagem publicada primeiro num jornal tende a ser reproduzida apenas em seu texto principal no livro didático (diversas vezes adaptado): somem os gráficos, os textos de apoio, as fotografias, a disposição na página do jornal, o próprio suporte do jornal, o contexto em que se deu a publicação original. O público leitor inicial da reportagem dá lugar a estudantes, quase sempre desconhecedores do jornal e das suas características. (ZANCHETTA Jr.; MAZZO; MENEGON, 2018, p. 102-103).

Contudo, em nossas análises averiguamos que o exemplar da coleção *Buriti Mais Português* para o 2º ano não apresentou mutilações nos textos referentes ao gênero textual “Notícia”, “Cartaz” e “E-mail”, tendo sido adaptados, de forma resumida, somente os dois textos do gênero textual “Notícia” presentes no exemplar para o 1º ano. Isso foi feito talvez como estratégia para adequar o livro ao perfil das crianças em fase bem inicial da alfabetização.

Na sequência voltamos as nossas averiguações para as informações do Quadro 6, com vistas ao “Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa”, que apresenta menos reincidência nos livros do estudante para os 1º e 2º anos da coleção *Buriti Mais Português*.

Figura 8 – Dimensões formativas para o “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa”

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 108).

Seguindo, então, com nossas averiguações na BNCC 2018 em Língua Portuguesa, notamos que o “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa” incentivou a interpretação de gêneros textuais, sejam eles impressos ou digitais, que subsidiem a busca, o processamento, a organização e a análise de informações. Para além, prescreveu também sua articulação com as demais áreas do saber, ao indicar que

[a] pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvida na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. (BRASIL, 2018, p. 85).

Por conseguinte, esse campo de atuação pode ser entendido como um campo intrínseco aos demais, pois seu objetivo serve como base para os outros campos no que tange à preocupação com o levantamento de informações e sua aplicabilidade.

Perante o exposto, depreendemos que, no “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa”, o contexto científico caracteriza-se como questão central, sendo responsável por apresentar os meios de pesquisa e as formas de divulgação dos conhecimentos inerentes a esse campo às crianças, para que se familiarizem com aspectos referentes à busca dos gêneros textuais prescritos, bem como à comparação entre eles e as informações por eles prestadas.

Tendo em vista exemplificar a presença de textos relacionados pela BNCC 2018 nos exemplares das obras didáticas para a alfabetização que representam o “Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa”, no Quadro 10 apresentamos o gênero textual “Infográfico”, presente no livro do estudante para o 1º ano da Coleção *Buriti Mais* para a Língua Portuguesa.

Quadro 10 – Exemplo de texto – livro do estudante do 2º ano

Campo de Atuação Práticas de Estudo e Pesquisa	Práticas de Linguagem Leitura/Escuta (compartilhada)
<div data-bbox="300 398 418 519"> </div> <div data-bbox="434 430 1094 519"> <p>Você sabe onde vive o maguari, do que se alimenta, como se reproduz? Leia a <b>ficha descritiva</b> da garça-moura, outro nome dessa ave.</p> </div> <div data-bbox="625 564 794 600" style="text-align: center;"> <h3>Garça-moura</h3> </div> <div data-bbox="322 613 746 936"> <p><b>Nome científico:</b> <i>Ardea cocoi</i></p> <p><b>Família:</b> <i>Ardeidae</i></p> <p><b>Ordem:</b> Pelecaniformes</p> <p><b>Distribuição:</b> Presente em todo o Brasil.</p> <p><b>Alimentação:</b> Em rios e riachos, esta ave costuma se alimentar de peixes, rãs, pererecas, caranguejos, moluscos e pequenos répteis.</p> </div> <div data-bbox="778 618 1094 869"> </div> <div data-bbox="778 878 1094 967"> <p>Os ambientes preferidos dessa espécie são beira de lagos de água doce, rios, estuários, manguezais e alagados.</p> </div> <div data-bbox="322 954 1066 1267"> <p><b>Reprodução:</b> Constrói seu ninho entre janeiro e outubro. Em geral, ocupa ninhais coletivos, construídos no alto das árvores. A cada ninhada nascem de três a quatro filhotes. É o casal que choca os ovos. Mas, fora do período reprodutivo, é cada um por si.</p> <p>Considerada a maior garça do país, com 125 centímetros e <u>envergadura</u> que chega a 1 metro e 80 centímetros, a garça-moura é conhecida por joão-grande, maguari, baguari, garça-parda e sócó-grande.</p> </div> <div data-bbox="912 1128 1094 1303"> <div style="border: 1px solid green; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>Distância entre a ponta de uma asa à ponta da outra, quando abertas.</p> </div> </div> <div data-bbox="322 1272 1094 1460"> <p>Voa em linha reta e com lentas batidas das asas. Por seu tamanho avantajado, captura presas em lugares fundos, onde outras garças não alcançam.</p> <p>Quanto à plumagem, destaque para as penas brancas na base do pescoço, que lembram o cabelo de um <i>punk</i>, eriçado e cheio de pontas. Ao redor dos olhos, tem uma coloração azulada, e o bico é amarelo.</p> </div> <div data-bbox="354 1473 1094 1518"> <p><small>Texto adaptado do G1. Disponível em: Fonte: &lt;<a href="http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/fauna/noticia/2015/01/garca-moura.html">http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/fauna/noticia/2015/01/garca-moura.html</a>&gt;. Acesso em: 29 ago. 2016.</small></p> </div> <div data-bbox="290 1532 386 1572"> </div>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017b, p. 118).

O modelo de texto concernente ao gênero textual ficha descritiva que apresentamos como exemplo contém a classificação e a catalogação de informações sobre algumas características de um animal. Destacamos que ele explicitou anotações e registros, frutos de observação, leituras, coletas e experimentos obtidos por intermédio de pesquisa científica. Assim, os dados numéricos, a imagem e a escrita mostradas no texto traduzem especificações apontadas pela BNCC 2018, as quais definem os gêneros textuais condizentes às práticas de estudo e pesquisa.

Para Martins, Cassab e Rocha<sup>41</sup> (2011), tais gêneros textuais são importantes para o ambiente escolar. As autoras citam, dentre os benefícios gerados por esse contato, o acesso a uma maior diversidade e divergência de informações, o desenvolvimento de habilidades de leitura e o domínio de conceitos de formas de argumentação e de elementos da terminologia científica.

Nessa perspectiva, a presença, no livro didático, de textos relacionados ao “Campo de Práticas de Estudo e Pesquisa”, pode diminuir o distanciamento entre o saber sistematizado cientificamente e as crianças, ao dialogar com práticas investigativas que retratam contextos de produção de conhecimento científico e tecnológico.

Em relação aos esclarecimentos feitos até o momento, retornamos ao Quadro 6 e constatamos, nos exemplares de livros didáticos para o âmbito da alfabetização que aqui analisamos, para além do exemplo dado, apenas mais duas abordagens dos gêneros textuais relacionadas às dimensões formativas do “Campo Práticas de Estudo e Pesquisa”, ambas no livro do estudante para o 2º ano.

Contudo, relacionamos a concentração, ou a quase ausência, de gêneros textuais desse campo de atuação nas obras didáticas às diligências da BNCC 2018 acerca dos princípios de “Progressão” e “Ortografização” como principais promotores de diligências para a aquisição inicial da leitura e da escrita. De acordo com o documento, a prioridade para o âmbito da alfabetização não reside nas condições de inserir, no processo de ensino e aprendizagem, práticas que destaquem o uso do método científico no âmbito escolar:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BRASIL, 2018, p. 93).

---

<sup>41</sup> Muito embora, as autoras em questão tenham referenciado discussões para o caso dos livros didáticos de Ciências, julgamos pertinente relacionarmos algumas de suas considerações ao contexto de estudo e pesquisa citado pela BNCC 2018 para o ensino de Língua Portuguesa, pois esse campo de atuação refere-se a gêneros textuais que denotam mais aproximação ao discurso de divulgação científica.

Enfim, nessa categorização com a qual aproximamos os textos presentes no livro didático da Coleção *Buriti Mais Português* do PNLD-2019 para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental às dimensões formativas do “Campo”, que retratam as esferas de circulação dos gêneros textuais na BNCC 2018, foi possível constatar, nas proposições para a alfabetização, uma perspectiva um tanto restritiva.

Dessa forma, as obras didáticas alinharam-se às sugestões de um documento que lhes delineou uma perspectiva em que os textos foram distribuídos em diferentes campos de atuação e em distintos tempos de escolarização. Nelas prevaleceu a convicção de que os gêneros textuais devem ser tratados de modo estrutural, em que predomina o caráter funcional em detrimento de posicionamentos de caráter dialógico.

### **3.2 Atividades com foco nas habilidades e sua interface com as dimensões linguísticas e cognitivas implicadas na alfabetização**

Nesta etapa de nossa análise nos propusemos a verificar as aproximações e os distanciamentos entre as noções acerca das dimensões cognitivas que perpassam as atividades presentes no livro didático de português da Coleção *Buriti Mais* para os 1º e 2º anos do ensino fundamental e as orientações referentes às habilidades para o ensino de língua portuguesa previstas pela Base Nacional Comum Curricular 2018, por ser esse o documento orientador da avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2019.

Assim, o caráter documental de nossa investigação se fundamenta na escolha dos objetos de análise constituídos pelos livros didáticos, bem como pela apreciação dos documentos oficiais que direcionam o processo de ensino-aprendizagem.

Por esse viés analítico, baseamos nossas categorizações a partir da compreensão de que a atual configuração das propostas para a alfabetização advém de processos forjados historicamente.

Portanto, o âmbito da educação escolar em nosso País para

[...] o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos, desde o início da década de 1980, um amplo debate sobre esses temas. Pesquisadores com formação em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e

a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 1).

Como resultado precedente, atualmente o tratamento da alfabetização consagrado na BNCC 2018 coadunou o processo de alfabetização a aquisições práticas, cognitivas e socioemocionais, cerceando as abordagens às habilidades propostas pelo documento.

Dessa forma, para responder ao questionamento deste trabalho acerca da concepção de alfabetização presente no livro do estudante e no manual do professor do PNLD-2019, nessa etapa referimo-nos às especificidades das atividades e às habilidades que se espera desenvolver a partir do trabalho com elas. Em busca dessas respostas, classificamos as atividades, tomando por base as suas características, nas quais observamos qual concepção de alfabetização encontra-se implicada na aquisição inicial da leitura e da escrita.

Assim, classificamos, na categoria habilidades próprias à dimensão linguística, aquelas que focalizam o “código”<sup>42</sup> ou a notação alfabética como objeto de estudo, ou seja, as habilidades que não privilegiam o uso social para abordar conteúdos linguísticos (estruturais, textuais, discursivos, normativos) foram categorizadas, neste trabalho, como atividades metalinguísticas.

Conformamos nossa categorização aos apontamentos de Geraldi (2005), que classifica como atividades “metalinguísticas” aquelas que estão desvinculadas do processo de interação e que tem como foco a nomeação e a classificação de termos. Ainda de acordo com o autor, esse tipo de atividade não leva em consideração os aspectos linguísticos envolvidos no momento da produção, como interlocutor, situação comunicativa, gênero textual, suporte, entre outros. Suas definições são relativamente estáveis e não se adaptam às teorias linguísticas, como a Semântica, a Pragmática, a Análise do Discurso, entre outras.

Há toda uma história de redução do processo de alfabetização à aquisição do código da escrita – aquilo que se repete nas relações som/grafema, para só depois emergir a preocupação com os sentidos. Velhas cartilhas de alfabetização estão aí para comprovar este movimento que vai da letra ao sentido. Mas também não só as velhas cartilhas: alguns programas como Alfa & Beto, Acelera e assemelhados preferem este modo de caminhar. (GERALDI, 2011, p. 28).

---

<sup>42</sup> A visão tradicional da alfabetização pressupõe um processo em que a aprendizagem seja baseada na repetição e memorização da relação entre grafemas (forma gráfica das letras) e fonemas (som das letras). Por trás dessa conjectura, a apropriação da escrita alfabética é reduzida à aprendizagem de um código, pelo qual ler seria decodificar e escrever seria codificar. Numa perspectiva distinta, desde o final dos anos de 1970, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita vem defendendo, que a escrita alfabética é um sistema notacional, cuja apropriação constitui um aprendizado concernente a um trabalho conceitual, e não apenas a percepção e a memória. Dessa forma, essas três expressões – “código”, “decodificar” e “codificar” – veiculariam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que a criança, jovem ou adulto, precisa fazer para se alfabetizar (MORAIS, 2012).

Para Britto (2011, p. 56), “[a] submissão da disciplina de Língua Portuguesa aos modelos normativos e à fixação de uma cultura corretiva nada mais faz que reforçar o reconhecimento sem conhecimento da língua [...], privando os alunos de uma aprendizagem significativa.” Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação:

Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas [...] portanto, uma atividade metalingüística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos lingüísticos utilizados. (GERALDI, 2005, p. 25).

Ainda pela perspectiva teórica defendida por Geraldi (2005), convencionou-se que, na esfera da sistematização do processo de aquisição da língua materna, as atividades coletivas e individuais de leitura e produção denominam-se “Linguísticas”, enquanto as atividades de reflexão da língua são chamadas de “Epilingüísticas”.

A esse respeito, Miller (2003, p. 13-14) reitera que “[...] as atividades linguísticas estão mais voltadas para o próprio ato de ler e escrever; as atividades epilingüísticas implicam o exercício da reflexão e operação sobre o material escrito/lido, a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização [...]”.

Desde Paulo Freire e a escolha dos temas geradores dos quais emergiam as palavras usadas para a aquisição do código – palavras preñes de sentido político –, os estudiosos da alfabetização têm dedicado especial atenção ao fato de que, ao usarmos a língua falada, não estamos preocupados com os sons discretos que a compõem, mas com os sentidos. As crianças, no processo de aquisição da linguagem, não aprendem primeiro os sons da língua para depois falarem, mas, falando, aprendem os sons [fones] e mais tarde deles extraem também o sistema fonológico da língua. (GERALDI, 2011, p. 28).

Destarte, em nossas categorizações para classificar as atividades cuja ênfase recai no uso social da linguagem, em que as “Habilidades” são identificadas a conteúdos que façam alusão ao cotidiano das crianças, as quais elas realizem para compreender e construir significados em contextos de interação, as chamamos de atividades “Conspectivas” e as correlacionamos aos apontamentos de Geraldi (2005) para a perspectiva linguística e epilingüística. Com isso, ambicionamos destacar tais atividades em relação às metalingüísticas, almejando, a partir dessa diligência, evitar possíveis confusões entre as acepções para o termo

“linguística”, conforme a BNCC 2018, pois a estes não cabem o significado que se relaciona ao termo “linguística” quando relacionado às “atividades linguísticas”.

Assim, consideramos as dimensões cognitivas das habilidades propostas pela BNCC 2018 e os conhecimentos que elas envolvem para agrupá-las. Dessa forma, de nossa análise preliminar emergiu uma organização das habilidades em duas categorias: “Habilidades relacionadas à dimensão metalinguística da Língua Portuguesa” e “Habilidades relacionadas à dimensão conspectiva da Língua Portuguesa”.

Cabe aqui ressaltarmos que estamos cientes de que o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, que definiu as normas para inscrição e avaliação dos livros didáticos do PNLD-2019, foi lançado em data anterior à última versão homologada da Base Nacional Comum Curricular. Todavia, as habilidades evidenciadas em nossas categorizações subjazem a sua versão final, por considerarmos a versão anterior letra-morta, haja vista as inúmeras modificações que sofreu em seu conteúdo terem ratificado o caráter preliminar e incompleto da versão documento que balizou a produção dos livros da Coleção *Buriti Mais Português*, que agora investigamos.

Dentro dessa proposta, nossa classificação se voltou aos quatro eixos integradores das práticas propostos pela Base Nacional Comum Curricular 2018 para o componente curricular Língua Portuguesa, com um olhar direcionado à reincidência das atividades relacionadas a cada um dos eixos nos exemplares de livro didático para os 1º e 2º anos da coleção *Buriti Mais Português*, como exposto abaixo, no Quadro 11.

Quadro 11 – Reincidência das habilidades contempladas no livro do estudante

<b>1º Ano</b>	<b>Habilidades</b>								
Práticas de Linguagem	1ª U	2ª U	3ª U	4ª U	5ª U	6ª U	7ª U	8ªU	Total
Oralidade	9	7	3	3	5	8	6	4	45
Escrita	10	8	5	4	3	8	9	6	53
Leitura/Escuta	10	7	12	5	10	14	11	11	80
Análise Linguística/Semiótica	17	12	10	18	15	7	9	11	96
<b>2º Ano</b>	<b>Habilidades</b>								
Práticas de Linguagem	1ª U	2ª U	3ª U	4ª U	5ª U	6ª U	7ª U	8ªU	Total
Oralidade	4	5	1	2	1	3	1	6	23
Escrita	7	8	5	3	5	4	6	3	41
Leitura/Escuta	9	7	4	8	7	21	21	17	94
Análise Linguística/Semiótica	12	9	10	16	14	19	10	9	99

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, 2017b).

Consideramos oportuno, para verificações mais apuradas das habilidades presentes na BNCC, que disponibilizássemos, no Apêndice A, um quadro com elas e seus respectivos

códigos alfanuméricos.<sup>43</sup> Note que as habilidades que catalogamos correspondem à última versão homologada da BNCC, que nomeamos, neste trabalho, por BNCC 2018.

Adiante, seguimos nossas análises dos exemplares do livro do estudante para os 1º e 2º anos da Coleção *Buriti Mais Português* no bojo das práticas de linguagem do componente curricular Língua Portuguesa, observando as relações entre as reincidências das habilidades da BNCC 2018 e as dimensões das atividades categorizadas em “metalinguísticas” e “conspectivas” às possíveis demandas conceituais para o processo inicial de alfabetização.

### 3.2.1 A oralidade na alfabetização

Iniciamos nossas análises pela prática de linguagem “Oralidade” e pontuamos que na BNCC (BRASIL, 2018, p. 89) está que, “[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...]”.

Assim, partimos do fato de que a BNCC 2018 reconhece que a criança adentra na instituição escolar dominando certa dimensão da oralidade de sua língua, que desenvolveu nas interações em seu meio social.

A partir desse contexto, o documento prevê, como dimensão do oral lecionável para a alfabetização, o estudo das características da oralidade em comparação com a escrita, da adequação dos seus usos às diferentes situações de comunicação, do respeito à variação linguística e às peculiaridades que constituem a relação entre verbal e visual.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...] Envolve também **a oralização de textos** em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p. 78-79, grifos nossos).

Consideramos oportuno enfatizar o fato de que para a prática de linguagem “Oralidade”, em relação às informações pertinentes ao Quadro 11, observamos uma menor reincidência das atividades da esfera da comunicação oral nos exemplares de livros didáticos aqui analisados.

---

<sup>43</sup> Nos códigos alfanuméricos da BNCC referentes às habilidades que listamos, o primeiro par de letras (EF) corresponde a ensino fundamental. O primeiro par de números indica o ano: (01) para o primeiro ano e (02) para o segundo, ou (12) para as habilidades compartilhadas pelo bloco de primeiro e segundo ano, (15) para o bloco do primeiro ao quinto ano. Já o segundo par de letras (LP) diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa.

Tal informação condiz com os dizeres de Luiz Antonio Marcuschi (2002) que, ao analisar o tratamento dado ao oral pelos livros didáticos de língua portuguesa, conclui que:

Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e a variedade de usos da língua. (MARCUSCHI, L. A., 2002, p. 23-24).

De fato, há o registro de avanços no tratamento do ensino da língua oral, seja nos estudos empreendidos por diferentes pesquisadores, tais como Geraldi (1996), Marcuschi, L. A. (2008) e Dolz e Schneuwly (2004), ou mesmo nas propostas curriculares oficiais anteriores à BNCC 2018.

Contudo, apesar de a linguagem oral estar bastante presente nas rotinas cotidianas do contexto escolar, como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 149-150), “[...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas.”

Destarte, constituir a oralidade em objeto de ensino escolar pressupõe, para Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a compreensão de que não existe, nessa linguagem, o oral, mas os orais, isto é, uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado. Nessa esteira teórica, prevalece o entendimento de que:

O primeiro [o oral ‘espontâneo’] é quase sempre visto como fala improvisada em situação de interação conversacional, que, numa das extremidades, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, destaca-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Sabe-se, no entanto, que a fala espontânea é, pois, perfeitamente coesa e compreensiva. O segundo tipo de oral, situado na outra extremidade em relação ao estilo oral espontâneo, traduz-se nas produções orais restringidas por uma origem escrita, consideradas como uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito; constitui-se toda palavra lida ou recitada. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 157).

Por conseguinte, ainda considerando os apontamentos expostos, ressaltamos que as práticas orais<sup>44</sup> podem ir do espontâneo, que consiste numa fala improvisada diante de uma situação imediata vivenciada, à escrita oralizada, referente à vocalização de um texto escrito

---

<sup>44</sup> A oralidade tem como marca, também, a linguagem corporal, através de mímicas, gestos, expressões faciais.

através da leitura ou da récita. Entre esses dois orais extremos situam-se os orais cotidianos, os orais formais públicos e os escritos oralizados.

De volta à BNCC 2018, salientamos ainda como digno de atenção que um número significativo de habilidades presentes no documento para “Oralidade” se destinam ao bloco do 1º ao 5º ano. Para além disso, esse eixo integrador conta com um menor número de habilidades entre os demais, somando um total de treze. Tais informações são pertinentes à compreensão do espaço previsto à oralidade na alfabetização pelo documento, ao menos para os anos destinados à alfabetização inicial.

Quadro 12 – Interfaces entre as habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais

Prática de Linguagem	Dimensões	Habilidades	
		1º e 2º anos	1º ao 5º ano
Oralidade	Metalinguísticas	(EF01LP19)	
	Conspectivas	(EF12LP06); (EF02LP15); (EF02LP19); (EF12LP13); (EF01LP23); (EF02LP24)	(EF15LP09); (EF15LP10); (EF15LP11); (EF15LP12); (EF15LP13); (EF15LP19).

Fonte: Elaboração nossa com base na BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Consideramos oportuno elencar duas observações principais para a prática de linguagem “Oralidade” em relação às informações pertinentes ao Quadro 12: a primeira diz respeito ao fato de que a maioria das habilidades presentes na BNCC 2018, conforme nossa categorização, concernem à dimensão conspectiva e somente uma delas envolve reflexões metalinguísticas e prescrevem a récita e o uso da rima. A segunda observação condiz à verificação de uma menor reincidência das atividades com a oralidade nos exemplares de livros didáticos aqui analisados.

No livro do estudante para o 1º ano da Coleção *Buriti Mais Português*, em “Oralidade”, observamos que o enfoque das atividades nas unidades relaciona-se, em sua maioria, à habilidade “(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.” (BRASIL, 2018, p. 95). Na sequência, apresentamos, no Quadro 13, um exemplo de atividade relacionada a essa habilidade.

Quadro 13 – Exemplo de atividade – livro do estudante do 1º ano

Práticas de Linguagem	Habilidades	Dimensão
Oralidade	(EF15LP09); (EF15LP11); (EF15LP13).	Conspectiva
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <div style="background-color: #f08080; padding: 5px; display: flex; align-items: center;"> <span style="color: white; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">COMUNICAÇÃO ORAL</span> </div> <p style="margin-top: 10px;">VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM ANIMAIS FANTÁSTICOS? SÃO ANIMAIS QUE EXISTEM SÓ NA IMAGINAÇÃO, COMO O DRAGÃO, UM ANIMAL ENORME, QUE SOLTA FOGO PELA BOCA. ELE PODE SER REPRESENTADO COM CORPO DE COBRA OU DE DINOSSAURO, COM ASAS DE MORCEGO, E DE MUITAS OUTRAS FORMAS.</p>  <p style="font-size: 0.8em; margin-top: 10px;"> <span style="color: blue; font-weight: bold;">+</span> O PROFESSOR ORGANIZARÁ A CLASSE EM GRUPOS. VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO INVENTAR UM ANIMAL FANTÁSTICO.         </p> <p style="font-weight: bold; color: red; margin-top: 10px;">O QUE CADA GRUPO VAI FAZER</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESCOLHAM AS PARTES DE ANIMAIS QUE VÃO FORMAR O DE VOCÊS.</li> <li>• CADA UM DESENHA O ANIMAL INVENTADO NUMA FOLHA AVULSA.</li> <li>• CRIEM UM NOME PARA ELE.</li> <li>• IMAGINEM O QUE ELE É CAPAZ DE FAZER.</li> </ul> <p style="font-weight: bold; color: red; margin-top: 10px;">APRESENTAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O GRUPO APRESENTA ORALMENTE SEU ANIMAL FANTÁSTICO PARA A CLASSE: COMO FOI CRIADO, QUE NOME TEM E O QUE FAZ.</li> <li>• CONVERSEM SOBRE OS ANIMAIS INVENTADOS DE QUE MAIS GOSTARAM.</li> </ul> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <span style="background-color: #2e8b57; color: white; border-radius: 50%; padding: 2px 5px; font-weight: bold;">124</span> </div> </div>		

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, p. 124).

Portanto, como exemplificado, para a “Oralidade” predomina um conteúdo nas atividades do livro do estudante para o 1º ano, cujo enfoque recai no uso como estratégia da conversação espontânea presencial como meio para planejamento e produção de textos orais.

Dentre os apontamentos principais da atividade, a ênfase recai no compartilhamento de escolhas pessoais por intermédio do diálogo sobre a criação pessoal de uma personagem/animal fantástico, como também na opinião acerca dos animais inventados pelas outras crianças. Assim, o destaque aqui foi o trabalho que favoreceu a prática da oralidade, através das propostas de discussões, em detrimento de um trabalho com os gêneros orais como

um objeto de ensino, uma vez que as instruções são para que as crianças conversem sobre o tema proposto.

Bakhtin (2011) considera a interação verbal como realidade fundamental da língua, ou seja, por intermédio da interação verbal usamos ou efetuamos a língua de fato. Nesse sentido, a palavra do outro é uma ponte e, ao falarmos, nos colocamos no lugar de quem vai nos ouvir. Desse modo, com o outro aprendemos a construir a nossa fala.

Além disso, promover interações entre as crianças, possibilitando momentos de elaboração e enunciação de seus discursos, condiz como apontamento de Goulart (2007, p. 79) no qual afirma que é “[...] no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais. Acertando e errando, ou melhor, acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas.”

No exemplar para o 2º ano constatamos que predominam, nas atividades propostas, as especificidades da habilidade (EF15LP09), identificando-se, assim, com o exemplar para o 1º ano. Entretanto, apesar da recorrência de atividades com as habilidades relacionadas pela BNCC 2018 ao “Intercâmbio Conversacional em Sala de Aula” (EF15LP09) e a “Conversação Espontânea” (EF15LP11), que, de certa forma, torna o trabalho com a oralidade pautado na informalidade, na grande maioria das atividades com a conversa oral houve encaminhamentos visando a formalidade ou elementos próprios da fala, como entoação, truncamentos, hesitações.

Notamos também uma maior incidência, no exemplar para o 2º ano, de atividades com a oralização da escrita. Em sua maioria, as propostas com a oralização subjazem a leitura e a memorização de textos e posterior conversa, declamação e registro destes. Desse modo, os exercícios designados como oralidade na verdade são atividades de oralização da escrita que tomam como base textos escritos, como apresentamos no exemplo que segue (Quadro 14).

Quadro 14 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 2º ano

Práticas de Linguagem	Habilidades	Dimensão
Oralidade	(EF01LP19).	Metalinguística

**Comunicação oral**

Recitando com os bichos

Você já imaginou se os animais pudessem falar e expressar suas emoções? Na nossa imaginação, eles podem!

