



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)

BEATRIZ OLIVEIRA ALEXANDRE

APOSTILAS POMARES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO

CATALÃO
2022



UFG

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 Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Beatriz Oliveira Alexandre

3. Título do trabalho

APOSTILAS POMARES: concepções de alfabetização e letramento

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

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[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(à) autor(a) e ao(à) 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 13/10/2022, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **BEATRIZ OLIVEIRA ALEXANDRE, Discente**, em 13/10/2022, às 16:57, 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, informando o código verificador **3206329** e o código CRC **DB4085EE**.

BEATRIZ OLIVEIRA ALEXANDRE

APOSTILAS POMARES: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para 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: Dra. Selma Martines Peres

CATALÃO

2022

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

A381a Alexandre, Beatriz Oliveira .
Apostilas pomares [manuscrito]: concepções de alfabetização e
letramento / Beatriz Oliveira Alexandre. - 2022.
CXI, 111 f. il, color.

Orientadora: Prof^a. Dra. Selma Martines Peres.
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) /
Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGEDUC), Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui: listas de figuras, il color.

Inclui: listas de tabelas, siglas e gráficos.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Apostilas - pomares. I. Peres,
Selma Martines. Orient. II. Título.

CDU:372.41/.45



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 227 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 BEATRIZ OLIVEIRA ALEXANDRE.

Aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Selma Martines Peres- PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/FAE-UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Beatriz Oliveira Alexandre**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “APOSTILAS POMARES: concepções de alfabetização e letramento”. 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 fizeram 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. 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-UFCAT, aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 14/09/2022, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Goncalves, Professor do Magistério Superior**, em 14/09/2022, às 14:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 14/09/2022, às 14:55, 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, informando o código verificador **3186988** e o código CRC **C7517B42**.

Dedico especialmente a Deus, minha força e vitória!

“Tudo posso naquele que me fortalece”.

Filipenses 4:13

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me capacitado e me guiado durante todo esse processo de superação e aprendizado, aos meus pais por não medirem esforços para que eu conseguisse chegar até aqui e realizar esse sonho, aos meus irmãos que sempre acreditaram no meu potencial e valorizaram cada passo que eu dei, ao meu companheiro de vida por ter superado esse percurso ao meu lado e ter me motivado todas as vezes que eu pensei em desistir, aos meus amigos que presenciaram cada desespero, choro, sorriso e enfim essa vitória, agradeço também aos meus professores que fizeram a diferença em cada etapa que eu passei, especialmente minha orientadora que se desdobrou para que tudo desse certo.

A todos que contribuíram, o meu muito obrigada!

O MEU POMAR

Se eu tivesse um pomar, um pequeno pomar que fosse,
não lhe poria grade à roda como os outros proprietários.
Não poria a guardá-lo, um desses cães enormes, rancorosos,
que andam sempre rondando os pomares...
O meu pomar seria assim: todo aberto, para todos.
E, quando o outono chegasse e as árvores ficassem cheias de frutos amarelos
e vermelhos, nenhum pobrezinho teria fome,
nenhuma criança choraria de sede, passando pelo meu pomar...
E, no inverno, ainda haveria lá onde alguém se abrigasse,
quando chovesse muito ou fizesse muito frio...
Se eu tivesse um pomar, ele estaria sempre em festa,
cheio de borboletas e pássaros...
Como eu seria feliz, se tivesse um pomar!

(Cecília Meireles)

RESUMO

A presente dissertação tematiza o conceito de alfabetização e letramento, sendo fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão, sob a linha de pesquisa Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Traz como problemática o seguinte questionamento: “Qual concepção de alfabetização e letramento subjaz o material Apostila Pomares do ciclo de alfabetização?”. Tem como objetivo geral identificar e analisar as concepções de alfabetização e letramento presente no material Apostila Pomares, material utilizado na cidade de Morrinhos-GO durante nove anos. De modo específico, busca-se analisar o conteúdo de linguagem do 1º e 2º ano, da edição 5 de 2015 até a edição 9 de 2020, e, a partir disso identificar e caracterizar a estrutura do material apostilado do 1º e 2º ano, analisar textos, atividades e proposições contidas na área de linguagem, bem como problematizar sua relação com a concepção de alfabetização e letramento, além de destacar as atualizações, mudanças e permanências em atividades, textos e imagens durante o percurso estudado. Utilizamos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, a partir do método conhecido como análise documental. Para chegarmos à resposta da questão-problema, utilizamos como aporte teórico Mortatti (2000), Soares (2014, 2018, 2020a, 2020b) e Carvalho (2015), Street (2014), Smolka (1995), Kleiman (2010) Rojo (2009), dentre outros estudiosos da área da educação e da linguagem, para conceituar historicamente o processo de alfabetização e letramento. Obtivemos como resultados a compreensão de que, apesar do alto incentivo municipal na criação das *Apostilas Pomares*, pouca foi a exploração da construção do letramento, sem aprofundamento nos conceitos e muito mais voltados para o ensino da codificação e decodificação, utilizando poucas estratégias de exploração, interpretação e criação, se alinhando ao modelo tradicional do ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Apostilas Pomares.

ABSTRACT

The present dissertation thematizes the concept of literacy and literacy, being the result of research carried out in the Graduate Program in Education of the Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão, in the line of research Reading, Education and Teaching of Mother Tongue and Sciences from nature. It brings as a problem the following question: "What conception of literacy and literacy underlies the material *Apostila Pomares* of the literacy cycle?". Its general objective is to identify and analyze the concepts of literacy and literacy present in the material *Apostila Pomares*, material used in the city of Morrinhos-GO for nine years. Specifically, we seek to analyze the language content of the 1st and 2nd year, from edition 5 of 2015 to edition 9 of 2020, and, based on that, identify and characterize the structure of the apostille material of the 1st and 2nd year, analyze texts, activities and propositions contained in the language area, as well as problematize their relationship with the concept of literacy and literacy, in addition to highlighting the updates, changes and permanence in activities, texts and images during the course studied. We used theoretical-methodological assumptions of qualitative research, based on the method known as document analysis. To arrive at the answer to the problem question, we used Mortatti (2000), Soares (2014, 2018, 2020a, 2020b) and Carvalho (2015), Street (2014), Smolka (1995), Kleiman (2010) Rojo (2009), among other scholars in the field of education and language, to historically conceptualize the process of literacy and literacy. We obtained as results the understanding that, despite the high municipal incentive in the creation of the Apostilas Pomares, little was the exploration of the construction of literacy, without deepening the concepts and much more focused on the teaching of coding and decoding, using few exploration strategies, interpretation, and creation, in line with the traditional teaching model.

Keywords: Literacy. Literacy. Apostilas Pomares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1: Capa em brochura.....	62
Imagem 2: Capa em espiral.....	62
Imagem 3: Capa ilustrada.....	63
Imagem 4: Calendário escolar.....	64
Imagem 5: Corpo editorial.....	64
Imagem 6: Carta aos pais.....	64
Imagem 7: Sumário.....	64
Imagem 8: Alfabeto.....	65
Imagem 9: Palavras soltas.....	66
Imagem 10: Atividade de interpretação.....	67
Imagem 11: Atividade de ligação.....	68
Imagem 12: Atividade letra K.....	69
Imagem 13: Atividade textual.....	70
Imagem 14: Atividade da p. 91.....	71
Imagem 15: Atividade da p. 108.....	72
Imagem 16: Atividade p. 113.....	73
Imagem 17: Atividade p. 114.....	74
Imagem 18: Atividade p. 121.....	75
Imagem 19: Atividade p. 70.....	76
Imagem 20: Atividade p. 71.....	77
Imagem 21: Atividade p. 72.....	78
Imagem 22: Atividade p. 89.....	79
Imagem 23: Atividade p. 181.....	80
Imagem 24: Atividade p. 172.....	81
Imagem 25: Unidade 1.....	83
Imagem 26: Unidade 2.....	84
Imagem 27: Unidade 3.....	85
Imagem 28: Unidade 4.....	86
Imagem 29: Unidade 5.....	87
Imagem 30: Unidade 6.....	88

Imagem 31: Atividade p. 121.....	89
Imagem 32: Atividade p. 135.....	90
Imagem 33: Atividade p. 128.....	92
Imagem 34: Atividade p. 169.....	95
Imagem 35: Atividade p. 184.....	96
Imagem 36: Atividade p. 215.....	97
Imagem 37: Atividade p. 251.....	99

MAPAS

Mapa 01: Taxa de analfabetismo.....	18
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Localização da Apostila do 1º ano.....	61
Tabela 2: Localização da Apostila do 2º ano.....	61

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Goiano - Instituto Federal Goiano

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
SEÇÃO 1: CAPÍTULO I – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	26
1.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO.....	26
1.2 ALFABETIZAÇÃO: PRINCIPAIS DISCUSSÕES NO CAMPO TEÓRICO.....	30
1.2.1 Alfabetização em uma perspectiva tradicional	31
1.2.2 Alfabetização em uma perspectiva discursiva	33
1.2.3 Alfabetização associada ao Letramento	36
1.3 LETRAMENTO: PRINCIPAIS DISCUSSÕES DESENVOLVIDAS PELOS NOVOS ESTUDIOSOS DA ÁREA.....	38
1.4 ALFABETIZAR E LETRAR: PRESSUPOSTOS.....	45
SEÇÃO II – SISTEMA POMARES DE ENSINO	49
2.1 LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILADOS: PRINCIPAIS DISCUSSÕES.....	49
2.2 MATERIAIS APOSTILADOS.....	52
2.3 <i>APOSTILA POMARES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PEDAGÓGICA</i>	55
2.4 MORRINHOS CIDADE DOS POMARES.....	57
SEÇÃO III – CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS APOSTILAS POMARES	61
3.1 APOSTILAS POMARES: ORGANIZAÇÃO (FORMA) E EDIÇÕES (2015-2020).....	61
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DAS APOSTILAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DAS APOSTILAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	103
FONTES.....	108

Os Programas de Pós-Graduação stricto sensu em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

INTRODUÇÃO

Esse é um pomar cheio de segredos, em que algumas árvores foram preservadas e se mantêm lá há um longo tempo. Elas seguem um paradigma de vida diferente das árvores que foram semeadas anos depois, e que adotaram novas técnicas de gerar seus frutos.

Afinal, há plantas que precisam ser podadas, bem cuidadas para começar a produzir ao passo que outras necessitam de um pouco menos de água e de atenção. Cada uma com características específicas, com suas distinções e semelhanças... algumas levam anos para frutificar e outras produzem com mais facilidade. Mas é importante saber que essas árvores não produzem frutas exatamente iguais, ainda que no mesmo dia ou que sejam da mesma espécie, pois preservam suas singularidades, tem tamanho e cor diferentes, algumas vezes estão podres, e outras verdes demais. O olhar do observador deve estar atento para essas nuances de modo a encontrar o que se busca.

No nosso pomar, cada etapa é importante. No final de cada ano chega o Verão, o calor persevera e acompanha as árvores verdes, carregadas de frutos e logo adiante, o outono invade o pomar e as frutas já estão prontas para serem colhidas, saboreadas... e, de repente, vem o inverno, carregando consigo uma temperatura mais fria, dias menores com noites longas. Finalizando esse ciclo da natureza, chega a primavera, estação mais linda do ano, aquela em que nossos olhos viajam por horas, observando as flores coloridas por nossos caminhos. Tudo isso é um processo essencial ao pomar, mas não é válido observá-lo do lado de fora, é importante caminhar por ele, observar as várias espécies existentes, e, o mais importante, não se deixar iludir com plantas externamente encantadoras, é preciso ir mais além, olhar interiormente e aprofundar nas descobertas, conhecer suas características, sabores e saberes.

Meu percurso pessoal e acadêmico

Ao apresentar os motivos que me levaram a desenvolver essa pesquisa, necessariamente, se impõe a retomada de parte de minha história pessoal e acadêmica. Nasci e fui criada em Morrinhos¹, interior de Goiás, em uma família numerosa, que não é muito comum nos dias de hoje. Éramos dez pessoas em casa, contabilizando oito filhos e meus pais, que fizeram o melhor

¹ Morrinhos é um município brasileiro que está localizado na região sul do estado de Goiás. Sua população estimada em 2021 pelo IBGE era de 46.955 habitantes. O nome Morrinhos foi escolhido para identificar o Município, devido à existência de três acidentes geográficos na região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade. A distância de Morrinhos até Goiânia (capital do estado de Goiás) é de 131,1 km, (MORRINHOS, 2022).

que podiam para que conseguíssemos conquistar os nossos sonhos, apoio e amor nunca faltaram em casa. Sou a terceira filha, e sempre tive como objetivo me formar, conquistar meus sonhos, que são voltados para área educacional. Ao ingressar no ensino médio já tinha certeza de que escolheria cursar licenciatura em Pedagogia, curso ofertado no Instituto Federal de Morrinhos.

A princípio, sofri várias críticas pela escolha desse curso, até por parte de meus próprios professores, que, à época, alegavam que eu poderia escolher algo melhor, que desse mais dinheiro. Mas, meu foco não era dinheiro, e sim poder fazer diferença no mundo por meio dos meus estudos. Quando eu tinha apenas 4 (quatro) anos, meus pais me matricularam em uma escolinha particular, que ficava perto de onde morávamos. Eles queriam que, desde cedo, eu tivesse uma boa base de ensino, mas, naquele tempo, só as escolas particulares aceitavam crianças dessa idade.

Porém, aproximadamente, no 2º bimestre, meus pais enfrentaram uma crise financeira muita grande e tiveram que me tirar da escola. Foi uma situação dolorida para eles, mas necessária naquele momento. No dia que meu pai foi fazer o meu desligamento da instituição, a diretora olhou bem fundo nos olhos dele, e falou que essa não era a decisão certa, pois a única coisa que ele poderia me dar era a educação, e ele estava tirando isso de mim. Meu pai, simples e humilde, com água nos olhos, respondeu que não tinha condições de me manter estudando e que o que eu precisava de verdade era de amor, e que isso jamais faltaria dentro de casa, que o resto iríamos correr atrás e conseguir conquistar.

Quando soube dessa história, eu já estava no meu último ano de graduação, com 21 (vinte e um) anos. Foi durante um evento na cidade, no qual meu pai era o palestrante. Assim que ele começou a contar a história eu não sabia que estava falando de mim, mas ao final ele se orgulhou de mencionar que essa filha, a qual ele teve que sacrificar os estudos na infância, estava se formando em uma federal. Era uma mistura de sentimentos: superação, fé, esperança e muita gratidão.

Eu fiquei emocionada, grata e feliz de saber que o amor que eles me deram foi o suficiente, soube agradecer cada momento, valorizei todas as oportunidades que me foram dadas até aqui, participei de projetos, fui bolsista por duas vezes, viajei, fiz amizades, cresci, me encontrei, e não parei, o meu percurso é longo e envolve muitas etapas, não pretendo desistir, mas sim me capacitar para buscar sempre o melhor, mesmo que seja o caminho mais difícil.

Foi na faculdade que me interessei pelo tema alfabetização e letramento, pois, de modo geral, percebi que fui alfabetizada tradicionalmente, com o único objetivo de aprender ler e escrever. Ao chegar ao curso de pedagogia sabia definir alfabetização como a aprendizagem da leitura e da escrita e a principal técnica que me recordava de ter usado para aprender essas

habilidades era o pontilhado. Com as disciplinas de alfabetização Teoria e Prática I e II conheci os métodos de alfabetização, as principais teorias da educação e aprendi sobre o letramento.

Através de leituras de obras de Magda Soares fui me aproximando cada vez mais do tema alfabetização fazendo leituras das obras da autora, especialmente do livro *Letramento um tema em três gêneros*, como também *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática* de Marlene Carvalho, quando percebi já estava inserida nesse contexto entendendo que alfabetizar não era só copiar e ler, mas acima de tudo é preciso compreender aquilo que estava sendo lido e escrito, e o ato de alfabetizar não dependia de um método específico, mas de uma diversidade de possibilidades.

Durante o primeiro ano de graduação pude participar, como bolsista, do programa de iniciação científica. O plano de estudo tinha como objetivo analisar o material didático utilizado na alfabetização no município, assim fazia parte da pesquisa analisar as *Apostilas Pomares* nas fases iniciais do ensino fundamental. Desse modo, a partir dessa pesquisa comecei a conhecer o material apostilado que a rede municipal de Morrinhos utilizava, mas não conseguimos desenvolver em pouco tempo um estudo aprofundado do material, deixando lacunas em aberto.

Nos estágios e no meu cotidiano comecei a observar as contribuições das apostilas para as crianças, visto que além de ter essa experiência nas escolas tive contato com o material apostilado dentro de casa por ter irmãos estudando na rede municipal da cidade. Diante desse contato surgiram interesse, dúvidas, hipóteses, curiosidades que me fizeram retomar as reflexões da iniciação científica. Ao pesquisar sobre o tema percebi que não tinha, absolutamente, nada relevante sobre o material, e assim conclui que se eu quisesse saber mais sobre as apostilas, teria que ser eu a pesquisadora.

A experiência como bolsista do programa de residência pedagógica me propiciou a vivência em sala de aula auxiliando alunos com dificuldades de aprendizagem. Convivendo com essa realidade, por um ano e meio, observei e escutei de professores críticas e elogios sobre o material apostilado, seu uso e o ensino que eles propunham, assim pensei na possibilidade de fazer no mestrado uma pesquisa sobre alfabetização, letramento, apostilas e minha cidade natal, com o intuito de contribuir com o conhecimento na área.

A temática e a pesquisa

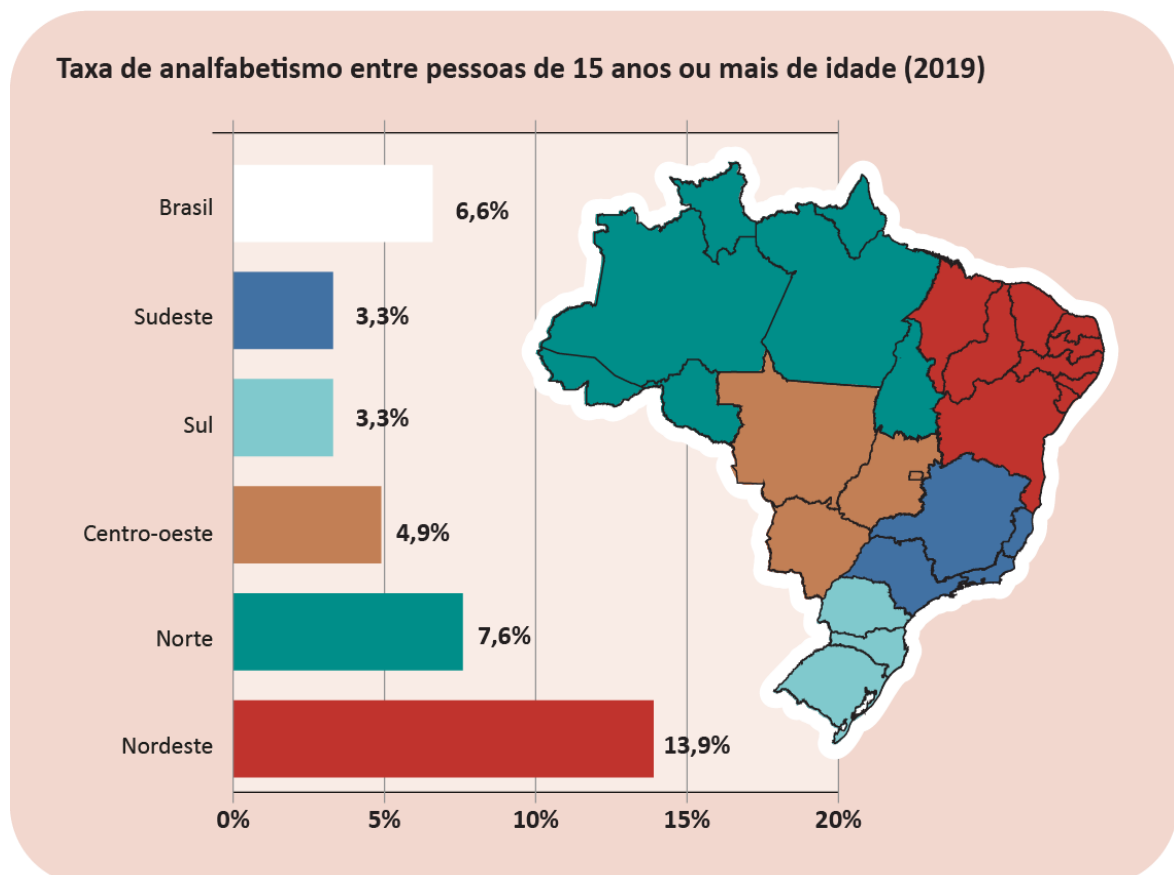
No Brasil, por muitos anos, era comum que nas escolas os exercícios com a língua escrita fossem caracterizados pelo ensino da codificação e decodificação. Nessa concepção, que será explorada, posteriormente, ser alfabetizado era entendido como aquisição da habilidade de

ler e de escrever palavras e construir frases, ainda que não se conseguisse compreender o que estava sendo lido ou produzir o seu próprio texto.

Atualmente, o processo de alfabetização tem sido enxergado de maneiras distintas da alfabetização do passado, pois, segundo pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização², não basta, apenas, saber ler e escrever. É necessário entender, criar e usar esses dois processos no dia a dia. O ensino das relações letras-sons é importante, mas não deve ser proposto de forma mecânica. Assim, o ensino não fica restrito a decodificação e codificação, e com isso não perde de vista o objetivo maior da alfabetização que é “compreender o que foi lido, tirar proveito da leitura, seja em termos de informação ou de prazer (ou ainda de ambos)” (CARVALHO, 2015, p. 47).

Apesar de ser um tema muito debatido, o índice de pessoas não alfabetizadas no país ainda é muito grande. No Brasil, ainda temos 11 (onze) milhões de pessoas com 15 (quinze) anos ou mais, analfabetas, taxa que resulta em 6,8% de analfabetos, como é possível visualizar no mapa 01 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019)

Mapa 01: Taxa de analfabetismo



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

² Conferir Soares (2014, 2018, 2020a, 2020b), Kleiman (2010), Tfouni (2010), Carvalho (2015).

Um rápido olhar pelas regiões possibilita a percepção dos índices de analfabetismo, onde se vê uma maior concentração na região nordeste do país. Isso é preocupante e desafiador, pois não existe uma receita ou mesmo uma técnica que consiga resolver essa questão de um dia para o outro. Assim, ora se responsabiliza o governo, ora os profissionais da educação, ora os próprios alunos, sem considerar o aspecto multifatorial da questão. Isso é discutido por autores como Carvalho (2015), que afirma: “entre as condições sociais que explicam a persistência do analfabetismo no limiar do século XXI, podemos destacar: pobreza e desemprego” (*loc. cit.*, p. 66),

A discussão acerca do analfabetismo gera, também, a discussão sobre o fracasso escolar, ambos diretamente ligados aos estudantes de baixa renda. Segundo Soares (2020a, p. 10), “o fracasso escolar dos alunos pertencentes as camadas populares, mostra que não tem ocorrido a democratização na escola”. Todavia, não se deve entender a escola pública como uma doação do estado ao povo, visto que, segundo a autora, “ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização da escola” (SOARES, 2020a, p. 10).

No livro *Linguagem e escola uma perspectiva social*, Magda Soares (2020a), apresenta explicações sobre o fracasso escolar a partir da discussão de 3 (três) ideologias, sendo elas: **Ideologia do dom, ideologia da deficiência cultural e ideologia da diferença cultural**. A primeira define que o sucesso ou o fracasso escolar depende de cada aluno. Nesta, a escola oferece “igualdade de oportunidades”, ou seja, o bom aproveitamento das oportunidades oferecidas depende do dom, talento, privilégios, aptidão e inteligência de cada um, se não possuírem essas virtudes são vítimas do mal rendimento nas atividades propostas, levando ao fracasso. Dessa forma, a escola não é vista como responsável pelo fracasso do aluno, e sim o próprio aluno, pois carrega consigo a ausência de condições básicas para aprender. Na ideologia do dom o aluno é o agente principal, responsável pelo mau resultado e a incapacidade de atender os requisitos.

A segunda ideologia trata da deficiência cultural e determina que as desigualdades sociais são as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. Em outras palavras, as condições de vida em que estão inseridas as classes dominantes permitem o desenvolvimento, desde o princípio, de características, hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades que servem como uma base e um caminho que a possibilita alcançar sucesso na escola. Por outro lado, as condições de vida dos menos favorecidos, e as formas de socialização na infância, não favorecem o desenvolvimento dessas características, não são estimulados e privilegiados com uma bagagem de aprendizado, incentivo e motivação. O motivo pelo qual

surge o fracasso escolar, segundo essa concepção, seriam as desvantagens ou dificuldades resultantes de problemas de deficiência cultural, considerando, portanto, o aluno portador de déficits socioculturais.

A terceira ideologia, traçada como ideologia da diferença cultural, abrange a diversidade cultural, sendo a escola responsável pelo fracasso escolar, pois atende a estrutura capitalista, assumindo e valorizando a cultura das classes sociais dominantes. Assim, aqueles que possuem uma cultura diferente têm os seus próprios preceitos, valores, linguagem e padrões excluídos e ignorados, sendo pautado como errado. O seu comportamento é avaliado pelo modelo das classes dominantes, e ele sofre um processo de marginalização cultural.

Ainda, de acordo com Soares (2020a, p. 11), é o uso da língua nas escolas que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais, e gera discriminação e fracasso, pois a variação linguística das camadas sociais provoca preconceito linguístico levando as camadas dominadas a terem dificuldades de aprendizagem. Convém destacar que tais discursos continuam permeando as práticas nas escolas públicas à medida que se tece comparação de uma sala com a outra, afirmando que em uma a turma é “forte”, ou seja, os alunos aprendem mais rápido e não possuem tantas dificuldades, de outro lado, há turma “fraca”, em referências aos alunos que possuem dificuldades para aprender.

A temática das ideologias apresentada pela autora contribui para discutirmos sobre as vivências escolares de estudantes e professores, sobre a adoção de determinados materiais didáticos e sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas salas de aula, que em consonância com as políticas públicas para a educação e os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), podem potencializar determinadas condutas no contexto escolar acerca da alfabetização.

Com o intuito de contribuir com o campo da alfabetização, procuramos aprofundar a compreensão de letramento, haja vista a importância de os dois conceitos caminharem lado a lado. Não é excessivo recordar que letramento e alfabetização são conceitos diferentes, porém devem ser trabalhados em conjunto nas práticas de ensino para que os estudantes possam alcançar uma aprendizagem significativa. Soares (2014, p. 37) afirma que: “Tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da pessoa iletrada ou analfabeta”. Sendo assim, o aluno compreende a escrita e a leitura, faz uso no seu contexto social, com entendimento e posicionamento crítico quanto a diferentes assuntos.

Nesse sentido, entendemos que a escola tem um forte papel de ensinar aos estudantes a ler, escrever e compreender o mundo a sua volta, para que tenham participação ativa no contexto

social. Para isso é preciso conciliar os conteúdos pedagógicos com estratégias diferenciadas, valorizar a experiência, a cultura, e assim incentivar a participação, contribuindo para a construção da identidade e a formação de um sujeito crítico na sociedade. Pensar o ensino preocupado com a qualidade é atentar para vários pontos como a formação do professor, o currículo, o PPP, a gestão escolar, os materiais didáticos, entre outros.

Vários são os suportes existentes nas escolas para ampliar o processo de ensino-aprendizagem: livros, apostilas, computadores, jogos... que podem fazer parte das salas de aula e/ou do espaço escolar. Nessa pesquisa, procurou-se olhar atentamente para o *Sistema Pomares* de ensino do município de Morrinhos-GO. Esse material foi utilizado na rede municipal entre 2011 e 2020, nas etapas do maternal III até o 9º ano, por meio das *Apostilas Pomares*. Essa denominação se originou de uma referência à cidade de Morrinhos, conhecida como Cidade dos Pomares por suas ruas bem arborizadas.

Partindo da compreensão da importância da alfabetização e letramento como processos singulares e complementares, destacamos que a pesquisa tem como objeto a alfabetização e letramento nas *Apostilas Pomares*. Dessa forma, trata-se de uma investigação que tem como fonte documental o uso das apostilas citadas, com intuito de compreender como esses conceitos são abordados na parte de Linguagem das apostilas do 1º e 2º ano de 2015 até 2020.

Pensando nisso, estabelecemos como problema de pesquisa: ‘Qual concepção de alfabetização e letramento subjaz o material Apostila Pomares do ciclo de alfabetização?’. E como objetivo geral, esperamos identificar e analisar as concepções de alfabetização e letramento, presente no material apostilado da rede municipal de Morrinhos-GO.

Fizemos uma pesquisa no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em março de 2020, para analisarmos os trabalhos produzidos acerca de alfabetização e letramento que contemplavam materiais didáticos, especificamente as *Apostilas Pomares*. Foram localizadas 647 (seiscentas e quarenta e sete) pesquisas com os seguintes filtros: alfabetização e letramento, sendo 43 (quarenta e três) trabalhos voltados para os materiais didáticos de instituições de ensino.

Desses, 26 (vinte e seis) pesquisas eram voltadas para livros didáticos, 16 (dezesseis) pesquisas para outros materiais e recursos didáticos e 1 (uma) pesquisa para apostilados de ensino para a educação infantil, caracterizada como uma dissertação, defendida em 2018 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa sobre apostilados, em específico, teve o objetivo de investigar a qualidade das atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, presentes em coleções de apostilados de ensino e destinados à Educação

Infantil e qual a opinião das professoras sobre estes materiais, implantados e analisados nas cidades de Recife, Carpina, Itapissuma e Orobó.

Deste modo, fica visível nesse levantamento que a realidade goiana não foi contemplada em nenhuma pesquisa referente aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, não existem ainda trabalhos publicados sobre as *Apostilas Pomares*, um material didático que esteve presente em todo o ensino das escolas municipais de Morrinhos desde 2011.

Para a fundamentação teórica da alfabetização e letramento presente nessa investigação, nos ancoramos nos estudos de Soares (2014, 2018, 2020a, 2020b), Carvalho (2015), Kleiman (2010), Mortatti (2000), Rojo (2009), Street (2014), Smolka (1995) e Tfoni (2010). Já para os estudos sobre material didático, livros e apostilas nos pautamos nos estudos de Bittencourt (2008), Oliveira, L. (2007), Célia Cassiano (2004), Carmagnani (1999) e Pieroni (1998).

Do ponto de vista metodológico, a investigação está assentada na análise documental de abordagem qualitativa. A análise documental é uma técnica exploratória utilizada para a coleta de dados qualitativos em pesquisas educacionais. Segundo Phillips (1974, p. 187), documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Nessa mesma acepção, Fonseca (2002, p. 32) afirma que:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto à análise documental, várias são as vantagens, como: a extração de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador e o baixo custo. A análise documental, para Triviños (1987, p. 111), é um “tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. Segundo o autor, a análise dos dados leva em consideração a sistematização e coerência do percurso escolhido para o estudo, e depois de decidir o tipo de codificação, é hora de fazer os registros, que acontecem por meio de anotações, esquemas, entre outros.

Já para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4),

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos

objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 4).

Cellard (2008) nos orienta em relação a alguns procedimentos que devem ser usados na avaliação preliminar dos documentos: o contexto, o autor (ou os autores), a autenticidade e a confiabilidade do texto e sua natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. A etapa que se refere a análise de documentos objetiva a produção ou reconstrução de conhecimentos e criação de novas maneiras de entender os fenômenos.

Por fim, é de suma importância que os fatos sejam mencionados detalhadamente, pois sozinhos não explicam nada, ou seja, o pesquisador tem o papel de interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e fazer inferências. Após a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes e elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Os procedimentos metodológicos envolvem a análise das apostilas de 2014 até 2020. Analisaremos a estrutura (organização: em unidades), os protocolos (carta aos pais e encarregados da educação) e os conteúdos apresentados nas *Apostilas Pomares*. Na parte de linguagem, identificaremos e analisaremos as atualizações (2014-2020), as alterações propostas nas edições das apostilas, como também analisaremos os conceitos de alfabetização e letramento (aproximações e distanciamentos).

Todo esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo. Sobre documentos, sabe-se que “a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte” (CELLARD, 2008, p. 296).

Ainda segundo o autor, os documentos podem ser separados em dois, sendo públicos e privados. Os arquivos públicos são os que iremos analisar e, geralmente, são volumosos e organizados segundo ordens de classificação, podendo ser arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os do estado civil e arquivos jurídicos. Os documentos públicos não arquivados incluem revistas, jornais, periódicos, anúncios, circulares, boletins, que possuem um caráter de distribuição (CELLARD, 2008, p. 297). Fazer uso de documentos em pesquisa exige atenção especial, pois eles devem ser apreciados e valorizados, visto que deles podemos extrair e resgatar informações essenciais.

Para o autor:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Percebe-se assim a importância da análise dos documentos e cumprimento do método científico no desenvolvimento da pesquisa. Porém, isso não significa neutralidade, especialmente na pesquisa qualitativa. Isso se dá pois o pesquisador está implicado diretamente nos documentos, nos fatos, nos fenômenos e na realidade estabelecida.

Porém, Lüdke e André (2015, p. 5) problematizam que as abordagens qualitativas indicam que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições”.