**1** Leia este poema.

**A fala do gato**

O gato siamês  
tem uns vinte miados:  
alguns são suaves,  
outros exaltados;  
há os miados graves  
e há os engasgados.  
É quase um idioma  
que ainda não entendo,  
mas o gato bem sabe  
o que está dizendo.

E até falou comigo  
em linguagem de gente.  
Disse: “meu amigo”,  
assim de repente.  
Então eu acordei  
feliz e contente!  
Era sonho, claro.  
Mas, como se sabe,  
é no sonho que ocorre  
o que se deseja  
e no mundo não cabe.

Ferreira Gullar. *Um gato chamado gatinho*.  
São Paulo: Salamandra, 2000.

**2** Converse com os colegas da classe sobre as características desse gato.

**3** Em grupo, observem as rimas e treinem a leitura em voz alta.

**4** Organizem um jogral com a orientação do professor, para recitar o poema para a classe.

**Autoavaliação**

Fui participativo na leitura do poema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fui criativo na apresentação em jogral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recitei com clareza os versos da minha parte no jogral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestei atenção à apresentação dos outros grupos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**139**

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017b, p. 139).

No exemplo acima, observamos, no primeiro momento, o dito “Intercâmbio Conversacional” pelo qual incitou-se o diálogo sobre o enredo de um poema, propondo a leitura de versos sobre as repercussões geradas se porventura fosse possível aos animais expressarem suas emoções pela fala, porém, a atividade não disponibilizou espaço para as crianças preferirem possíveis vinculações a aspectos de seu contexto vivencial particular.

A partir do exposto, julgamos pertinente ressaltar a relevância de disponibilizar na alfabetização, para além de atividades que valorizem as formas linguísticas específicas, também aquelas que oportunizem espaços de elaboração de fala e interlocução sem bloquear o discurso

interior das crianças, pois, como afirma Bakhtin (2010, p. 99), as palavras não são apenas palavras, mas sempre vêm acompanhadas de “[...] um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”

Temos nos orientado por estudos recentes que reconhecem as crianças como sujeitos histórica, social e culturalmente situados, cidadãos com direitos e responsabilidades, atores ativos e criativos, construtores de conhecimento e produtores de cultura. Acreditamos que vale a pena ouvir e dialogar com a criança que tem a coragem de pensar e agir por si mesma, que interage com um mundo ao seu redor e é ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. (MATA, 2015, p. 17).

No segundo momento do exercício com a prática da oralidade que ora apresentamos coube a proposição de um jogral, que condiz a uma atividade de oralização da escrita, haja vista desenvolver-se com uma exposição oral que toma como base o texto escrito. Nessa proposta, considera-se a fala de outrem não somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida no momento anterior. Essas falas podem e devem ser integradas sob uma forma enunciativamente explícita dentro do próprio discurso.

Por fim, ainda observamos que na atividade aparecem associados ao supracitado desenvolvimento da oralidade conteúdos relacionados à habilidade relativa à prática de linguagem “Análise Linguística/Semiótica – (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.” (BRASIL, 2018, p. 105).

Por conseguinte, a identificação das rimas manifestou relação com o desenvolvimento de aspectos referentes à consciência fonológica, sugerindo que a atenção à forma das palavras e as analogias entre elas deveriam ser desencadeadas a partir de planos sonoros, e não de seus significados.

Por fim, enfatizamos que nos exemplares aqui analisados a partir de nossas categorizações o tratamento da oralidade condiz ao desenvolvimento de atividades que privilegiam a oralização da escrita. Ademais, ressaltamos a presença de propostas para a produção e audição de falas reais. Contudo, não há menções à variação linguística da fala, como tampouco há exploração consistente sobre as formas de construção de sentido das falas.

Diante do que angariamos até o momento em nossas análises, julgamos pertinente ressaltar que compactuamos com as afirmações de Reyzábal (1999, p. 22) ao conjecturar que “[...] a maior parte das pessoas, infelizmente, não escreve quase nunca, e que se maneja em geral, com o código oral, a aprendizagem adequada deste é um objeto irrenunciável.”

Sendo assim, reconhecemos que as atividades disponibilizadas nos exemplares do livro do estudante relacionadas à oralidade tem papel fundamental no processo de alfabetização, posto que podem contribuir não somente para a apreensão de conceitos específicos da língua materna, como também de seus aspectos culturais, beneficiando a aprendizagem pelas interações que pode promover entre as crianças.

### 3.2.2 A escrita na alfabetização

Analisando alguns paradigmas relacionados à alfabetização que sobrepujaram os modos tradicionais do processo de ensino no século XX, é possível conjecturar que, no Brasil, o tratamento dispensado ao processo de aquisição inicial da escrita sofreu influência da publicação da obra de Ferreiro e Teberosky (1999) intitulada *Psicogênese da língua escrita*, no ano de 1985. Essa concepção teórica demandou desconsiderar a escrita como um código de transcrição gráfica de sons, difundindo que,

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas decisões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir quando encontramos a analfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 16).

Nesse sentido, discutir avanços e discontinuidades no processo inicial de aquisição da escrita envolve múltiplas indagações, que perpassam um território conflitante, no qual diferentes teorias e paradigmas se confrontam, nos conduzindo ao questionamento acerca da efetividade das concepções tradicionais de alfabetização, a qual considera a aprendizagem da linguagem escrita como um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala, ou seja, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros. Da mesma forma que não está em questão somente uma simples relação da escrita com a criança, devemos considerar que

[o] que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo, mas fundamentalmente social. O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, um a atividade, um trabalho simbólico. Portanto, para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento, assumida por Ferreiro & Teberosky e Ferreiro & Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não

se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social. (SMOLKA, 1993, p. 60).

Recentemente, na BNCC 2018, a categoria “Escrita” determina abordagens com a produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diferentes gêneros, como também o desenvolvimento de habilidades de codificação de textos adequadas à situação de interação, do ponto de vista da informatividade e dos usos linguísticos. Para o documento,

[d]ominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL, 2018, p. 90).

Dispor dessa proposição teórica, para caracterizar as aquisições concernentes a alfabetização, nos parece que conduz à compreensão do processo de aquisição inicial da escrita restrito ao reconhecimento das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil brasileiro e a análise das possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil. O documento também ressalta que o eixo da “Produção de Textos” compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.

Na sequência elencamos, no Quadro 15, as vinte e duas habilidades relacionadas a esse eixo às nossas categorizações:

Quadro 15 – Interfaces entre as habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais

Prática de linguagem	Dimensões	Habilidades	
		1º e 2º anos	1º ao 5º ano
Escrita (compartilhada e autônoma) / Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Metalinguísticas	(EF01LP02); (EF02LP01); (EF01LP03); (EF12LP03)	(EF15LP05); (EF15LP07); (EF15LP08).
	Conspectivas	(EF01LP17); (EF02LP13); (EF01LP18); (EF02LP14); (EF12LP05); (EF12LP11); (EF12LP12); (EF01LP21); (EF02LP18); (EF01LP22); (EF02LP22); (EF02LP23) (EF01LP25); (EF02LP27).	(EF15LP06).

Fonte: Elaboração nossa com base na BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Pontuamos que as habilidades da BNCC 2018 destinadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, elencadas pela denominação “Escrita”, relacionam-se, no documento, ao bloco de 1º e 2º ano, enquanto o termo “Produção de textos” foi empregado no bloco de 1º ao 5º ano. Assim, optamos por utilizar, neste trabalho, o termo “Escrita” para nomear nossa categoria, por ser condizente mais especificamente ao âmbito do 1º e 2º anos, foco desta investigação.

Na sequência, ao confrontarmos, nos livros didáticos para o 1º e 2º ano do ensino fundamental I, as informações pertinentes ao Quadro 11, foi possível evidenciarmos que as atividades que contemplam as habilidades relacionadas à categoria “Escrita” condizem a metade das ocorrências das atividades relacionadas à categoria “Análise Linguística/Semiótica”, sendo esta última a mais contemplada nos dois exemplares didáticos. Tal constatação condiz com as deliberações da BNCC:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80).

No que concerne às nossas categorizações referentes às dimensões conceituais das atividades, percebemos que nos exemplares dos livros do estudante para o 1º e para o 2º anos predominam atividades que se relacionam a habilidades que implicam reflexão e/ou atribuição de sentidos sobre a escrita que se produz, enquanto as atividades com ênfase na adequação aos níveis gramaticais e ortográficos foram menos abordadas nas obras didáticas.

No exemplar para o 1º ano notamos, nas atividades propostas para a categoria “Escrita”, destaque para o conteúdo da habilidade “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.” (BRASIL, 2018, p. 99).

Essa observação tornou possível a compreensão de que as propostas para o primeiro ano, no livro didático da coleção *Buriti Mais Português*, privilegiaram a concepção de aquisição inicial da escrita, estimulada a partir de atividades que buscam instruir, ou melhor, treinar a criança em relação a procedimentos relacionados à estrutura da língua em um momento em que, hipoteticamente, ela desconhece as letras. Isso pode apontar, inclusive, que a obra segue uma concepção de que a criança ainda não escreve por não ser alfabetizada. Segue, no Quadro 16, o exemplo de atividade concernente ao conteúdo da habilidade citada.

Quadro 16 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano

Práticas de linguagem	Habilidades	Dimensão
Leitura/Escuta	(EF01LP02); (EF01LP05); (EF01LP06); (EF01LP08); (EF01LP09).	Metalinguística

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, p. 88-89).

Como pode ser visto, a atividade ressaltou a escrita de nomes com base nas sílabas, quer seja reconhecendo-as em partes de outras palavras conhecidas ou naquelas que compartilhem a mesma sílaba inicial. Nesse caso, a perspectiva sob a qual o processo de aquisição da escrita ora adotada teve por base o desenvolvimento da consciência fonológica no nível da sílaba é definida pela habilidade que a criança possui em segmentar e manipular as sílabas das palavras.

Contudo, a relação existente entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita vem sendo bastante discutida hodiernamente, haja vista que a consciência fonológica seria, para alguns, um pré-requisito para a aquisição da escrita, enquanto para outros a aquisição da escrita desencadearia o desenvolvimento da consciência fonológica.

Esses apontamentos tomam linhas teóricas distintas, quais sejam, aquelas conceituações que se conciliam à construção da escrita partem das relações fonológicas nas quais a criança se apoia para escrever e, conhecendo alguns sons e letras, os utiliza e aperfeiçoa esse processo. Já

por outra via de entendimento, se conciliam a teorias de que o processo de aquisição da escrita em sua etapa inicial não se limita a estímulos ou dimensões específicas do sistema alfabético, mas deriva das interações estabelecidas especificamente no contexto discursivo e dialógico da sala de aula.

Diante disso, julgamos que o conteúdo das atividades que se sobressaíram no livro didático para o 1º ano confirmam as colocações de Goulart (2013) sobre a perpetuação da crença de que o caminho natural para o planejamento do ensino das primeiras letras deve garantir que as crianças aprendam, de maneira organizada, a relação entre sons e letras, do mais fácil para o mais complexo, a partir de pares mínimos de palavras, em que a comutação de um único elemento engendre distinção fonológica e semântica.

Todavia, para Vygotsky (2007, p. 313), “[...] é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita.”

Adiantamo-nos observando, no exemplar para o 2º ano, que as propostas de escrita nas unidades relacionam-se, em sua maioria, à habilidade “(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.” (BRASIL, 2018, p. 99).

Foi também bastante pontuada, no livro didático para o 2º ano, a habilidade concernente ao bloco do 1º ao 5º ano: “(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.” (BRASIL, 2018, p. 95).

Segue um exemplo de atividade relacionada a essas duas habilidades no Quadro 17:



que permitiu inferirmos que a exposição da criança a contextos de sentido mais amplos correspondentes a usos da língua escrita não ocorreu sob essa perspectiva.

Podemos ainda destacar, nessa atividade, sua consonância a críticas tais como a que segue:

Ilustrar a gravura com o verbal [...] a razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (já que é preciso escrever a professora “pediu”) é mostrar que sabe escrever (o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever). Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam. (GERALDI, 1991, p. 139).

Na sequência, após o término do desenvolvimento da proposta de transcrição da “Carta Enigmática”, sugeriu-se a produção, em duplas, de uma carta em resposta à primeira. No que diz respeito à proposição dessa atividade, acreditamos que ela pode incentivar as relações por intermédio da réplica de um diálogo em construção.

Mesmo que a carta não tenha sido dirigida a uma pessoa definida, mas sim a uma representação, a participação do “outro” na configuração das relações dialógicas de construção do enunciado pôde ensinar as crianças a terem o “outro” no horizonte de sua produção textual:

Bakhtin destaca que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate do discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um diálogo social ininterrupto. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência (mesmo que potencial) [...] A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Os sentidos elaborados são, então, parte “nossa” e parte do “outro”. Eles são o efeito da interação entre os interlocutores [...] A apreensão do discurso do outro, analisa Bakhtin, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma réplica. (FONTANA, 1993, p. 126).

Não obstante, para o desenvolvimento da atividade de escrita da resposta à “Carta Enigmática” não houve a intencionalidade de imprimir significados relacionados à compreensão e a posicionamentos sobre o mundo vivido às produções, posto que nos pareceu ter recaído a mola propulsora para redigir o texto na observação de aspectos referentes à criação dos desenhos para representar alegoricamente algumas palavras do texto.

Assim, a partir de nossas investigações percebemos que, nas atividades para a produção textual escrita, houve destaque aos aspectos normativos da língua, os quais enxergamos como componentes essenciais para a produção do sentido. No entanto, se a concepção de linguagem adotada no ensino da produção escrita for a de que esta constitui-se enquanto espaço de interação, se faz necessário, primeiramente, comungar de compreensões compatíveis à

afirmação de Goulart (2013, p. 40), para quem “[a]prender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos adequados às mais variadas situações sociais, envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo.

Portanto, nos exemplares de livro do estudante por nós analisados para a categoria “Escrita”, pudemos evidenciar a busca por sustentar um padrão de propostas para a produção da escrita que dificulta a autoria da criança, permitindo somente a homogeneização de sentidos correspondentes às idealizações propostas pelas obras didáticas.

### 3.2.3 A leitura na alfabetização

Na sequência, perquirimos o conceito para a alfabetização nas atividades nos livros didáticos de 1º e 2º ano da Coleção *Buriti Mais Português*, pelo viés das habilidades atribuídas à prática de linguagem “Leitura/Escuta (autônoma e compartilhada)”.

Conforme expomos em nosso segundo capítulo, historicamente as concepções de alfabetização denotam divergências em função de contextos e necessidades diversas relacionados à leitura e à escrita.

No Brasil, aponta Mortatti (2004) que a Proclamação da República, em 1889, no que tange ao processo de aquisição da leitura, configurou maneiras mais sistemáticas de compreender as funções da leitura e da escrita. Em tal período,

[p]or leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o pensamento de outrem expresso pela escrita; [...] Fazia-se, ainda, uma certa distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subsequentes ao primeiro. A continuidade da publicação de séries de livros de leitura é um importante indicador dessa distinção: na cartilha (ou primeiro livro, em algumas dessas séries de livros de leitura) aprendia-se a leitura “decifração”, e, nos livros seguintes (até o quarto ou quinto), o aluno deveria caminhar da “leitura corrente” para a “leitura expressiva” e a “leitura silenciosa”. (MORTATTI, 2004, p. 56-57).

Caminhando mais de um século adiante, na BNCC 2018, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão resultantes da interação frequente entre o leitor/ouvinte/espectador e os textos escritos, orais e multissemióticos, como também de sua interpretação. O documento ainda destaca como

[...] exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a

reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

Na BNCC 2018, vinte e três habilidades foram colocadas no eixo “Leitura/Escuta”, como proposições para o âmbito da alfabetização. Elas se detém, de forma geral, sobre questões relacionadas a práticas leitoras e compreendem diversas dimensões, tais como reconstrução e reflexão sobre a produção e recepção de textos de diferentes gêneros; dialogia entre textos; reflexão crítica sobre a temática; compreensão dos efeitos de sentido; estratégias de leitura; e técnicas de adesão de leitura.

Conforme nossa categorização, em sua maioria as habilidades se relacionam às dimensões metalinguísticas da língua, como descrevemos no Quadro 18.

Quadro 18 – Interfaces entre das habilidades da BNCC e suas dimensões conceituais

Prática de linguagem	Dimensões	Habilidades	
		1º e 2º anos	1º ao 5º ano
Leitura/ Escuta (compartilhada e autônoma)	Metalinguísticas	(EF01LP01); (EF12LP01); (EF12LP02); (EF12LP04); (EF01LP16); (EF02LP12); (EF12LP08); (EF12LP09); (EF12LP10); (EF12LP17); (EF02LP20); (EF02LP21); (EF02LP26); (EF12LP18).	(EF15LP14); (EF15LP17); (EF15LP18).
	Conspectivas		(EF15LP01); (EF15LP02); (EF15LP03); (EF15LP04); (EF15LP15); (EF15LP16).

Fonte: Elaboração nossa com base na BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Portanto, partindo das informações expostas no Quadro 18, constatamos que as habilidades para as abordagens das práticas leitoras na BNCC 2018 para os anos dedicados à alfabetização concentram-se na capacidade de compreensão linguística das crianças.

Em contrapartida, o processo de aquisição da leitura não depende apenas da identificação de letras e grafemas, sendo assim, compreendemos que, no eixo “Leitura/Escuta”, o documento denota um possível desfalque para o processo de alfabetização ao esvaziá-lo de deliberações pertinentes a abordagens de compreensão dos significados dos textos, pois, como afirma Geraldi (2011, p. 90), a leitura em sala de aula muitas vezes não produz sentido porque [...] na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos.”

Em conformidade com essa colocação, apresentamos como exemplo, no Quadro 19, uma atividade do livro do estudante para o 1º ano que representa as habilidades com maior reincidência na obra em questão: “(EF12LP01) – Ler palavras novas com precisão na

decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização”; “(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.” (BRASIL, 2018, p. 99).

Apresentamos, no Quadro 19, um exemplo de atividade presente no exemplar para o 1º ano, que se refere e compartilha duas habilidades com mais incidência nas obras didáticas para a alfabetização:

Quadro 19 – Exemplo de atividade – livro do estudo do 1º ano

Práticas de Linguagem	Habilidades	Dimensão
Leitura/Escuta	(EF12LP01); (EF12LP02); (EF01LP16).	Metalinguística

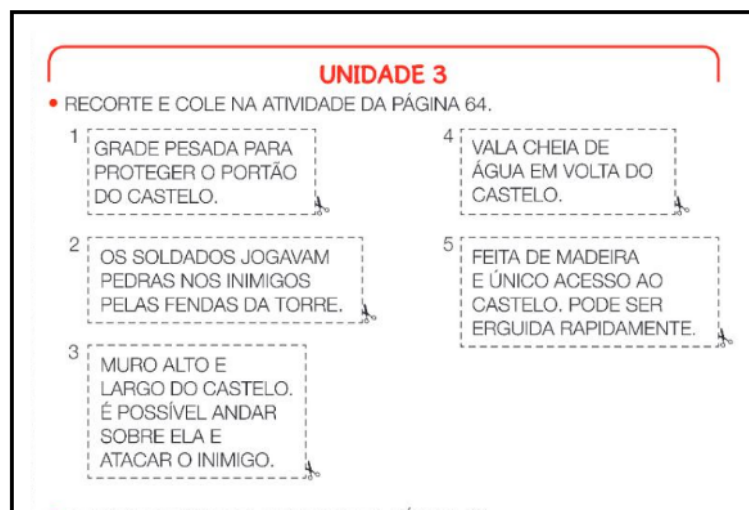
Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, p. 64-65).

Vemos, nesse exemplo, que inicialmente aparece, como proposta de leitura, uma breve contextualização acerca do tema abordado: “Proteção dos Castelos”. Há também um infográfico e um trava-línguas contemplando e complementando a temática.

Assim, o item 1 solicita que as crianças encontrem, nas legendas que estão na parte de encarte do livro, aquelas que correspondam a cada um dos cinco quadros presentes na imagem

e que enumeram partes externas de um castelo: portão levadiço, torre da Guarda, muralha, fosso e ponte levadiça. Seguem, na Figura 9, as legendas a serem recortadas e coladas no infográfico:

Figura 9 – Legendas para infográfico no livro do estudante do 1º ano



Fonte: Sanches (2017a, p. 187).

No que se refere ao infográfico, julgamos oportuno ressaltar que este apresenta as informações de forma não linear, dispostas em pequenas legendas/blocos formando um todo. Dessa forma, a criança necessita desvelar a relação entre uma legenda e outra, como também vincular as imagens ao que está sendo exposto, mobilizando, além do texto, recursos visuais para compreender o conteúdo da leitura em questão.

Não obstante, a leitura de um infográfico demanda, conforme Coscarelli (2016, p. 44), “[...] relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos, sobretudo o verbal e o imagético”. Para além do exposto, ressaltamos ainda que a atividade com o infográfico pode promover o entendimento que foge às práticas comuns capazes de indicar que a leitura seja organizada linearmente, da esquerda para a direita, da primeira letra maiúscula ao último ponto final, letra por letra, palavra por palavra, frase por frase, parágrafo por parágrafo.

No entanto, constatamos que a atividade instigou apenas a localização das informações literais, limitando a leitura a um nível superficial, relegando a compreensão das diferenças entre a estrutura textual do infográfico em relação aos demais textos, que não articulem o verbal e o visual na produção dos sentidos.

Destacamos, ainda, que o item 2 da atividade sugere que a “descoberta” das palavras que respondam às questões nele propostas seja feita ao se decifrar “pistas”, que devem ser lidas e destacadas. Tais palavras relacionam-se ao infográfico do item anterior. Já a proposta de

leitura do trava-línguas serve como referência para as crianças descobrirem e, depois, registrarem o nome das principais personagens do texto.

No que diz respeito à atividade com a leitura do trava-línguas, possivelmente algumas crianças tragam consigo, como bagagem cultural, muitos desses textos memorizados. Diante disso, as atividades com essas narrativas podem favorecer a aquisição inicial da leitura na alfabetização, pois, partindo do pressuposto de que o trava-línguas seja conhecido pela maioria, a aprendizagem partiria então, inicialmente, de um conhecimento prévio, fato que pode contribuir para a elaboração de sentido do texto com o fim de alcançar seu significado:

[...] a atividade de leitura possibilita operação cognitiva do leitor com palavras que são significados estáveis que, conforme o contexto sociocultural, pode apresentar sentidos diferentes. Contudo, na prática escolar a criança precisa vivenciar experiências de leitura com textos reais, tendo em vista a construção de sentido discursivo a partir da significação do símbolo gráfico visual da linguagem escrita. Ao reconhecer apenas o aspecto sonoro da linguagem escrita, a escola destitui da palavra a sua essência, tornando-a apenas um som vazio, sem significação, que impede a criança de construir sentido e intensifica o ensino da leitura de forma mecânica, dissociada da linguagem escrita. (GONÇALVES DE LIMA; CUNHA, 2021, p. 106).

Destacamos, ainda, que, no exemplo de atividade apresentado, os aspectos que versam sobre a compreensão do texto foram sobrepujados por outros, que prescrevem outros aspectos e conhecimentos acerca da identificação global das palavras e de sua representação gráfica para chegar ao significado do texto. Isso corrobora a compreensão da aquisição da leitura como se o texto fosse apenas o reconhecimento dos seus componentes textuais, sem uma abordagem que busque observar, refletir e analisar que elementos foram utilizados para atribuir sentido ao texto e o que está sendo dito.

No exemplar do livro do estudante para o 2º ano, para a categoria “Leitura”, notamos, em nossa análise, que, assim como no livro do 1º ano, nas atividades houve um recidiva mais expressiva para o conteúdo das habilidades “(EF12LP01)” e “(EF12LP02)”. Na sequência, ilustramos essa informação no exemplo do Quadro 20.

Quadro 20 – Exemplo de atividade – livro do estudante do 2º ano


Práticas de linguagem	Habilidades	Dimensão
Leitura/Escuta	(EF12LP01); (EF12LP02); (EF15LP14).	Metalinguística

**Para ler e escrever melhor**

**Frase e pontuação**

1 Leia a tirinha.



a) O que Garfield foi fazer do lado de fora da tirinha?

b) Relacione as colunas.

primeiro quadrinho	Garfield exclama algo.
segundo quadrinho	Garfield pergunta algo.
terceiro quadrinho	Garfield declara algo.

c) Circule o sinal de pontuação usado no final de cada frase do primeiro, segundo e terceiro quadrinhos.

As frases sempre terminam com um sinal de pontuação. O **ponto-final** (.) indica o final de uma frase declarativa, que pode ser afirmativa ou negativa. Exemplos: *Eu vim até este quarto.*  
*Não me lembro o que vim fazer aqui.*

O **ponto de exclamação** (!) indica pedido, ordem ou emoção, como surpresa, medo, admiração, alegria. Exemplo: *Eu adoro filmes de caubói!*

O **ponto de interrogação** (?) indica uma pergunta. Exemplo: *O que você faz para se divertir?*

**Sinais de pontuação**

- Ponto-final
- Ponto de exclamação
- Ponto de interrogação

134

**Para ler e escrever melhor**

2 Leia o começo de um conto.

a) Identifique os sinais de pontuação de acordo com o código.

PF = ponto-final PE = ponto de exclamação PI = ponto de interrogação

Eu não tive só rãs, coelhos e bichos-de-pé, não. Tive, também, um bicho comprido, baixinho, de pernas tortas e nariz gelado: era um cachorro bassê. Seu nome era "Sua Avó". Eu adorava quando alguém perguntava:

— Qual é o nome dele?

— Sua Avó!

— Como?

— Sua Avó!


— Minha avó? Ó menina malcriada! Então, este cachorro é minha avó? Mais respeito!

— Não é falta de respeito não; é que o nome dele é Sua Avó.

Sylvia Orthof. Sua Avó, meu bassê. Em *Contos para rir e sonhar*. Heloisa Prieto (Org.). São Paulo: Salamandra, 2003.

b) Leia o texto em voz alta com a entonação adequada, conforme indicado pelos sinais de pontuação.

3 Observe as expressões faciais do menino. Escreva o que você acha que ele está pensando em cada situação.



135

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017b, p. 134-135).

O pretenso foco da proposta do exemplo acima recaiu sobre a leitura de uma tirinha e de um conto, que assumem *status* de elementos agregadores da atividade para o estudo de sinais de pontuação.

Ao observarmos detidamente essa atividade, notamos, no item 1, que somente uma das suas três divisões apela para uma interpretação dos efeitos de sentido da tirinha, enquanto o restante refere-se ao uso dos sinais de pontuação. Não estamos aqui menosprezando a abordagem de tal conteúdo, no entanto, não observamos, no desenvolvimento, dessa atividade uma articulação da leitura a uma proposta de análise do papel da pontuação na produção escrita. Dito isso, consideramos haver uma diferença entre notar as regularidades e perceber quando as regras fazem sentido.

Diante disso, em relação à atividade com a tirinha, julgamos oportuno ressaltar alguns apontamentos de Ramos (2009) sobre as principais características composicionais desse texto, que, conforme esse autor, são a temática atrelada ao humor, a curta extensão, restrita ao formato fixo configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, os diálogos curtos, os recursos icônico-verbais próprios – como balões, onomatopeias, metáforas visuais e figuras cinéticas – e a presença de personagens fixos ou não, com desfecho inesperado das narrativas.

Assim, frente à amplitude da forma de representação das tirinhas, podemos conjecturar a pertinência da sua leitura no processo de alfabetização, enfatizando, ainda, como possível implicação para o contexto escolar, que suas narrativas

[...] permitem uma leitura interativa e completa de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Instituído de características eminentemente elípticas, os quadrinhos convidam o leitor a refletir e inferir acerca do explícito e do implícito da narrativa. Assim, as tiras, subtipos das histórias em quadrinhos mais recorrentes nos livros didáticos de língua portuguesa, ganham relevância uma vez que unem imagem e palavra na narração de histórias em que textos, requadros, balões, metáforas visuais, figuras cinéticas estabelecem sentidos e proporcionam a compreensão do dito e do não dito, corroborando para o desenvolvimento de habilidades e competências do leitor. (MAZZO, 2021, p. 113).

No entanto, como registramos anteriormente, nesse item proposto pelo livro didático, a preponderância das solicitações recaiu no uso da pontuação, que concordamos ser essencial para um texto se tornar adequado às normas da língua portuguesa. Porém, tal preponderância em relação à atribuição de sentidos ao discurso escrito pode dificultar que a criança estabeleça um diálogo com o texto, pois, conforme Mortatti (2018, p. 21), “[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo perante o escrito de outro indivíduo. Implica não apenas a decodificação de sinais gráficos, mas, sobretudo, a compreensão do signo linguístico como fenômeno social”.

Adiante, no item 2, atrelado à leitura do conto reincidiu a proposta de identificação dos sinais de pontuação por intermédio de uma legenda que discrimina por cores o ponto final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação. Assim, o exposto apenas ratifica nossas críticas anteriores acerca do caráter dado ao ensino de regras gramaticais de modo fraccionado e estanque, contudo, defendemos uma compreensão respaldada em afirmações de que

[...] em se tratando do ensino sobre a utilização dos sinais de pontuação, temos observado que tanto os livros didáticos, quanto os professores de Língua Materna, limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois pontos, do ponto final, deixando em segundo plano

o aspecto linguístico-discursivo, responsável pelos efeitos de sentido constitutivos de um momento de interlocução. Em razão deste ensino estruturalista, que desconsidera o texto, a instância de enunciação, enfim, o contexto sócio-histórico e dialógico, constitutivo das situações de interação, vários pesquisadores tem-se debruçado sobre esse tema, adotando um enfoque discursivo para o ensino da pontuação, possibilitando ao aluno-leitor, ir além das meras gramaticais. (PUZZO; KOZMA, 2014, p. 9-10).

Alinhando então nossas averiguações aos apontamentos referenciados, constatamos que somente o item 3 apresentou uma proposta de atividade que se vincula à análise dos efeitos de sentido das tirinhas, pois propõem que as crianças observem as expressões faciais presentes em quatro imagens de um menino, sugerindo que elas se relacionam aos sentimentos, às intenções e aos pensamentos da personagem.

No contexto narrativo das tirinhas, as expressões faciais e corporais são elementos que propiciam a caracterização das personagens e a compreensão do enredo dos quadrinhos. Essas expressões denotam sentimentos e movimentos, de acordo com a criatividade e o desejo de quem produziu o texto. Assim, identificar emoções como alegria, tristeza, raiva e preocupação, bem como evidenciar movimentos como pressa, vagarosidade, entre outros, pode contribuir para que a criança em processo de alfabetização, que não saiba ler as palavras dos balões, compreenda a narrativa ali enunciada a partir da leitura dessas imagens ilustradas nos quadrinhos.

Nessa etapa de nossas classificações, a verificação do conteúdo e das dimensões conceituais mais representadas nas atividades das obras didáticas aqui analisadas, para a categoria “Leitura”, possibilitou que constatássemos ser a pretensão promover essa prática, a fim de formar leitores adequados aos objetivos e interesses propostos pela BNCC 2018. Isso conforma as elucidações compatíveis àquelas empreendidas por Mortatti (2018) de que o livro didático apresenta uma perspectiva tradicional para a aquisição da leitura e da escrita, posto que se compõe de textos curtos com a única finalidade de aprendizado de gramática, interpretação ou gêneros textuais.

Mortatti (2018) afirma ainda que atividades concernentes à maioria dos ditames dos programas oficiais tendem a desconsiderar o trabalho com a leitura como parte de uma luta pelo acesso à cultura. Podem, portanto, contribuir para a “[...] aquisição dos comportamentos de língua e pensamento por meio da imitação, mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever.”

Em outras palavras, embora o texto introdutório de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais sinalize que as habilidades pretendidas pela BNCC 2018 se alinham a conteúdos

próprios a abordagens da língua em uso, ao analisar mais detalhadamente o documento e o livro didático que a ele faz referência observamos, entretanto, que as propostas em grande parte denotaram um cunho estruturalista, o qual valorizou sobremaneira a gramática, o conteúdo e a decodificação.

### 3.2.4 Análise linguística/semiótica na alfabetização

Retomamos nossa investigação, trazendo à baila, para as classificações das atividades dos livros didáticos, questões relativas à normativa tradicional e a seus paradigmas metalinguísticos. Esse corpo de conceitos, muitas vezes sem tratamento crítico, se faz presente na alfabetização escolar, caracterizando abordagens que prestigiam somente a memorização dos conteúdos linguísticos, sem a busca pelo entendimento dos princípios que os regem.

Não se trata de afirmar que tais formas de apreensão do fenômeno linguístico são ilegítimas ou mero equívoco teórico. Pelo contrário, é preciso considerá-las como resultado da política e dos focos de interesse que se manifestam nas formas como se realiza a luta pelo poder. Por isso faz todo o sentido afirmar que língua é poder. O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder. É um poder particularmente relevante na medida em que tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção se concretizam na linguagem, em particular nas formas de escrita. (BRITTO, 1997, p. 52).

À vista disso, continuamos nossas descrições acerca das determinações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental Anos Iniciais em Língua Portuguesa no que concerne às apreciações relacionadas à categoria “Análise Linguística/Semiótica”, reconhecendo a importância a ela atribuída, haja vista que, nessa prática de linguagem, “[...] sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos [...]” (BRASIL, 2018, p. 89).

Assim, o exposto corrobora as informações apresentadas no Quadro 11, que atestam ter a categoria “Análise Linguística/Semiótica” maior reincidência nas obras didáticas para os 1º e 2º anos da Coleção *Buriti Mais Português*.

Logo, entre as atividades propostas para esse eixo, nos exemplares didáticos por nós investigados predominam aquelas relacionadas a todos os campos dos conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais, morfológicos, sintáticos, semânticos. Por conseguinte, essas propostas se articulam a habilidades relacionadas

a conteúdos que classificamos como referentes à dimensão “metalinguística”, como pode ser observado no Quadro 21.

Quadro 21 – Interface entre as habilidades da BNCC e as dimensões conceituais

Prática de linguagem	Dimensões	Habilidades
		1º e 2º anos
Análise Linguística/Semiótica (Alfabetização)	Metalinguísticas	(EF02LP02); (EF02LP03); (EF01LP04); (EF02LP04); (EF01LP05); (EF02LP05); (EF01LP06); (EF02LP06); (EF01LP07); (EF02LP07); (EF01LP08); (EF02LP08); (EF01LP09); (EF02LP09); (EF01LP10); (EF02LP10); (EF01LP11); (EF02LP11); (EF01LP12); (EF01LP13); (EF01LP14); (EF01LP15); (EF12LP07); (EF01LP20); (EF02LP16); (EF02LP17); (EF12LP14); (EF12LP15); (EF12LP16); (EF01LP24); (EF02LP25).
	Conspectivas	

Fonte: Elaboração nossa com base na BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

De acordo com Britto (1997), o objetivo fundamental da prática de análise linguística é possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas, posto que

[a] análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. (MENDONÇA, 2006, p. 206-207).

Prosseguimos analisando o exemplar do livro do estudante para o 1º ano em suas atividades concernentes à categoria “Análise Linguística/Semiótica”. Apresentamos, para isso, no Quadro 21, um modelo relacionado aos conteúdos das habilidades mais recorrentes da obra, quais sejam: “(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.”; e “(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.” (BRASIL, 2018, p. 101).

Quadro 22 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano

Práticas de linguagem	Habilidades	Dimensão
Análise Linguística/Semiótica	(EF01LP06) e (EF01LP13).	Metalinguística

**OUVIR E ESCREVER**

**1** DESEMBARALHE AS SÍLABAS E ESCREVA AS PALAVRAS FORMADAS.  
 • DEPOIS, PINTE OS OBJETOS.

DA LÂM PA

TE NE FO LE

TO CLE MO CI TA

TE LO MAR

**2** COPIE A ÚLTIMA SÍLABA DESTES NOMES DE ANIMAIS.

TARTARUGA

ARAPONGA

118

**OUVIR E ESCREVER**

**3** ESCREVA O NOME DAS FIGURAS.

• CIRCULE A SÍLABA GA NOS NOMES QUE VOCÊ ESCREVEU.

**4** AGORA, ESCREVA A ÚLTIMA SÍLABA DA PALAVRA ABAIXO.

ELEFANTE

• ESCREVA O NOME DESTES OBJETOS E CIRCULE A SÍLABA TE.

119

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, p. 118-119).

No modelo, o item 1 incita as crianças a desembaralharem/organizarem as sílabas que formam a escrita do nome das quatro figuras ilustradas pelas imagens que as representam. Já os itens 3 e 4 também propõem a escrita do nome de figuras, porém, enfatizando a identificação de uma sílaba comum entre as palavras. Esse fato reincide no item 2, que propõe o registro da última sílaba que se repete em duas palavras. Desse modo, esses itens admitem análise das relações fonemas-grafemas surgidas nas combinações CV (consoante-vogal, como GA, TE), CCV (consoante-consoante-vogal, como CLE) ou CVC (consoante-vogal-consoante, como MAR), bem como a escrita do nome das figuras tanto pela correspondência quanto pela ordenação silábica.

A relação da consciência fonológica no nível da sílaba toma, aqui, uma posição fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que se refere à capacidade de manipular os fonemas para a formação de palavras e assume o *status* de protagonista no processo inicial de alfabetização no livro didático.

Consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras) e à explicitação de conhecimentos como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba e seus diferentes padrões, e à formação de palavras, sem que com isso neguemos a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas questões evidenciadas nesses processos têm ficado sem resposta, têm sido ignoradas ou omitidas em estudos. (GOULART, 2013, p. 22).

Dito isso, ressaltamos que além das letras, fonemas e convenções gramaticais está a construção de discursos com referenciais específicos, cujo acesso está articulado aos modos de se relacionar com os próprios discursos, e não com o domínio do “código” ou com alguma “técnica” de alfabetização (BRITTO, 2012, p. 7).

Portanto, pudemos observar, ao tomarmos o exemplo ora analisado em “Análise linguística/semiótica”, que se destaca o estudo das letras e do sistema de escrita alfabética, por meio da abordagem das sílabas e da proposição de leitura e escrita e segmentação de palavras.

No livro destinado ao 2º ano, dentre as habilidades propostas a que mais se evidenciou foi “(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e o, em posição átona em final de palavra).” (BRASIL, 2018, p. 99).

Nesse contexto, apresentamos, a partir do exame do exemplar para o 2º ano, a atividade que segue no Quadro 23.

Quadro 23 – Exemplo de Atividade – livro do estudante do 1º ano


Práticas de linguagem	Habilidades	Dimensão
Análise Linguística /Semiótica	(EF02LP03); (EF12LP07).	Metalinguística

**PARA LER E ESCREVER MELHOR**

**LETRAS F E V**

1 OBSERVE ESTAS FIGURAS.



• ESCREVA NOS QUADROS O NOME DAS FIGURAS.

PALAVRAS QUE TÊM A LETRA F	PALAVRAS QUE TÊM A LETRA V


LAFRANZINI/ILUSTR. DA SIVIANA LUTZ

**PARA LER E ESCREVER MELHOR**

2 AS LETRAS F E V TÊM SONS PARECIDOS. DURANTE A LEITURA, PRESTE ATENÇÃO A ESSES SONS PARA PERCEBER A DIFERENÇA ENTRE ELES. QUANDO ESTIVER ESCREVENDO, FIQUE ATENTO TAMBÉM PARA NÃO ERRAR NA ESCRITA.

2 LEIA EM VOZ ALTA O TRAVA-LÍNGUA.

A FILHA DA VELHA VERA FEZ UMA FESTA E CONVIDOU O FILHO DO VELHO VÍTOR, A FILHA DO FILHO DO VELHO VÍTOR E O VELHO VÍTOR.



3 DEPOIS DE MEMORIZÁ-LO, FECHÉ O LIVRO E ESCREVA-O NO CADERNO.

3 AGORA, COMPARE SUA ESCRITA COM O TRAVA-LÍNGUA.

- VOCÊ FEZ ALGUMA TROCA DA LETRA F PELA LETRA V OU DA LETRA V PELA LETRA F?
- SIM.       NÃO.
- SE HOUVE ALGUMA TROCA, REESCREVA A PALAVRA OU AS PALAVRAS CORRETAMENTE.

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017a, p. 28-29).

No exemplo acima, foi possível verificar o enfoque nas reflexões metafonológicas da criança por intermédio da leitura e da escrita de palavras que contêm as letras F e V, como também pela leitura de trava-línguas constituído pelos sons que elas representam.

Assim como comentamos anteriormente nas atividades de leitura, também aqui no trava-línguas a proposta voltou-se prioritariamente à codificação dos sons, enfatizando o ensino da associação entre letras e sons sem estabelecer relação com a função social que essa escrita tem para a criança. Isso corrobora a compreensão da aquisição da leitura como se o texto fosse apenas o reconhecimento dos seus componentes textuais, sem uma abordagem que busque observar, refletir e analisar quais elementos foram utilizados para atribuir sentido ao texto e o que está sendo dito.

À vista disso, observamos que o item 1 da atividade intenciona desenvolver a escrita a partir da percepção da relação entre grafema e fonema e da correspondência sonora entre F e V, que, por serem fonemas muito parecidos, podem trazer confusão no início da alfabetização, levando a criança a registrar uma letra ao invés de outra. Para tanto, foram apresentadas

dezesseis imagens para, depois de identificadas, serem registradas em quadros separados para cada uma das letras.

Dessa forma, reincidiu a perspectiva ancorada em uma concepção de linguagem que enfatiza um exercício mecânico e instrumental, no qual escrevem-se nomes, preenchem-se lacunas, marcam-se palavras, mas não se escrevem textos.

Se partirmos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos então, de textos, pois os textos são unidades de sentido. As análises de unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também tem seu lugar, mas não como ponto de partida ou de chegada. Elas são parte do processo de apropriação do sistema de escrita e não a finalidade do trabalho de alfabetização. (GONÇALVES, 2015, p. 48).

Na sequência, o item 2 da atividade apresenta um trava-línguas, propondo sua leitura e cópia no caderno. Convém ressaltar que, no texto em questão, as palavras de som aproximado que formam frases de difícil articulação são compostas, em sua maioria, pelos fonemas /f/ e /v/.

O último item da atividade incentiva a autocorreção da escrita, proposta no item anterior, das possíveis trocas da letra “f” pela letra “v” e vice-versa e, no caso de ter havido essas trocas, orienta ainda a reescrita dessas palavras de forma correta.

Destarte, a preocupação com os sons das letras seguiu como tônica da atividade, reduzindo a língua ao estudo das suas unidades e distanciando-se, conforme explica Bakhtin (2010), da palavra como signo, aproximando-a de uma linguagem estereotipada concebida como sinal.

Sendo assim, as proposições da atividade seguiram enfatizando a identificação dos “sinais” ao invés de aspectos relacionados à compreensão, estes últimos aparecendo como resultado do processo.

Por isso, assim como os demais itens do exercício, o propósito que evidenciamos aqui foi o de identificação de palavras, mas, antes de tudo, de sílabas e letras. Nesse caso, consideramos que as crianças precisam apenas repetir, pronunciar ou escrever palavras e frases que compõem um texto, contudo, aspectos relacionados à compreensão, como produção de sentidos e interlocução, foram relegados pela atividade.

Há de se levar em consideração, contudo, que “[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido.” (SMOLKA, 1993, p. 69).

Assim, constatamos que as atividades apresentadas pelas duas obras didáticas para a categoria “Análise Linguística/Semiótica” indicam que a concepção de alfabetização por elas proposta apoia-se no pressuposto de que, ao lançar mão de estratégias didáticas que propiciem reflexões explícitas e sistemáticas sobre a notação alfabética, como também sobre a relação entre as partes escritas e faladas das palavras, de modo a avançar no domínio de determinados saberes concernentes à norma padrão, garantiriam um melhor desempenho linguístico das crianças na etapa de alfabetização.

Nessa perspectiva, a letra deixa de ter uma função e torna-se apenas um elemento sem significado para a criança. Posteriormente, a proposta de seleção de gêneros discursivos a serem apresentados acaba vinculando-se ao aprendizado da pontuação, da acentuação e das classes gramaticais e o texto se torna apenas instrumento ao ensino de aspectos notacionais da escrita.

No entanto, algumas concepções teóricas apontam que, se criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, sejam eles orais, sejam escritos, será no interior destas e a partir destas que a análise linguística se efetivará. Isso porque, conforme Britto (1997), o objetivo fundamental da prática de análise linguística consiste em possibilitar a construção do conhecimento, não o reconhecimento de estruturas.

Por isso, ao categorizar as “Habilidades” propostas pela BNCC 2018 para o processo de alfabetização, evidenciamos a presença de elementos de um discurso aparentemente preocupado com a apropriação e a construção de sentidos pelas crianças, mas quando se concretiza em livro didático, via PNLD-2019, o que percebemos são atividades que afirmam um estreito vínculo com os métodos tradicionais de alfabetização, cujas premissas se apoiam na consciência fonológica ou na consciência fonêmica, componentes de uma formulação que fragmenta palavras, registra ou pronuncia esses fragmentos como se a leitura e a escrita fossem atos específicos da fala.

### **3.3 Práticas de linguagem e campos de atuação: pressupostos orientadores para as abordagens alfabetizadoras**

Diante da obrigatoriedade do manual do professor determinada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tratamos agora de analisar as proposições práticas presentes nos seus exemplares para os 1º e 2º anos, da coleção didática *Buriti Mais Português*.

O manual do professor pode ser considerado como um contributo necessário ao trabalho docente, uma vez que assume um papel formador, pois se configura como o espaço onde

deveriam constar os subsídios adequados ao ensino dos conteúdos apresentados pelo livro didático, além das respostas às questões propostas por ele.

[...] o Manual do Professor oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula. Trata-se de uma exigência do edital de inscrição no processo de avaliação para o PNLD, que reconhece nesse tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Nesse sentido, o Manual do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo, atende as prescrições do poder público quanto à aceção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe devem caracterizar. Indissociáveis uma da outra, as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudos sobre os livros do aluno, enredam o texto, o livro e as suas estratégias simbólicas. (PAULILO, 2012, p. 181-182).

Nesse processo de aproximação, não nos detivemos apenas às menções e às orientações diretas ao manual do professor presentes no edital, mas procuramos refletir também sobre os pressupostos mais amplos que poderiam contribuir para ampliar a compreensão das concepções de alfabetização proposta no PNLD-2019.

Nesse sentido, consideramos como categorias de análise os objetos de conhecimento conforme definidos pela BNCC 2018, uma vez que, em seu edital, o PNLD-2019 afirma que “[a] avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular [...]” (BRASIL, 2019, p. 12).

Assim, relacionamos e problematizamos essa categoria de análise às orientações teóricas do manual do professor, salientando as relações de influência que exercem umas sobre as outras para melhor compreender, nas abordagens que subjazem ao material, as concepções que concernem ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita.

Dessa forma, julgamos oportuno destacar os “Objetos de Conhecimento” relacionados às práticas de linguagem de acordo com a BNCC 2018. Iniciamos, então, perscrutando os domínios referentes ao âmbito da “Leitura/Escuta”, conforme descrito abaixo, no Quadro 24.

Quadro 24 – Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – leitura/escuta

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º Ano	1º ao 5º
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolo de leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
	Decodificação/Fluência de leitura	Estratégia de leitura
	Formação de leitor	
	Compreensão em leitura	Leitura de imagens em narrativas visuais

(continua)

(conclusão)

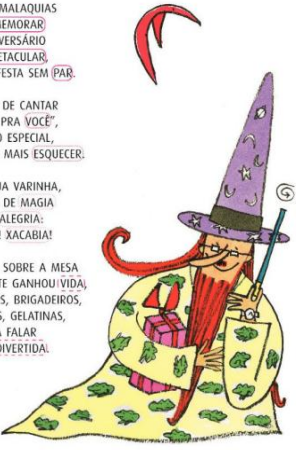
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º Ano	1º ao 5º
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma) (continuação)	Formação do leitor literário	Formação do leitor literário
	Apreciação estética/Estilo	Leitura colaborativa e autônoma
	Compreensão em leitura	Apreciação estética/Estilo
	Imagens analíticas em textos	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica
Pesquisa		

Fonte: Adaptado de BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Ao catalogarmos os “Objetos de Conhecimento”, iniciamos investigando, nas propostas pedagógicas presentes no manual do professor para a prática de linguagem “Leitura/Escuta”, a que concepção de ensino se relacionam as discussões e reflexões que favorecem as práticas para a aquisição inicial da leitura às crianças.

A seguir, no Quadro 25, exemplificamos as proposições práticas presentes no manual do professor para o 1º ano e as conciliamos aos “Objetos de Conhecimento”, “Protocolos de leitura”, “Decodificação/Fluência de leitura”, “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos” e “Estratégia de leitura”.

Quadro 25 – Exemplo de proposições práticas para leitura – manual do professor do 1º ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Protocolos de leitura; Decodificação/Fluência de leitura; Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Estratégia de leitura.	
<p><b>TEXTO 1</b></p> <p>O PROFESSOR VAI LER UM POEMA. OUÇA-O COM ATENÇÃO! VOCÊ IMAGINA O QUE PODE ACONTECER NUMA FESTA DE BRUXO?</p> <p><b>O BRUXO MALAQUIAS E O BOLO DE ANIVERSÁRIO</b></p> <p>O TAL BRUXO MALAQUIAS RESOLVEU COMEMORAR O DIA DO ANIVERSÁRIO DE MODO ESPETACULAR, DANDO UMA FESTA SEM PAR.</p> <p>NO MOMENTO DE CANTAR O “PARABÉNS PRA VOCÊ”, QUIS TER ALGO ESPECIAL, PRA NINGUÉM MAIS ESQUECER.</p> <p>EMPUNHOU SUA VARINHA, FEZ UM GESTO DE MAGIA E FALOU COM ALEGRIA: — ZAMBITUCA! XACABIA!</p> <p>O QUE ESTAVA SOBRE A MESA NESSE INSTANTE GANHOU VIDA, E OS DOCINHOS, BRIGADEIROS, OS SUQUINHOS, GELATINAS, SE PUSERAM A FALAR DE MANEIRA DIVERTIDA!</p>  <p>96</p>	<p><b>TEXTO 1</b></p> <p>ENTÃO TODOS COMEÇARAM JUNTO COM OS CONVIDADOS A CANTAR O “PARABÉNS” EM ACORES AFINADOS.</p> <p>TERIA SIDO PERFEITO, UMA FESTA DE CINEMA, NÃO FOSSE POR UM DEFEITO, NÃO FOSSE POR UM PROBLEMA:</p> <p>QUANDO O BOLO VIU AS VELAS GRITOU: “FOGO! FOGO! FOGO!”, BOTOU SEBO NAS CANELAS, DISPAROU PELO SALÃO COM O CORAÇÃO NA MÃO, ESCAPILIU DA BANDEJA, DERRUBOU AS BATATINHAS, AGARROU-SE NAS CEREJAS E PULOU DE ROUPA E TUDO NA PISCINA DE BOLINHAS! AH, SEU BRUXO MALAQUIAS!</p> <p>RICARDO DA CUNHA LIMA. CAMBAIHOJA. ILUSTRAÇÕES: MARIANA MASSARANI. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2003.</p> <p>1 DE QUEM ERA O ANIVERSÁRIO? Do Bruxo Malaquias</p> <p>2 QUE PALAVRAS ELE DISSE AO EMPUNHAR SUA VARINHA? <input checked="" type="checkbox"/> ZAMBITUCA    <input type="checkbox"/> ABRACADABRA    <input checked="" type="checkbox"/> XACABIA</p> <p>• O QUE SIGNIFICAM ZAMBITUCA E XACABIA?</p> <p>97</p>
<p><b>Avaliação da leitura</b></p> <p>Verifique quais são os alunos que já conseguem acompanhar a leitura. Para os que ainda não o fazem, ofereça mais atividades com textos conhecidos para que possam ajustar o falado ao escrito.</p>	<p><b>Ricardo da Cunha Lima</b> nasceu em São Paulo, em 1966. Fez faculdade de Cinema e, depois de formado, cursou a faculdade de Letras (USP). Seu primeiro livro foi <i>Lambe o dedo e vira a pigma</i> (Prêmio Jabuti). Depois vieram: <i>Em busca do tesouro de Magritte</i> e <i>De cabeça pra baixo</i>, também premiados.</p> <p><b>Mariana Massarani</b> nasceu no Rio de Janeiro, em 1963. É autora e já ilustrou mais de 40 livros infantis.</p>

(continua)

<b>MANUAL DO PROFESSOR</b>
<p>Antes de ler o poema, leia o título e converse com a classe sobre ele. Convide os alunos a levantar hipóteses sobre o que esperam da leitura. Em seguida, leia o poema e deixe que eles verbalizem suas impressões. Peça-lhes também que localizem o nome do autor e, se possível, mostre à turma as ilustrações do livro e os outros poemas. É interessante incentivar nos alunos o comportamento leitor, a fim de desenvolver neles o hábito de obter mais informações sobre o texto (título do livro em que se encontra o poema, ilustrador, editora e ano de publicação). Proponha-lhes nova leitura, mas, desta vez, eles devem seguir com o dedo cada palavra lida, pois é muito importante que relacionem o que leem àquilo que está escrito. Após a leitura, confira com a classe as hipóteses formuladas quanto ao título antes da leitura.</p>

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017c, p. 96-97).

Na apresentação do manual do professor, Sanches (2017c) aponta que a concepção de leitura que subjaz sua obra concilia-se a teorizações tais como as apresentadas por Solé (1998) de que a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, no qual o leitor interpreta o conteúdo apresentados pelos textos. Dito isso, a obra ora analisada compactua com determinações que deliberam que ler vai muito além do domínio de uma tecnologia, pois envolve a interação entre os leitores para atribuir sentido àquilo que se lê.

Sendo assim, criar um ambiente de leitura, oferecer finalidade, ativar os conhecimentos de mundo, fazer previsões, formular questões, recapitular informações, resumir, destacar ideias principais, responder perguntas sobre o lido e construir interpretações são consideradas estratégias que deveriam despontar nas recomendações presentes na obra em questão, pois

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar esses conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998, p. 70).

No Quadro 25, constatamos que inicialmente a abordagem sugeriu às crianças que utilizassem seus conhecimentos prévios para, a partir da escuta da leitura do título do texto, levantassem hipóteses a respeito de suas expectativas em relação à atividade, incentivando-as na sequência, ao término da leitura, a manifestarem suas opiniões sobre a totalidade do enredo da história. Nesse sentido, julgamos pertinente considerar que práticas como esta podem favorecer o processo de aquisição inicial da leitura pela criança, caso durante a atividade.

Nos gestos de leitura, a professora dirige as perguntas às crianças e ela mesma as responde com grande ênfase na entonação. Ela fala por si e pelas crianças, como forma de sustentação do diálogo. Nesse movimento, ela ocupa duas posições – de quem

pergunta e de quem responde –, em uma matriz dialógica que vai sendo, pouco a pouco, assumida pelas crianças. A professora vai abrindo espaço, criando as condições de participação da criança nas práticas socialmente estabelecidas. (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 88).