Se faz relevante ressaltar que a pesquisa documental envolve interação entre pesquisador e objeto, construção de significado e de conhecimento. É necessário que exista “vigilância metodológica do sujeito sobre si e sua relação com o tema e fontes de pesquisa. Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa” (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

Compreendemos que um documento pode ser qualquer tipo de registro histórico (fotos, músicas, arte, entrevistas, depoimentos, jornais, filmes, entre outros), que estrutura a base empírica da pesquisa. Após coletados os documentos, definiu-se a metodologia, sobre isso destacamos que;

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p. 148).

Dessa forma, constatamos que a pesquisa documental pode ser conceituada como um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão de documentos como também a compreensão e análise deles. De fato, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22). No decorrer da análise, anotou-se as mudanças de uma apostila para a outra, analisando páginas por páginas, comparando o que mudou e o que continuou ano a ano.

Ao darmos andamento à pesquisa, quando da coleta das fontes, nos deparamos com alguns obstáculos. Primeiro, a dificuldade de acesso as apostilas mais antigas, dos anos de 2011, 2012 e 2013. Nos arquivos encontramos parte do material, mas incompleto. Definiu-se, então, pela análise pormenorizada apenas das apostilas de 2015 a 2020, que estão completas.

O segundo desafio foi a mudança política em 2019-2020, que fez emergir novas propostas na área a partir da troca de secretária de Educação. Destarte, ocorreu a substituição do material apostilado de Morrinhos, que era utilizado há nove anos, por outro. Essa mudança, no entanto, aprofundou a relevância de nossa pesquisa, pois o novo material também se identifica como apostila Sistema Etapa Público, comprada de outra unidade da federação.

Considerando nossa problemática, essa dissertação se divide em três seções. A primeira, destaca os principais conceitos de alfabetização e letramento, assim como recapitula a história que percorreram até os dias atuais e as contribuições que trazem para a educação quando abordados de forma simultânea. Na segunda seção dissertamos acerca de apostilados e livros didáticos, essencialmente sobre o *Sistema Pomares de Ensino*, conquanto demostremos as raízes do material e os objetivos que as apostilas pretendiam alcançar. A terceira é dedicada exclusivamente à análise do *material Sistema Pomares de Ensino*, onde são apresentadas as evidências encontradas no apostilado, como também os resultados da presente pesquisa.

SEÇÃO I – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

A presente seção aborda assuntos relacionados a alfabetização e letramento, e tem como objetivo apresentar de forma teórica a história da alfabetização: suas principais concepções e como é enxergada a ideia de letramento pelos teóricos da área. Por fim, apresenta a junção dos dois conceitos na prática educacional e como eles devem ser utilizados nas fases iniciais do ensino fundamental.

1.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização sempre foi vista como instrumento que viabiliza o saber, sendo cada vez mais pesquisada e discutido, devido ao seu papel na sociedade. Historicamente, a alfabetização se interliga com o surgimento da escrita, cerca de 5000 anos a.C. E os marcos da alfabetização datam de 1789, período da Revolução Francesa, e 1870, ano da Revolução Industrial, quando o processo de compreensão do que era lido e escrito passou a ser reconhecida como uma habilidade passível a todos, deixando de ser instrumento de controle social ou de status (COSTA; SOUZA, 2003)

Já no Brasil, sabe-se que a história da educação no Brasil se iniciou quando Tomé de Souza chegou ao Brasil em 1549, trazendo consigo os padres Jesuítas (ARAÚJO, 1999). Reforçando essa tese, o autor diz que “devemos destacar como importante a contribuição da companhia de Jesus na instrução pública brasileira” (ARAÚJO, 1999, p. 23).

Na mesma linha de pensamento, Azevedo (1963, p. 501), aponta que a “vinda dos padres jesuítas foi a responsável por trazer o alfabeto, o latim, a gramática e a literatura de fundo misto e ascético”. Para o autor, existiram dois grandes momentos enquanto os Jesuítas estiveram no Brasil colonial. Um, referente aos primeiros cem anos de atuação jesuítica, que persistia na adaptação e construção do trabalho de catequese na intenção de converter os índios. Outro, no segundo século, quando o sistema de educação implantado começou a se desenvolver e expandir, por meio da catequização dos índios e escolarização dos brancos, ainda que esse objetivo fosse concretizado com uso de materiais de fundo religioso.

Os Jesuítas encerraram o seu legado no Brasil colonial em 1759, quando o Marquês de Pombal decidiu expulsá-los do reino português, pois o governo estava exigindo que o ensino fosse voltado aos interesses do Estado e os Jesuítas não seguiam essa linha de raciocínio. Quando foram expulsos eles possuíam 17 (dezessete) colégios e seminários, 36 (trinta e seis)

missões, 25 (vinte e cinco) residências, além de conduzir escolas de primeiras letras, que eram encontradas em todas as cidades em que os Jesuítas possuíam moradia.

Após isso, o Brasil passou por um período significativo de quebra de paradigmas na educação. Um deles, considerado como a primeira reforma do ensino, foi a criação do ensino público pelo governo português no Brasil, denominado de escola régia e que tinha como níveis a escola de ler, escrever e contar.

Mortatti (2000) pontua que a palavra alfabetização foi utilizada pela primeira vez, no Brasil, em relatório de Oscar Thompson, em 1918, designando o ensino das primeiras letras. O termo foi se consolidando a partir de então, mas, na época, enfatizava o ensino da leitura.

A partir de 1930, a alfabetização começou a ser inserida no contexto das políticas públicas educacionais. Nesta época, o governo estava preocupado com a promoção do desenvolvimento social, aderindo à necessidade de que todo cidadão soubesse ler e escrever. (MORTTATI, 2010). Quanto a esse aspecto, a autora afirma que:

De lá pra cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas, com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para assim responder mais adequadamente a certas exigências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2010, p. 330).

As práticas pedagógicas ocuparam lugar no contexto educacional quando a alfabetização se tornou importante para o desenvolvimento das sociedades, num momento em que se viu ser necessário repensar a educação brasileira.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento (MORTATTI, 2000, p. 21).

Frade (2003, p. 175) ressalta que “ensinar a ler parece se constituir num problema histórico, desde a antiguidade”. E que a busca por métodos que auxiliem nessa questão, incidindo na “compreensão de aspectos de representação de fala codificados na escrita, nem sempre coincide com a busca de métodos que focalizam a compreensão do texto (*loc. cit.*, p. 176).

De fato, se faz essencial compreender as nuances da alfabetização, suas dificuldades e demandas, compreendendo-a como elemento multifatorial, principalmente quando pensamos em um país como o Brasil. Outro marco histórico da educação foi o surgimento das cartilhas. Surgidas no final do século XIX, no Brasil, foram criadas a partir de um movimento de escolarização republicana da instrução pública, com foco central no processo inicial das práticas de leitura e de escrita e nas questões dos métodos de ensino. Para Mortatti (2000, p. 42),

[...] as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas, sobretudo por professores fluminenses e paulistas através de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação). Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta restringia-se à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p. 42).

De fato, as cartilhas, em sua definição, se restringiam ao “ensinar a ler”, encarando a escrita como algo secundário, algo que surge após o aprendizado da leitura (MACIEL, 2012), sendo muito utilizadas ao longo do período republicano. Segundo Trindade (2004), as cartilhas brasileiras, inicialmente:

foram vistas pelos governantes como contrafações que teriam repellido do mercado a cartilha portuguesa (Relatório, 1902), para, após, serem vistas como aproximações, similares, chegando a receber adoção provisória, como a Cartilha Primária, em virtude de poderem ser adquiridas pelo governo por um preço mais acessível (TRINDADE, 2004, p. 96)

Além disso, o autor afirma que é possível reconhecer traços da época ao se analisar as cartilhas: as regulações sociais, o papel governamental, valores e crenças da época, sendo item essencial na análise da educação ao longo da história. Porém, na década de 1980, as cartilhas começaram a ser motivo de questionamentos, devido às novas necessidades políticas e sociais, cuja finalidade era solucionar o problema do fracasso escolar no âmbito da alfabetização.

Para trabalhar essas questões, ao longo dos anos, vários foram os métodos de ensino criados e testados, com os mais variados resultados. De fato, segundo Smith (1999, p. 12), “todos os métodos, por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas jamais com todas”.

Para o autor, são duas as condições essenciais para aprender a ler e escrever: a primeira, referente à disponibilidade de um material didático, que seja chamativo, interessante e que faça parte da realidade dos alunos, ou seja, que apresente um significado para eles. A segunda é a orientação de um leitor experiente e compreensivo, que seja como um guia, um mediador, que

esteja preocupado não só com o ensinar ler e escrever, mas também com o processo de desenvolvimento que a criança percorre até conseguir fazer o uso dessas habilidades.

A partir da década de 1980, houve uma grande transformação no campo educacional, proporcionada por várias discussões sobre o real significado do termo alfabetização. Nesse momento, as demandas sociais de leitura e escrita cresceram e buscavam algo mais do que o ato de saber ler e escrever, pois estas habilidades em si já não eram suficientes.

O conceito de alfabetização, voltado para a codificação e decodificação da escrita e leitura já não era mais suficiente. Passou a ser necessário saber fazer o uso competente da leitura e da escrita em diferentes contextos, estabelecendo-se um novo conceito: o letramento. Conseqüentemente, o significado de alfabetização passou a ser compreendido como a aprendizagem de um sistema de representação da escrita, caracterizado como a compreensão do sistema alfabético e de suas normas.

Por outro lado, o termo letramento surgiu para representar o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. Essa separação dos termos alfabetização e letramento ocorreu devido à compreensão de que essas competências: “saber ler e escrever” e “fazer o uso social da leitura e da escrita”, eram compostos por processos linguísticos e cognitivos distintos, explicando a necessidade da criação do termo letramento no meio educacional.

Embora alfabetização e letramento sejam dois conceitos diferentes, ambos precisam caminhar na mesma direção para que os estudantes sejam capazes de compreender o mundo a sua volta, lendo, escrevendo e entendendo todo o processo de desenvolvimento.

De acordo com Frade (2005), nos últimos anos, vive-se um momento de grandes alterações nos conceitos dos processos que envolvem a leitura e a escrita: não basta apenas codificar e decodificar, fazer relações entre os sons e as letras. Para a autora, é preciso beneficiar-se da cultura escrita como um todo. Assim, entende-se que existem múltiplas possibilidades para utilização dessa cultura escrita.

O sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado ao uso dessas habilidades em seu cotidiano. Partindo dessa afirmativa, discutiremos sobre as concepções de alfabetização e letramento, abordando-as detalhadamente, a partir de seus conceitos e as funções sociais exploradas no ensino fundamental I atualmente, de modo a compreender o papel da alfabetização e do letramento na educação.

1.2 ALFABETIZAÇÃO: PRINCIPAIS DISCUSSÕES NO CAMPO TEÓRICO

Na sociedade contemporânea, encontramos a escrita como um elemento que se faz presente em nosso cotidiano, podendo ser percebida a todo momento, até mesmo em um breve passeio pela cidade... onde nos deparamos com escritas nas placas, ruas, praças, parques e comércios, além de símbolos e desenhos que almejam passar alguma mensagem ao cidadão. Portanto, a criança tem um contato próximo com a escrita e a leitura desde muito cedo e devido a essa bagagem que a criança carrega consigo, ela já está vivenciando a cultura do letramento e da alfabetização, mesmo sem entrar para a escola.

De acordo com Batista (2006, p. 16), a alfabetização, em sentido estrito, “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Soares (2014, p. 15), concorda com a caracterização descrita por Batista, quando afirma que escrever seria “[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita”, e ler “[...] decodificar a escrita em língua oral”. Visto isso, a alfabetização é definida a partir da faceta linguística como um processo de transformação dos sons da fala para a forma escrita, sendo que esse se dá a partir de letras e palavras, além de envolver relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas.

Frade (2005) acrescenta que a adequação do sistema de escrita implica em inúmeros aspectos e capacidades, podendo citar a habilidade de diferenciação da escrita alfabética e de outras formas gráficas, como o desenho, que envolve o domínio de convenções gráficas. Ou seja, saber que a escrita é feita de cima para baixo, da esquerda para a direita. Assim como também envolve a compreensão das unidades fonológicas, do alfabeto e da correspondência entre som e letra.

Buscando conceituar alfabetização, foi de suma importância recorrermos ao glossário Ceale, que define: “Em síntese, alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”. Se perguntarmos a qualquer pessoa qual o significado de alfabetização, veremos que boa parte responderá essa questão se voltando para um contexto tradicional, pontuando a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, contudo, esse processo de ensinar só codificar e decodificar já não é mais eficiente.

Segundo Oliveira, Z. (2002, p. 25) “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que já está escrito, escrever o que foi lido e falado e compreender o sentido do que foi lido

e escrito”. Nessa visão, temos o entendimento de que é preciso conciliar aprendizagem e prática, além da compreensão do que se está lendo, escrevendo ou criando.

Quando as crianças chegam nas escolas trazem conhecimentos prévios, que foram adquiridos com sua história e rotina antes de se inserirem nas instituições de ensino. A escola tem o papel de ampliar esses conhecimentos, aproveitando de forma significativa os saberes que os alunos já possuem.

Com base nisso, o professor tem o papel de planejar aulas criativas, pensando em atividades interativas, que propiciem a aquisição e desenvolvimento da escrita e ativem informações que contribuam para a construção de sentidos, instigando a participação através da troca de experiências. Desse modo, o aluno compartilha o que já conhece sobre determinado assunto abordado, construindo novas relação de saber a partir disso. Pensando nessa necessidade, é importante que retomemos algumas tendências da alfabetização nos próximos tópicos.

1.2.1 Alfabetização em uma perspectiva tradicional

O método tradicional de ensino, sendo o mais antigo da história da alfabetização, adota estratégias mecânicas de aprendizagem em que as aulas são centradas no professor, que tem o papel de passar o conteúdo dentro da sala de aula para os alunos copiarem e decorarem. Nesta ideia de ensino, não temos um educando pensante e participativo, mas sim aquele que segue as ordens do professor. Perante este método, o aluno está como sujeito passivo, fato que, “na maioria das vezes, impede a iniciativa, a criatividade, a autorresponsabilidade e a autodireção, que por sua vez, impedem o desenvolvimento para a autorrealização” (HADDAD *et al.*, 1993, p. 98).

Uma característica do ensino tradicional é que ele acontece em partes. No princípio se aprendem as vogais, depois as sílabas, até chegar nas palavras e frases, para daí em diante construir textos. Estes atos estão associados com o que Paulo Freire chamava de educação bancária, aquela em que o educador não se comunica com o aluno, ele “faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1978, p. 66).

Nesta visão, temos o ensino da leitura e escrita através dos códigos, do codificar e decodificar, sem que seja construído um significado para os educandos. Os famosos BA, BE, BI, BO, BU se encaixam nessa perspectiva, as frases sem sentidos que permearam por muitos anos as atividades de leitura e escrita, como “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, ou “Bola

bonita”, ou seja, palavras e frases que não fazem parte da realidade dos estudantes e que não chamam a atenção deles para novos conhecimentos.

De acordo com Mortatti (2006, p. 5), “até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização”. Nesta época, as escolas que existiam não eram planejadas, funcionavam em prédios desapropriados e as salas aceitavam alunos de todas as séries, no chamado ensino régio. Segundo Monti (2018, p. 73) as aulas régias eram o “o modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina [...] e em todos os demais espaços que estavam sob os domínios da coroa portuguesa”, possuindo o caráter ambíguo de uma educação totalitária e monarquista, mas que também se distinguiu por desligar a educação da posse da igreja (*loc. cit.*, 2018).

A primeira ideia de alfabetização partiu do ensino tradicional, que pode ser mencionado como a criação de tradições relacionadas com o ensino da leitura, tradições estas que aconteciam em formas de métodos de marcha sintética, que significava “da parte para o todo”.

O método sintético está dividido em três tipos de ensino e se estrutura dentro da teoria do Behaviorismo. O primeiro tipo é o método da soletração/alfabético. Ele é conceituado como o ensino que parte dos nomes das letras, ou seja, o aluno está sendo treinado para decorar as letras do alfabeto e repetir os exercícios propostos, sendo um estudante copista e dependente do professor. Portanto, na presente teoria, o educador é quem dita as regras do ensino e o educando é quem obedece, conforme exigido a ele.

Outro método sintético é o fônico. Ele está relacionado com a associação de fonemas e grafemas, isto é, parte dos sons correspondentes às letras do alfabeto. Por último, tem-se o método silábico, que busca ensinar a partir de uma leitura mecânica, repetitiva em textos, decifrando as palavras e as separando em famílias silábicas.

No final do século XIX, com a reforma Caetano de Campos em São Paulo, tivemos um segundo momento na história dos métodos de alfabetização, como afirma Mortatti;

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades “práticas” e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino (MORTATTI, 2006, p. 6).

O espalhamento das missões paulistas por outros estados brasileiros, difundiu no Brasil a ideia do método analítico, que era obrigatório nas escolas de São Paulo. Essa metodologia,

sob forte influência norte-americana, se apoiava em princípios didáticos de caráter biopsicofisiológico da criança, de modo a analisar o todo e suas partes constitutivas (MORTATTI, 2006, p .7)

A palavração é uma estratégia de ensino, em que se apresenta a palavra ao estudante juntamente com uma imagem. A sentencição se relaciona com a prática de visualizar e memorizar para então formar novas palavras. Já o modelo de Contos e historietas viabiliza que a leitura parta do entendimento da escrita. A ideia de métodos analíticos se estendeu até a década de 1920. Convém ressaltar que mesmo com as mudanças de métodos de leitura, a escrita centrava-se na caligrafia, isto é, na preocupação com o tipo de letra a ser usada.

Já na década de 1930, teve-se o terceiro grande na história dos métodos de alfabetização, a união dos métodos sintéticos com os métodos analíticos, os então chamados métodos mistos ou ecléticos (MORTATTI, 2006). Cada vez mais, as pessoas acreditavam na importância de se alfabetizar utilizando algum método, em especial com o surgimento das bases psicológicas, descritas nos livros ABC, de Manoel B. Lourenço Filho em 1934. Esta obra apresenta resultados de uma pesquisa realizada no primeiro ano do ensino fundamental, que teve como intuito solucionar problemas no ensino da leitura e da escrita, associando cada vez mais o uso desses métodos de ensino ao ensino tradicional.

A concepção de alfabetização na perspectiva tradicional pertence, portanto, à cultura dos métodos de ensino. Assim, é oportuno ressaltar, dentre suas características, que o educando não possui voz ativa e não se espera o uso de sua criatividade no aprendizado, visto que tudo se encontra pronto para ser copiado, decorado e reproduzido. Outro aspecto que se faz necessário apresentar é que as aulas seguem um padrão, com métodos que possuem um modelo a ser seguido, sem poder fugir desse paradigma e buscar novas estratégias.

Por último, reflete-se sobre o papel da leitura e da escrita quando ensinada de forma mecânica, ao mostrar que nessa perspectiva ela não gera interesse por parte dos educandos, haja vista estarem sempre vivenciando as mesmas experiências, dia após dia, e as palavras, frases e textos serem apresentados sem terem significado para eles. Em outras palavras, os métodos tradicionais não buscam forjar o pensamento crítico e autônomo nas crianças, se relacionando apenas a modelos-padrão exigidos pela escola.

1.2.2 Alfabetização em uma perspectiva discursiva

A visão discursiva acerca da alfabetização se apresenta como uma estratégia, que considera a linguagem em seu aspecto sistêmico, inovando em termos de conceitos e práticas

educacionais com o intuito de abandonar a ideia mecânica de aprendizagem. Nesta perspectiva, os olhares estão voltados para a necessidade de as instituições de ensino buscarem novas condições de aprendizagem, de modo que a alfabetização seja pensada em uma concepção de linguagem como prática social, valorizando, especialmente, a dialogicidade.

Na perspectiva discursiva, o aluno vai alçando alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. Ele vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar; com isso, vai testando suas elaborações sobre a língua em que ele está inserido. E isso é que é de fundamental importância nesse início do processo. O aprendiz precisa se sentir produtor do seu próprio pensar e elaborar suas hipóteses sobre a língua que o constitui. Ele mesmo precisa ter ação sobre a língua que utiliza social e culturalmente (MACEDO, 2020, p. 02)

A principal questão que alfabetização discursiva considera é a de conceber o sentido político-social da escola e da escrita. Ou seja, reconhece que as relações entre educador, educando e comunidade escolar são fundamentais. Nesse sentido, procura valorizar a identidade das crianças, com atividades dialógicas, que abrem espaço para que o aprendiz seja capaz de descobrir, criar, pensar, opinar e refletir para chegar à resposta esperada.

Ana Luiza Smolka (2012) é uma das autoras que se destaca no campo discursivo. Ela realizou uma pesquisa com professores da educação básica, na qual analisou as práticas docentes nas fases de alfabetização, isto é, no início do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Smolka afirma que esse trabalho teve o seguinte objetivo:

Assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, buscava compreender, com uma equipe de trabalho que desenvolvia projetos de atuação e investigação no espaço escolar, o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento – da língua, da linguagem, do mundo, da leitura e da escrita, da literatura, dos modos de ensinar e a ler e escrever (SMOLKA, 2012, p. 13).

Vygotsky (1975) explora esse conceito quando defende que o discurso que a criança verbaliza é consequência da passagem do discurso social externo para o discurso interno. Nesse sentido, defende que "o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural (VYGOTSKY, 1975, p. 51). Luria (1988) corrobora com essa tese ao afirmar que a criança passa por experiências que fazem diferença no aprendizado. Nesses termos, valoriza os conhecimentos prévios, adquiridos antes do ingresso na escola.

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que

prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 1988, p. 143).

Desse modo, na visão discursiva, errar é parte inerente da construção da escrita, visto que aprendiz se arrisca e se sente produtor de seu pensamento, responsável pela construção da aprendizagem da língua social e cultural. Para Smolka (1995, p.18), trata-se de “[...] considerar o erro não como um fato isolado (na língua), mas como uma instância significativa numa trama mais ampla das relações textuais/sociais”.

O processo de conhecimento relativo à aquisição da linguagem pressupõe um mediador, com isso, destacamos as contribuições de Vygotsky (1984), especificamente, o conceito de ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’ (ZDP). Para Vygotsky, (1984, p. 97) "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário". Na sua acepção, a ZDP estabelece o que a criança conseguirá sozinha e o que precisará de ajuda, sendo assim permite pensar o papel do educador como aquele que estabelece uma ponte entre o conhecimento adquirido e o conhecimento que adquirirá.

A base da alfabetização discursiva é o conhecimento da realidade e o conhecimento linguístico, que se realizam na relação entre discursos que dão vozes aos sujeitos e suas realidades na sociedade democrática. A ideia central é que o primeiro conhecimento dá sentido ao próximo. Nesses termos, o aprendiz está preparando, por meio de atividades interativas, seu conhecimento linguístico.

Cecília Goulart (2010) contribui com perspectiva quando evidencia a necessidade da oralidade e interação na constituição dos processos linguísticos. Nessa direção, ela afirma que:

O trabalho da linguagem, que nos compele a aprendê-la dentro de determinados moldes gramaticais, e o nosso trabalho com a linguagem, reconhecendo e explorando seu potencial criativo, nos humanizam pela aproximação e interação que estabelecemos com os outros, tornando-nos seres políticos, coletivizando-nos. A interação com o outro é condição necessária para a constituição da linguagem (GOULART, 2010, p. 63).

A discussão aqui apresentada nos aponta elementos essenciais desse campo de estudo da alfabetização. Essas concepções ampliam o leque da importância de um trabalho com uma escrita significativa, assim como a necessidade de o professor se constituir em um mediador, a fim de contribuir com os conhecimentos, compartilhar suas experiências e valorizar as experiências dos discentes ao longo do percurso de aprendizagem. Nesta visão, o autor do processo não é mais o professor, como vimos na perspectiva de ensino tradicional, mas o aluno, autor do seu saber, protagonista da sua aprendizagem.

Hodiernamente, a alfabetização não é pensada desvinculada do mundo, e se relaciona com os processos de construção do conhecimento pelo estudante. Portanto, constitui-se em um processo extenso, o qual demarca a importância de os educandos desde o princípio fazerem uso social da leitura e da escrita, compreendendo a função social da linguagem.

Destarte, saímos da concepção de alfabetização como codificação e decodificação para a definição de alfabetização discursiva, que acontece através de interações de conhecimentos, sendo estudante ativo. Outro aspecto que vale ressaltar é que o conhecimento da língua é aprendido e não algo pronto, fato que possibilita o planejar das ações com essa finalidade, permitindo assim que as crianças percebam a funcionalidade da língua.

1.2.3 Alfabetização associada ao Letramento

Pensando no contexto de sala de aula, atribuímos a alfabetização como um dos processos da educação formal mais importantes na vida do ser humano, pois desde o princípio a criança está inserida em uma sociedade letrada e interage com a linguagem escrita, fato que a leva a ler e tentar compreender o mundo a sua volta. Esse momento, que deveria ser lembrado com carinho e estimular a curiosidade, acaba ficando maçante e pouco interessante com o uso das antigas práticas de ensino, como fazer atividades de pontilhados e de separação silábica.

Destarte, pensando alfabetização na perspectiva de letramento não a compreendemos apenas como aprendizado do alfabeto. Carvalho (2015, p. 45) destaca que “para colher bons resultados na alfabetização, penso que é necessário ensinar as relações letras-sons de formas sistemáticas, mas não com rigidez, evitando que o ensino fique excessivo centrado na decodificação”. A autora defende a ideia que o alfabetizando compreenda a prática da escrita alfabética, isto é, o ler e escrever de modo que não se limite a consciência fonológica da linguagem. Esse processo não se dá de forma rápida e fácil, já que as palavras não possuem apenas sons e letras, mas também significados e usos em contextos sociais.

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2009) discorre que:

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 10-11).

Com essa visão, percebemos que o essencial não é mais o aprendizado da leitura e escrita de forma mecânica, mas uma busca constante por significações, isto é, trazer à tona situações reais do dia a dia para dentro da sala de aula, e incentivar o aprendiz a pensar, a participar, a introduzir suas ideias no contexto social. Além disso, é interessante salientar que o sujeito precisa interpretar textos, ações, palavras e compreender o ponto de vista dos autores, dialogando com o mundo em que se encontra.

Kleiman (2005) complementa que:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Considerando esses aspectos é importante que a criança tenha contato com diversas formas de aprendizagem durante a etapa de aquisição das habilidades de leitura e escrita. É fundamental que ela saia da rotina por meio de situações desafiadoras porque assim aprenderá a usar essas habilidades nas questões cotidianas, se constituindo em um cidadão crítico e participativo, que entende o seu lugar, seus direitos e faz diferença na sociedade. Nascimento (2019, p.21), em sua dissertação sobre as concepções de alfabetização e letramento na pré-escola, lembra que "alfabetizar é também entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seus usos".

Uma pessoa alfabetizada, segundo Carvalho (2015), conhece o código alfabético e domina as relações grafofônicas, isto é, sabe identificar os sons das letras, assim como ler palavras e textos básicos. Complementando, destacamos que "letrado, é alguém que se apropria suficientemente da escrita e da leitura" (CARVALHO, 2015, p. 66).

O termo alfabetização, de acordo com Soares (2018, p 47), é o "processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico", e o "letramento [é a] participação em eventos variados de leitura e da escrita nas práticas sociais". Se unirmos os dois conceitos temos uma alfabetização letrando, que é possível quando existe o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento têm suas especificidades, ou seja, cada um carrega consigo facetas e metodologias diferentes, que abarcam uma longa dimensão, que precisam, necessariamente, ser entendidas e respeitadas. Portanto, a junção desses dois termos para essa função, significa a utilização de múltiplos métodos e estratégias de ensino.

Não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, até de cada

criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2018, p. 46).

A alfabetização é um processo contínuo, uma vez que, ao longo da vida, as pessoas estão em constante aprendizagem, tanto intelectual, quanto na escrita e na fala, portanto, vivenciando descobertas, se alfabetizando. Quanto a essa acepção, Tfouni (2010, p.15), afirma que “a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”.

Para se alfabetizar letrando não precisa deixar de lado um conceito ou outro, não precisa defender tal teoria e excluir outra, o essencial é, na prática, trabalhar os dois conceitos lado a lado, ou seja, “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isso é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2020a, p. 26).

Por fim, a alfabetização pode ser caracterizada como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, isto é, de um conjunto de técnicas, especificamente, habilidades primordiais para a prática da leitura e da escrita. Todo esse procedimento é composto pelo domínio do sistema de escrita e por meio da aquisição de diferentes modos de escrever e ler. Portanto, “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento” (SOARES, 2020a, p. 200).

Após a descrição dessas três perspectivas de alfabetização, na sequência, nos centramos nos debates acerca de alfabetização e letramento a partir das reflexões de diferentes autores.

1.3 LETRAMENTO: PRINCIPAIS DISCUSSÕES DESENVOLVIDAS PELOS NOVOS ESTUDIOSOS DA ÁREA

A vasta produção de estudiosos de letramento revela que o termo tem passado por ressignificações importantes, referentes às várias mudanças sociais ocorridas desde a década de 1990. Autores como: Magda Soares, Roxane Rojo, Ângela Kleiman, Brian Street têm contribuído com discussões primordiais sobre o assunto. Vale ressaltar que o letramento está associado ao uso competente da tecnologia da escrita, diretamente relacionado com a capacidade de ler e compreender, de se informar e de repassar essa informação, estando, ainda, ligado ao uso de diferentes gêneros textuais no contexto social.

Conforme Soares (2014, p. 33), esse termo foi usado em nosso país pela primeira vez no ano de 1986, por Mary Kato, no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Em 2014, o termo letramento foi discutido nos livros “*Os significados do letramento*”, organizado por Ângela Kleiman, e “*Alfabetização e Letramento*”, de Leda V. Tfouni. Mas por que o nascimento de um novo termo no campo educacional? O surgimento do letramento está ligado à falta de uma palavra que pudesse explicar o sentido desse fenômeno. Ele surgiu no contexto de discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil na década de 1980.

Soares (2014, p. 46) recorda que esse:

[...] novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2014, p. 46).

Em inglês, encontramos o termo *literacy*, que segundo Magda Soares (2014, p. 17, “é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever”, etimologicamente advém do latim *littera*, que significa letra. Para Kleiman (2005, p. 5) “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. Com a evolução social e as inovações tecnológicas, são exigidas novas práticas da leitura e da escrita. E, para conceituar essas novas práticas, surgiu o termo letramento.

Ter o domínio da tecnologia da leitura e escrita faz com que o leque referente à leitura de mundo se amplie, fazendo a junção da leitura sistemática e formal utilizada no domínio do código escrito. Visto isso, a leitura não se prende só a relação grafemas/fonemas, pois além de textos escritos, leem-se lugares, tempo, placas, espaço, clima, símbolos e outros tantos fatores que fazem parte da realidade. Segundo Kleiman (2005, p. 5) “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento”.

A busca por uma definição exclusiva para o termo letramento não se apresenta algo fácil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares,

As dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2014, p. 65-66).

Implicitamente, essa palavra demonstra que a escrita abarcará consequências para o indivíduo que a utiliza no seu contexto social, pois uma pessoa letrada muda constantemente sua visão de acordo com o domínio e competência de ler e escrever. Dessa forma, Soares (2014) afirma que, individualmente, alfabetizar-se altera seu estado ou condição em múltiplos aspectos, principalmente, o social.

Mortatti destaca que “até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos, assim como os objetivos com que é utilizada a palavra letramento” (2004, p. 11). Segundo a autora, o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Ainda abarcando os significados de letramento, Tfouni (2010) diz que, “não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal”. Pois, para autora, “letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico” (TFOUNI, 2010, p. 23). Nesse sentido, a autora explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 21).

Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento da sociedade em geral. Dessa forma, o significado atribuído por Tfouni, ao termo letramento vai além da escola e do processo de alfabetização, incluindo processos sociais mais amplos. Tfouni (2010, p.32), pensa que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Para Soares (2014, p. 66), existem duas dimensões de letramento: a primeira está relacionada com o pessoal, onde o foco maior é a habilidade individual da leitura e da escrita, e a segunda dimensão refere-se ao letramento como um fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de demandas de atividades sociais que envolve a língua escrita.

Dessa forma, o letramento, entendido como um fenômeno social, se faz presente na vida, no cotidiano, haja vista os indivíduos estarem rodeados de informações escritas: placas, imagens, propagandas, jornais em todo canto da cidade, as quais carregam inúmeras informações. De fato:

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Ler um livro para a escola; pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar; orientar-se pelas placas quando está dirigindo; ler a bula de um remédio; fazer de conta que lê uma história, mesmo que ainda não seja alfabetizado; compor uma música com os amigos; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras etc. Todas essas atividades constituem formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 2).

O conceito de letramento é bastante abrangente e em virtude das mudanças sociais ocorridas na sociedade, bem como das novas exigências quanto aos conhecimentos de leitura e escrita, esse termo vem sofrendo ressignificações. Destarte, mediante a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento, devemos pensar em termos de letramentos, denominação que abarca melhor a complexidade dos letramentos múltiplos.

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Segundo Rojo (2009), nas pesquisas sobre letramento têm se destacado o aspecto da desigualdade entre as práticas de letramento consideradas mais valorizadas na sociedade. Reconhece-se, portanto, a pluralidades práticas, apesar de existir no ambiente escolar um letramento hegemônico, modalidade esta que não é capaz de compreender todas as formas e variações que apresentam os modos de se “letrar” no Brasil.