Sendo assim, criar um ambiente de leitura, oferecer finalidade, despertar os conhecimentos de mundo, fazer previsões, formular questões, recapitular informações, resumir, destacar ideias principais, responder perguntas sobre o lido e construir interpretações podem ser consideradas práticas que deveriam despontar nas recomendações presentes na obra em questão. Não se deve destacar, portanto, tão somente as abordagens referentes à formação do que Sanches (2017c) denominou de “comportamento leitor”, relacionando tal aquisição à condição de identificar algumas marcas formais no texto, como o título e a autoria. Segundo alerta Kleiman (2004, p. 173) a aderência a tal estratégia, “[...] embora seja um instrumento necessário ao leitor, quando ela é utilizada exclusivamente ela se torna um automatismo ineficiente [...] saber manipular o material didático, é saber identificar um número limitado de relações formais [...]”.

Vale ainda ressaltarmos, no exemplo ora apresentado, a proposta para uma posterior leitura/escuta do texto, acrescida pela recomendação de que as crianças acompanhassem a oitiva com o correr dos dedos por sobre o texto escrito. Consideramos que esse tipo de convenção denota certa rigidez ao nível de retomada da leitura, pois sob essa perspectiva a criança não lê, mas recebe informação, não há reflexão, somente identificação de explícitos relacionados a determinadas correspondências formais.

[...] os modelos de percepção visual e processamento de letras, que nos ensinam muito sobre os mecanismos da leitura, mas dizem pouquíssimo, ou nada, sobre a compreensão sem explicitar como chegamos a essa compreensão, passando pelos modelos de adivinhação, que focalizam o processo de compreensão sem explicitar como chegamos a essa compreensão, até chegar a um esboço de modelos interacionistas, de base discursiva, que focalizam não apenas o processo cognitivo da compreensão mas também o processo cooperativo da produção de um texto durante a leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 19).

Não discutimos a necessária apropriação de alguns saberes perenes para que se possa ler, mas, entremeados em tais apropriações, importa que a criança possa ter compreensão interna da linguagem que apreende, para, a partir da reflexão sobre os textos, incluindo os produzidos por si mesma de forma gradativa, ser capaz de ler a realidade, superando a perspectiva fragmentada que caracteriza o ponto de partida do ensino da leitura na alfabetização escolar.

Na sequência, no Quadro 26, retratamos a categoria “Leitura de imagens em narrativas visuais”. Antes, porém, salientamos que tomamos como exemplo, no manual do professor, as

composições que abrem as unidades dos exemplares das obras didáticas para o 1º e 2º anos, que oferecem uma antecipação temática para os textos e para as discussões das seções subsequentes por termos em conta que essas imagens tomam como ponto de partida ilustrações originais carregadas de significações contextuais.

De antemão, as aberturas das unidades não se encontram totalmente isoladas de textos verbais, portanto, essas narrativas visuais se conformam a uma descrição semiótica em que a leitura da imagem recebe interferência verbal na forma de textos explicativos e legendas que direcionam sua interpretação. Sendo assim, os textos verbais que acompanham as imagens de abertura das unidades dos livros incitam determinado percurso para sua leitura.

Quadro 26 – Exemplo de proposições práticas para a leitura – Manual do professor do 1º ano

<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	
<b>Leitura de imagens em narrativas visuais</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DO QUE A CRIANÇA ESTÁ BRINCANDO?</li> <li>• ELA PARECE ESTAR SE DIVERTINDO?</li> <li>• VOCE GOSTA DE BRINCAR SOZINHO?</li> </ul> <p style="font-size: small;">CLAUDE RENOIR BRINCANDO, DE PIERRE-AUGUSTE RENOIR, 1905.</p>
<p><b>2</b> EU BRINCO</p> <p><b>32</b></p> <p><b>Informações sobre a imagem</b>  <b>Imagem:</b> Claude Renoir brincando (1905)  <b>Artista:</b> Pierre-Auguste Renoir  <b>Técnica:</b> óleo sobre tela, 46 cm x 55 cm  Renoir adorava retratar seus familiares no dia a dia. Criou esta pintura fazendo um esboço rápido de Claude, seu terceiro filho, enquanto a criança brincava com soldadinhos de chumbo e bonecos indígenas no ateliê do artista. O fundo indefinido, a mesa e os brinquedos foram apenas delineados com pinceladas imprecisas – o foco é o rosto e os cabelos do garoto. Embora à primeira vista pensemos tratar-se de uma menina, Claude é um menino. Ele e seu irmão mais velho tinham cabelos longos, pois, além de ser um costume da época, o pai artista dizia ter muito prazer em “pintá-los de ouro”.</p>	<p><b>Pierre-Auguste Renoir (1841-1919)</b> foi um pintor francês. Desenhava desde criança e sempre se interessou por artes plásticas. Aos 18 anos começou a trabalhar como decorador de persianas e leques. Estudou na Academia de Belas Artes, em Paris, onde conheceu outros artistas já famosos, como Claude Monet e Alfred Sisley. Esses artistas influenciaram seu trabalho no uso da cor e da luz. Fez parte do Impressionismo, movimento artístico que buscava representar a impressão de momento causada pela luz sobre a paisagem. Casou-se com Aline Charigot, que foi sua modelo em várias obras, e tiveram três filhos Pierre, Jean e Claude.</p> <p style="font-size: x-small;">Texto traduzido e adaptado de Musée de l'Orangerie. Disponível em: &lt;<a href="http://www.musee-orangerie.fr/fr/oeuvre/claude-renoir-jouant">http://www.musee-orangerie.fr/fr/oeuvre/claude-renoir-jouant</a>&gt;. Acesso em: 19 set. 2017.</p>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Estimule a observação atenta da imagem e proponha aos alunos mais questões. Que brinquedos você vê na imagem? Já brincou com algum brinquedo parecido? Por que a criança está brincando sozinha? A cena sugere uma criança brincando sozinha? Com seus bonecos – soldadinhos de chumbo, pequenos indígenas e uma arvorezinha – sobre uma mesa. Estimule a observação dos brinquedos presentes na imagem e verifique quem já brincou com algum brinquedo parecido. Quando? Onde? Sozinho ou com amigos? As crianças de hoje brincam com esses mesmos bonecos?</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017c, p. 32-33).

O exemplo mostrado no Quadro 26 reproduz a abertura da Unidade 2 do manual do professor destinado ao 1º ano. Nela, podemos observar uma criança brincando com um soldadinho de chumbo, que aponta uma arma de fogo na direção de bonecos que representam indígenas. Consideramos que tal alusão pode propiciar um repertório de significações pertinentes à compreensão de representações sociais que trazem consigo um contexto cultural e histórico de convenções materializadas pela sociedade.

Nesse contexto, podemos considerar que toda e qualquer narrativa visual traz consigo o potencial para produzir compreensões e interpretações, posto que transmite, por imagens, conteúdos sociais, políticos e econômicos. Logo, evidenciamos a necessidade de que as proposições práticas problematizem os sentidos difundidos no que tange a imagens, como no exemplo ora descrito, que expõe uma obra de arte de época distinta para contextualizar questões socioculturais atuais.

[...] o livro didático possui imagens que estão longe de serem artifícios neutros, pois acolhem significados diversos, que permitem interpretações também diversas, na medida em que o receptor passa a decodificá-las de acordo com sua capacidade cognitiva consciente ou inconscientemente. Daí decorre a importância de se analisar cuidadosamente as imagens utilizadas nos contextos educacionais. (SOUZA, S., 2014, p. 82).

Todavia, averiguamos, no manual do professor, que as proposições de Sanches (2017c) para o exemplo ora apresentado não salientam a sensibilização do olhar para a percepção na narrativa visual de alguns elementos, em especial aqueles que caracterizam as sutilezas da brincadeira representada na imagem, mesmo que estas tragam a materialidade da violência representada pelas armas.

Muito embora o PNLD-2019 tenha listado, em seu edital, uma série de observâncias de princípios éticos, veiculados à exclusão das obras didáticas que desconsiderassem o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, nas instruções para as abordagens práticas que ora descrevemos fatos e temas foram encobertos. Se o assunto versa sobre a leitura de imagens, abordar apenas alguns de seus elementos não dá conta de todas as particularidades necessárias para o entendimento do que elas expressam ou dos conceitos, valores ou aspectos socio-histórico-culturais que desvelam.

Assim, julgamos pertinente conciliar nossa análise das proposições práticas para a categoria “Leitura de imagens em narrativas visuais” a apontamentos como os de Faria (2005), quem analisou obras didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental e constatou que esse

material divulga, reiteradamente, um conteúdo ideológico alusivo a interesses de grupos que procuram, por intermédio do processo educacional, manter e, se possível, ampliar sua aceitação como detentor hegemônico de poder.

Faria (2005) destaca ainda que, enquanto o livro didático não refletir a realidade da vida cotidiana, deve-se fazer bom uso do livro que temos em mãos. Ao que foi dito acrescentamos: as proposições para a leitura da obra apresentada no Quadro 26, diante das potencialidades interpretativas da imagem, deixam lacunas a serem complementadas nas orientações.

Não obstante, as narrativas visuais são instrumentos portadores de concepções e valores característicos do entendimento de mundo de seu autor e, conseqüentemente, do meio em que ele está inserido e que influenciou a sua construção acerca das identidades e da realidade. Por esse motivo torna-se relevante, para além das abordagens propostas referentes unicamente à temática de estudo da Unidade 2, “Eu Brinco”, que também fossem problematizadas as ideologias presentes na imagem a fim de contextualizar sua origem, sua transposição e sua função de representatividade sociocultural.

Seguimos apresentando nossa escolha como exemplo para a investigação das categorias “ Formação do leitor literário”, “Apreciação estética/Estilo”, ‘Compreensão em leitura”, que recaiu nas proposições práticas referentes às recomendações concernentes à leitura do texto, exemplificadas no Quadro 27, para um conto de fadas.

## Quadro 27 – Exemplo de proposições práticas para leitura – Manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Formação do leitor literário; Apreciação estética/Estilo; Compreensão em leitura.	
<p><b>1</b> O texto a seguir é um <b>conto de fadas</b>. Acompanhe a leitura e preste atenção no modo como a história é contada, quando e em que lugar ela acontece e nas personagens.</p> <p style="text-align: center;"><b>Cinderela</b></p> <p><i>Esta é a história da pobre Cinderela, uma moça bondosa e alegre que era obrigada pela malvada madrasta e suas duas invejosas filhas a trabalhar até cansar.</i></p> <p>Certo dia, o criado do rei trouxe um convite para o baile real em que o príncipe procuraria uma esposa entre todas as donzelas do reino. Cinderela penteou e vestiu as irmãs para a ocasião, enquanto elas zombavam da pobre garota, que não poderia ir ao baile.</p> <p>Cinderela as viu partir e ficou muito triste e sozinha no jardim, quando, de repente, uma fada madrinha surgiu diante dela.</p>	<p>Com um toque de sua varinha mágica, a fada transformou uma abóbora em uma linda carruagem e os trapos de Cinderela em um magnífico vestido.</p> <p>— Vá ao baile, querida — disse-lhe a fada. — Mas lembre-se de que, à meia-noite em ponto, a magia acabará e tudo voltará ao seu estado normal.</p> <p>O príncipe dançou com Cinderela a noite toda e apaixonou-se pela doce garota, porém, quando o relógio marcou meia-noite, Cinderela fugiu do palácio, perdendo no caminho um de seus sapatos de cristal.</p> <p>No dia seguinte, o príncipe ordenou que todas as donzelas do reino provassem o sapato para que ele encontrasse a dona, pois aquela seria a moça com quem se casaria.</p> <p>Centenas de moças fizeram fila para provar o sapatinho, mas ele só coube nos pés de Cinderela, diante dos olhares invejosos das filhas da madrasta. Cinderela casou-se com o príncipe e eles viveram felizes para sempre.</p> <p style="font-size: small;">Maria Mañeru. <i>Contos do carochinha: um livro de histórias clássicas</i>. Baruei: Giassol, 2014.</p> <p><b>Tantas palavras</b></p> <p>Releia o trecho.</p> <p>— Vá ao baile, querida — disse-lhe a fada. — Mas lembre-se de que, à <b>meia-noite em ponto</b>, a magia acabará e tudo voltará ao seu estado normal.</p> <p>Qual é o significado da expressão <b>meia-noite em ponto</b>?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Exatamente à meia-noite.</p> <p><input type="checkbox"/> Próximo da meia-noite.</p>
<p><b>Sobre o gênero conto de fadas</b></p> <p>O conto de fadas é um gênero muito usado para o entretenimento das crianças. É também chamado de conto maravilhoso, devido ao fato de as personagens e as situações serem regidas por uma lógica irreal, em um mundo no qual os absurdos são possíveis e comuns. A presença de lugares e personagens sobrenaturais, como fadas, magos, bruxas, anões, gigantes, gênios e gnomos, é uma das principais características desse gênero.</p> <p>A narrativa apresenta três momentos: a <b>situação inicial</b>, de equilíbrio, na qual o autor introduz o leitor no tempo e no espaço da história, geralmente marcados por expressões como “era uma vez”, “num reino distante”, “há muito tempo”; o <b>conflito</b>, em que uma problemática surge, desequilibrando o cotidiano das personagens; e o <b>desfecho</b>, que acontece no final da</p>	<p>história, com a resolução do conflito, trazendo uma nova situação de harmonia, marcada por expressões como “e viveram felizes para sempre”.</p>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Nas unidades anteriores, os alunos conheceram outros textos narrativos. Nesta unidade, a leitura de contos de fadas levará o leitor a entrar em um universo fantástico, no qual tudo é possível. [...] Converse com os alunos sobre contos de fadas que eles conhecem; de quais eles mais gostam ou já gostaram; com que personagens mais se identificam e por quê; se reconhecem alguma semelhança entre as histórias conhecidas. Informe aos alunos que o conto Cinderela é de autoria desconhecida. Foi recontado por vários autores, tendo muitas versões escritas, mais ou menos longas, com mais ou menos detalhes [...] Peça aos alunos que <b>recontem oralmente a história</b> para certificar-se de que compreenderam todas as passagens da narrativa. Para isso, oriente-os a manter a <b>ordem dos fatos e as características da linguagem</b>, como o <b>tempo verbal</b>. Converse sobre a ilustração. Que cena está representada?</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 178-179, grifos nossos).

Inicialmente, Sanches (2017d) propõe a rememoração, com as crianças, de alguns contos de fadas, pois assim seria possível fazerem inferências que permitiriam, no decorrer da atividade de leitura, a compreensão da releitura contemporânea do texto literário.

Consideramos, assim, que tais recomendações dialogaram com teorizações sustentadas na concepção de linguagem como processo de interação, tal qual apontam Souza, Barbosa e

Hernandes (2019, p. 62) ao defenderem “[...] que o ensino da leitura literária deva proporcionar condições para que o leitor dialogue com o texto, ativando conhecimentos prévios para realizar processos de inferência e construir sentidos para além do que está explícito.” Podemos ainda acrescentar que:

As Estratégias de Leitura ajudam no desenvolvimento de aulas com o conto, visto que favorecem o diálogo entre o leitor e o texto, relacionando os aspectos linguísticos aos saberes dos alunos, por isso elas são relevantes para a sustentação de propostas de aulas de leitura literária que contemplem o trabalho com a compreensão textual. A organização da aula de leitura literária com o conto pode ser constituída por três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, sendo que, respectivamente, em cada etapa podem ser trabalhadas as seguintes estratégias pelo professor, na situação de leitura em voz alta: conhecimento prévio; visualização, inferência, questionamento, conexões; sumarização e síntese. (SOUZA; BARBOSA; HERNANDES, 2019, p. 62).

Sequencialmente, nas proposições práticas presentes no manual do professor, evidenciamos uma tendência a restringir o tratamento do texto literário à apreensão de características do gênero textual e identificação da autoria. Muito embora reconheçamos que, conforme Kleiman (2013, p. 71), “[m]ediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor [...]”, contudo, muito mais que conhecer autores e gêneros literários, se faz mister propiciar condições discursivas que presidam à construção da textualidade e, em decorrência, à produção dos sentidos.

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Outro ponto referenciado nas recomendações presentes na obra didática diz respeito à validade de recontar oralmente o texto, uma vez que recontar só seria válido se servisse de ponto de partida para a reflexão sobre as múltiplas interpretações. Fora disso, nos parece um ato mecânico. Sendo assim, seria mais produtivo refletir sobre as múltiplas interpretações que um mesmo texto nos possibilita, pois o trabalho com textos literários só é válido quando a abordagem docente, mediadora de conhecimento, possibilita condições para que a criança amplie as suas percepções.

Conforme Britto (2017, p. 21), “[h]á que se dizer outra vez que, para levar a cabo um programa de promoção leitora que tenha como fundamento a formação de leitor, é imperativo

abandonar toda e qualquer ilusão subjetivista [...] Toda leitura estará sempre constrangida pela cultura e pela história.”

Nesse caso, no 2º ano, a criança pode ser capaz de identificar, na trama da narrativa, elementos de cunho da tradição oral, oriundos do legado familiar ou da comunidade em que vive. Dessa forma, e em conformidade com o que afirma Colomer (2003), a formação do leitor na escola deve ser aprendida socialmente, pois os textos escritos inserem-se em um contexto histórico-social e há a necessidade de apreender essas relações para compreendê-los.

No entanto, conforme as propostas presentes no exemplo ora elencado, fica latente que, embora se aproximem de referenciais concernentes a abordagens práticas capazes de propiciar situações em que a leitura do texto literário seja legítima e crítica, as recomendações deixam lacunas no que diz respeito à laboração de práticas. Isso é corroborado por Candido (2002, p. 85) quando aponta que “[...] os momentos literários representam aspectos sociais capazes de retratar uma época [...] mostrar a função humanizadora e alienadora da literatura, de acordo com o aspecto ou o autor em questão.”

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de ensino frente à literatura constitui-se como espaço ou meio de reflexão no qual, para além de abordagens relacionadas a aspectos mais estruturais, referentes a inúmeras competências e habilidades a serem adquiridas no âmbito da alfabetização, também pode propiciar que a criança se sinta participante da humanidade, que lhe pertence.

Na sequência, apresentamos os “Objetos de Conhecimento” inerentes à prática de linguagem “Escrita e Produção de textos”, os quais descrevemos abaixo, no Quadro 28.

Quadro 28 – Objetos de conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – escrita/produção de textos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º ano	1º ao 5º ano
Escrita/Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Correspondência-fonema grafema	Planejamento de texto
	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	Revisão de textos
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referênciação e construção da coesão	Edição de textos
	Escrita autônoma e compartilhada	Utilização de tecnologia digital
	Escrita compartilhada	
	Escrita autônoma e compartilhada	
	Escrita compartilhada	
	Produção de textos	
	Escrita autônoma	

Fonte: Adaptado de BNCC (2018).

Mediante nossa catalogação dos “Objetos de Conhecimento” como categorias de análise para a prática de linguagem “Escrita/Produção de texto”, investigamos se as propostas pedagógicas presentes no manual do professor impelem a promoção de situações de ensino permeadas por práticas e usos sociais da língua escrita, pois, conforme Vygotsky (2007, p. 155), o ensino “ [...] deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem.”

Em relação a modos de produção de sentidos nos enunciados, Bakhtin diz que quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, costumamos tirá-las de outros enunciados e principalmente de enunciados congêneres com o nosso. Assim, o ato de reconhecimento do nosso aluno implica o exercício contínuo de captar em suas palavras seu ponto de observação valorativo dos conteúdos trabalhados, da sociedade, do mundo. [...] Entendemos que a escrita do conhecimento de cada área se organize como uma linguagem social própria, com distinções metodológicas, umas em relação a outras, orientadas por princípios básicos de seleção e constituição de enunciados específicos, cumprindo funções também específicas [...] Não se trata, entretanto, de linguagens fixas, prontas, pelo contrário, as linguagens sociais, exprimindo valores, vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social. [...] São discursos peculiares a estratos específicos da sociedade, profissionais, etários, num determinado sistema social e num determinado tempo. (GOULART, 2014, p. 291).

Sendo assim, podemos inferir que, mesmo na fase inicial da alfabetização, as abordagens práticas requerem que as crianças conheçam a função social da escrita, qual seja, a de transmitir mensagens reais com intencionalidade e destinatários reais.

Importa, assim, ressaltarmos que seguimos nossas reflexões sobre as práticas sociais da escrita de crianças em processo de alfabetização em acordo com afirmações tais como:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam – praticam – a leitura e a escritura. (SMOLKA, 1993, p. 110).

Em consonância ao exposto, apontam Martins e Marsiglia (2015, p. 73) que “[c]abe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras da execução mecânica [...]”.

Nesse sentido, a compreensão ou a aquisição da escrita não atua como requisito para a produção de textos, mas como meio para que as crianças compreendam a linguagem escrita em sua totalidade.

Entrevemos, todavia, nos objetos de conhecimento elencados para o ensino da escrita e produção de texto na Base Nacional Comum Curricular, algumas diretrizes que discordam dos posicionamentos teóricos apresentados anteriormente, posto que

[e]screver requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas como expõe a BNCC. Não se trata de ensinar o sistema ortográfico do português escrito nos dois primeiros anos para “conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc. (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 969).

Dessa forma, as abordagens práticas para a escrita que possibilitem às crianças a produção escrita não como uma atividade de composição desenvolvida em um processo cumulativo ou aditivo, mas sim como atividade autônoma, mediada pelas proposições docentes, com orientações pontuais a respeito dos processos de planejar, escrever, revisar e reescrever, possibilitam que a escrita deixe de ser foco exclusivo de avaliações de aspectos linguísticos normativos e passe a ser um processo do escrever a própria palavra.

Adiante, no Quadro 29, apresentamos as análises concernentes às categorias “Correspondência-fonema grafema” e “Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita”, relacionando-as às preconizações presentes no manual do professor para os 1º e 2º anos para a prática de linguagem “Escrita e Produção de Textos”.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Pontuamos que na Base Nacional Comum Curricular 2018 as propostas relacionadas à prática de linguagem “Escrita”, seja autônoma, seja compartilhada, destinam-se aos 1º e 2º anos, já a expressão “Produção de textos” foi utilizada apenas a partir do 3º ano.

Quadro 29 – Exemplo de proposições práticas para escrita/produção de Textos – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>									
Correspondência-fonema grafema; Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita.									
<p><b>PARA LER E ESCREVER MELHOR</b></p> <p>4 ESCREVA O NOME DE SEIS MENINAS DE SUA CLASSE EM ORDEM ALFABÉTICA.</p> <p>5 AGORA, ESCREVA O NOME DE SEIS MENINOS DE SUA CLASSE EM ORDEM ALFABÉTICA.</p> <p>6 ESCREVA EM ORDEM ALFABÉTICA O NOME DOS COLEGAS DA CLASSE COM QUEM VOCÊ MAIS TEM AMIZADE.</p> <p style="text-align: right;">42</p>	<p><b>PARA LER E ESCREVER MELHOR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LETRAS B E P</b></p> <p>1 O PROFESSOR VAI LER TRÊS QUADRINHAS.</p> <p><b>BATATINHA</b> QUANDO NASCE, ESPALHA A RAMA PELO CHÃO. MENININHA, QUANDO DORME, PÔE A MÃO NO CORAÇÃO.</p> <p>EU SOU <b>PEQUENININHA</b> DO TAMANHO DE UM <b>BOTÃO</b> LEVO O PAPI NO <b>BOLSO</b> E A MAMÃE NO CORAÇÃO.</p> <p>SE ESTA RUA FOSSE MINHA, EU MANDAVA LADRILHAR COM <b>PEDRINHAS</b> DE BRILHANTE PARA O MEU AMOR <b>PASSAR</b>.</p> <p style="text-align: center;">DA TRADIÇÃO POPULAR.</p> <p>• CIRCULE AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR VAI DITAR.</p> <p>2 COPIE AS PALAVRAS QUE VOCÊ CIRCULOU ORGANIZANDO-AS EM DOIS GRUPOS.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">PALAVRAS COM A LETRA B</th> <th style="text-align: center;">PALAVRAS COM A LETRA P</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">batatinha</td> <td style="text-align: center;">pequenininha</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">botão</td> <td style="text-align: center;">pedrinhas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">bolso</td> <td style="text-align: center;">passar</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">43</p>	PALAVRAS COM A LETRA B	PALAVRAS COM A LETRA P	batatinha	pequenininha	botão	pedrinhas	bolso	passar
PALAVRAS COM A LETRA B	PALAVRAS COM A LETRA P								
batatinha	pequenininha								
botão	pedrinhas								
bolso	passar								
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>									
<p>Para além da ordem alfabética, observe se os alunos escrevem o nome dos colegas sem consultar a lista de nomes. Se ainda fazem uso desse recurso, estimule-os a encontrar, com base na oralização do nome, indícios que os auxiliem no registro escrito. Proponha novas atividades dessa natureza a fim de que os alunos conquistem cada vez mais autonomia de escrita. [...] É sutil a diferença sonora entre B e P. O som produzido por P é surdo, isto é, sem vibração das pregas vocais. Já o som do B é sonoro, isto é, produz vibração das pregas vocais. Peça aos alunos que, após copiarem as palavras, as leiam em voz alta colocando a mão no pescoço, abaixo do queixo, ao pronunciarem as letras B e P. Oriente-os a observar a presença ou a ausência de vibração durante a emissão sonora.</p>									

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 42-43).

No exemplo do Quadro 29, observamos que as proposições práticas iniciais preconizam a aquisição da escrita a partir do livro didático relacionadas à produção de listas com os próprios nomes das crianças. As recomendações primam por, para além de possibilitar o conhecimento das letras e sua ordem no alfabeto, que as crianças possam recorrer a ela para escrever outras palavras, bem como associar a escrita com a fala, alvitando a atribuição de valor sonoro às letras.

Notamos também, nas recomendações do manual do professor para a atividade da página 43, que a abordagem em questão parte do pressuposto de que as crianças no início do

processo de alfabetização possam ter dificuldades para identificar o conjunto de letras do alfabeto, saber nomeá-las e estabelecer relações entre letra e som.

Ressaltamos também que uma das atividades de escrita de palavras, muito embora tenha partido de um gênero da cultura popular, as quadrinhas, pautou-se, contudo, em proposições concernentes à apresentação da letra, de sua grafia, do fonema a ela associado, o que aponta para a utilização dessas palavras com vistas à abordagem de letras e fonemas, criando contextos artificiais para o estudo da língua.

A despeito disso, convém destacar que

[...] a alfabetização é um processo de constituição de sentidos, uma forma de interação com os outros pelo trabalho da escrita. Concebida como interação com os outros, seria também possível observar nas **produções gráficas infantis** mais do que tentativas de relacionar o oral com o escrito. (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 95, grifos nossos).



Assinalamos, dessa forma, que nessa categoria as recomendações para o processo de ensino da escrita contemporizam-se por meio de proposições que, apesar de se distanciarem dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas, ainda envolvem as atividades voltadas à identificação de letras iniciais, comparação entre palavras e relação entre fonemas e sua representação escrita como unidades para estudo.

Os muitos estudos e análises de uma práxis coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola, têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo [...] que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais” das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “uma regra pode se tornar um desejo”; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, significação... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade. (SMOLKA, 2020, p. 24).

Na direção de apontamentos como os citados, podemos compreender que as proposições práticas para as categorias ora analisadas condizem com um enfoque baseado em instruções fônicas, relegando a um segundo plano o ensino da face semântica das palavras ao relegar os valores histórico-culturais intrínsecos ao contexto no qual a criança está inserida.

Prosseguimos apresentando, no Quadro 30, a categoria “Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão”.