A definição de letramentos no plural compreende, também, a complexidade de estabelecimento de conceitos e o reconhecimento de que os letramentos são múltiplos, se encontram em constante mudança, uma vez que na sociedade atual se utiliza as mais variadas formas de uso da escrita para se comunicar no curso das relações sociais (ROJO, 2009).

Para Kleiman (2010), o uso do conceito de letramento na academia se deu:

como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (KLEIMAN, 2011, p.15- 16).

A localização do uso do conceito de letramento, feito por Kleiman, abarca a compreensão de concepções distintas de alfabetização, assim como explícitas alterações sociais no uso da escrita, como se pode ver na argumentação abaixo:

Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, à formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (KLEIMAN, 2010, p. 16).

Ainda de acordo com Kleiman (2010), os estudos foram se aprofundando para então descrever as condições de uso da escrita, cujo objetivo era descobrir como e quais eram os efeitos das práticas do letramento em grupos minoritários ou em sociedades não-industrializadas, que começavam a enxergar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que dominavam o poder. Contudo, os estudos não estavam focados em efeitos universais do letramento, mas sim em efeitos causados através das práticas sociais e culturais dos diversos grupos que se apropriavam da escrita.

De fato, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita” (KLEIMAN, 2010, p. 18). Além disso,

as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2010, p. 19).

Nesse sentido, Kleiman (2010, p. 20) afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Nessa perspectiva, o letramento define-se como um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, realizando algumas práticas de letramento, elemento que

é complexo e abrange mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. É um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se iniciam quando a

peessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive (KLEIMAN, 2010, p. 20)

Os letramentos se distinguem entre dois modelos, sendo especificado como letramento autônomo e letramento ideológico. O letramento autônomo se constituiu, inicialmente, apresentando o processo da escrita, e, conseqüentemente, da leitura. Nele, o sujeito estaria dotado de certa "autonomia", uma vez que a escrita é entendida como um produto completo em si, independente do contexto para ser interpretada (KLEIMAN, 2010).

O letramento autônomo, portanto, pressupõe que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2010, p. 21), sendo a concepção de letramento dominante. A autonomia se relaciona com a escrita, e é completa, não se prende ao contexto de produção, ou seja, o processo de interpretação estaria relacionado com o funcionamento lógico e interno do texto escrito.

Street (2010), afirma que o letramento tem variações. As pessoas têm habilidades distintas, os envolvimento em relações sociais podem ser diferentes, portanto, selecionar só uma variedade de letramento não dará o resultado almejado. A lógica estabelecida por este modelo de letramento considera que “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 2010, p. 22).

O letramento autônomo se refere à prática escolar, sendo a escola a principal agência de letramento neste modelo. As características principais do letramento autônomo são: “1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. A atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 2010, p. 22, grifos da autora).

Já o letramento ideológico procura dar ênfase ao fato de que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2010, p. 178). O modelo ideológico, para Kleiman (2010), não constitui uma negação do modelo autônomo, mas sim o reconhecimento de que o letramento não se explica singularmente, mas no plural, pois suas práticas não se limitam a uma única e exclusiva forma.

Quanto ao modelo ideológico de letramento, Kleiman (2010) assevera:

Não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos

cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Por outro lado, [...] o questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor entre oralidade e escrita, e mesmo as consequências cognitivas podem ser estudadas enquanto fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno (KLEIMAN, 2010, p. 39).

O letramento ideológico está, portanto, relacionado como uma concepção ampla e alternativa, que permite usos da escrita e da linguagem como práticas sociais que vão além do espaço escolar, e prioriza a relação entre o sujeito e o código linguístico. Além disso, é importante ressaltar que as práticas de letramento ideológico não seguem um rigor metodológico.

Kleiman (2010, p. 20), afirma ainda que, “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Logo, as crianças podem estar participando de eventos de letramento, e, também, serem concebidas como agências de letramento por gerarem conhecimentos próprios e particulares, ressignificarem as culturas nas quais estão inseridas, e dessa forma realizarem práticas de letramento.

Para Campos Almeida (2010), existem ainda dois tipos de letramentos que se distinguem entre hegemônico e vernacular;

Letramentos hegemônicos ou dominantes: oficiais e valorizados socialmente, como o científico, jurídico ou literário; Letramentos vernaculares: locais e desprestigiados, vinculados a eventos populares como jogos de bicho, enredos de escolas de samba, criações de cordel etc. (CAMPOS ALMEIDA, 2010, p. 2).

Os letramentos, sendo eles hegemônicos ou vernaculares, variam de acordo com as esferas ou domínios sócios culturais e institucionais em que os formatos dos textos estão circulando. Convém salientar, no entanto, que a definição das esferas ou suportes onde se tem contato com a escrita não são rígidas e fechadas em si mesma, tais esferas e seus textos podem se conectar umas com as outras.

Ainda, conforme Campos Almeida (2010), os letramentos podem acontecer em diferentes ambientes:

Letramento familiar - no lar - textos como receitas, manuais, calendários, formulários, lista telefônica, textos de moda, fofoca, agendas, diários, textos de autoajuda, jornalísticos etc. Letramento religioso - na igreja - hinos, bíblia, folhetos, orações, cartazes etc. Letramento escolar - na escola - textos didáticos, pedagógicos, científicos, literários etc. Letramento jurídico - fóruns, cartórios - textos constitucionais legais ou burocráticos, documentos etc.

Letramento científico - na academia - ensaios, teses, monografias etc.
 Letramentos profissionais - no local de trabalho - variam dependendo das diversas profissões e dos diversos locais de trabalho cujas práticas envolvem contato com um conjunto de textos específicos: lojas, hospitais, empresas ou indústrias, restaurantes, escritórios oficinas, cartórios, bancos, repartições públicas ou etc. (CAMPOS ALMEIDA, 2010, p. 2).

Soares afirma que “assim, letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” (SOARES, 2014, p. 74). Desse modo, percebemos que o letramento está interligado não somente com os processos de ler e escrever, mas com a compreensão do que se lê e do que se escreve, bem como com a relação com o contexto social em que se inserem.

Vimos, pois, que as práticas de letramento fogem ao conceito formalizado de escolarização e, dessa forma, ultrapassam a relação entre a leitura e a escrita desenvolvidas no ambiente formal para os mais variados processos de socialização e de contato com a linguagem escrita e oral. Portanto, destaca-se que os sujeitos podem estar em contato com a escrita independente de saber ler e escrever, residir ou frequentar a cidade ou o campo, enfim, não precisa ser alfabetizado para ser letrado.

1.4 ALFABETIZAR E LETRAR: PRESSUPOSTOS

É necessário reconhecer que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, sendo a alfabetização definida como “aquisição do sistema convencional de escrita”, e letramento conceituado como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 64). Estes apresentam diferenças tanto nos objetos de conhecimentos, como nos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, e no ensino dos diferentes objetos. Enquanto a alfabetização define a leitura e a escrita como habilidades “tecnológicas” a serem aprendidas, o letramento as destaca como práticas sociais adquiridas. Soares confirma que:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...]. Ou seja: a pessoa que aprender a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2014, p. 36).

Diante disso, pode-se afirmar que os sujeitos alfabetizados podem não serem letrados, e os letrados não serem alfabetizados. Isso se dá devido a interpretação dos termos, entendendo letramento e alfabetização como duas práticas totalmente separadas, cria-se uma visão errônea e individualizada sobre esses conceitos. Porém, como já visto, a alfabetização e letramento são processos que precisam estar interligados. Mas será possível alfabetizar letrando?

Soares (2014, p. 47) responde afirmativamente quando diz que, “alfabetizar letrando é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que os aprendizes se tornem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados”. No entanto, para que o letramento seja colocado em prática é preciso que haja meios para isso, como afirma Coenga (2010, p. 52) “A escola é, sem sombra de dúvida, o lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para familiarizar com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras”. Visto isso, destaca-se que será nas instituições de ensino o primeiro contato com os livros, e é a partir daí que surgem as descobertas, e essas devem ser algo que desperte o interesse de querer ler mais.

De acordo com os estudos de Santos e Albuquerque (2007) a aprendizagem do letramento deve ser feita em conjunto com a alfabetização, fazendo com que os processos sejam mais significativos. Isso envolve trabalhar com o sistema alfabético e o desenvolvimento da capacidade da leitura e da escrita com autonomia utilizando de materiais presentes no contexto social e, além disso, é necessário saber que

propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade [...]. [...] Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 97-98).

Em uma sociedade grafocêntrica não se pode mais pensar em apenas alfabetizar os indivíduos, no sentido de fazê-los se apropriarem da tecnologia da escrita. Faz-se necessário torná-los, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados. É preciso ir além da capacidade de saber codificar e decodificar palavras e textos, é fundamental compreender, interpretar e ser capaz de pensar e agir de maneira crítica diante das informações que rodeiam a sociedade.

Para a formação com letramento é preciso que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado. Conforme Soares (2014), em realidades de países como o Brasil, o contato com livros,

revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados.

Pelo exposto, há que se reconhecer a importância e necessidade de se promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita. Para que isso seja efetivado faz-se necessário que as práticas de alfabetização e letramento, desenvolvidas em sala de aula, sejam planejadas visando a interação das crianças com a cultura escrita e que participem de experiências diversas com a leitura e a escrita. Além disso, é relevante que os estudantes tenham acesso aos mais diferentes tipos de gêneros textuais, para que compreendam a função social de cada um deles.

De fato:

Alfabetizar e letrar é o desafio que se impõe à escola nos dias de hoje. Mais do que ensinar os alfabetizados a decodificar e a codificar o sistema linguístico, é necessário que se lhes oportunizem experiências com diferentes gêneros discursivos e lhes propiciem o domínio da variedade linguística que se quer que aprendam (PELANDRÉ, 2004, P. 15)

Dessa forma, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições escolares precisam estar embasados na proposta de “alfabetizar letrando”, visando o ensino aprendizagem do código, associado com as práticas sociais de utilização da escrita. Nesse sentido a escola estaria preparando o educando para as diversas práticas interacionais da vida social.

Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2014, p. 47)

Destarte, concluímos que o processo de alfabetizar letrando não é a invenção de um método novo, ao contrário, corresponde a um processo de reconstrução da leitura e da escrita através de práticas realistas, que sejam contextualizadas e tenham significados para os estudantes. Portanto, é essencial oportunizar aos educandos atividades com diferentes gêneros textuais, assim como propiciar contato com diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Em seu último livro, lançado no ano de 2020, Soares apresenta “o texto como um eixo de integração de letramento e alfabetização” (SOARES, 2020b, p. 37), e expõe uma explicação plausível sobre a questão por meio da figura de um quebra cabeça, pois compreende que,

Como em um quebra cabeça, as peças são diferentes, com cada peça tendo uma forma que se encaixa á forma específica de outra. Também os processos de alfabetização e letramento são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2020b, p. 37).

Em outras palavras, alfabetização e letramento são processos específicos de aprendizagem e processos específicos de ensino, sendo que alfabetizar tem como propósito a inserção do estudante em ações de letramento, caracterizadas como leitura, produções e práticas reais e significativas. Para alfabetizar letrando Magda Soares (2020b), afirma que é necessário compreender os dois processos citados abaixo:

Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias a apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo. Os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessária à aquisição de objetos de conhecimento específicos - as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita-eventos de letramento (SOARES, 2020b, p. 38)

Ainda em uma visão de que alfabetização e letramento devem acontecer de forma integrada é preciso destacar que o texto precisa ser o eixo central do processo de integração entre esses dois termos. Mas como será feita a escolha desse texto? Magda Soares (2020b, p 39), em “*Alfaletrar*”, propõe que, “Ao planejar uma sequência ou uma unidade didática, o primeiro passo deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas”. Ou seja, um texto que irá chamar a atenção das crianças, pois além de ler, escrever ou escutar o texto, precisam compreender o propósito dele, pois este deve estar de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Por fim, compreendemos que alfabetizar letrando está relacionado com descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita. Conforme essa metodologia, alfabetizar letrando expressa mediar e orientar a criança para que ela aprenda a ler e a escrever de forma que tenha contato com diferentes suportes, como livros, revistas, jornais, enfim, com o material de leitura que circula na escola e na sociedade, que faça parte de sua realidade, e dessa forma criar situações significativas de aprendizagem para o educando.

SEÇÃO II – SISTEMA POMARES DE ENSINO

Esta seção dialoga com pesquisas sobre materiais didáticos, livros didáticos e apostilas, revisitando conceitos e caminhos percorridos na área, fundamentais para o aprofundamento teórico e metodológico desse trabalho. Na sequência realiza-se a contextualização histórica e pedagógica referente ao material criado e utilizado pela prefeitura de Morrinhos, denominado *Sistema Pomares de Ensino*. Apresenta-se, também, o município de Morrinhos, conhecido como Cidade dos Pomares.

2.1 LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILADOS: PRINCIPAIS DISCUSSÕES

Para Bittencourt (2008, p. 295), os materiais didáticos são “instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem”. Eles estão presentes no ambiente escolar e não se resumem a um objeto exclusivamente. Ao contrário, são variados e permeiam os ambientes das salas de aulas. Contudo, o nosso objetivo aqui é aprofundarmos o debate em relação a dois deles, o livro didático e os apostilados.

Os livros didáticos são os instrumentos de trabalho mais usados nas escolas, integrando a tradição escolar de professores e alunos ao se constituírem como parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos (BITTENCOURT, 2008). Todavia, apesar de ser uma ferramenta antiga, o livro didático vem recebendo críticas e sendo associado ao ensino tradicional. Os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do país, atualmente, pertencem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Oliveira, L. (2007), em pesquisa sobre livro didático e o aprendizado de leitura no início do ensino fundamental, destaca que;

Desde 1938 ocorrem ações governamentais cuja pauta é estabelecer condições de produção e acesso ao livro didático, mas só em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando expressivas mudanças em relação às ações anteriores: a indicação passa a ser feita pelos professores, foi introduzida a adoção de livros reutilizáveis e consequentes adaptações técnicas e a distribuição gratuita aos alunos por aquisição com recursos do Governo Federal (OLIVEIRA, L., 2007, p. 45).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por função realizar a avaliação e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa. O programa atende instituições públicas que oferecem educação básica, e, também, instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Atualmente, segundo o MEC, “a execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2022). O material é reutilizado durante 4 (quatro) anos. O Programa fica sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que cuida, também, da logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Quanto à política do livro didático e o órgão responsável, vale apresentar o que diz Cassiano (2004):

Em 2004, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo – PNLD (Programa nacional do Livro Didático). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental (CASSIANO, 2004 p. 35).

O caminho das políticas voltadas para a avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos no Brasil passou por três períodos essenciais na história nacional. O primeiro momento foi no século XIX, com o nascimento da Comissão de Instrução Pública, encarregada de elaborar projetos de lei que priorizassem “a melhor organização pedagógica para a escola primária” (SOUZA, 2000, p. 10).

O segundo momento, meados do século XX, se destacou pela criação de três comissões, segundo Matos e Senna (2013, p.1), a saber: Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938). O terceiro momento é o do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1985, no período da transição democrática.

A Comissão Nacional do Livro Didático foi fundada com base no Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, com o intuito de assegurar, “[...] que, a partir de 1 de janeiro de 1940, livros sem autorização do ministério não poderiam ser utilizados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República” (LUCA, 2009, p.167). Essa determinação foi o início do processo de normatização da produção dos livros didáticos no Brasil. Fizeram parte da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), professores, padres e militares.

A esse respeito, Filgueiras (2008, p.16) comenta: “a CNLD foi composta por um grupo de intelectuais, escolhidos por Gustavo Capanema, não de forma aleatória, mas organizada de acordo com as possibilidades do Ministério”. Essa escolha contou com uma diretriz situada no Decreto-Lei 1.006/38, o qual determinava que:

A Comissão deveria ser integrada por sete membros, designados pelo Presidente da República, escolhidos dentre “pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecimento moral” (Decreto-Lei nº 1.006/38), divididos em especializações: duas especializadas em metodologia das línguas, três em metodologia das ciências e duas em metodologia das técnicas. Os membros da comissão não poderiam ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editorial (FILGUEIRAS, 2008, p. 2).

Atualmente, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Segundo o Ministério da Educação (2021), com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias, abarcando obras pedagógicas, *softwares*, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar.

É interessante pensarmos se existe uma definição que caracterize o livro didático, haja vista sua condição de objeto de inúmeras pesquisas e debates na atualidade. Porém, não é tão fácil elaborar um conceito para um material tão amplo, portanto, optamos por apresentar algumas características que englobam esse objeto. Para tanto, partimos da definição de Bittencourt (2008, p. 301): “O livro didático caracteriza-se nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista”, mas não se limita a esse entendimento, se constituindo também em “um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 301). Convém salientar que o Estado está sempre presente na elaboração desse material, interferindo nas atividades propostas, que seguem, na maioria das vezes, as diretrizes curriculares.