Quadro 30 – Exemplo de proposições práticas para escrita/produção de textos – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
 <p><b>COMUNICAÇÃO ESCRITA</b></p> <p><b>REESCRITA DE PARLENDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VOCÊ E UM COLEGA VÃO COMPLETAR UMA PARLENDA DE JOGAR BOLA. O NOME DA PARLENDA É <i>ORDEM</i>.</li> <li>• DEPOIS, MEMORIZE A PARLENDA PARA BRINCAR DE <i>ORDEM</i> COM OS COLEGAS.</li> </ul> <p>NESSA BRINCADEIRA, A CRIANÇA JOGA A BOLA NA PAREDE E PEGA-A DE VOLT A SEM DEIXÁ-LA CAIR. ENQUANTO JOGA, AS OUTRAS CRIANÇAS VÃO DIZENDO A PARLENDA. SE DEIXAR CAIR A BOLA, O JOGADOR PERDE A VEZ.</p> <p>A PARLENDA INICIA COM AS CRIANÇAS DANDO A ORDEM DE COMEÇAR AO JOGADOR. EMBAIXO DE CADA VERSO, ESTÁ A EXPLICAÇÃO DO QUE ELE DEVE FAZER AO PEGAR A BOLA.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. ORDEM!</b> (O JOGADOR JOGA A BOLA NA PAREDE E PEGA-A DE VOLTA.)</li> <li><b>2. SEU LUGAR!</b> (O JOGADOR ARREMESSA A BOLA E PEGA-A SEM SAIR DO LUGAR.)</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AGORA LEIA AS OUTRAS ORDENS DA PARLENDA NO MURO ABAIXO.</li> </ul>	 <p style="text-align: right;"><b>COMUNICAÇÃO ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• COMPLETE A PARLENDA, ORGANIZANDO AS ORDENS DE ACORDO COM A EXPLICAÇÃO DADA ENTRE PARÊNTESES.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>3. Sem rir!</b> (O JOGADOR DEVE PEGAR A BOLA DE VOLTA SEM RIR.)</li> <li><b>4. Sem falar!</b> (O JOGADOR APANHA A BOLA SEM FALAR.)</li> <li><b>5. Um pé!</b> (O JOGADOR FICA NUM PÉ SÓ, O DIREITO, AO PEGAR A BOLA.)</li> <li><b>6. O outro!</b> (O JOGADOR APANHA A BOLA FICANDO NO PÉ ESQUERDO.)</li> <li><b>7. Uma mão!</b> (O JOGADOR PEGA A BOLA COM A MÃO DIREITA.)</li> <li><b>8. A outra!</b> (O JOGADOR PEGA A BOLA COM A MÃO ESQUERDA.)</li> <li><b>9. Bater palmas!</b> (O JOGADOR BATE PALMAS, ANTES DE PEGAR A BOLA.)</li> <li><b>10. Pirueta!</b> (O JOGADOR FAZ UMA PIRUETA, ANTES DE PEGAR A BOLA.)</li> <li><b>11. Braços em cruz!</b> (O JOGADOR CRUZA OS BRAÇOS NO PEITO, ANTES DE PEGAR A BOLA.)</li> <li><b>12. Sete Quedas!</b> (O JOGADOR BATE AS MÃOS NAS PERNAS, ANTES DE PEGAR A BOLA.)</li> <li><b>13. MARIA ANTONIETA!</b> (O JOGADOR JOGA A BOLA E PEGA-A DE VOLTA.)</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• INVENTE UM MOVIMENTO PARA ACRESCENTAR À BRINCADEIRA.</li> </ul> <p><i>São variações da brincadeira: "Mãos na nuca", "Duas palmas!" etc.</i></p>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Leia as ordens que estão escritas no muro. Explique aos alunos que elas estão fora da ordem da brincadeira. Por isso eles precisam prestar atenção na orientação do que fazer ao pegar a bola em cada etapa, para que saibam a sequência em que as ordens devem ser escritas. [...] Oriente-os a passar a parlenda a limpo (sem as orientações), corrigindo possíveis erros para que possam memorizá-la e brincar mais vezes. É importante que releiam o que escreveram e verifiquem se há mais um ajuste a fazer.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 32-33).

Nas proposições práticas presentes preponderaram aspectos referentes à coesão textual levados em consideração no momento em que as crianças deveriam sequenciar e articular ideias na reescrita do texto. Dessa forma, as recomendações para a atividade partiram da sequência de ações da parlenda, presentes em uma ilustração, e, a seguir, foi proposta a reescrita, a partir de indicadores coesivos que nortearam a produção das crianças. Por fim, houve a recomendação da revisão.

No início da alfabetização, realizar atividades com quadrinhas, cantigas, histórias, provérbios, ditos populares ou trava-línguas, ou seja, ser solicitada a escrever um texto

que já sabe de cor pode ser produtivo, pois a criança já sabe previamente, o texto “que pretende escrever, no que se refere ao gênero, ao tema e à sequência. Então, ela se ocupará de pensar sobre o sistema de escrita alfabética, que está se apropriando neste momento da alfabetização, questionando-se, por exemplo: Que letras devo usar para escrever determinada palavra? Qual é a ordem dessas letras na palavra? Como as palavras se combinam para formar as frases e os textos? Onde colocar os espaços em branco para delimitar a fronteira das palavras? É a atividade de escrita que coloca a criança em uma situação na qual tais questões vêm à tona, pois ao escrever a criança será provocada a pensar sobre a cultura escrita. (TRESCASTRO, 2017, p. 69).

Contudo, a proposição prática aqui em questão apresenta uma concepção de alfabetização que caracteriza o trabalho docente para a escrita a partir da reprodução do texto original, sem contribuições de elementos novos, o que pode privar a criança do protagonismo da criação, destituindo-a de seu papel de produtora de cultura e de sua capacidade de evocar singularidades e elementos criativos em sua escrita.

Em contrapartida, Goulart (2020a, p. 68) aponta para a necessidade de que as abordagens propostas possam “Refletir sobre o conhecimento a ser ensinado e definir propostas produtivas, atividades interessantes para que as crianças, jovens e adultos aprendam a escrita, se alfabetizem, com sentido vivo, histórico, político.”

Convém ainda ressaltarmos que, apesar de o ato de reescrever um texto envolver a reprodução de um modelo, o que serviria como estímulo para que as crianças escrevessem e se apropriassem dos elementos textuais, esse contexto de produção pode impor à criança um universo vocabular com o qual ela não esteja familiarizada.

Além disso, tais indicações, atribuídas às produções da criança, evidenciam que “[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas **não** a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam **como** dizem (porque o “como dizem revelam as diferenças [...])” (SMOLKA, 1993, p. 112).

Avançamos perscrutando as recomendações presentes no manual do professor da coleção *Buriti Mais* para o ensino da escrita na alfabetização e observando as categorias presentes no Quadro 31, quais sejam “Escrita autônoma e compartilhada”, “Produção de texto”, “Planejamento de texto”, “Revisão de textos” e “Edição de textos”, que concernem às abordagens referentes ao planejar o que se vai escrever, em qual situação comunicativa, com que finalidade e a escolha das palavras em seu léxico mental que revestirão suas ideias para, depois, codificá-las em grafemas e automatizar os esquemas motores que executarão os gestos para produzir as letras.



Especificamente, as recomendações do manual do professor apresentam uma proposta de escrita que teve início com exemplos de curiosidades científicas sobre três animais, seguidas de algumas atividades de compreensão e interpretação. Posteriormente, houve o direcionamento para uma escrita coletiva para só então haver uma solicitação de escrita individual.

Portanto, as proposições para esta atividade podem promover, a partir dos momentos de atividades compartilhadas tanto na leitura quanto na escrita do grupo, privilegiando a síntese individual e o apoio mútuo a partir do coletivo, certa autonomia no processo da escrita, haja vista que às crianças foi facultada a possibilidade de organizarem fatores de instrução, significados e sentidos em suas escritas individuais a partir do compartilhamento de opiniões, coletivas e singulares.

Ações de escrita coletiva são importantes nessa fase, pois proporcionam ao educando um processo paralelo à esfera do sistema de escrita, mas que se imbricará a ele futuramente. Enquanto as ações individuais desse momento se voltam ao domínio do código escrito (pois o aluno ainda não o domina), as ações coletivas dirigem-se ao conhecimento sobre as características dos diferentes tipos de texto que o aluno deve compreender. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Ademais, o manual do professor propôs à prática docente, na atividade de escrita que ora analisamos, como parte de sua atribuição, tecer questionamentos acerca das produções, propondo e intermediando discussões entre o grupo. Em vista disto, poderíamos reconhecer que tal abordagem contemplou o texto como unidade de sentido em detrimento a proposições que apenas focalizam partes do texto ou seus aspectos gramaticais. Logo, no esforço de responder aos questionamentos docentes e dos pares, a criança propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas.

Todavia, ao analisarmos mais detalhadamente as proposições, podemos observar que o direcionamento das problematizações docentes recaiu sobre aspectos como “o tipo de letra a ser utilizado na escrita” e “verificar o conhecimento das crianças sobre o sistema de escrita”. Desse modo, o processo de reflexão e ação sobre a escrita no movimento discursivo da atividade nos pareceu não ter sido a base do trabalho com a escrita.

Para Leal (2005, p. 66), “[o] sentido maior na produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo. É permitir às crianças assumir os seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes.”

Dito isso, podemos considerar que,

[...] a alfabetização não implica obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tão pouco envolve apenas uma relação entre a criança e a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 1993, p. 60).

Ainda, nos cabe trazer que o manual do professor recomendou atenção para a importância da clareza das informações presentes na escrita do “Você sabia?”, ressaltando a necessidade de propor revisões durante a produção e após seu término, com o propósito de que as crianças avaliassem a pertinência de seus textos em relação às pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do gênero textual em questão.

Pontuamos também que a atividade em questão deixou pouco espaço para a criação, a imaginação, os valores, as percepções e as sensações da criança, por se tratar de uma produção com base em conteúdo científico.

Dito isso, tendo em vista que o ensino no processo de aquisição inicial da escrita se ancora em pressupostos como os Goulart (2020b, n. p.) ao apontar que “[a] aprendizagem da escrita precisa fazer sentido nas vidas das pessoas”, podemos conjecturar a importância de que a mediação seja compatível com o ensino da escrita que leve em consideração as marcas nas produções da criança dos seus modos de pensar, de falar e de ler o mundo como elementos que vão constituir sua autoria. Isso evidencia a amplitude da discursividade frente propostas que desconsiderem histórica e culturalmente as crianças.

Seguimos, então, observando os encaminhamentos presentes na obra aqui analisada para o ensino da oralidade na alfabetização, perscrutando as categorias presentes no Quadro 32, quais sejam: “Produção de texto oral”, “Planejamento de texto oral/Exposição oral”, “Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula, Escuta atenta”, “Características da conversação espontânea”, “Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala”, “Relato oral/Registro formal e informal” e “Contagem de histórias”.

Quadro 32 – Objetos de conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – Oralidade

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º Ano	1º ao 5º
Oralidade	Produção de texto oral	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
	Planejamento de texto oral Exposição oral	Escuta atenta
		Características da conversação espontânea
		Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
		Relato oral/ Registro formal e informal
		Contagem de histórias

Fonte: Adaptado de BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Como podemos observar no Quadro 32, na BNCC 2018 os objetos de conhecimento para as práticas de oralidade buscam aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral, conhecer as características de interações discursivas e de estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Vale ressaltar que consideramos abordar a oralidade na alfabetização de suma importância, posto que, além de, nesse período, a maioria das crianças ainda não dominarem a escrita, planejar encaminhamentos de forma a garantir atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão pode contribuir para que exercitem o pensar, socializem sua interpretação do mundo, debatam opiniões, expressem sentimentos e emoções e desenvolvam a argumentação, expressando, em público, seus conhecimentos e ideias.

Contudo, julgamos pertinente ressaltar que importa que as proposições docentes promovam momentos discursivos específicos, capazes de possibilitar a criação de espaços de interlocução, em que a fala de um abra espaço para o outro questionar, para colocá-la em discussão, num processo dinâmico de produção de conhecimento em que a oralidade é vista como uma das manifestações da linguagem marcadamente dinâmica e interativa, que se relaciona com todas as demandas sociais.

Por conseguinte, se faz oportuno o argumento de Smolka (1993, p. 93) de que “[...] dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora? Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer.”

Dessa forma, é possível compreender a importância da oralidade no âmbito escolar no período em que ocorre o processo de alfabetização:

Justamente porque a linguagem é um fenômeno oral, porque o homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala como e quando pensa –, porque só uma mínima parte das línguas faladas possuíram ou possuem textos escritos, porque a quase totalidade dos textos literários – desde a *Ilíada* e a *Odisseia* até, ao menos, o Renascimento – foram elaborados a partir da oralidade e recriados, transmitidos e recebidos por via oral e porque em todo texto escrito – mesmo naqueles lidos de modo silencioso ou mental – ressoa o eco do oral, é por isso que alfabetização e oralidade não devem ser dissociadas. (FRAGO, 1993, p. 21).

Dessa forma, na alfabetização, adequar o ensino a uma realidade, voltada também para a oralidade, pode ser fundamental à construção de sentidos, contudo, se faz necessário perceber que a linguagem oral é um processo dinâmico, que se desenvolve quando se entra em contato com situações contextuais significativas, em diferentes interações.

No manual do professor os encaminhamentos para a oralidade foram regularmente explorados em pequenas discussões em torno de textos e nas seções intituladas “Ouvir e Escrever” e “Comunicação Oral”, nas quais as conduções enfatizaram posicionamentos orais em atividades individuais ou coletivas, como roda de conversa, roda de discussão, jogral, representação teatral, entre outras, para trazer suas ideias, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar e representar.

Dessa forma, a oralidade se faz presente, por exemplo, tanto nas situações de leituras orais docentes quanto naquelas feitas pela criança nas quais vários aspectos ganham importância, como entonação, observação dos sinais de pontuação, ritmo, pausas.

Iniciamos nossa análise retratando, no Quadro 33, os objetos de conhecimento enquanto categorias: “Produção de texto oral”, “Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula”, “Características da conversação espontânea”, “Planejamento de texto oral”, “Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala” e “Relato oral/Registro formal e informal”.

Quadro 33 – Exemplo de “Proposições Práticas para Oralidade” – Manual do professor do 1º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
Produção de texto oral; Características da conversação espontânea; Planejamento de texto oral; Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Características da conversação espontânea; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; Relato oral/Registro formal e informal.

(continua)

(conclusão)

**COMUNICAÇÃO ORAL**

VOCÊ CONHECE ESTA CANTIGA? CANTE-A COM O PROFESSOR E OS COLEGAS.

COMO PODE O PEIXO VIVO  
VIVER FORA DA ÁGUA FRIA  
COMO PODE O PEIXE VIVO  
VIVER FORA DA ÁGUA FRIA

COMO PODEREI VIVER  
COMO PODEREI VIVER  
SEM A TUA, SEM A TUA,  
SEM A TUA COMPANHIA  
SEM A TUA, SEM A TUA,  
SEM A TUA COMPANHIA

DA TRADIÇÃO POPULAR.

• AGORA, APRENDA A FAZER UM PEIXE.  
• OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES ABAIXO E PRESTE ATENÇÃO À EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR.

• AGORA, VOCÊ VAI ENSINAR ESSA DOBRADURA AOS ALUNOS DE OUTRA CLASSE.  
• EM GRUPOS, ENSAIEM O MELHOR MODO DE EXPLICAR COMO FAZER A DOBRADURA.

40

### PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

Organize a classe em grupo de quatro alunos [...] Primeiro, os alunos de cada grupo devem explicar aos colegas como fazer (para ensaiar) baseando-se nas imagens. Depois se organizam para explicar como se faz a dobradura a um pequeno grupo de alunos de outra classe. Observem como se expressam. Terminada a atividade, proponha uma atividade de autoavaliação, questionamentos se ficaram nervosos, seguros, autoconfiantes, durante a explicação e se acham que ela foi positiva ou não.

Quando os alunos estiverem ensinando a dobradura, fique atento à **clareza das explicações** e observe se o **vocabulário** é compatível com as instruções das imagens. Se preciso, intervenha com perguntas que os façam compreender por que **devem tornar mais claro o que disseram**. Insista na importância de dizer o passo a passo, para evitar que se apoiem somente na imagem, o que tornaria a explicação escassa. Ajude-os a **não trocar a fala por gestos** que representem a dobradura, pois, assim, não há desafios quanto ao desenvolvimento da linguagem oral.

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017c, p. 40).

No exemplo exposto, as conduções práticas para a oralidade se apoiaram em uma sequência de ações que demandam recomendações para cada passo a ser realizado em instruções de produção, portanto, se pauta em uma série de orientações que devem ser seguidas para confeccionar uma dobradura.

Os encaminhamentos iniciais versaram sobre o objeto a ser confeccionado, a que se seguiram as orientações de como produzi-lo, associando oralidade e informalidade, haja vista que a abordagem partiu de uma conversação livre, intermediada por discussões orais a partir da leitura de imagens.

Além disso, questões de análise, com enfoque em aspectos que denotam certa formalidade, foram também contempladas, como podemos exemplificar em conduções tais como “fique atento à clareza das explicações” ou “devem tornar mais claro o que disseram”, recomendando o planejamento do texto oral, adequando-o ao contexto específico.

No âmbito educacional brasileiro, urge a escola formar sujeitos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Especificamente, os usos heterogêneos pertencentes à modalidade oral, principalmente os “usos formais públicos”, aqueles que os falantes não aprendem em situações mais distensas e informais, devem ser objeto de preocupação das aulas de língua. Para o aluno, saber argumentar, narrar e expor, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo para se tornar um sujeito-falante fora da margem social, um “falante desmarginalizado”. E parece-nos que esse é o papel da escola moderna [...]. (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 116).

Adiante, as recomendações recaíram sobre as considerações quanto à recepção do relato oral pelos ouvintes, os quais deveriam receber instruções para a criação da dobradura. As crianças foram divididas, previamente, em grupos de quatro componentes, tendo sido orientadas a simular uma primeira apresentação entre si para, posteriormente, repetirem a explanação para crianças de outra sala.

Conciliando-se ao exposto, reiteramos que a orientação,

[...] da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 117).

Portanto, se faz oportuno que os direcionamentos pertinentes às produções considerem os leitores ou os ouvintes do texto. A apresentação das instruções pelas crianças, por exemplo, precisa levar em conta seus interlocutores, sejam discentes, sejam docentes, essenciais para a produção de sentidos.

Tomamos, de agora em diante, no exemplo ora em questão, para além dos encaminhamentos relacionados aos aspectos de textualização e enunciativos da apresentação, os meios paralinguísticos a que as crianças deveriam recorrer para desenvolverem a produção oral. Isso porque atividades que requerem ir para a parte da frente da sala de aula e ficar diante de um público de colegas para falar demandam também cuidados com a qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração, entre outros.

Assim, constatamos que, no manual do professor, as proposições referentes a tais aspectos versaram unicamente sobre o ato de gesticular, em função de que as crianças reproduzam o que ouviram sem lançarem mão de meios cinésicos, como mímicas faciais ou movimentos de mãos e pernas.

Resta-nos ressaltar, porém, que “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação, em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p. 127).

Sendo assim, percebemos aqui que uma ideia de memorização subjaz a prática oral, pois primeiro insistiu-se na importância de recitar o passo a passo, depois salientou-se a necessidade de evitar o apoio somente na imagem, sem interação com conhecimentos prévios, ou seja, sem compreensão. Concordamos que a memorização de informações específicas relacionadas a situações triviais pode ser favorável, contudo, se não forem abordadas com frequência, serão esquecidas com rapidez, o que imprime um caráter mecânico à aprendizagem.

Para além, na configuração dessa abordagem percebemos uma concepção de ensino na qual instaurou-se, como objetivo, a aferição de algumas características nos atos de oralidade das crianças no decorrer da atividade, ou seja, preponderou a avaliação na intervenção, postergando práticas que pudessem favorecer a compreensão, muito menos a criticidade.

Na sequência, no Quadro 34, perscrutamos a categoria de análise “Escuta atenta”, que se configura, na BNCC 2018, como um objeto de conhecimento vinculado a preceitos como escutar com atenção diálogos enunciados em sala de aula, formular perguntas pertinentes aos temas em discussão e solicitar esclarecimentos quando necessário.

Quadro 34 – Exemplo de “Proposições Práticas para Oralidade” – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Escuta atenta.	
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Fazer comentários requer distanciamento crítico e emissão de opinião. Leia para os alunos o cordel A velhota fofoqueira [...] Faça pausas breves para que os alunos observem o modo de narração da história: a estrutura em versos rimados. Nas pausas, <b>instigue os alunos a fazer antecipações, de modo que se envolvam com a história.</b> [...] Valorize: A atenção durante a leitura. As antecipações adequadas. Comentários e apreciações.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 45, grifos nossos).

As proposições recomendadas para o exemplo ora exposto partiram de uma abordagem para a “Escuta atenta” em função de uma situação interativa, cujo desenvolvimento foi efetivado em atividades organizadas e sistematizadas a partir da literatura de cordel.

Para Patrícia Cristina Aragão Araújo (2009, p. 160), “[...] a prática da leitura de cordel veicula modos de ensinar e formas de aprender que, no processo de ensino e aprendizagem, adquire efeitos de sentidos sobre maneira significativa para a aquisição de conhecimentos”. A

escolha de Sanches (2017d) pela literatura de cordel nas práticas de ensino da oralidade pode conciliar-se também com apontamentos desse pressuposto:

Por ser um texto que pode dizer muito em poucas palavras, em que os sons das palavras são um fato marcante, a poesia é um texto excelente para ser trabalhado com alunos em processo de alfabetização. A linguagem poética está presente na literatura popular, nos versos, nos cordéis e nas letras das canções; é bastante familiar aos alunos, oferecendo uma boa ponte entre a cultura oral e a escrita. (RIBEIRO, 1999, p. 78).

Diante disso, abordagens a partir da literatura de cordel podem englobar, para além dos fatores já apontados, a aproximação das crianças com uma produção literária representativa de dada cultura, nesse caso, a cultura nordestina.

Contudo, ao analisarmos o manual do professor não identificamos nenhuma recomendação concernente à ampliação, por intermédio da escuta, do conhecimento das crianças, tendo em vista, para valorizar uma cultura, que porventura se apresente como algo desconhecido e distante da realidade vivida e conhecida por elas e por suas famílias.

Seguimos, então, com nossas análises, conciliando encaminhamentos de Sanches (2017d), tais como **“Ouvir uma narrativa requer atenção e temporal do pensamento organização temporal do pensamento”**, com Ferrarezi Jr. (2014), cujas teorizações afirmam que o ato de ouvir é muito mais que o simples escutar e demanda um trabalho intenso e sistemático no qual se ensine a ouvir-sabendo-ouvir.

Posto isso, convenciamos que proposições para atividades com a escuta requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que possam vir a ocorrer, a apresentação de contribuições para a compreensão, como também a explicitação de outros aspectos que se façam necessários.

De certa forma, alguns desses requisitos foram contemplados nos encaminhamentos de Sanches (2017d) para a atividade ora investigada ao propor às crianças a possibilidade de entender e participar de uma situação de interlocução e interação oral, na escuta do texto oral, facultando, ainda, que pudessem planejar a sua fala em função da situação interativa. Esse fato provavelmente contribui para uma participação efetiva em um contexto significativo.

Novamente instalou-se, porém, ao final das proposições, a artificialidade nas colocações docentes, que conduziram recomendações com o objetivo de aferir a capacidade de escuta das crianças em uma atividade autoavaliativa, na qual privilegiou-se o uso de perguntas retóricas, pensando a escuta atenta como algo a ser avaliado em função do memorizado, não deixando

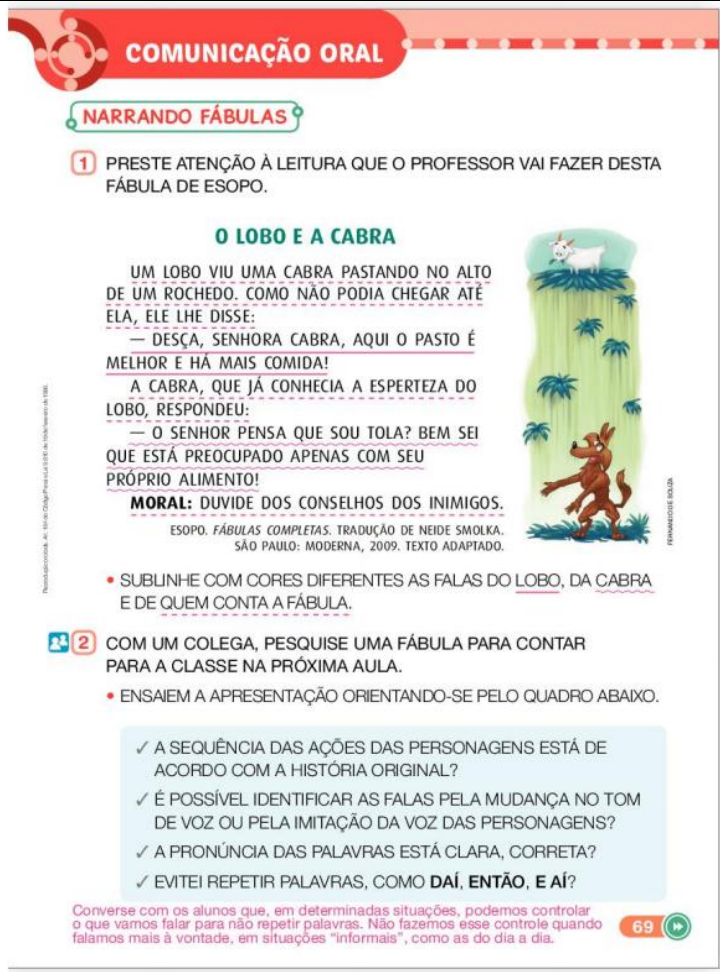
espaço para que as crianças pudessem compartilhar suas impressões a respeito da literatura de cordel.

A escuta pode possibilitar a capacidade de ouvirmos o diferente, ou seja, a compreensão dos conhecimentos de outrem a partir de suas leituras de mundo, contudo, nos parece que adentramos em uma via de mão dupla, posto que a prática de escutar atentamente exige também posturas docentes relacionadas ao exercício da prática dialógica, nos moldes do que preconizou Freire (2017, p. 87) ao ensinar que “[...] é ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando”.

Dessa forma, a “Escuta atenta” trata-se de um meio para iniciar e manter um diálogo que, idealmente, deve ser um processo contínuo. Assim, os encaminhamentos que vão conduzir o processo devem propiciar momentos de escuta e fala, nos quais as crianças devem dizer o que pensam, mas também ouvir o outro de forma mais atenta nas interações orais.

Prosseguimos, no Quadro 35, observando a categoria “Contagem de histórias”, que conforme a BNCC 2018, relaciona-se ao reconto oral, “[...] com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (BRASIL, 2018, p. 97).

Quadro 35 – Exemplo de proposições práticas para a oralidade – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Contagem de histórias.	
	
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Leia para os alunos a fábula O lobo e a cabra [...] Proponha aos alunos que <b>identifiquem o narrador e as personagens. Prepare a leitura com antecedência. Mude a entonação, imite a voz das personagens e do narrador para que os alunos possam identificar quem está falando.</b></p> <p>O objetivo é oferecer modelos de narração para se apoiar. Os itens do quadro são critérios para avaliar a qualidade do reconto: se o contador cuidou para garantir a atenção e compreensão dos ouvintes. Na fábula pesquisada, oriente-os a observar os mesmos aspectos analisados na anterior. O texto escrito deverá ser o ponto de partida para a narração oral. Para que ela ganhe veracidade, novas palavras ou expressões podem ser introduzidas. Valorize: A elaboração de uma narrativa coerente, que permita recuperar a história. O uso de recursos para valorizar a narrativa (repetições para enfatizar, recursos descritivos, vocabulário adequado etc.).</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 69, grifos nossos).

A categoria “Contagem de histórias” foi abordada no manual do professor a partir da escuta da fábula “O lobo e a cabra”. No item 1, as recomendações iniciais sugeriram que fossem observadas, na leitura/escuta, aspectos como entonação, tendo em vista referir e distinguir as personagens do narrador da história. A isso Sanches (2017d, p. 69) acrescentou ainda que “[o] objetivo é oferecer modelos de narração para se apoiar.”

Palavras interessantes, expressões diferentes e repetições não foram considerados nesse primeiro momento como elementos com relevância suficiente para serem observados pelas crianças durante a escuta da leitura da fábula. Contudo, para que a criança atue no papel de narradora e se adiante em suas aquisições relacionadas à oralidade, a mediação docente ocupa um papel de destaque, cuja atenção deve voltar-se às variadas peculiaridades que estruturam as narrativas orais utilizadas por ela, haja vista que

[...] uma primeira complexidade da produção discursiva oral diz respeito ao fato de que a fala é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmento) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala). Esses aspectos, ao serem conscientemente mobilizados pelo falante, transformam-se em recursos que revelam determinados sentidos sociais compartilhados por um determinado grupo, tais como a origem geográfica de alguém ou, ainda, seu estado de espírito. Mais do que isso, essa “moldura” é constitutiva dos modos de fala dos sujeitos. (BENTES, 2010, p. 132-133).

Essa linha de reflexões revela uma articulação entre os padrões de organização do discurso oral das crianças e as dimensões histórica, ideológica e dialógica da língua, condição esta que nos conduz a reflexões sobre a importância da “Contagem de histórias” em abordagens da oralidade no processo de alfabetização:

[...] penetrando no mundo habitado pela palavra do outro, as crianças tomam a iniciativa de pedir, tomar e recriar o que lhes parece belo e necessário a vida. Em pouco tempo a criança passa de ouvinte à contadora de história. Ao narrar costuma se valer dos recursos expressivos que apreciou e dos quais se apropriou: a entoação, o gesto, o colorido da fala sublinhando as passagens, chega mesmo a usar de recursos mais sutis, como a aliteração diante do público ampliado [...]. (ZACCUR, 2001, p. 48).

Nessa direção, ainda inquire Zaccur (2001, p. 48): “[...] a criança, ouvindo e recriando, intuiria que a cada conto recontado algo novo seria apropriado?”

Seguimos nossas investigações, perscrutando as sugestões de Sanches (2017d) para o item 2 da atividade ora em questão, constatamos que foi proposta a formação de uma dupla para que fosse empreendida uma pesquisa para a escolha de outra fábula, que deveria ser contada posteriormente na sala de aula. A partir de então, as proposições recaíram na observação de um quadro com critérios de avaliação a serem seguidos para a preparação prévia da contagem da fábula.

Em síntese, as sugestões práticas evidenciaram pragmáticas para iniciar a história, incentivando as crianças a conciliarem alguns aspectos da fábula lida em sala de aula com aquela por elas selecionada. Esses encaminhamentos evidenciaram elementos do discurso

narrativo das crianças, levando-as a reflexões que identificam e relacionam referências coesivas da fábula por elas ouvida/escolhida, visando recuperá-las para a construção da coerência textual de maneira que a narrativa seja proferida em um ato contínuo, sem confronto, discrepâncias ou uso de repetições e terminologias inadequadas entre os segmentos da produção discursiva oral, no caso, a “Contagem de histórias”.

Notamos que as recomendações de Sanches (2017d) recaíram, majoritariamente, em procedimentos valorativos voltados a garantir a compreensão por parte dos interlocutores, ou seja, o de se fazer mais claro, todavia, notamos que não houve nenhuma proposição que incentivasse o diálogo entre os integrantes da dupla quanto à escolha da fábula que seria contada em sala de aula.

Podemos ainda, trilhando essa mesma via de entendimento, conciliar nossas impressões à ausência, nas deliberações do manual do professor, de proposições para a aquisição da linguagem receptiva e expressiva que encorajasse as crianças a falar sobre suas impressões acerca das fábulas. Isso porque consideramos que tal abordagem condiz a práticas concernentes a apontamentos como os de Goulart e Souza (2015, p. 9), para os quais “[...] precisamos construir uma metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes, por considerá-los legítimas expressões sociais, e que tome essas falas e esses saberes como ponto de partida da prática pedagógica.”

Tudo o que foi exposto revela que

[a] narração de histórias, e o seu reconto, tratam-se de estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e logo a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. No entanto, para que a criança tenha a oportunidade de se expressar, supõe-se **que o educador a escute, lhe dê atenção** e procure compreender e valorizar suas participações. (CRUZ, 2011, p. 35, grifos nossos).

Dessa forma, conduzir a elaboração das “Contagens de histórias” pelas crianças requer compreender e abrir espaços para oralizarem seus modos de compreender o mundo pelo diálogo, pois, assim, o discurso literário partindo de um imaginário historiciza-se ao adquirir sentidos, passando, a partir de então, a ter existência real pela linguagem.

Seguimos observando, no Quadro 36, os objetos de conhecimento relacionados pela BNCC 2018 à prática de linguagem “Análise Linguística/Semiótica”, a qual, conforme já exposto no item 3.2.4 deste trabalho, foi considerada pelo documento como âmbito para sistematização da alfabetização.

Em relação à organização anterior dos “Quadros” com os objetos de conhecimento referentes às práticas de linguagem em dois períodos, ressaltamos que, para a “Análise Linguística/Semiótica”, a BNCC 2018 não relacionou nenhum objeto de conhecimento especificamente ao período do 1º ao 5º ano. Por conseguinte, optamos por não o registrar no quadro em questão.

Quadro 36 – Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa – Anos Iniciais – “Análise Linguística/Semiótica”

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
	1º e 2º ano
Análise Linguística/ Semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
	Construção do sistema alfabético
	Construção do sistema alfabético e da ortografia
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por números de sílabas
	Construção do sistema alfabético
	Pontuação
	Sinonímia e Antonímia/Morfologia/Pontuação
	Morfologia
	Forma de composição do texto
	Formas de composição de narrativas
	Formas de composição de textos poéticos
	Formas de composição de textos poéticos visuais
	Formas de composição de narrativas
Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	

Fonte: Adaptado da BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Assim, em conformidade com os nossos critérios de escolha, consideramos como categorias de análise os seguintes objetos de conhecimento: “Conhecimento do alfabeto do Brasil”, “Construção do sistema alfabético e da ortografia”, “Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação”, “Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas”, “Sinonímia e Antonímia/Morfologia/Pontuação”, “Forma de composição do texto/Adequação do texto às normas escritas”, “Formas de composições de narrativas”, “Formas de composição de textos poéticos” e “Formas de composição de textos poéticos visuais”.

Nossas primeiras impressões, a partir do exame das categorias, estendeu-se à compreensão de que a conceituação para o termo “Análise Linguística” na BNCC 2018 o circunscreveu como recurso teórico e metodológico para as prescrições concernentes à gramática normativa, com ênfase no conhecimento do sistema alfabético e ensino ortográfico e das unidades fonológicas e estruturais linguísticas associadas à composição do texto.

Muito embora o documento apresente dubiedade quanto aos domínios da prática de linguagem em questão,

[c]abe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim, conforme exposto, do ponto de vista das implicações didáticas regulamentadas pela BNCC 2018, tal prescrição nos pareceu relacionar-se a uma via de compreensão do termo “Análise Linguística” conciliada a práticas de linguagem que visem a abordagem escolar de aspectos gramaticais, textuais e discursivos, para além da identificação de classes e categorias gramaticais, não restringindo-se à mera higienização do texto das crianças, observando, também, o nível textual, discursivo e estilístico, bem como a adequação dos recursos expressivos e argumentativos referentes aos conhecimentos que se pretende que as crianças adquiram na alfabetização.

A linguagem escrita é um sistema complexo, cujo aprendizado requer conhecimento de natureza semântica, e também sintática, morfológica e pragmática. Não basta saber o que se quer dizer, é preciso aprender como se pode dizer por escrito. É necessário compreender que a mudança de ordem das palavras numa frase implica, muitas vezes, mudança no sentido do que se quer dizer; que há espaços entre as palavras e que esses espaços não correspondem, na maioria das vezes, às pausas da fala; que há letras que representam mais de um som e que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra; que o uso da linguagem varia conforme as diferentes situações de enunciação. [...] Não é possível trabalhar plenamente o universo dos significados sem o domínio do sistema linguístico. (GONÇALVES, 2015, p. 50).

Convém salientar, quanto à inserção da “Semiótica” como eixo de aprendizagem vinculado à “Análise Linguística”, que esta não aparece, de forma evidente, nos objetos de conhecimento, ou seja, essa área não ocupa um lugar de relevo nas prescrições do documento.

Diante disso, passamos a investigar as prescrições presentes no manual do professor para as categorias relacionadas à prática de linguagem “Análise Linguística/Semiótica” e, assim, apresentamos, no Quadro 37, encaminhamentos práticos referentes aos objetos de conhecimento “Conhecimento do alfabeto do português do Brasil” e “Construção do sistema alfabético e da ortografia”.

Quadro 37 – Exemplo de proposições práticas para a “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil; Construção do sistema alfabético e da ortografia.
 <p>A página 47 do manual apresenta três atividades sob o título 'BRINCAR E APRENDER'.  <b>1</b> O professor vai explicar como se pula corda recitando esta parlenda:          SUCO GELADO          CABELO ARREPIADO          QUAL É A LETRA DO SEU NAMORADO?          A B C D E F G H I J K L M          N O P Q R S T U V W X Y Z          DA TRADIÇÃO POPULAR.          Há uma ilustração de três crianças brincando de pular corda.  <b>2</b> ESCREVA AS LETRAS DO ALFABETO QUE ESTÃO FALTANDO.          Há uma ilustração de um teclado com as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.  <b>3</b> AJUDE MARIANA E CATARINA A ESCREVER OS NOMES.          Mariana diz: 'CONSEGUI PULAR ATÉ A LETRA M. QUE NOME POSSO ESCREVER?'          Catarina diz: 'CONSEGUI PULAR ATÉ A LETRA P. ESCREVA UM NOME COM ESSA LETRA.'          Há espaços em branco para a escrita dos nomes.          No canto inferior direito, há o número 47 e um ícone de seta verde.</p>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>
<p>Ensine oralmente a parlenda. É interessante que você também faça uma cópia, à vista de todos, no quadro de giz, por exemplo, e leia o texto escrito. [...] Proponha-lhes <b>que recitem todos juntos a sequência do alfabeto</b> e, depois, que o completem com as letras que estão faltando. Com isso, eles vão fixando na memória as letras na ordem alfabética. Leia os balões associados às ilustrações de Mariana e de Catarina e levante oralmente alguns nomes que poderiam servir de resposta a cada um. Proponha aos alunos que escrevam esses nomes. Para essa escrita, é interessante <b>buscar entre os colegas da classe os nomes que poderiam se encaixar em cada situação</b>. Conhecer as letras, mesmo sem saber que fonema cada uma representa, permite que eles se arrisquem a escrever do <b>próprio jeito</b> e realizem leituras considerando os conhecimentos já construídos.</p>

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017c, p. 47, grifos nossos).

As recomendações de Sanches (2017c) para o exemplo exposto coadunaram com abordagens que se mesclam ao constante movimento do conceito de alfabetização, com a utilização de práticas e métodos que se repetem ao longo do tempo, como a recitação do alfabeto, ao mesmo tempo em que convivem com intervenções contemporâneas, como o uso

de diferentes gêneros textuais. Aqui, a parlenda oferece a possibilidade de ser contada ou cantada, inserindo, assim, a música no contexto da atividade.

No caso da récita, podemos percebê-la como forma de treino e memoriza o das letras, em um processo de ensino que exalta um duplo objetivo: de um lado, assegurar que a criança conheça a valência de cada fonema da língua portuguesa e sua rela o com determinado grafema. O outro objetivo recai na possibilidade de que, a partir de associa es explícitas entre fonemas e grafemas, a criança adquira o princípio alfabético, ou seja, a ideia de que há uma correspondência entre grafemas e fonemas.

Voltando nossa aten o às regula es da BNCC 2018, analisamos as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento que ora foram considerados categorias de análise. Nesse sentido, notamos que aprender letras e sílabas, pelo viés do documento, significa apenas aprender a identific -las e representá-las graficamente, ou seja, tomar o ensino inicial da língua escrita como objeto constricto, segmentado em unidades como letras, fonemas e sílabas, conforme podemos notar no excerto que segue:

Figura 10 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018

Análise linguística/semiótica (Alfabetiza�o)	Constru�o do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representa�o dos sons da fala.
	Constru�o do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representa�o por letras.

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Dessa forma, concernente aos ditames expostos, percebemos, no manual do professor, que as proposi es voltadas   reflexão não foram recomendadas, posto que, para tal, elas deveriam conciliar-se   compreensão de que

[o] processo de alfabetiza o implica muito mais do que letras, palavras e sons. Implica profundamente uma forma de intera o com o outro pelo trabalho da escrita e da leitura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? Para que e para quem eu leio? Por quê? A alfabetiza o implica, desde a sua gênese, a constitui o de sentido e seus modos de produ o. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na a o coletiva e individual dos sujeitos. Dos sujeitos com outros sujeitos. Dos sujeitos com necessidades, gostos e desejos, seus e dos outros. (GOULART; SANTOS, 2017, p. 109).

Os encaminhamentos que se seguiram para a atividade aludiram ao conhecimento das letras do alfabeto com a proposta da escrita de um nome próprio a partir da parlenda e recomendaram a proposta para que as crianças inicialmente verbalizassem nomes cujas letras iniciais fossem análogas àquelas dos nomes presentes no item 3. Para finalizar, as orienta es

voltaram-se à procura de exemplos entre os pares de sala de aula e posterior verbalização e escrita desses nomes.




Cabe aqui ressaltarmos que a escrita de nomes próprios, apesar de similar à de outras palavras, pode apresentar uma dupla aquisição ao processo de alfabetização, pois, conforme Marlene Maria Machado da Silva (2008), o que as diferencia do ensino das demais palavras reside no fato de ser uma das primeiras cujo significado concilia-se a uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular, o que corrobora afirmações como a seguinte:

[...] a elaboração histórica do sistema alfabético viabilizou um fantástico salto qualitativo na experiência humana, essa foi uma das formas possíveis de representação e organização, mas não a única, nem a completa, isto é, há inúmeras formas de relações que escapam do sistema historicamente instituído, que não se “enquadram” nas notações gráfico-sonoras. E, para se conhecer como as crianças se relacionam, hoje, com a escrita, como elas compreendem e aprendem tal sistema alfabético, suas regras, sua lógica, seu modo de funcionamento, há que se alargar os modos de conceber e há que se colocar em relação tanto as múltiplas formas de linguagem quanto a complexidade do desenvolvimento humano nas dimensões histórica e individual. (SMOLKA, 2020, p. 20).

Assim sendo, podemos constatar, nas recomendações de Sanches (2017c) para as categorias que ora exemplificamos, que houve na abordagem a aproximação tanto do objeto, no caso, o sistema alfabético a ser apreendido em aspectos notacionais e fonológicos, quanto das significações relacionadas às singularidades, pois verificamos a busca em atribuir sentido às representações gráficas das letras, que lhes permitem escrever os nomes dos seus pares.

Adiante, nos aproximamos das proposições do manual do professor para a categoria “Pontuação”, conforme exposto no Quadro 38.

Quadro 38 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Pontuação.	
<p><b>Para ler e escrever melhor</b></p> <p><b>4</b> Escreva uma frase sobre cada ilustração.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontue de acordo com a intenção indicada. (Expresse admiração.)</li> </ul> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>(Faça uma pergunta.)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>5</b> Pontue as frases.</p> <p>. afirmação      ! exclamação      ? interrogação</p> <p>a) – Que temporal horrível ! – disse vovó, fechando as janelas .</p> <p>b) – Onde está a professora ? – perguntou a coordenadora .</p> <p>c) – Como você está alto ! Quantos anos você tem ?</p> <p>– Tenho sete anos .</p> <p><b>6</b> Use . ou ! ou ? para pontuar as piadinhas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que a água foi presa ?</li> <li>Porque matou a sede .</li> <li>• O que acontece quando um elefante se apoia numa pata ?</li> <li>O pato fica viúvo .</li> </ul>	  
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Se julgar oportuno, leia o poema de José Paulo Paes em voz alta. Procure associar a entonação das frases a uma exagerada expressão facial, de modo que os alunos possam <b>relacionar os sinais de pontuação à melodia da frase e aos sentimentos que buscam manifestar</b>. Depois, peça-lhes que realizem uma leitura silenciosa do poema e circulem os pontos de interrogação, os pontos de exclamação e os pontos de exclamação e os pontos-finais. Em seguida, solicite que leiam o texto em voz alta e em dupla, <b>praticando as entonações de acordo com os sinais de pontuação empregados</b>.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 47, grifos nossos).

Como podemos observar no exemplo elencado, o ensino da pontuação no manual do professor centrou-se em recomendações associadas a explicações que relacionaram a pontuação às pausas da fala, como também pela interpretação de expressões faciais e entonação na narrativa oral de um poema.

Dessa forma, podemos relacionar tal proposição à constatação de que

[a]s cartilhas e os livros didáticos costumam apresentar a pontuação como um conjunto de sinais: o ponto (para descansar), a vírgula (para dar uma respiradinha), exclamação e interrogação (para indicar a entonação) etc. Essa abordagem trata a pontuação como recurso gráfico cuja função é auxiliar a leitura em voz alta. Muito provavelmente essa concepção do papel da pontuação tem origem numa tradição de muitos séculos atrás, vinda da Antiguidade, quando os livros eram copiados à mão e a única leitura que se conhecia era a leitura em voz alta. Nesse tempo, era o leitor quem fazia marcas no texto para guiar a sua leitura: ele estudava esse texto exaustivamente pois precisava estabelecer o sentido para poder recitá-lo, como um ator. (WEISZ, 2000, p. 1).

Em orientações como “relacionar os sinais de pontuação à melodia da frase e aos sentimentos que buscam manifestar” podemos ponderar, contudo, que o manual do professor apresentou, também, orientações práticas concernentes à compreensão da relação direta da pontuação ao gênero textual ao qual aparece.

Ao considerarmos os apontamentos de Bakhtin (2011), para quem os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam conteúdo temático, construção composicional e um estilo, por conseguinte assentimos que os textos trazem usos característicos na forma de pontuá-los.

Presumimos, então, que Sanches (2017d), ao propor tal aspecto para o ensino da pontuação, considerou-os como recurso linguístico necessário à reconstrução dos sentidos do texto. Todavia, como exposto na Figura 11, na BNCC 2018, condizem à categoria de análise “Pontuação” habilidades relacionadas ao ensino dos sinais de pontuação, antepondo seu uso aos diversos elementos da sintaxe, contemplando as pausas e as modulações próprias nas leituras, voltando-se para uma abordagem pautada no tradicional, que despreza a pontuação enquanto elemento significativo para a compreensão do sentido discursivo do texto.

Figura 11 – Conjuntura entre “Objeto de Conhecimento Pontuação” e “Habilidades” – BNCC 2018

<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Pontuação	<b>(EF01LP14)</b> Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
		<b>(EF02LP09)</b> Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Embora, as recomendações para a atividade que ora apresentamos como exemplo não tenham sido direcionadas aos seus itens 4 e 5, julgamos oportuno tecer alguns comentários a respeito das contribuições de abordagens com tal conteúdo para as práticas de ensino.

Para tanto, ressaltamos que

[...] em se tratando do ensino sobre a utilização dos sinais de pontuação, temos observado que tanto os livros didáticos, quanto os professores de Língua Materna, limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois pontos, do ponto final, deixando em segundo plano o aspecto linguístico-discursivo, responsável pelos efeitos de sentido constitutivo de um momento de interlocução. Em razão deste ensino estruturalista, que desconsidera o texto, a instância de enunciação, enfim, o contexto sócio-histórico e dialógico, constitutivo das situações de interação, [...] possibilitando, ao aluno-leitor, ir além das meras regras gramaticais. (PUZZO; KOZMA, 2014, p. 9-10).

Assim, conjecturamos que, para ensinar pontuação, principalmente no processo inicial de alfabetização, se faz necessário, para além de abordagens com ênfase em aspectos normativos ou descritivos, que a criança seja apresentada à possibilidade de ultrapassar as aquisições pertinentes ao ensino abstrato e adquira a compreensão do que está nas entrelinhas, qual seja, a atribuição de sentido que cada sinal de pontuação possui dentro do texto.

Seguimos nossas perscrutações acerca dos encaminhamentos presentes no manual do professor para a prática de linguagem “Análise Linguística/Semiótica” apresentando, no Quadro 39, as categorias “Segmentação de palavras/Classificação de palavras por números de sílabas”.

Quadro 39 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 1º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Segmentação de palavras/Classificação de palavras por números de sílabas.	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;"><b>OUVIR E ESCREVER</b></p> <p><b>1</b> FALE EM VOZ ALTA O NOME DOS ESPORTES ILUSTRADOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>FALE CADA NOME SEPARANDO-O EM SÍLABAS.</li> <li>CONTE O NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA NOME E ANOTE ESSE NÚMERO NO QUADRINHO.</li> </ul> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> 3</div> <div style="text-align: center;"> 3</div> <div style="text-align: center;"> 4</div> <div style="text-align: center;"> 2</div> <div style="text-align: center;"> 3</div> <div style="text-align: center;"> 2</div> </div> <p>• PINTE O QUADRINHO DO ESPORTE CAMPEÃO EM NÚMERO DE SÍLABAS.</p> <p>• ESCREVA O NOME DOS ESPORTES ACIMA.</p> <p>Futebol, <u>canoa</u>, <u>canoa</u>, tênis, basquete, judô</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>• AGORA, CIRCULE O NOME DOS ESPORTES QUE SÃO PRATICADOS NA ÁGUA.</p> <p style="text-align: right;">146</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: right;"><b>OUVIR E ESCREVER</b></p> <p><b>4</b> OBSERVE A CAPA DESTE LIVRO. UMA PARTE DO TÍTULO ESTÁ ESCONDIDA NAS LINHAS VERMELHAS.</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Poesia</p> <hr style="width: 100px;"/> <p>que rola</p> <hr style="width: 100px;"/> <p>no jogo de</p> <hr style="width: 100px;"/> </div> </div> <p><small>A reprodução sem cortes da capa desse livro encontra-se nas Sugestões de leitura, na página 168.</small></p> <p>• DESCUBRA O TÍTULO COMPLETO SEPARANDO COM TRAÇOS AS PALAVRAS ABAIXO.</p> <p style="text-align: center;">POESIA QUE ROLA NO JOGO DE</p> <p>• ESCREVA AO LADO DA CAPA A PARTE DO TÍTULO QUE FALTA.</p> <p>• AGORA, LEIA EM VOZ ALTA, COM OS COLEGAS, O TÍTULO COMPLETO.</p> <p><b>5</b> O PROFESSOR VAI LER UM POEMA QUE ESTÁ NO LIVRO QUE APARECE ACIMA.</p> <div style="text-align: center;"> <p><b>O GANDULA</b></p> <p>ELE CORRE ATRÁS DA BOLA E TRABALHA FEITO MULA: OCOITADO CORRE, CORRE, VAI E VOLTA, SALTA E PULA. DEVOLVER ABOLA EM CAMPO É O TRABALHO DO GANDULA.</p>   </div> <p><small>FÁBIO SOMBRA. POESIA QUE ROLA NO JOGO DE BOLA. SÃO PAULO: MUNDO MIRIM, 2013.</small></p> <p>• SEPARE COM TRAÇOS AS PALAVRAS QUE FICARAM GRUDADAS.</p> <p>• COPIE CORRETAMENTE O POEMA E LEIA-O EM VOZ ALTA.</p> <p style="text-align: right;">149</p> </div>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Pergunte aos alunos o nome dos esportes ilustrados e dos objetos que são empregados na prática de cada um deles. [...] Após esses procedimentos, <b>peça que falem pausadamente o nome de cada esporte, separando-o em partes</b>. Isso os ajudará a perceber a quantidade de sílabas que constitui cada um deles. [...] Caso tenham dificuldade, peça-lhes que ditem pausadamente os nomes, para que você os registre no quadro de giz. Isso os auxiliará a <b>reconhecer mais acertadamente os sons</b> e a representação deles na escrita. Observe se os alunos conseguem segmentar as palavras corretamente. É possível que alguns tenham dificuldade em perceber que as palavras são compostas de unidades silábicas. [...] Separar palavras na escrita é um trabalho lento e progressivo, associado à leitura em voz alta, pois a separação oral entre as palavras <b>depende do conhecimento da pronúncia</b> de cada palavra.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017c, p. 146-149, grifos nossos).

Podemos perceber, nesse exemplo, que as proposições de Sanches (2017c) partiram da relação entre oralidade e escrita nas atividades de segmentar as palavras em sílabas.

Convém ressaltarmos, ainda, que as recomendações versaram sobre a suposta relevância de que as crianças no processo inicial de alfabetização estejam atentas ao som, reforçando a

relação entre a escrita e a pauta sonora. Isso salientou, por conseguinte, o estabelecimento de relações entre a manipulação silábica e a aprendizagem de conhecimentos grafofonêmicos.<sup>46</sup>

Podemos conciliar práticas tais como esta, que se fez presente no manual do professor, na atividade do item 1, que versa sobre a categoria “ Classificação de palavras por número de sílabas”, àquelas indicações que historicamente reduziram as questões referentes ao âmbito da alfabetização a instruções pertinentes às marchas sintéticas, cujos encaminhamentos baseiam-se na composição silábica. Estas podem ser exemplificadas em propostas como quantificar o número de sílabas, identificar a sílaba inicial, medial ou final de determinada palavra, subtrair ou acrescentar sílabas às palavras para formação de novas palavras.

Os encaminhamentos ora em questão consideraram, como ponto de partida do percurso, a combinação e a análise dos sons da palavra falada, incentivando sua decomposição tanto por seus elementos fônicos quanto silábicos. Tais conhecimentos são fundamentais para o processo de alfabetização, porém, não suficientes, pois

[c]onsideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras) e à explicitação de conhecimentos como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba e seus diferentes padrões, e a formação de palavras, sem que com isso neguemos a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas questões evidenciadas nesses processos têm ficado sem resposta, tem sido consideradas anômalas em tal aprendizagem ou, ainda, têm sido ignoradas ou omitidas em estudos. (GOULART; GONÇALVES, 2013, p. 22).

Nas proposições práticas para o desenvolvimento da atividade, mesmo quando houve a sugestão de que as crianças ditassem os nomes dos esportes e dos objetos que reconheceram nas imagens, para que fossem registradas na lousa, percebemos que o critério para o desenvolvimento da segmentação das palavras em ditames como “peça que falem pausadamente o nome de cada esporte, separando-o em partes” se alinharam ao entendimento criticado por Smolka (1993, p. 48), pelo qual prevalecem estratégias de ensino baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever. Isso “[...] faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico sonora das palavras [...] estabelece uma relação entre a sílaba ensinada e um objeto ‘concreto’ [...] ‘fixa’ (repete) bem um fonema, uma sílaba de cada vez [...]”.

<sup>46</sup> A expressão consciência grafofonêmica nomeia o nível mais avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica, só alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam, os fonemas. É essa associação que leva a criança a identificar fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente a consciência de fonemas (SOARES, 2018, p. 216).

Adiante, observamos que os encaminhamentos para a categoria “Segmentação de palavras” que se seguiram também se referiram coerentemente aos ditames da BNCC 2018, conforme apresentamos no excerto que indica as aprendizagens almejadas pelo documento, a serem alcançadas com as práticas recomendadas para esse objeto de conhecimento.

Figura 12 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018

<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas	<b>(EF01LP12)</b> Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
		<b>(EF01LP13)</b> Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
		<b>(EF02LP08)</b> Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Dessa forma, as atividades foram contextualizadas a partir da análise da leitura do título presente na representação da capa de uma coletânea de poemas sobre a modalidade esportiva futebol, estendendo-se, posteriormente, a leitura/escuta de um dos textos da obra em questão, sem, contudo, levar em conta a diversidade de aspectos passíveis de abordagem no texto, ou seja, sua exploração linguística demanda uma postura não reflexiva, mecânica.