Outra descrição da autora para os livros didáticos está ligada diretamente a ideia de ser um suporte pedagógico, pois o interior desse material está carregado de atividades de leitura, escrita, artísticas, pessoais, em grupo e avaliativas. “É um suporte de métodos pedagógicos ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 302).

Uma última definição, elaborada pela autora, diz respeito a interferência cultural, os valores abordados nos livros didáticos, os quais a levam a afirmar que o livro didático pode ser lembrado como “veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 302). Percebemos, portanto, um amplo caminho de perspectivas sobre o livro didático e compreendemos que é um suporte pedagógico presente com frequência nas salas de aulas, que auxilia os professores e alunos em seus ensinamentos e aprendizagens, apesar de não ser,

no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Entre os materiais didáticos mais utilizados nas escolas temos os livros didáticos que como vimos é um programa do governo federal que atende as escolas públicas cadastradas desde o ensino fundamental até o médio, mas também temos a presença de materiais apostilados, compondo os suportes pedagógicos de várias escolas. Para adentrarmos ao assunto apresenta-se na sequência um levantamento da trajetória dos materiais apostilados no Brasil.

2.2 MATERIAIS APOSTILADOS

A princípio, o material apostilado era exclusivo de instituições particulares e surgiram junto aos cursinhos preparatórios para vestibulares de universidades. Com o passar dos anos, as apostilas passaram a ser vistas como material didático da cultura elitizada, totalmente ligada às classes de alta renda, que desejavam desfrutar de uma educação de qualidade.

Carmagnani (1999), afirma que:

Com o passar dos anos as apostilas ganharam um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação. [...] vale a pena lembrar que as apostilas surgiram primeiramente nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade e sua eficiência era atestada pelo número de candidatos que obtinha uma vaga nos cursos de ensino superior. Desse modo, a apostila se popularizou por possuir qualidades nem sempre presentes nos LDs, considerados limitados ultrapassados (CARMAGNANI, 1999, p. 47)

As classes sociais mais altas almejavam que seus filhos tivessem acesso aos estudos nas faculdades mais renomada de ensino superior, por este motivo investiam em cursinhos especializados para que seus filhos obtivessem sucesso no ingresso na universidade. Ainda

hoje, é comum ter cursinhos de áreas específicas para provas de vestibulares, mais, especialmente, para as provas do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), pois esta, atualmente, garante vaga em instituições públicas de ensino superior. Segundo Pieroni (1998):

A presença dos cursinhos pré-vestibulares no panorama educacional não é fenômeno recente. Desde o início dos concursos para o preenchimento de vagas oferecidas pelo ensino superior universitário nos anos 20 estes cursinhos preparatórios foram surgindo com o claro objetivo de fornecer aos candidatos melhores chances de disputa e êxito nas provas classificatórias (PIERONI, 1998, p. 1).

À princípio, os cursinhos não precisavam passar por nenhuma fiscalização do Ministério da Educação (MEC). O crescimento e a prática deste tipo de ensino seguiram, livremente, as determinações do mercado, lei da oferta e da procura. Quanto a essa lógica, Pieroni (1998) assevera:

na medida em que ao longo do século XX a procura pelo ensino superior se intensificou no Brasil e a relação entre o número de candidatos e o número de vagas oferecidas aumentou, o mercado de atuação dos cursinhos também cresceu. Os cursinhos pré-vestibulares então se multiplicaram sem nenhum controle ou legislação que interferissem em sua organização e funcionamento. Pode-se abrir um cursinho como se abre um negócio qualquer, trata-se de uma iniciativa privada (PIERONI, 1998, p. 1)

Dessa forma, é perceptível que os cursinhos se tornaram um ramo de atuação lucrativo, em franca expansão, e um maior número de investidores. O importante a se destacar é que esse crescimento abriu portas para investimentos em outros níveis de educação. Confirmando essa teoria, Pieroni (1998), diz:

Os cursinhos penetraram sua atuação rumo a instâncias regulares da educação nacional (ensino fundamental e médio) através de um modelo de concessão de franquias que são oferecidas a diferentes escolas particulares espalhadas por todo o território nacional (PIERONI, 1998, p. 7).

O desenvolvimento dos cursinhos está vinculado a iniciativas políticas que buscaram prestigiar e privilegiar as instituições privadas, possibilitando a preservação e hegemonia das classes dominantes. Segundo Amorim (2008, p. 41): "É bastante relevante o fato de que embora as apostilas sejam iniciativas próprias de empresas particulares e do ramo privado de educação, sempre esteve presente o apoio e intervenção do Estado, possibilitando, e porque não dizer, facilitando a atuação deste setor".

Com a iniciativa privada para o ensino regular apareceram, no cenário educacional nacional, os chamados Sistemas de Ensino. Algumas instituições de porte relevante, como: Sistema Objetivo de Ensino, Sistema COC de Ensino, Sistema Anglo, entre outros, começaram

a organizar sistemas franqueados de ensino, que pressupõe a aquisição de um conjunto de material didático ligado a um sistema apostilado de ensino.

Ao realizar a compra dos materiais didáticos, as instituições particulares passaram a usar tanto o material como a marca da empresa que o fornece. As escolas que se filiam a este modelo de ensino assemelham-se a uma franquia, onde o objetivo passa a ser “a venda e a aplicação de um conjunto de material didático apostilado para escolas que se transformam em unidades parceiras ou franqueadas dos autodenominados Sistemas de Ensino” (PIERONI, 1998, p. 7).

Dessa forma, é essencial salientarmos que mesmo que exista um discurso de que o uso da apostila é fruto de uma educação de qualidade, com material eficaz e atualizado, primeiramente, sua criação veio de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova renda do setor editorial, transformando a apostila em sinônimo de “qualidade” em detrimento ao livro didático, como apontado a seguir:

a introdução da apostila como substituta/complemento do livro didático, principalmente em escolas particulares, é um fenômeno recente no contexto brasileiro, resultante, dentre outras coisas, do desenvolvimento do ensino privado e, sobretudo, do descaso do Estado com relação à educação em geral. Face a essa situação os donos de escolas particulares viram abertas as alternativas de ampliação de sua área de atuação e de retorno de investimentos, antevendo, acertadamente, a possibilidade de ganhos extras com a produção de seu próprio material didático. Assim, baseando-se em justificativas, como: alto custo dos livros no Brasil, má qualidade de materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático proposto pela escola e até mesmo atendimento das necessidades dos alunos, o uso das apostilas foi se solidificando e ganhando um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático tradicional (CARMAGNANI, 1999, p. 45).

Portanto, a utilização das apostilas se deu em virtude da capacidade empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino. O acontecimento dos sistemas apostilados de ensino na educação regular ter ganhado lugar na década de 1970 não é mera coincidência. O ensino apostilado estava vinculado às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois pensavam em estratégias de controle de alunos e professores, por isso concentravam essa tarefa nas apostilas que se transformaram em um único aporte de livros e cadernos. Assim, podemos verificar que:

o controle sobre o trabalho de professores e de alunos é então feito através do material didático (a cada aula o aluno marca a data daquela lição como referência futura). Como num panóptico foucaultiano (cf. Foucault 1989), professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer e o controle é feito através das provas confeccionadas por um outro sujeito, institucionalmente indicado para tal, que, independentemente do grupo a ser avaliado, prepara questões que devem ser respondidas por todos. Garante-se, assim, aquele mínimo de que falamos anteriormente. Assim, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma têm um preço: a limitação de conteúdos, a rigidez de trabalho em sala de aula e,

sobretudo, a impossibilidade de os interlocutores interferirem na sequência preestabelecida nem sempre adequada ao grupo de aprendizes (CARMAGNANI, 1999, p. 50).

Portanto, entendemos que as apostilas foram/são fruto de poder e controle da população, com a proposta de ensinar somente aquilo que era/é de interesse de seus proponentes. Atualmente, o uso de apostilas não está ligado somente ao ensino privado, elas vêm sendo utilizadas em larga escala na esfera pública, exemplo disso, é o nosso objeto de pesquisa, material apostilado criado pela prefeitura de Morrinhos.

Corroborando essa tese apresentamos o pensamento de Comenius (1997, p. 199), que diz que: “tanto livro quanto apostila privilegiam a transmissão e memorização de conteúdos que são selecionados por serem considerados úteis e pertinentes”. Assim, economia do ensino, originalmente criada por Comenius, veiculada por meio do livro didático se reinventa nas apostilas, mas, ainda que estas sejam mais fragmentadas do que os livros, ambos são tradicionais.

2.3 APOSTILA POMARES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PEDAGÓGICA

O Sistema Pomares de Ensino foi criado no ano de 2011, após parecer favorável do Conselho Municipal de Educação de Morrinhos, através da promulgação do Parecer nº 001/2011):

O conselho municipal de educação de Morrinhos, em reunião realizada no dia 24 do mês de janeiro do ano de dois mil e onze (2011), após análise do processo nº 001/2011, de 24/01/2011 referente a avaliação e parecer do projeto metodologia e construção do conhecimento; a interdisciplinaridade como meta, para a qualidade do ensino/aprendizagem público municipal de Morrinhos, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos - SEMED e ouvida a explanação sobre o referido projeto, da responsável do mesmo, Senhora Maria Aparecida Mendes Borges, Coordenadora Pedagógica da SEMED. Somos de parecer favorável à realização do projeto supramencionado (SEMED MORRINHOS, 2011).

Após a aprovação da proposta, o material foi utilizado durante 9 (nove) anos, ou seja, de 2011 até 2020, sendo que, nesse período, ele passou por atualizações tanto nos conteúdos, como na estrutura física do material. Mas afinal, qual era o propósito do município de Morrinhos ao criar sua própria apostila?

Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos tratou da idealização das *Apostilas Pomares*, disponibilizando para a pesquisa um questionário respondido pelas responsáveis pelo material apostilado. Na ocasião, o responsável pelo órgão afirmou que os materiais didáticos na cidade de Morrinhos sofreriam modificações a fim de incluir atividades

que fizessem parte da realidade dos estudantes. Quanto à questão a posição apresentada foi a seguinte:

A idealização do Projeto partiu do princípio de que os livros didáticos oferecidos pelo MEC não são contextualizados, além de ser insipiente no tocante a Goiás e a Morrinhos; e ainda determinadas áreas do conhecimento, como Língua Estrangeira ou História da Arte, como também o material pedagógico para o atendimento à Educação Infantil. A primeira opção seria a compra de um método de ensino; o que por ora foi feito, mas com alto custo para o município. O ponto positivo de tal iniciativa foi o acúmulo de experiência por parte dos técnicos da Secretaria e de todo o grupo de profissionais da Rede Educacional do Município. Com o tempo a Secretaria conquistou parceiros para o trabalho intelectual de criação de Unidades Temáticas como: IF GOIANO e CAMPUS UEG-MORRINHOS. Quanto à responsabilidade pelo Projeto é pertencente à Gestão da Secretária Fabiana Toledo à frente da Secretaria Municipal de Educação; desde o ano letivo de 2009 (SEMED MORRINHOS, 2016).

Para iniciar a experiência no município fez-se uso das apostilas do programa Aprende Brasil da Editora Positivo. Posteriormente, os idealizadores assumiram o projeto de criação do próprio material e assim foi feito, proposta assumida pela secretária de educação de 2011.

A justificativa para a implantação do apostilado em Morrinhos não se prendeu somente à dimensão financeira, mas à necessidade de mudança nos conteúdos e melhoria na qualidade do material dos alunos, que antes tinham que utilizar um mesmo material durante 4 (quatro) anos, haja vista a política do PNLD que não permite escrever, pintar e nem levar o material para a casa. Desse modo, exigia-se ações de cuidado, restrição de contato e falta de atualizações reais. Segundo dados, coletadas no questionário, as *Apostilas Pomares* buscaram solucionar essa problemática, entregando aos alunos um material distribuído semestralmente, em que:

o objetivo do projeto foi de resgatar o respeito aos profissionais e a dignidade dos alunos, dando a eles um material de qualidade, com apostilas novas a cada ano, em substituição aos antigos e velhos livros que antes precisam ser reaproveitados a cada novo ano (SEMED MORRINHOS, 2016).

Quanto a retórica de resgate do respeito aos profissionais, a SEMED afirma que buscou parceria com professores do município de Morrinhos. Inicialmente, professores das universidades, federal e estadual, e, posteriormente, profissionais atuantes nas escolas municipais, especializados em cada área, valorizando os conhecimentos e a formação dos colaboradores. Dentre os destaques no processo de elaboração do material, podemos apresentar:

Contextualização do conteúdo, de acordo com a realidade de nossa Cidade e Estado, aulas atualizadas com fotos e acontecimentos de hoje, imagens de nossa cidade e região, inclusão de disciplinas, cujos materiais não são disponibilizados pelo MEC: Educação Infantil, Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso, Educação Musical, Ética e Empreendedorismo, Qualidade de Vida, Educação para o Trânsito, História de Morrinhos. Apostilas de acompanhamento para adequar ao nível do aluno portador de necessidade

especial, material pedagógico com espaço suficiente para a criança realizar suas tarefas, apresentação de simulados para Prova Brasil, material com espaço disponível para que o professor deixe seu recado e avaliação e, os pais possam compartilhar, material suficiente para ser utilizado, também, nas escolas de tempo integral, Oportunidade de professores sugerirem e participarem da elaboração de acordo com a heterogeneidade da sala e economia para os pais, com relação à cadernos de tarefas (SEMED MORRINHOS, 2016).

Vale destacar que os professores se reuniam antes de começar o ano letivo, para a apresentação do material, sendo possível opinar e dar dicas para complementação. Tal processo foi denominado Jornada Pedagógica.

Durante o processo de confecção do material os autores coletam sugestões para a confecção dos mesmos e no início do ano letivo acontece a Jornada Pedagógica os autores apresentam o material para todos os professores explicando passo a passo, onde os mesmos podem dar opinião e sugestão, uma vez que podem ser modificadas ainda. Sim. Uma vez que criteriosamente são analisados os currículos e também os PCNS (SEMED MORRINHOS, 2016).

Cabe acrescentar que o material preparado se destinava à educação infantil e ao ensino fundamental I e II, sendo que em algumas séries ocorreram atualizações por semestre. De fato, “o Sistema Pomares de Ensino era distribuído duas vezes ao ano sendo semestral, do Maternal ao 5º ano, ficando estabelecido que anual seria do 6º ao 9º” (SEMED MORRINHOS, 2016).

2.4 MORRINHOS, CIDADE DOS POMARES

Morrinhos é uma cidade do interior de Goiás, localizada às margens da BR 153. A cidade completou 177 (cento e setenta e sete) anos de fundação no ano de 2022, comemorado no dia 16 de julho, e 1 (cento quarenta) anos de emancipação política, comemorado no dia 29 de agosto (PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS, 2022). O nome Morrinhos se originou de três acidentes geográficos, caracterizados como o Morro do Ovo, Morro da Cruz e o Morro da Saudade. A população, atualmente, segundo estimativas do IBGE (2021) é de 46.955 (quarenta e seis mil novecentos e cinquenta e cinco) habitantes.

As origens de Morrinhos remontam à primeira metade do século XIX, no final da transição da economia mineradora para a agropecuária. Diferentemente da mineração, quando os povoados surgiam em torno das minas de ouro descobertas, na pecuária os núcleos urbanos só apareciam depois de completamente ocupada a zona rural, dentro do modelo de povoamento conhecido como patrimônio (FONSECA, 1997, p. 35)

Morrinhos recebeu habitantes vindos, principalmente, de São Paulo e Minas Gerais, os quais promoveram seu desenvolvimento. Uma pequena igreja foi erguida, e no seu entorno foi

se formando a vila, que seria batizada de Nossa Senhora do Carmo, padroeira do lugarejo, padroeira do município de Morrinhos.

Segundo Rosangela Santos e Hamilton Oliveira (2016, p. 3):

A cidade de Morrinhos emergiu na primeira metade do século XIX com a denominação de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, acabou por se consolidar no final do século XIX, especialmente, nos anos da Primeira República como uma das principais cidades do Estado de Goiás, especialmente, na política que teve na figura do coronel Hermenegildo Lopes de Moraes e seus descendentes a construção de uma identidade local alicerçada nos princípios de cidade moderna e de referência na cultura ao ponto de ser denominada pela elite intelectual e política como a Atenas de Goiás (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Desta maneira, é correto afirmar que Morrinhos desde o princípio foi uma cidade importante para o desenvolvimento de Goiás e teve influência política por meio de vários representantes no estado. As primeiras construções estão situadas no setor Centro, caracterizado por grandes casarões antigos, que fazem parte do patrimônio cultural da cidade, muitos já passaram por reformas, mas sem modificar a essência do lugar, continuam sendo preservados e admirados pelos habitantes de Morrinhos e região.