Isso posto, podemos depreender que as proposições práticas versaram unicamente o conhecimento da estrutura gramatical das frases, mas negligenciou a suposição de que as crianças dispõem de uma série de outros recursos no processo de alfabetização para a produção dos sentidos quando seu conhecimento fonológico e ortográfico se mostra insuficiente para a produção de sentidos.

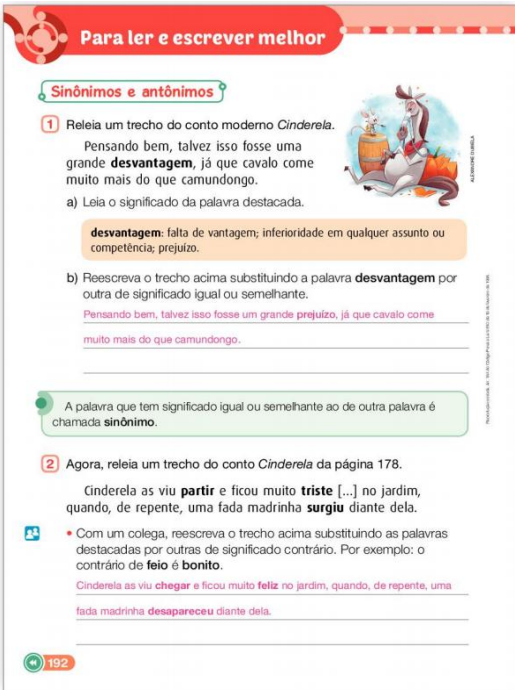
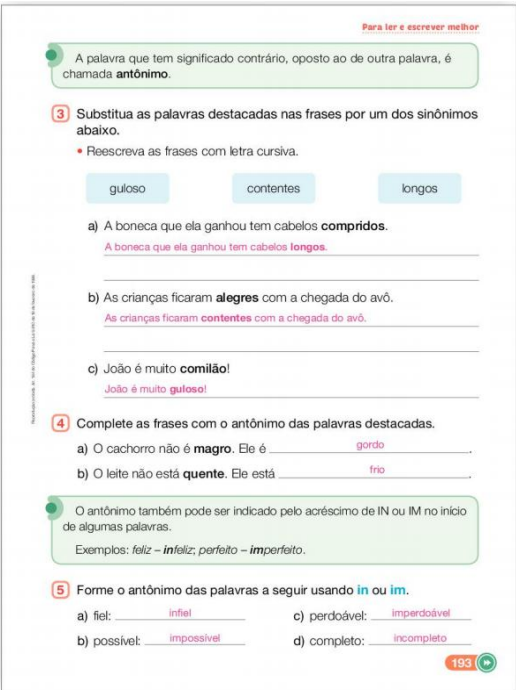
Nossos apontamentos quanto aos pressupostos necessários para a aquisição de recursos referentes a aspectos linguísticos da escrita coadunam-se às teorizações de Goulart e Gonçalves (2015, p. 28), quando defendem que “[...] as crianças, no processo de aprender a escrever, arregimentam o universo de conhecimentos de variadas naturezas semióticas que possuem para dar conta das demandas da escrita de palavras, frases e textos na escola que frequentam”.

O destaque é importante porque, ao mesmo tempo que achamos essencial a compreensão da base alfabética da língua, não a julgamos suficiente para que a criança seja considerada alfabetizada no sentido político-social do conceito. Ou seja, no sentido freiriano de que a aprendizagem da escrita apenas se reveste de valor se contribui para a ampliação da leitura do mundo, para o fortalecimento dos sujeitos como cidadãos. Pressupomos que as crianças tenham possibilidade de aprender a base alfabética da língua no contexto de aprendizagem dos demais conhecimentos implicados na produção escrita, que são muitos, como já foi comentado. (GOULART; GONÇALVES, 2015, p. 28).

Assim, um ensino articulado com as proposições assumidas anteriormente traz como principal desdobramento a compreensão de uma prática para a análise linguística que se desenvolva para além da seleção de conteúdos que deverão ser trabalhados para se cumprir um currículo, correspondendo, também, ao domínio dos elementos linguísticos capazes de contribuir para responder às demandas discursivas do processo de alfabetização.

Seguimos nossas investigações apresentando, no Quadro 40, as proposições práticas apresentadas pelo Manual do professor para as categorias de análise “Sinonímia/Antonímia”.

Quadro 40 – Atividades/Proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	
Sinonímia/Antonímia/Morfologia	
 <p><b>Para ler e escrever melhor</b></p> <p><b>Sinônimos e antônimos</b></p> <p>1 Releia um trecho do conto moderno <i>Cinderela</i>. Pensando bem, talvez isso fosse uma grande <b>desvantagem</b>, já que cavalo come muito mais do que camundongo.</p> <p>a) Leia o significado da palavra destacada.</p> <p><b>desvantagem:</b> falta de vantagem; inferioridade em qualquer assunto ou competência; prejuízo.</p> <p>b) Reescreva o trecho acima substituindo a palavra <b>desvantagem</b> por outra de significado igual ou semelhante.</p> <p>Pensando bem, talvez isso fosse um grande <b>prejuízo</b>, já que cavalo come muito mais do que camundongo.</p> <p>A palavra que tem significado igual ou semelhante ao de outra palavra é chamada <b>sinônimo</b>.</p> <p>2 Agora, releia um trecho do conto <i>Cinderela</i> da página 178.</p> <p>Cinderela as viu <b>partir</b> e ficou muito <b>triste</b> [...] no jardim, quando, de repente, uma fada madrinha <b>surgiu</b> diante dela.</p> <p>Com um colega, reescreva o trecho acima substituindo as palavras destacadas por outras de significado contrário. Por exemplo: o contrário de <b>feio</b> é <b>bonito</b>.</p> <p>Cinderela as viu <b>chegar</b> e ficou muito <b>feliz</b> no jardim, quando, de repente, uma fada madrinha <b>desapareceu</b> diante dela.</p> <p>192</p>	 <p><b>Para ler e escrever melhor</b></p> <p>A palavra que tem significado contrário, oposto ao de outra palavra, é chamada <b>antônimo</b>.</p> <p>3 Substitua as palavras destacadas nas frases por um dos sinônimos abaixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reescreva as frases com letra cursiva.</li> </ul> <p>guloso                      contentes                      longos</p> <p>a) A boneca que ela ganhou tem cabelos <b>compridos</b>. A boneca que ela ganhou tem cabelos <b>longos</b>.</p> <p>b) As crianças ficaram <b>alegres</b> com a chegada do avô. As crianças ficaram <b>contentes</b> com a chegada do avô.</p> <p>c) João é muito <b>comilão!</b> João é muito <b>guloso!</b></p> <p>4 Complete as frases com o antônimo das palavras destacadas.</p> <p>a) O cachorro não é <b>magro</b>. Ele é <b>gordo</b>.</p> <p>b) O leite não está <b>quente</b>. Ele está <b>frio</b>.</p> <p>O antônimo também pode ser indicado pelo acréscimo de IN ou IM no início de algumas palavras.</p> <p>Exemplos: <b>feliz</b> – <b>infeliz</b>; <b>perfeito</b> – <b>imperfeito</b>.</p> <p>5 Forme o antônimo das palavras a seguir usando <b>in</b> ou <b>im</b>.</p> <p>a) fiel: <b>infiel</b>                      c) perdoável: <b>imperdoável</b> b) possível: <b>impossível</b>                      d) completo: <b>incompleto</b></p> <p>193</p>
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>	
<p>Antes de realizar as atividades 1 e 2, é fundamental esclarecer os significados das palavras apresentadas. <b>Usar o dicionário</b> nesse momento pode ser uma boa ideia [...] São muitas as palavras para as quais é possível indicar mais de um sinônimo ou mais de um antônimo. Por isso, explique aos alunos que, ao consultar <b>o dicionário</b>, é necessário refletir sobre qual é o sentido mais adequado ao contexto em que a palavra foi utilizada. Embora sejam semelhantes, nem todos os significados de uma palavra podem substituí-la. Desafie a turma perguntando: De que maneira o autor poderia ter dito isso usando outras palavras? Assim, os alunos poderão perceber a função do uso de sinônimos.</p> <p>Esse é um recurso da língua que permite evitar repetições de palavras, tornando o texto mais fluente. Sugira aos alunos a elaboração de um “<b>dicionário de sinônimos</b>” para a classe. Ajude-os nessa tarefa. Ele poderá ser consultado sempre que houver necessidade de alterar palavras de um texto, seja para evitar repetições desnecessárias, seja para melhorá-lo o torná-lo mais bonito.</p>	

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 192-193, grifos nossos).

Os encaminhamentos ora apresentados tratam especificamente das relações de sinonímia e antonímia entre pares de palavras, buscando externar a relação nem sempre simétrica entre elas; ainda, importa ressaltar a sugestão ao uso do dicionário, pelas crianças, de forma unânime para o desenvolvimento da atividade. A favor dessa abordagem, podemos salientar que,

[e]mbora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. Em razão disso, os dicionários de língua, a mais prototípica das obras lexicográficas, contribuem para a alfabetização e o desenvolvimento da competência de leitura. Podem ainda auxiliar, em muito, nos estudos descritivos da língua, tornando-se obras essenciais a toda aprendizagem de língua materna e também de outras disciplinas curriculares. (KRIEGER, 2006, p. 236).

Assim, a partir da leitura de pequenos trechos do conto “Cinderela”, Sanches (2017d) teceu suas recomendações, priorizando o reconhecimento do significado das palavras como estratégia para que as crianças percebessem e estabelecem uma relação entre sinonímia e antonímia, contextualmente.

Destarte, em assertivas como “São muitas as palavras para as quais é possível indicar mais de um sinônimo ou mais de um antônimo”, ou mesmo em “é necessário refletir sobre qual é o sentido mais adequado ao contexto em que a palavra foi utilizada”, podemos concluir que as proposições indicaram o uso possivelmente circunstancial de palavras sinônimas e antônimas, pois a conjuntura poderá ora aproximar os sentidos de palavras tradicionalmente antônimas como também distanciar palavras as presumivelmente sinônimas.

Ao observamos, contudo, as atividades, constatamos que se estabeleceu, entre elas e as proposições práticas sugeridas no manual do professor, um desalinhamento quanto aos pressupostos teóricos supostamente defendidos por Sanches (2017d), haja vista que os enunciados sugerem a possível existência de uma sinonímia perfeita, fato já criticado por Suassuna (2006, p. 31) ao constatar que “[...] os livros didáticos trazem os familiares [...], exercícios que se resumem a substituir palavras por outras equivalentes, contrariando o princípio discursivo segundo o qual cada palavra é única em cada singular momento de interlocução.”

Particularmente no que se refere ao sinônimo, evidenciou-se também, nas proposições práticas, sua contribuição para evitar a repetição de palavras similares na escrita das crianças. Assim, o manual do professor mencionou o emprego da sinonímia como recurso para a

substituição de um termo por outro equivalente, ou seja, a permuta de uma palavra por outra com significado aproximado.

Para Antunes (2005, p. 97), porém “[a] substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos.” Nesse sentido, podemos concluir que abordagens como a exposta podem assumir um caráter reducionista, pois negligencia-se o fato de que substituir uma palavra por outra requer um ato de interpretação e análise, caso o objetivo seja manter o sentido original do texto.

No tocante à antonímia, esta não foi citada de forma específica nas orientações de Sanches (2017d), porém, foi abordada em dois momentos na atividade ora em análise. No item 4 foi apresentada em um exercício simplista de substituição de palavras por antônimos, em pares de frases numa perspectiva descontextualizada, retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas. Quanto ao item 5, este condiz especificamente a uma das habilidades relacionadas pela BNCC 2018 ao objeto de conhecimento “Sinonímia/Antonímia”, conforme podemos observar na Figura 13 a seguir, que orienta a formar palavras antônimas a partir do acréscimo do prefixo de negação para indicar o antagonismo entre duas palavras que tenham a mesma base de formação.

Figura 13 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018




<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Sinonímia e antonímia	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
		(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Ressaltamos, ainda, que sobejou nos encaminhamentos ora explicitados as estratégias envolvendo o dicionário, compreendido como aparato relevante que deveria assistir todo o processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas referidas aos conceitos de sinônimo e antônimo. Assim, nas recomendações também foram evidenciadas as contribuições do dicionário para o enriquecimento lexical do texto escrito pelas crianças ao considerá-lo como possível aporte para “torná-lo mais bonito”, como sugeriu literalmente o manual do professor.

Na sequência, apresentamos, no Quadro 41, as recomendações presentes no manual do professor para a categoria de análise “Morfologia”.

Quadro 41 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>											
Morfologia											
<p style="text-align: center;"><b>Para ler e escrever melhor</b></p> <p style="text-align: center;"><b>INHO/INHA, ZINHO/ZINHA, ão/ONA</b></p> <p><b>1</b> Compare o tamanho das figuras e observe a escrita das palavras.</p>  <p style="text-align: center;">onça                  oncinha                  onçona</p>  <p style="text-align: center;">tamanduá                  tamanduazinho</p> <p>a) Leia um trecho de <i>A Onça</i>, <i>Anta</i> e <i>o Macaco</i>, que você leram na unidade 6. Sublinhe a palavra que indica tamanho pequeno.</p> <p><b>ONÇA</b> Vamos ver quantas bolinhas a gente ganhou daquele Tamanduá otário. [...]</p> <p>b) Você encontrou a palavra? Como fez para encontrá-la?</p> <p><b>2</b> Sublinhe só as palavras em que as terminações <i>inha/inho, zinha/zinho</i> indicam tamanho pequeno.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>leãozinho</td> <td>vizinho</td> <td>gatinho</td> <td>madrinha</td> <td>farinha</td> </tr> <tr> <td>florzinha</td> <td>latinha</td> <td>cozinha</td> <td>asinha</td> <td></td> </tr> </table> <p>As palavras com terminações que indicam tamanho pequeno estão no <b>diminutivo</b>.</p> <p style="text-align: right;">169</p>	leãozinho	vizinho	gatinho	madrinha	farinha	florzinha	latinha	cozinha	asinha		<p style="text-align: right;"><b>Para ler e escrever melhor</b></p> <p><b>5</b> Leia as palavras que acompanham a figura.</p>  <p style="text-align: center;">macaco                                  macacão</p> <p>• Faça o mesmo para indicar tamanho grande.</p> <p>a) leão – _____ <b>leãozão</b> _____</p> <p>b) girafa – _____ <b>girafona</b> _____</p> <p>c) peixe – _____ <b>peixão</b> _____</p> <p>d) rã – _____ <b>rãzona</b> _____</p> <p>e) urubu – _____ <b>urubuzão</b> _____</p> <p>f) minhoca – _____ <b>minhocona</b> _____</p> <p>As palavras com terminações que indicam tamanho grande estão no <b>augmentativo</b>.</p> <p><b>6</b> Sublinhe as palavras que estão no aumentativo.</p> <p>a) Que <u>dentão</u>! Nem parece dente de leite!</p> <p>b) Nunca viajei de <u>caminhão</u>.</p> <p>c) Tenho uma amiga que toca sanfona muito bem.</p> <p>d) Vi uma <u>ratona</u> em cima do muro. Um <u>bichão</u>!</p> <p>e) Não sei se vou aguentar comer esta <u>maçazona</u> inteira.</p> <p>f) Na praia, apareceu um <u>pinguinzão</u>. Eu só tinha visto pinguins em filmes.</p> <p><b>Não confunda! D ou T</b></p> <p>_____ d _____ t    o _____ d _____ t    inossauro    _____ t _____ empero    esca _____ d _____ a</p> <p style="text-align: right;">171</p>
leãozinho	vizinho	gatinho	madrinha	farinha							
florzinha	latinha	cozinha	asinha								
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>											
<p>Espera-se que os alunos apontem a terminação <b>INHAS</b> como indicador de tamanho pequeno. [...] Comente que a palavra <b>macacão</b>, no aumentativo, significa “macaco grande” e, quando não está no aumentativo, significa “roupa de feitiço”.</p>											

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 169-171).

As orientações de Sanches (2017d) para a atividade foram concisas, versando sobre a questão das dimensões nas formas diminutivas e aumentativas, exploradas no processo de flexão de grau, contudo, não foram dados esclarecimentos acerca de que nem sempre um aumentativo ou um diminutivo designam coisas grandes ou pequenas, pois esses nomes podem ser usados de maneira literal ou metafórica. Vejamos:

“Fogão” não é um fogo grande; “balão” não é uma bala gigante. Além desses casos extremos de aumentativos e diminutivos puramente formais, existem muitos outros (a maioria) que revelam muito menos o tamanho do objeto do que nosso estado de espírito em relação a ele. Meu “filhinho” pode ter 1,90 m de altura, meu “brinquedinho” pode ser uma Ferrari, meu “cãozinho” pode ser um mastim

napolitano... Em compensação, uma mulher não precisa ser alta nem gorda para ser um “mulherão”. (BIZZOCCHI, 2011, p. 28-29).

Ao analisarmos as deliberações da BNCC 2018 para o objeto de conhecimento ora em questão observamos, contudo, que as recomendações do manual do professor ultrapassaram as do documento, pois, conforme podemos observar na Figura 14, estas indicam, para o processo de formação de palavras, as abordagens com formas de escrita, tendo como elemento formador de diminutivo o sufixo –inho e, de aumentativo, o acréscimo do sufixo –ão.

Figura 14 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018

<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Morfologia	<b>(EFO2LP11)</b> Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
--	------------	--

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Desse modo, o estudo de aspectos morfológicos da língua pelo viés da BNCC 2018 para o âmbito da alfabetização se deu apenas no nível metalinguístico, desconsiderando orientações para o ensino no que tange à semântica, conforme as prescrições do excerto mostrado na Figura 14, que expõe a habilidade esperada para desenvolver com as crianças em relação a esse objeto de conhecimento.

Direcionamos nossas análises, daqui por diante, para as categorias de análise “Formas de composições de narrativas” e “Formas de composição de textos poéticos”. Para tanto, apresentamos, no Quadro 42, as recomendações práticas que se conciliam a esses objetos de conhecimento no manual do professor.

Quadro 42 – Exemplo de proposições práticas para “Análise Linguística/Semiótica” – manual do professor do 2º ano

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>													
Formas de composições de narrativas; Formas de composição de textos poéticos.													
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;"> <div style="background-color: #f4cccc; border: 1px solid #ccc; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">PARA COMPREENDER O TEXTO</div> <div style="background-color: #d9ead3; border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>FIQUE SABENDO</b></p> <p>UM TEXTO ESCRITO EM <b>PROSA</b>, COMO O CONTO QUE VOCÊ ACABOU DE LER, TEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>LINHAS CONTÍNUAS</b>, QUE OCUPAM QUASE TODA A EXTENSÃO DA PÁGINA;</li> <li>• <b>PARÁGRAFOS</b>, INDICADOS PELA MUDANÇA DE LINHA, QUE COMEÇAM, EM GERAL, AFASTADOS DA MARGEM ESQUERDA DA PÁGINA.</li> </ul> <p>UM TEXTO EM <b>VERSOS</b>, COMO A CANTIGA DAS PÁGINAS 84 E 85, TEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>VERSOS</b> – CADA UMA DAS LINHAS, QUE SÃO CURTAS;</li> <li>• <b>ESTROFES</b> – CONJUNTO DE VERSOS;</li> <li>• <b>RIMA E RITMO</b>.</li> </ul> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>1</b> NUMERE OS PARÁGRAFOS DO TEXTO.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUANTOS PARÁGRAFOS TEM O TEXTO? O texto tem 21 parágrafos.</li> </ul> <p><b>2</b> COM QUEM O MACACO CONVERSA NO TEXTO? Conversa com o carreiro, com o negro velho e com a mulher.</p> <p><b>3</b> O QUE ESSAS PESSOAS FAZEM E O QUE ELAS DÃO AO MACACO? • LIGUE AS COLUNAS.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%;">FAZ PÃES</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%;">CARREIRO</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; width: 30%;">PÃO</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">CONDUZ CARRO DE BOIS</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">NEGRO VELHO</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">NAVALHA</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">FABRICA CESTOS</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">MULHER</td> <td style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;">CESTO</td> </tr> </table> </div> </div>	FAZ PÃES	CARREIRO	PÃO	CONDUZ CARRO DE BOIS	NEGRO VELHO	NAVALHA	FABRICA CESTOS	MULHER	CESTO	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px;"> <div style="text-align: right; font-size: small; color: #777;">PARA COMPREENDER O TEXTO</div> <p><b>4</b> NUMERE OS FATOS NA ORDEM EM QUE SÃO NARRADOS NO TEXTO.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2 O MACACO PERDE O RABO.</li> <li>3 O MACACO GANHA UMA NAVALHA.</li> <li>1 O MACACO ESTENDE O RABO NA ESTRADA.</li> <li>5 O MACACO GANHA UM CESTO.</li> <li>4 A NAVALHA DO MACACO SE QUEBRA.</li> <li>6 O CESTO DO MACACO SE ESTRAGA.</li> <li>8 O MACACO COME O PÃO.</li> <li>7 O MACACO GANHA UM PÃO.</li> </ol> <p><b>5</b> COMPARE OS DOIS TEXTOS DESTA UNIDADE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESCREVA NOS QUADROS AS PALAVRAS QUE INDICAM OS ELEMENTOS QUE CADA TEXTO TEM.</li> </ul> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">versos</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">estrofes</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">rimas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">ritmo</p> </td> <td style="width: 10%; text-align: center; vertical-align: middle; font-size: x-small;"> <p>TEXTOS ACUMULATIVOS</p> <p>REPETIÇÃO DO QUE FOI DITO ANTES.</p> </td> <td style="width: 40%; border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">O MACACO E O RABO</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">linhas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">parágrafos</p> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center; font-size: x-small; margin-top: 10px;">SEMELHANÇA ENTRE OS DOIS TEXTOS</p> </div>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">versos</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">estrofes</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">rimas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">ritmo</p>	<p>TEXTOS ACUMULATIVOS</p> <p>REPETIÇÃO DO QUE FOI DITO ANTES.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">O MACACO E O RABO</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">linhas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">parágrafos</p>
FAZ PÃES	CARREIRO	PÃO											
CONDUZ CARRO DE BOIS	NEGRO VELHO	NAVALHA											
FABRICA CESTOS	MULHER	CESTO											
<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">versos</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">estrofes</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">rimas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">ritmo</p>	<p>TEXTOS ACUMULATIVOS</p> <p>REPETIÇÃO DO QUE FOI DITO ANTES.</p>	<p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">O MACACO E O RABO</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">linhas</p> <p style="text-align: center; font-size: x-small;">parágrafos</p>											
<b>PROPOSIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR</b>													
<p>Aproveite a atividade para verificar se os alunos apresentam <b>dificuldade em identificar o parágrafo</b>. Se julgar oportuno, reforce o conceito recorrendo a outros textos do livro. Depois, ajude os alunos <b>a contar os parágrafos</b> e responder à questão proposta. Se necessário, ajude os alunos <b>a identificar as personagens</b> do conto e <b>a determinar quem é o protagonista</b>: o macaco. Reforce que <b>o título da narrativa</b> auxilia essa percepção. Explique a eles a personagem principal e as diferentes relações que ela estabelece com as demais contribui para o entendimento do texto. Comente com os alunos que <b>perceber a sequência dos acontecimentos</b> é muito importante para compreender a história. Antes de realizar essa atividade, sensibilize os alunos quanto ao desenvolvimento da narrativa, explorando-a oralmente. Ao final da atividade, pergunte aos alunos quais são as semelhanças e as diferenças entre um texto em prosa (como o conto acumulativo) e um texto em versos (como a cantiga acumulativa).</p>													

Fonte: Elaboração nossa com base em Sanches (2017d, p. 96-97).

No manual do professor, tomando como referência o exemplo anterior, as sugestões relacionadas às abordagens para a composição de textos priorizaram proposições voltadas para o ensino de aspectos relacionados à estrutura dos textos, ou seja, acercaram-se de aspectos formalistas, por intermédio dos gêneros textuais que compõem a Unidade 4 da obra, quais sejam, “conto” e “cantiga”, apresentando sua estrutura composicional como exemplo das regras pré-estabelecidas de divisão espacial da escrita – no caso do conto/texto em prosa, organização em linhas contínuas e parágrafos, e, da cantiga/texto em versos, organização em estrofes –,

ressalvando, ainda, como elementos estruturais que acompanham este último citado, o ritmo e a entonação.

Todavia, nesse sentido, tendo em vista as habilidades relacionadas pela BNCC 2018 para o objeto de conhecimento considerado aqui como categorias de análise, verificamos que as deliberações práticas presentes no manual do professor apresentaram certo descompasso em relação aos encaminhamentos do documento curricular, conforme podemos verificar na Figura 15 a seguir:

Figura 15 – Conjuntura entre “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades” – BNCC 2018

<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.  (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: BNCC 2018 (BRASIL, 2018).

Observamos que, nos encaminhamentos teóricos para as categorias ora analisadas, Sanches (2017d) enfatizou, nos aspectos da estrutura textual relacionados a indicações sobre a paragrafação do texto, conforme podemos verificar em trechos como “verificar se os alunos apresentam dificuldade em identificar o parágrafo” e “ajude os alunos a contar os parágrafos”. Essas sugestões acercaram-se de aspectos formalistas, postergando aspectos discursivos dos gêneros textuais “conto” e “cantiga”, apresentados como se a estrutura composicional fosse uma regra fixada para ser encaixada em determinados textos.

O mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para os alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver [...]. (GERALDI, 2005, p. 45).

Todavia, para Schneuwly (1988, p. 85 apud CARDOSO, 2005, p. 129), “[d]ividir um texto por meio de parágrafos indica a existência de um controle continuado da escrita, não mais

somente no nível de encadeamento dos enunciados, mas também no nível de uma estruturação mais global, que permite marcar partes de textos por unidades mais particulares.”

Na sequência, as recomendações voltaram-se para questões relacionadas a elementos básicos da narrativa literária, a partir da identificação de personagens/protagonista e explorar a relação do título com o enredo do texto, como também ordenar a sucessão de acontecimentos do texto, mas cabe ressaltar, contudo, que percebemos que as proposições para o ensino aproximaram o processo de compreensão a demandas referentes à decodificação e a perguntas que enfatizam identificação, localização e cópia de informações explícitas no texto.

Frente ao fato exposto, importa ressaltar que tais encaminhamentos podem estabelecer uma mecanicidade para o processo de compreensão, pois, de acordo com Grigoletto (1999, p. 70), as atividades propostas oferecem interrogações que “[...] já são fruto de uma interpretação – a do autor do LD – interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões.”

A assertiva corrobora os apontamentos que afirmam que, em obras didáticas, “[...] os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos” (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Como último encaminhamento para as categorias ora em análise, o manual do professor enfatizou a exploração oral das diferenças e semelhanças dos textos da unidade, sejam eles um “conto” e uma “cantiga”, sem, contudo, apontar sugestões quanto ao teor das discussões a serem sistematizadas. Cabe a ressalva de que mesmo cientes de a atividade versar sobre partes composicionais relacionados à organização estrutural dos textos, em conformidade ao gênero textual que representam, ainda assim seria legítimo a Sanches (2017d) apresentar propostas para que as discussões articulassem as reflexões relacionadas a esses interesses primeiros às reflexões sobre os efeitos de sentido que os textos podem produzir nas crianças em processo de alfabetização.

Desse modo, ressaltamos que

[...] alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social dos textos (e aí incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada no processo da construção social. As crianças vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita, socialmente relevante, moldando do interior de um grupo, uma identidade subjetiva que, desde sua gênese contém as marcas de seus processos. (GOULART, 2003, p. 106).

Dessa forma, seria pertinente que as proposições relacionadas às categorias de análise para o conjunto de práticas de linguagem aqui referidas considerassem diferentes aspectos do processo de alfabetização, os quais, segundo Smolka (2020, p. 22-23), são “[...] a complexidade do tempo histórico e da produção humana; a complexidade da língua em suas múltiplas facetas; a complexidade do desenvolvimento humano e da produção humana na dinâmica das relações sociais e na desigualdade das condições de vida [...]”

Mas o que devemos esperar do manual do professor, conforme o Edital do PNLD-2019?

O manual do professor, nos seus diversos componentes, deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, **ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras**, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2020, p. 44, grifos nossos).

Concordamos com a colocação do edital do programa do livro quanto à contribuição do manual do professor para instaurar “práticas inovadoras”, contudo, surge, aqui, um impasse, pois, diante de tudo que analisamos nesta pesquisa, conjecturamos que as proposições contidas nos exemplares dos manuais para o 1º e 2º anos de Língua Portuguesa, apesar de demonstrarem ter acompanhado algumas das transformações sociais e históricas da alfabetização, ainda assim, para seguir os ditames do próprio edital, precisou estreitar o ensino aos objetos e às habilidades delimitadas por um documento curricular único.

A consequência disso para a prática docente não condiz à dita “inovação”, citada pelo documento responsável pela avaliação e distribuição das obras didáticas, posto que franquia a segregação dos saberes docentes, pois a maioria de suas proposições, por se vincularem ao estreitamento curricular, e, conseqüentemente, a práticas convencionais para o processo inicial de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES

Nessas considerações finais, retomamos algumas das conclusões que apontamos durante a nossa análise e outras a que chegamos após esse caminho percorrido. Procuramos refletir sobre isso com o objetivo de responder às nossas questões de investigação, mas com a clareza de que não o esgotamos, mas sim percebemos a grandeza e a complexidade que o tema da alfabetização comporta.

Diante disso, conforme anunciamos no início desta pesquisa, nossa pretensão recaiu em analisar questões relacionadas ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita proposta em uma coleção didática aprovada pelo PNLD-2019 para a alfabetização.

Assim, as investigações empreendidas neste trabalho expressaram algumas discussões que condizem à compreensão de que o ponto de partida politicamente significativo para refletirmos sobre a alfabetização, de um modo geral, perpassaram pelo entendimento de que

[o]s métodos de ensino, neste sentido, fazem grande diferença [...] já que neles se estabelecem relações de poder [...] O que as atividades propostas às crianças [...] fortalecem? Quem propõe, como propõe, por que e para que propõe? Conceber o discurso escrito legitimado socialmente como ponto de partida e de chegada para o processo de alfabetização nos direciona para um conjunto de conhecimentos. (GOULART, 2020a, p. 62)

No entanto, em vista da complexidade da alfabetização enquanto objeto de conhecimento que vem, ao longo do tempo, sofrendo inúmeras reconfigurações para maior aprofundamento do tema, coube também aproximações e questionamentos sobre alguns modelos teóricos para o referido processo, destacando as posições do construtivismo, como também os princípios e fundamentos do interacionismo linguístico e do letramento.

Conforme Mortatti (2004), no Brasil, a partir do último quartel do século XX, procurou-se analisar os movimentos de questionamento dos antigos métodos e testes de alfabetização e do fracasso escolar advindo do período militar pós-1964, que gerou altos índices de reprovação e abandono escolar na fase inicial de alfabetização. A autora aponta ainda que, nesse período, tivemos a inserção da perspectiva teórica construtivista de alfabetização, baseada nas produções científicas de Emília Ferreiro e seus colaboradores, que iniciaram uma crítica aos antigos métodos e testes de alfabetização. Simultaneamente, houve a inserção do “Interacionismo Linguístico”, que se apresentou como uma perspectiva de análise centrada em uma concepção de linguagem como forma de interação humana, e do letramento.

No que diz respeito ao “Letramento”, para Mortatti (2004) existe certa oscilação e fluidez quanto à sua conceitualização, pois tem sido uma palavra que ora designa as práticas sociais de leitura, ora os eventos relacionados com o uso da escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita.

Dissertar, contudo, sobre o conceito de alfabetização presente nas obras didáticas produzidas pelo PNLD-2019 suscitou, particularmente, falar também de uma política pública, a Base Nacional Comum Curricular, que, homologada em 2018, implementou e regulou mecanismos de controle sobre os critérios de avaliação, conferindo mais ou menos liberdade à definição de conteúdos e propostas de ensino no edital da edição do programa em questão.

Em que pesem todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos a possível coerência/vantagem na implantação de uma base curricular que seja referência para todo o País, todavia, a realidade que foi se delineando para a educação escolar, a partir da apresentação das últimas versões do documento – sob a aparência de uma suposta neutralidade –, denotou uma padronização para o processo de ensino e aprendizagem, fragmentando os conhecimentos em habilidades e conteúdos aparentemente articulados, conciliando, ainda, o significado de qualidade ao de competência técnica.

Uma vez que a BNCC se constituiu como normativa para a produção do material didático pelo PNLD-2019, foi preciso que estudássemos suas diretrizes e orientações, no sentido de elaborarmos nossas análises à luz da sua relação com os textos, as atividades do livro do estudante e as proposições práticas do manual do professor para os 1º e 2º anos, para que desvelássemos a concepção de alfabetização materializada nessas obras.

Então, a partir dessas considerações, o que nos disseram os dados encontrados na nossa pesquisa? Que concepção de alfabetização se pode inferir do livro didático e do manual do professor dos 1º e 2º anos do PNLD-2019? Para discutir essas questões, retomamos nossas conclusões, apresentadas ao longo da análise, salientando que, para realizar nosso intento, importou compreender o modo com que se estruturou o processo de aquisição inicial da língua materna em termos de ensino nos exemplares didáticos.

Como já mencionamos, nos exemplares para os 1º e 2º anos da Coleção *Buriti Mais Português*, organizado pela Editora Moderna, os conteúdos foram organizados em unidades, com uma estrutura regular de seções separadas estrategicamente por Sanches (2017a, 2017b, 2017c, 2017d) em dois tópicos, sejam eles “Comunicação Oral” e “Comunicação Escrita”.

Nesse sentido, grosso modo, graças à nomenclatura adotada por sua autora, consideramos que o livro didático se adequou, pelo menos em parte, a uma forma de

compreensão da linguagem que condiz ao ensino da língua materna, relacionado ao entendimento dela como instrumento e ferramenta de comunicação. Para Geraldi (2005, p. 41), “[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam em regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. Por conseguinte, podemos afirmar que tal concepção conciliou-se a teorias que analisam a língua quanto a seus componentes abstratos. Fora do seu contexto de uso, essa concepção nega as características essenciais da linguagem: social, histórica e dialógica.

Feita essa explanação, prosseguimos destacando a diversidade de gêneros textuais apresentadas nos exemplares didáticos, ressaltando que, de maneira geral, percebemos que os textos apresentados pelos dois exemplares estão em consonância com os diversos contextos de práticas sociais que cercam a sociedade na qual as crianças estão inseridas e que alguns desses gêneros despertam o seu interesse por fazerem parte de suas vivências cotidianas.

A simples inclusão desses gêneros textuais não garante, porém, o trabalho com o texto, enquanto unidade viva em determinado campo da comunicação discursiva, pois, para tanto, se faz necessário considerar o tema a ser abordado, a situação concreta de comunicação e os participantes envolvidos, conforme define Bakhtin (2010, p. 112): “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Dessa forma, mesmo mostrando que os gêneros textuais estão inseridos nos contextos nos quais as crianças os utilizam, seus textos não foram explorados de modo que fosse compreendida sua importância nas relações discursivas. Assim, constatamos, em nossa análise, que, em sua maioria, os gêneros textuais foram abordados apenas pelo gênero, sem considerar seu conteúdo temático determinado, seu objeto e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para si e para os demais participantes da interação.

Em relação às atividades propostas pelo livro didático, percebemos que um quantitativo considerável delas não se incorporou aos preceitos de uma concepção interacionista da linguagem, que, conforme Geraldi (2005, p. 41), “[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, [...] é vista como um lugar de interação humana [...] com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.”

Especificamente nas atividades de leitura e de escrita, verificamos, no exemplar para o 1º ano, uma proposta que, apesar de apresentar aspectos lúdicos como recurso contextualizador para a aprendizagem, enfatizou a abordagem de letras, de sílabas e de aspectos da norma

ortográfica, partindo do considerado mais motivador foneticamente para o menos motivador, bem como enfatizando as regularidades do sistema para chegar às irregularidades.

Conseqüentemente, atividades desse cunho disponibilizam poucas contribuições significativas para o desenvolvimento do processo da alfabetização, pois

[a] lógica tradicional de trabalho com famílias silábicas toma como princípio unidades linguísticas não significativas, como as sílabas da-de-di-do-du, nada expressam no universo infantil. As crianças não são pequenos linguistas. Ao contrário, são desbravadores dos mares que encontram nos textos que lhes chamam a atenção. E começam a tentar adivinhar o que está escrito por pistas as mais diversas. De modo semelhante, vão tentando escrever buscando sentido em suas compreensões, muitas vezes singulares [...]. (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 57).

Portanto, podemos relacionar os apontamentos anteriores à perspectiva apresentada nos livros didáticos analisados para a aprendizagem da leitura e da escrita que, por conta de seu caráter estático e mecanicista, desconsidera as crianças como partícipes do processo interativo, sugerindo que suas ações ocorram em momentos específicos, desconectados uns dos outros.

Particularmente no que concerne à escrita, as primeiras atividades trabalharam com a grafia do nome próprio; indo além, trouxeram à tona, também, a redação do nome de colegas, avançando para o nome das coisas. Constatamos, assim, a escassez das atividades para produção de textos no exemplar para o 1º ano; já o exemplar para o 2º ano apresentou algumas situações articuladas aos gêneros nas unidades temáticas. Verificamos, ademais, que as propostas de escrita e produção mesclam estratégias de escrita coletiva a partir da escrita docente ou de membros do grupo, com a escrita individual e, às vezes, em dupla.

Importa ainda apontar que a ênfase das atividades com a escrita recaiu em propostas diretivas nos dois exemplares, com espaço diminuto para criação, centralizando-se em um contexto que se alia à quase ausência de atividade de produção escrita. Esses aspectos contradizem pressupostos interacionistas, que consideram ser fundamental à criança testar seus métodos de escrita para compreender o sistema.

A análise apontou também que o mesmo caráter secundário dispensado à produção escrita foi registrado com a oralidade, pois, apesar de os dois exemplares apresentarem variadas situações para a promoção do diálogo necessário a fim de articular as atividades propostas para a leitura, a escrita e os conhecimentos linguísticos, nos livros ora analisados os gêneros orais ocuparam um papel de mediador de outras atividades, e não um objeto de ensino em si.

Dessa forma, concluímos que as atividades propostas para a oralidade pouco contribuíram para o desenvolvimento de habilidades necessárias a práticas sociodiscursivas determinadas, pois nelas não se propôs o ensino da argumentação nos gêneros orais e nem a

observação de estratégias nas quais se destaquem as interações que se delineiam nas situações de uso da oralidade:

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY, 2010, p. 117).

Agora, destacamos nossas verificações alusivas às atividades relacionadas aos conteúdos referentes à análise linguística/semiótica, lócus apontado pela BNCC 2018 como núcleo central de todo o processo de alfabetização. Para tanto, semântica, morfologia, fonologia e sintaxe protagonizam as propostas e as intervenções e seus domínios tendem a caracterizar todo o processo de aprendizagem esperada na alfabetização.

Para Bakhtin (2010), contudo, seria inadequado relacionar os procedimentos de análise linguística ao estudo e à explicação do funcionamento da linguagem, pois quando isso ocorre contempla-se, em vez do enunciado, as unidades de língua, considerada como sistema. Estas últimas, por não considerarem as relações dialógicas, traço constitutivo do enunciado, tornar-se-iam neutras, por não pertencerem e nem se dirigirem a outrem.

Dito isso, verificamos, em nossas análises, que as atividades dos dois exemplares de livro didático referentes à análise linguística/semiótica perpassaram os demais eixos de linguagem propostos pela BNCC 2018, como também identificamos a recorrência dos seguintes conteúdos: letra, sílaba, abordagem sobre variação linguística, dígrafos e encontros consonantais, encontro vocálico e sinais de pontuação. Esses conteúdos estão estritamente ligados à promoção da consciência fonológica.

Dessa forma, consideramos todo o percurso de nossas investigações, bem como os dados recolhidos, e, assim, inferimos que a preocupação excessiva com a fonética condiz a ações governamentais que vem movimentando-se

[...] em direção à destruição de políticas de emancipação humana em todas as áreas e, na da alfabetização, especificamente das crianças pequenas, promoveu a incorporação de grupos acadêmicos nacionais e internacionais pouco prestigiados em governos anteriores, que passaram a ocupar o palco principal das políticas e a definir metodologias de alfabetização que alçam o conceito de consciência fonética à condição de requisito incontornável para a alfabetização de crianças. (ARENA, 2021, p. 63).

Em face a essas considerações, averiguamos que a alfabetização, conforme as deliberações de tal política pública, condicionou a especificidade desse processo à relação

grafema-fonema, concepção essa que se ancora basicamente nos estudos e nas metodologias convencionais.

Consideramos que esse modo de apresentar a alfabetização, que denota uma preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação, forma crianças que apenas repetem ou pronunciam e redigem palavras e frases que compõem um texto, mas não conseguem compreender aquilo que leram ou escreveram, pois não interagem dialogicamente no processo de significação da língua, cerceadas que se encontram pelas próprias condições educativas a que estão submetidas.

Por fim, manifestamos nossas apurações para o manual do professor, ressaltando que os dados recolhidos nos mostraram que, embora os dois exemplares apresentem limitações compatíveis àquelas encontradas nos livros do estudante, imprimindo, nas proposições práticas, a primazia por orientações que não preveem estratégias diferenciadas frente à heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Esse é um aspecto recorrente nos dois manuais, limitando o caráter de suas propostas didático-pedagógicas a uma concepção de que a aprendizagem ocorre da mesma forma, no mesmo ritmo e por meio das mesmas atividades para todas as crianças, desconsiderando, então, aspectos que se conciliam às suas singularidades.

A respeito dessa nossa constatação acerca das práticas docentes pelo viés do manual do professor dos livros de Língua Portuguesa para os 1º e 2º anos, relatamos que essas obras consideram a aprendizagem como um processo mecânico, intermediado por associações de estímulos e respostas, provocado e determinado por condições externas às crianças.

Dessa forma, o ensino voltou-se à preparação e organização de contingências de reforço que “servem” para facilitar a aquisição de esquemas e condutas pré-determinadas, tendo em vista a aquisição de habilidades que levem a competências de caráter técnico.

Sendo assim, a partir dos resultados obtidos por meio das análises dos dados produzidos ao longo de meses de trabalho, podemos enunciar que a concepção de alfabetização marcada no livro do estudante e do manual do professor para os 1º e 2º anos da Coleção *Buriti Mais Português*, da Editora Moderna, apresenta limitações e acréscimos que endossam o movimento de mudanças no PNL-2019 protagonizado pelas deliberações da BNCC.

Portanto, podemos dizer que a concepção de alfabetização materializada nas obras analisadas, ao endossarem uma tendência associacionista de ensino, nos mostrou que aquilo que a BNCC 2018 trata como inovador e revolucionário nos é conhecido há bastante tempo. Assim, conjecturamos que devemos questionar esse retorno de práticas ligadas a conceitos que, de acordo com estudos divulgados há mais de 40 anos, já a essa época denotavam uma mudança de paradigma, o qual deslocou a preocupação do como ensinar para o como se aprende,

demonstrando, também, a sempre emergente necessidade de se repensar a educação, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados em sala de aula, de forma a responder às demandas socioculturais hodiernas.

Deixamos então em aberto essa questão, que julgamos merecer atenção dos pesquisadores nos próximos anos para acompanhar o movimento de mudanças que a BNCC anuncia, haja vista que a base nos parece ter sido precursora de um movimento mais amplo, que vem se assenhorando a passos largos do processo de alfabetização em nosso País.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. p. 447-462, set.-out. 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/345/366](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/345/366). Acesso em: 31 jan. 2021.
- ARAÚJO, Carmem de C. Silva. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa/Imprensa Universitária. 1996.
- ARAÚJO, Patrícia Cristina Aragão. Folhetos de cordel, uma prática educativa que motiva diálogos interculturais. **Revista Histedbr On-line**, v. 9, n. 33, p. 159-168, 2009. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art10\\_33.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art10_33.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 62-76, 4 jul. 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/528>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ASSIS, Machado de. **Histórias sem data**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ATAÍDE, Fabiene Araújo Xavier. **O enunciado de atividades escolares como gênero textual**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7810>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- AXER, Bonnie; DRUMMOND, Rosalva Cássia Rita. Currículo e o tempo de aprender: aproximações necessárias para pensar a alfabetização nacional. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS*, 39., 2019, Niterói. **Anais da 39ª Reunião Científica da ANPEd**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 20 a 24 de outubro de 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anais-de-trabalhos-da-39a-reuniao-nacional-da-anped-2019>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo\\_jmpa/PDF\\_SWF/94.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/94.pdf). Acesso em: 1º ago. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, ago. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASLAVSKY, Berta. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de Convocação nº 01/2019 – CGPLI** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 – Atualização BNCC. Brasília: MEC: SEF, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC: SEF,

1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: RANGEL, Egon Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC: SEB, 2010. p. 129-154. (Coleção Explorando o Ensino Língua Portuguesa, v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 maio 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BIZZOCCHI, Aldo. Tamanho é documento. **Revista Língua Portuguesa**, n. 66, p. 28-29, abr. 2011.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 958-983, 20 dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n44/07.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP, Mercado de Letras. 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, p. 8-23, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5093/PDF>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione. 2004. p. 15-50 e 95-137.

CAGLIARI, Luiz Carlos. História da alfabetização. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998. p. 11-34 e 35-60.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas** – manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Obras Completas, v. XIII, tomo 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. Seleção apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A escrita e o outro/interlocutor no dizer das crianças. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 37-59. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/490327](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/490327). Acesso em: 26 jul. 2020.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: VAL; Maria da Graça Costa; ROCHA; Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 109-134.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Unesp, 2012. p. 49-67.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação, Pelotas**, v. 5, n. 10, p. 141-154, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30528>. Acesso em: 5 abr. 2020.

CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 113-162.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação & pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. *In: COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 4, p. 421-430, 1 set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/32115/20592>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CRUZ, Marta Sofia Romeira. **As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, Algarve, Portugal, 2011. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3096>. Acesso em: 24 maio 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Gonçalves. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução por Maria Lúcia Salles Boudet e organização por Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 148. (Coleção Educadores-MEC).

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2007b.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos\\_didaticas\\_alfabetizacao.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 7 mar. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>. Acesso em: 16 nov. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FONTANA, Roseli Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interações na sala de aula. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 121-151.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas: Ática, 2005. p. 39-45.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 19 out. 2020.

GERALDI, João Wanderley. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. *In: Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996. p. 27-47.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian Lopes Martin; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **Revista Delta-Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 2, n. 2, p. 307-326, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 89, 2013.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar. *In: GOULART; Cecília Maria Aldiguieri; SOUZA, Marta Lima (org.). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. São Paulo: Papirus, 2015. p. 45-56.

GONÇALVES DE LIMA, Vanilda; CUNHA, Neire Márcia. A apropriação da leitura e o sentido discursivo da linguagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 101-114, 4 jul. 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/531>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, p. 157-175, jul. 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/y98RLWNJQQxsFgNt4xLcbHg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC: SEF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021. p. 85-97.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. *In: ROCHA, Gladys; e VAL, Maria da Graça Costa (org.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2003. p. 85-107.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. EDITORIAL, C. EDIÇÃO COMPLETA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABALF, v. 1, n. 9, jan/jun. 2020b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p. 48-71, abr. 2020a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2784/1674>. Acesso em: 8 jul. 2021.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514/15593>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-93.

GOULART, Cecília Maria; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOULART, Cecília Maria; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In*: GOULART, Cecília Maria; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

GOULART, Cecília Maria; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, Cecília Maria; SANTOS, Andrea Pessôa. Estudos do discurso como referência para o processo de alfabetização em perspectiva discursiva. *In*: GOULART, Cecília Maria; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

GOULART, Cecília Maria; SOUZA, Marta Lima. Começando a conversa: “o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. *In*: GOULART, Cecília M.; SOUZA, Marta Lima de (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 7-14.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol; BRISOLARA, Valéria Silveira; SOBRAL, Adail. Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, edição especial, 2020. Disponível em:

<http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducclings/article/view/191/626>. Acesso em: 1º jul. 2021.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 65-110, 1990.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 53-67.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp: MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. Políticas públicas e dicionários para a escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de tradução**, Santa Catarina, v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v.1, n. 10, p. 63-65, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma construção da história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em:

[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-86PRY6/1/francisca\\_izabel\\_pereira\\_maciel.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-86PRY6/1/francisca_izabel_pereira_maciel.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). A alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 39-64. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime.** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

MAGALHÃES, Naiara. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. *In: CEALE Letra A – o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, ago.-set. 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005\\_JLA03.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA03.pdf). Acesso em: 5 maio 2020.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola. *In: RANGEL, Egon Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental.* v. 19. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 129-154. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jan. 2020.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mario. Gêneros textuais.* Reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 17-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Isabel; CASSAB, Mariana; ROCHA, Marcelo Borges. Análise do processo de reelaboração discursiva de um texto de divulgação científica para um texto didático. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4155>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MATA, Adriana Santos. As crianças. Quem são as crianças? *In*: GOULART, Cecília Maria Aldigueri; SOUZA, Marta Lima. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015. p. 15-26.

MAZZO, Keli Cristine Ireno. **As tiras no livro didático de língua portuguesa: uma análise para o ensino de língua materna**. 2021. 217 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, 2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA Olympio Correa. **Alfabetização: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MILLER, Stela. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: [http://26reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.1763889.1829805784.1587066007-38254348.1587066007](http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.1763889.1829805784.1587066007-38254348.1587066007). Acesso em: 23 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 9-29.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 1-16, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: MEC: SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 28 abr. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOTA, João Gomes. **Cartilha Maternal de João de Deus**. Disponível em: <http://www.gomes-mota.nome.pt/joao/cartilha/apresentacao.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MOTTA-ROTH, Déssirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/347/368](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368). Acesso em: 1º jul. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573/pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Notas sobre implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. *In*: GOULART, Cecília Maria Mendes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra. **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antonio *et al.* **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-83.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 59-87.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **Revista História: questões e debates**, Curitiba, n. 56. jan./jun., p. 181-206, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/28617>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PERA, Guilherme. **MEC lança caderno da Política Nacional de Alfabetização**. 15 de agosto de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79101-mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (livraria Commercial, Pelotas, 1924). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655650>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2012.

PICCOLI, Patrícia; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PUZZO, Miriam Bauab; KOZMA, Eliana Vianna Brito. **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido**: uma abordagem discursiva. Campinas: Pontes Editores, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REYZÁBAL, Maria Victória. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru: Edusc, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1999.

RIZZO, Gilda Menezes. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**: estudo comparativo. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1977.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti Mais Português – 1º Ano – Livro do Estudante**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017a.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti Mais Português – 2º Ano – Livro do Estudante**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017b.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti Mais Português – 1º Ano – Manual do Professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017c.

SANCHEZ, Marisa Martins. **Buriti Mais Português – 2º Ano – Manual do Professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017d.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (especial), p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300027&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300027&script=sci_arttext). Acesso em: 1º abr. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 13. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SILVA, Edissa Fragoso. **Leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Marlene Maria Machado da. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica**. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85BNA5#:~:text=Esta%20pesquisa%20tem%20por%20objetivo,a%20dizer%20sobre%20sua%20dificuldades>. Acesso em: 1º jun. 2021.

SILVA, Walkyria. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? *In*: DIAS, Reinildes *et al.* **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, p. 12-28, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/347>. Acesso em: 1º jun. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; AMORIM, Katia de Souza; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos**. São Paulo: Mercado de letras, 2016. p. 71-114.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de

apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC: SEB, 2016. p. 79-116. (Caderno 3).

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. (Cadernos de formação: formação de professores, didática dos conteúdos). Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia\\_10.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf). Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). **Letramento no Brasil** – reflexões a partir do INAF, 2001. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adair; GIACOMELLI, Karina. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15251/9440>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; BARBOSA, Gislene Aparecida Silva; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, p. 62-73, jan.-abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8946/114114662>. Acesso em: 7 maio 2021.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/91>. Acesso em: 6 maio 2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006.

TELES, Gilberto Mendonça. **Poemas reunidos**. Rio de Janeiro: IEL, 1978. p. 16.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. **Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental**. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9018>. Acesso em: 26 abr. 2021.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Unesp, 2014. p. 7-13.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

WEISZ, Telma. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2000. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Material instrucional para formação de professores). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

ZACCUR, Edwiges. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-54.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nGztPtT3B8Q6QjnsQXXdmGp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2021.

ZANCHETTA Jr., Juvenal; MAZZO, Keli; MENEGON, Erika Nogueira. Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio. **Leitura: teoria e prática**, v. 36, n. 72, p. 99-114, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/667/445>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ZEFERINO, Wagner Rodrigues. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na educação física: das orientações normativas às produções dos livros didáticos**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em:

[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_14431\\_Disserta%E7%E3o%20final%20-%20Wagner%20Rodrigues%20Zeferino.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14431_Disserta%E7%E3o%20final%20-%20Wagner%20Rodrigues%20Zeferino.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

## APÊNDICE A – COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – BNCC

2018

Quadro 1 – Proposições/ Práticas de linguagem – BNCC

<b>Todos os Campos de Atuação – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	

(continua)

(continua)

Todos os Campos de Atuação – 1º e 2º anos			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	1º ano	2º ano
		Habilidades	Habilidades
Análise linguística /Semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07) Identificar fonema e sua representação por letras. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF01LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). (EF01LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF01LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por números de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(continua)

(continuação)

Análise linguística /Semiótica (Alfabetização) (continuação)	Sinonímia e antonímia/Morfologia /Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	Morfologia		(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
<b>Todos os Campos de Atuação – 1º ao 5º ano</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de textos	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	
	Revisão de textos	(EF15LP06) Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	
	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	
	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	
Oralidade	Oralidade pública /Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	
	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	

(continuação)

	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	
<b>Campo da Vida Cotidiana – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
		(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendário, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.  (EF01LP18) Registrar em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantiga, quadras quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da via cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP13) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	

(continua)

(continuação)

<b>Campo da Vida Cotidiana – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
		(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	
		(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, <i>e-mails</i> , receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
			(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.
<b>Campo da Vida Cotidiana – 1º ao 5º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	

(continua)

(continuação)

Campo da Vida Pública – 1º e 2º anos			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	1º ano	2º ano
		Habilidades	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticiosos e notícias curtas para o público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
		(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Oralidade	Produção de texto oral	(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para o público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	

(continua)

(continuação)

<b>Campo da Vida Pública – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Oralidade	Produção de texto oral	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
Análise linguística /semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em versões orais.	
		(EF12LP15) Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários.	
		(EF12LP16) identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	
<b>Campo das Práticas de Estudos e Pesquisa – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Leitura/Escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciativas de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	Imagens analíticas em textos		(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa
	Pesquisa		(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, digramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Escrita autônoma		(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

(continua)

(continuação)

<b>Campo das Práticas de Estudos e Pesquisa – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Análise Linguística /Semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF01LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
<b>Campo Artístico-Literário – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário		(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF12LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

(continua)

(conclusão)

<b>Campo Artístico-Literário – 1º e 2º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>
		<b>Habilidades</b>	<b>Habilidades</b>
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	Formas de composição de textos poéticos visuais		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.
<b>Campo Artístico-Literário – 1º ao 5º anos</b>			
<b>Práticas de Linguagem</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	

Fonte: Elaboração nossa com base na BNCC 2018.