De acordo com Fonseca (1997), a cidade de Morrinhos, em 1896, “era uma pequena cidade com apenas 11 ruas, com 98 casas em condições de pagar o Imposto Sobre o Valor Locativo dos Imóveis Urbanos. Destas, 68 estavam ocupadas pelos proprietários e 29 alugadas” (FONSECA, 1997, p. 38). Morrinhos era (e ainda é) definida de duas formas: “A Cidade dos Pomares” e “A Atenas de Goiás”.

Criou-se um conceito de cidade ecológica, num tempo em que ecologia era apenas uma palavra difícil no dicionário. Com o conceito de cidade cultural deu-se a Morrinhos a imagem de um lugar cuja vocação natural era as artes, onde não existiam políticos truculentos e sim escritores (José Xavier de Almeida, José Xavier de Almeida Jr., Guilherme Xavier de Almeida) ou músicos (coronel João Lopes Zedes, pistonista; Major Limírio, mecenas das bandas de música) (FONSECA, 1997, p. 6-7).

Por influência da construção da cidade de Goiânia na década de 1930, Morrinhos passou por algumas mudanças na sua paisagem urbana de estilo colonial rústico, conforme nos dizem Santos e Oliveira (2016):

Com algumas intervenções tanto do poder público e privado começaram a dar ares de uma “cidade moderna” e com peculiaridades que a distinguia da maioria das cidades do interior de Goiás, que podem ser percebidas na transformação da paisagem urbana que, de forma gradativa, o casario colonial foi dando lugar a novas construções de estilo moderno ou foi sendo remodeladas, sob influência do estilo Art Deco, a começar pelas construções como o Ginásio Senador Hermenegildo (1936) e da nova matriz de Nossa Senhora do Carmo (1933) (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 6).

O Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes e a Igreja Nossa Senhora do Carmo ainda são pontos privilegiados e frequentados na cidade, pois apesar de passarem por reformas, não mudaram a sua estrutura e sua imagem, conservando o modelo de arquitetura *art déco*³, inspirada na capital. O Ginásio Senador segue sem pintura do lado de fora, respeitando o modelo pensado e construído anteriormente. Integrada ao ideário modernista da primeira metade do século XX, pode-se destacar o papel da viúva do Senador Hermenegildo Lopes de Moraes, Maria Amabini Moraes, conhecida como D. Fiica, que teve um papel de grande importância na cidade, pois foi atuante para a construção de obras ainda existentes e de alto valor. Sabe-se que a

Igreja Matriz de Nossa Senhora do Carmo (1933), o Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes (1936), Escola Normal Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes (1939) administrado pelas Irmãs Agostinianas, o Cine Teatro Hollywood (1949) foram edificações inspiradas na Art Deco, estilo arquitetônico adotado na construção de Goiânia (SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Maria Amabini, não muito referenciada nas obras locais de Morrinhos, foi casada com o Senador Hermenegildo de Moraes, filho do Coronel Hermenegildo Lopes de Moraes. Em dezembro de 1925, o então Senador Hermenegildo Lopes de Moraes veio a falecer, com isso Dona Fiica passou a ter forte atuação social, colaborado com a construção da história de Morrinhos e dando continuidade ao legado de seu marido, principalmente, na educação. Dona Fiica deixou 50% (cinquenta por cento) de seu patrimônio para investimentos no meio Educacional em Morrinhos.

Uma das grandes preocupações de Hermenegildo Lopes de Moraes era a educação em sua terra e, quando viu que não lhe seria mais possível trabalhar para isso, em virtude da proximidade da morte, pediu à esposa que empregasse parte dos seus bens na fundação de escolas em Morrinhos (FONTES, 1980, p. 40).

É conhecido como a “Cidade dos Pomares” porque possui muitas árvores, muitas flores e muitos campos verdes. Destaca-se em Morrinhos o lago municipal Recanto Das Araras, um lugar de muita fauna e flora e muito lazer, o qual, além de embelezar e valorizar as proximidades, é muito querido pela população.

Atualmente, Morrinhos é uma cidade em pleno desenvolvimento, não só em obras residenciais, como em construções educacionais. Morrinhos tem cerca de 5 (cinco) escolas municipais na zona urbana e 8 (oito) escolas municipais na zona rural; 1 (uma) universidade

³ Estilo de arte, decoração e arquitetura surgido na década de 1920, espalhado por todo o mundo, chegou ao Brasil no começo do ano de 1930, permanecendo até o ano de 1940.

estadual e 1 (um) instituto federal. Cumpre destacar que as duas instituições de ensino superior atraem grande quantidade de pessoas em busca de formação.

SEÇÃO III – CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS APOSTILAS POMARES

A seção III foi escolhida para ser o palco das análises, onde descrevemos cada detalhe observado no material ao longo do estudo, incluindo autores das obras, números de textos, de atividades, de páginas e os conteúdos abordados durante o ciclo de alfabetização dos discentes de Morrinhos-GO, de 2015 até a última edição em 2020. A finalidade deste texto é alcançar os objetivos previstos no início dessa pesquisa e responder o problema elaborado sobre os apostilados, sendo ele: *Qual concepção de alfabetização e letramento subjaz o material Apostila Pomares do ciclo de alfabetização?*

3.1 APOSTILAS POMARES: ORGANIZAÇÃO (FORMA) E EDIÇÕES (2015-2020)

O material apostilado foi criado em 2011 pela prefeitura de Morrinhos-GO, através da Secretaria de Educação. Para ter acesso ao material, entramos em contato com os responsáveis, mas o caminho foi longo, e encontramos dificuldades para localizar as apostilas dos anos iniciais, por esse motivo, as apostilas recolhidas para análise foram selecionadas a partir do ano de 2015 até o ano de 2020 de forma impressa.

De acordo com as tabelas 1 e 2 abaixo, encontramos 4 (quatro) apostilas do 1º ano e 5 (cinco) apostilas do 2º ano do ensino fundamental.

Tabela 1: Localização da Apostila do 1º ano

<i>Apostila</i>	<i>Série</i>	<i>Encontrada</i>	<i>Não encontrada</i>
2015	1º ano		X
2016	1º ano	X	
2017	1º ano		X
2018	1º ano	X	
2019	1º ano	X	
2020	1º ano	X	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Tabela 2: Localização da Apostila do 2º ano

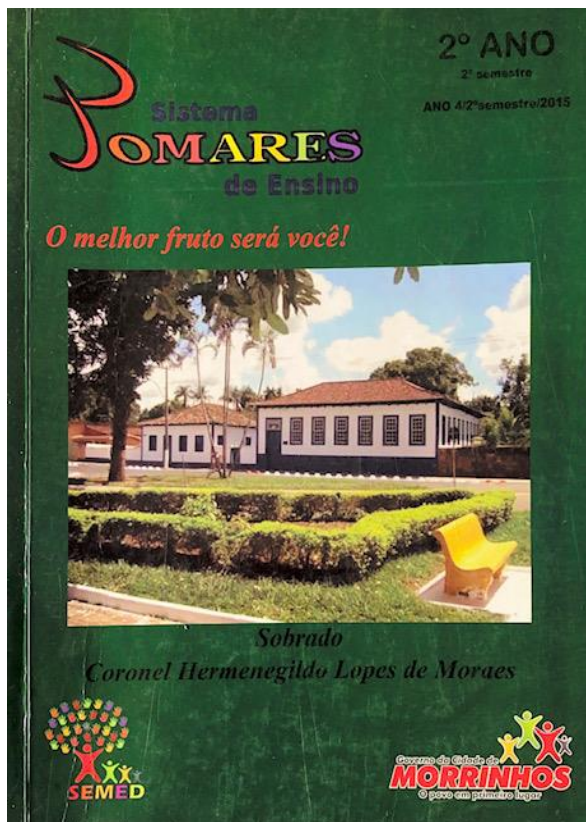
<i>Apostila</i>	<i>Série</i>	<i>Encontrada</i>	<i>Não encontrada</i>
2015	2º ano	X	

2016	2º ano	X	
2017	2º ano		X
2018	2º ano	X	
2019	2º ano	X	
2020	2º ano	X	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

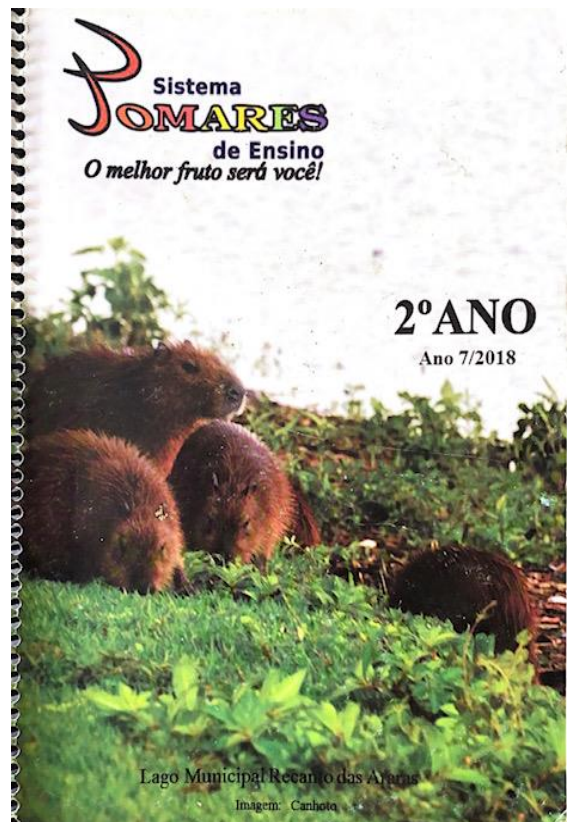
A média de páginas é de 300 (trezentas) por semestre. A encadernação que compõe a apostila é em espiral, sendo adaptado a partir de 2016, antes disso, era mais utilizado o acabamento em brochura como podemos contemplar a seguir:

Imagem 1: Capa em brochura



Fonte: Apostilas Pomares – 1º ano (2019).

Imagem 2: Capa em espiral

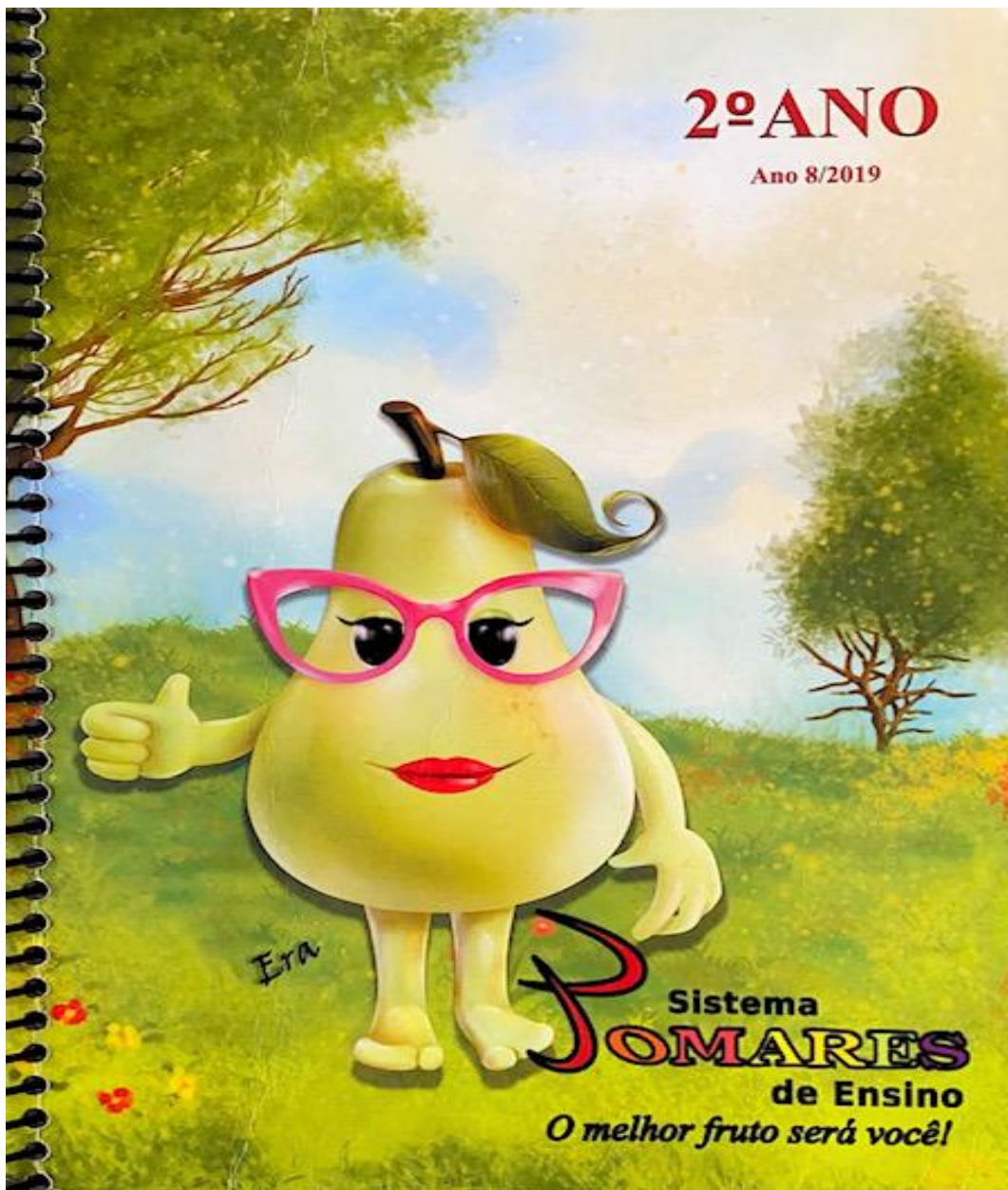


Fonte: Apostilas Pomares – 2º ano (2019).

As capas foram modificadas ano a ano, abordando assuntos que seriam trabalhados nos materiais ao decorrer do ano letivo. Há capas que trazem fotos da cidade de Morrinhos, como podemos perceber nas apostilas de 2015 e 2018, expostas nas imagens acima. O material de 2015 apresenta a imagem do Sobrado Coronel Hermenegildo de Moraes, um casarão construído pelos primeiros habitantes de Morrinhos, e que hoje é um patrimônio histórico da cidade.

Já o material de 2018 apresenta uma imagem de capivaras passeando pelo Lago Municipal Recanto das Araras, o habitat de vários animais, inclusive das capivaras. Este lago é um dos principais pontos turísticos de Morrinhos, onde os cidadãos fazem suas caminhadas, corridas, passeios, piqueniques e treinos de forma divertida e tranquila. Em relação à organização, concluímos que os apostilados seguem uma divisão específica de ordenação, contando primordialmente com a capa ilustrada (Imagem 3).

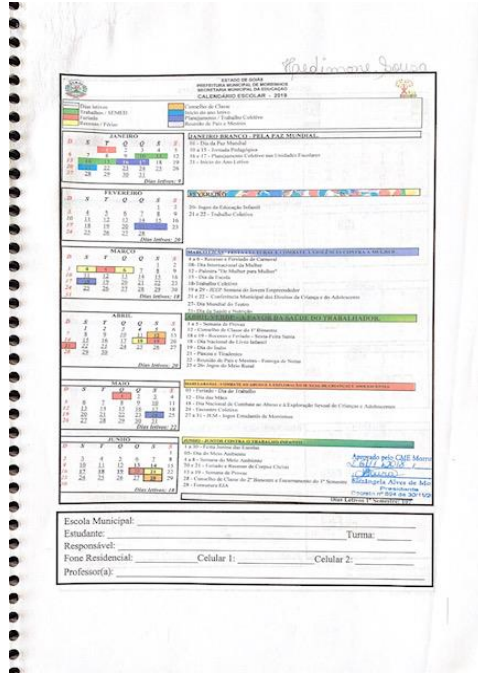
Imagem 3: Capa ilustrada



Fonte: Apostilas Pomares (2019).

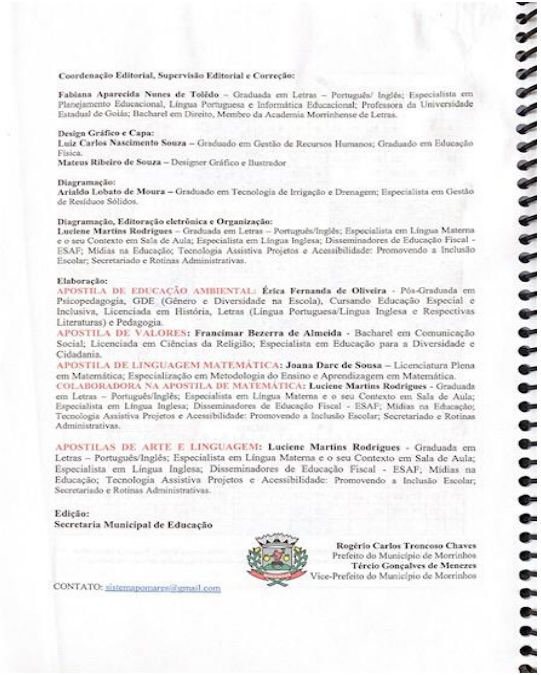
A seguir, a primeira página contém o calendário escolar (Imagem 4) e no verso o corpo editorial contendo os autores e organizadores do material (Imagem 5).

Imagem 4: Calendário escolar



Fonte: Apostilas Pomares (2019).

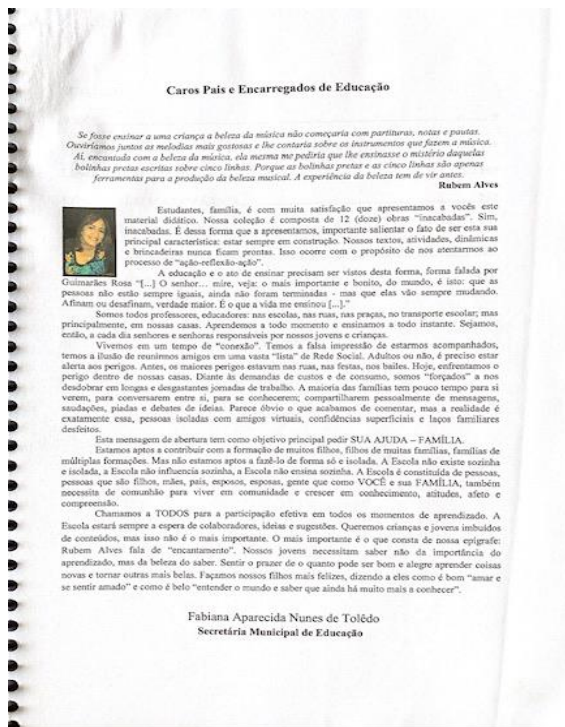
Imagem 5: Corpo editorial



Fonte: Apostilas Pomares (2019).

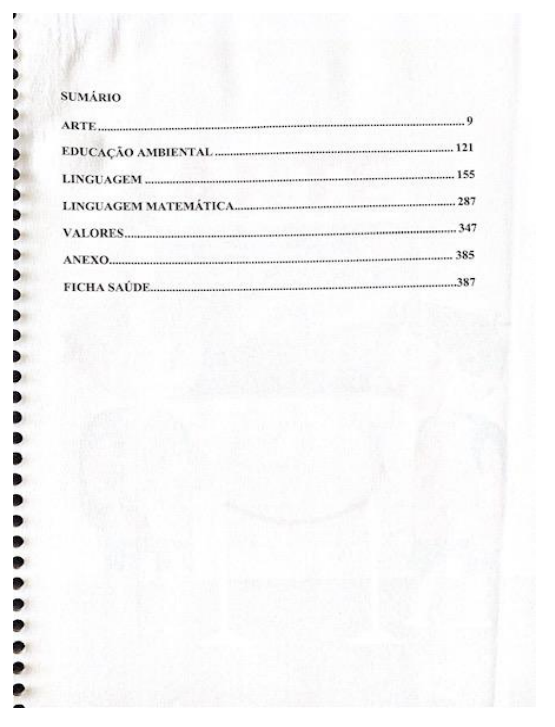
A terceira página é dedicada à carta aos pais e responsáveis pela educação (Imagem 6), tendo no verso o Hino do Município de Morrinhos e a quarta página contém o Sumário (Imagem 7), como apresentados nas imagens a seguir:

Imagem 6: Carta aos pais



Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Imagem 7: Sumário



Fonte: Apostilas Pomares (2019).

As páginas são em preto e branco, porém apresentam atividades coloridas, com destaque para imagens, charges e tirinhas. O material está organizado por componentes curriculares incluindo arte, educação ambiental, língua estrangeira moderna, linguagem, linguagem matemática e valores, contabilizando ao todo uma média de 7 (sete) divisões por apostilados, podendo sofrer alterações em diferentes edições, com, em média 100 (cem) páginas para o componente de linguagem.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DAS APOSTILAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As primeiras análises da apostila do 1º ano de 2016, nos remete compreender a metodologia tradicional como principal forma de ensino, priorizando a técnica da escrita, com atividades desconexas ao contexto social. São nelas que os alunos começam seu caminho em relação à alfabetização, utilizando atividades de pontilhados, completar as letras, ligar sílabas... se aproximando muito da discussão trazida por Mortatti (2010, p. 330) em relação ao papel da alfabetização no ensino público, como já apontado aqui, já que “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita”.

Entendemos as primeiras atividades como a aprendizagem de códigos de escritas, passando o lápis por cima das letras, especialmente o alfabeto e depois as vogais, e assim praticando palavras em pontilhados, palavras soltas que impedem a compreensão de seu sentido, como podemos observar nas imagens 8 e 9, dispostas nas páginas 74 e 75 da apostila.

Imagem 8: Alfabeto.

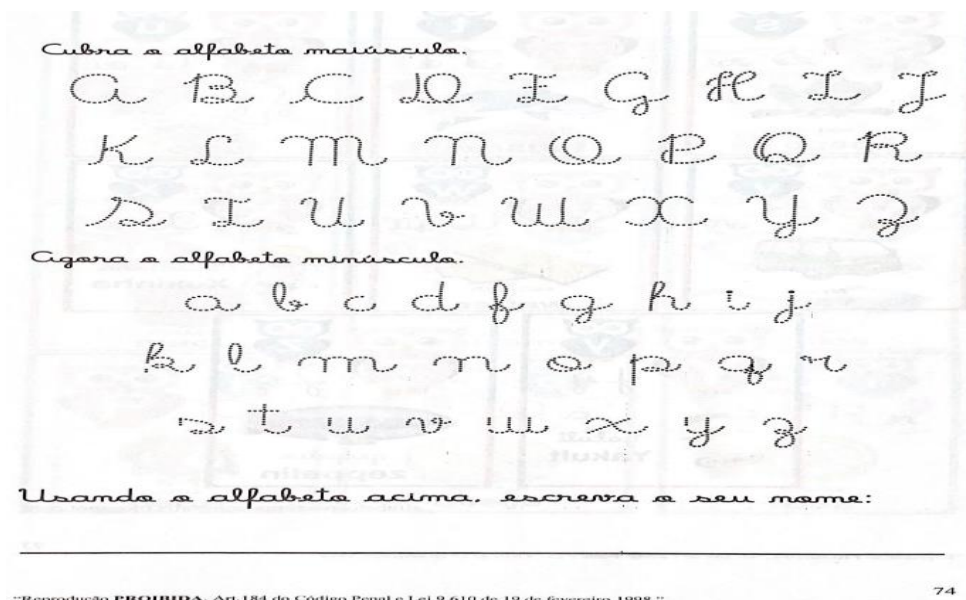


Imagem 9: Palavras soltas

Cubra a pontilhada da letra inicial de cada figura. As letras em vermelho são as vogais e as pretas são as consoantes.

 A a	 B b	 C c
avião	bicicleta	carro
 D d	 E e	 F f
dado	elefante	flor
 G g	 H h	 I i
galinha	helicóptero	iglu
 J j	 K k	 L l
jujuba	kita	leão

“Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998.”

75

Fonte: Apostilas Pomares (2016).

Da página 84 até a página 193, identificamos o trabalho com as famílias silábicas, da consoante B até a consoante Z, através da proposição de textos e atividades que exploravam cada letra. Após a apresentação dos textos, há uma atividade de interpretação, mas sem propostas de assimilação com a realidade dos alunos, conforme demonstradas nas imagens da página 110 (Imagem 10).

Imagem 10: Atividade de interpretação



www.rota83.com

No texto acima tem um nome feminino com a letra G, qual é?

Há vários nomes de animais no texto, escolha 2 nomes e escreva.

Entre os animais que estão no texto, qual o nome dos animais que botam ovos?

Que animal que está no texto é bem alto e você pode vê-lo no zoológico?

“Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998.”






110

Fonte: Apostilas Pomares (2016).

Além de textos e atividades de pontilhados que permeiam todo o material de linguagem, também complementam o material, atividades de completar, de ilustrações e pintura, de cópias e de ligamento entre imagens e letras, ou letras e palavras como podemos verificar na página 134, representada aqui pela Imagem 11.

Imagem 11: Atividade de ligação

Ligue e forme palavras.

ma	→	mãe _____	
	→	la _____	
me	→	de _____	
	→	ia _____	
mi	→	a _____	
	→	me _____	
ma	→	da _____	
	→	la _____	
mu	→	de _____	
	→	mia _____	

"Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."


Fonte: Apostilas Pomares (2016).

Já nas apostilas de 2018, foi possível perceber o mesmo segmento de ensino da apostila de 2016, iniciando o trabalho com as vogais e depois com as consoantes. Na consoante K, encontramos um texto que fala sobre o karouke, acompanhado por atividades de interpretação. Nessa atividade, conseguimos visualizar uma tentativa de relação do texto com a vida social do



aluno, mostrando uma aproximação do conceito de alfabetização e letramento, mostrada aqui na Imagem 12, atividade da página 110.

Imagem 12: Atividade letra

Letra k



Na karaokê a Memica
 Pensa mesmo que arrasou.
 Cidade de Cebolinha,
 Escuteu, mas não gostou
 Gi barbosa.

K k
 k k

Fonte: www.ideiacriativa.org

Responda:
 Que palavra no texto inicia com a letra k? _____

Você já cantou num karaokê? _____

Escreva um meme que você comença com a letra k.

Fonte: Apostilas Pomares (2018).

Na apostila de 2019, destacamos diferenças na estrutura dos conteúdos de linguagem, começando pela presença de textos com leituras e interpretação. O texto da página 80 (Imagem 13), por exemplo, busca instigar o aluno a pensar sobre questões pessoais e as relacionar com

as atividades. Apesar de pouco explorada, a ideia de letramento pode ser observada no apostilado, como comprovado a seguir:

Imagem 13: Atividade textual

Leitura: Um grande tesouro

O que eu já sei

Já sei brincar, já sei pintar
 Já sei até me trocar
 Também sei que meus amigos
 Dão um tesouro para se guardar.
 Sei dormir sozinha à noite
 Sem ter medo de escuro
 E sei que escovar os dentes
 Vai evitar problemas futuros
 Tenho minhas palavras mágicas
 Que uso a todo o momento
 Por favor, obrigada e com licença.
 É com elas que eu me apresento.

Atividades:

- 1) Com o lápis de cor circule na poesia o que você também sabe fazer?
- 2) Além dessas atividades do texto o que mais você também já sabe fazer?

pintar a unha

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998." 80

Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Também na página 91, apresenta-se um texto sobre pipas e no final da atividade foi proposto que os alunos falassem e escrevessem as brincadeiras prediletas da turma. Essa ideia da troca de experiências e assuntos que fazem parte da vivência de cada um é de extrema importância no ensino aprendizagem, pois uma aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, fazer sentido para os discentes.

Imagem 14: Atividade da p. 91

Hora da leitura:

Cas pipas



Lá de longe eu avistei,
Pentinhos coloridos no céu.
E quando me aproximei
Vi que eram pipas formando
um lindo cordel.

Naide O. Ávila - Pedagoga e Historiadora

Quem aqui gosta de brincar?

1) Escreva o nome das brincadeiras abaixo:

a)



b)



c)



91

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."


Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Seguimos para a página 108, e encontramos um texto e uma atividade de criação de texto com alguns desenhos feitos por alunos de escolas municipais, essas imagens têm em comum as brincadeiras de crianças, como amarelinha, brincar com aviãozinho, entre outras que estão dispostas a instigar a criatividade das crianças ao analisarem a imagem e ter a liberdade de elaborarem o próprio texto. Nesse sentido é interessante pensar que a atividade busca

vincular a escrita, a leitura, a interpretação, a criatividade e a autonomia dos alunos, aspectos esses que são valorizados em uma alfabetização letrada.

Imagem 15: Atividade da p. 108

3) Olhe os três desenhos feitos por alunos de escolas municipais e escreva uma história:



Below the drawings are ten horizontal lines for writing a story.

108

© "Reprodução PROIBIDA. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Em grande parte do material apostilado de 2019, encontramos textos interessantes que retratam assuntos importantes de um jeito divertido de aprender, na página 113 (Imagem 16) destacamos o texto sobre os sentidos, visão, audição, olfato, tato e paladar, o texto é explorado por uma atividade prática onde a professora procura abordar os sentidos, incentivando os alunos a descobrirem essas sensações individualmente. A atividade 2 também chamou a atenção, pois são vários poemas incompletos, que o aluno teria que completar com os sentidos que aprenderam no texto, para isso é necessário compreender o texto e ainda procurar a palavra certa que rime (Imagem 17).

Imagem 16: Atividade p. 113



Olá, crianças!

Eu me chamo Laura, adoro andar de bicicleta nos finais de semana, é uma sensação tão boa!

Na verdade há várias sensações que nós seres humanos sentimos. Vamos falar um pouquinho de cada uma.

Percebemos tudo o que existe no ambiente por meio dos sentidos: da **visão**, da **audição**, do **olfato**, do **tato** e do **paladar**. São eles que nos ajudam a conhecer tudo o que existe no mundo e nos avisam dos perigos.

Neide O. das Santos Cívila

Atividades:

- 1) Siga as orientações de sua professora e experimente diferentes sensações.
- 2) Leia e complete as frases abaixo com uma das palavras do quadro. É preciso rimar ao completar.

Tato olfato audição visão paladar

Imagem 17: Atividade p. 114

a) Chegou a hora

Da maior sensação

Escutar alto ou baixo

Isso é com a audição



b) Livros, animais

e que dá medo,

flores, poluição

veja tudo isso com a visão



c) O cheiro das coisas

perfume, fumaça

pipoca, lixo de imediato

percebe tudo isso com o olfato



d) Salada, picolé,

feijão e manjar

saborear estas delícias

é com o paladar



e) Quando é quente, frio

áspero ou liso

Nessa pele sabe

me até através de tato



III

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

114

Esse tipo de atividade também se volta para o conceito de alfabetização e letramento, tendo em vista que o aluno aprenderá escrita, leitura e interpretação de texto e imagens, pensando, criando e refletindo sobre o que aprendeu, e assim assimilando com as práticas diárias. Na página 121 (Imagem 18), identificamos um desafio, que está propondo uma atividade de raciocínio lógico para as crianças e em seguida atividade de fixação do conhecimento, nesse momento percebemos conteúdo interdisciplinar, fazendo uma ligação entre o português e a matemática.

Imagem 18: Atividade p. 121

Desafio

Luciana começou seus estudos na nova escola e quer descobrir os nomes de seus novas colegas. Vamos ajudá-la?

Observe a imagem abaixo.

Cláudio
Isabela
Marina
Kátia
Pedro
Iger
Remata
Carolina

Leia as dicas.

- 1- Kátia está entre Pedro e Marina.
- 2- Cláudio está na frente de Isabela.
- 3- Carolina está atrás de Remata.
- 4- Marina segura uma merendeira.
- 5- Remata usa um rabo de cavalo.
- 6- Iger escupa e seate lugar da fila.
- 7- Cláudio não usa scules.

121

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

Nesse material nem todas as atividades estavam fugindo do modelo tradicional de ensino, mas percebemos uma diferença no que se refere ao conceito de alfabetização e letramento, atividades, textos, ideias que buscavam uma alternativa diferenciada para fazer o aluno pensar e compreender aquilo que estava sendo passado. Dessa forma, concluímos uma aproximação ao alfabetizar letrando.

A apostila de 2020, começa se diferenciando já na primeira atividade, na página 70 e 71, empenharam em conhecer o aluno, uma atividade de identidade que vai dando continuidade no aprendizado na leitura e da escrita. Na página 72, percebemos o letramento em uma atividade interdisciplinar que inclui as placas de trânsito, sua compreensão e sua assimilação com a vida social, questões essas, que sabemos que fazem parte da nossa realidade desde os nossos primeiros anos de vida.

Imagem 19: Atividade p. 70

Nomes, Imagens e Histórias

Todos nós temos nomes, aliás, não fomos apresentadas.
—Muito prazer eu me chamo: *Sistema Pomares de Ensino!*
E iremos estudar juntos este ano.

Tudo e todos têm nome, até as personagens das histórias infantis têm nome. Qual seu nome?

	ESCOLA: <i>Municipal Eudécio de Jaganode</i>
	NOME: <i>Ludmila de Oliveira Silva</i>
	PROFESSOR: <i>Luiz Capelato</i>

	ESCOLA: <i>Municipal José Cândido</i>
	NOME: <i>Guilherme Borges</i>
	PROFESSOR: <i>Jaime Danc</i>

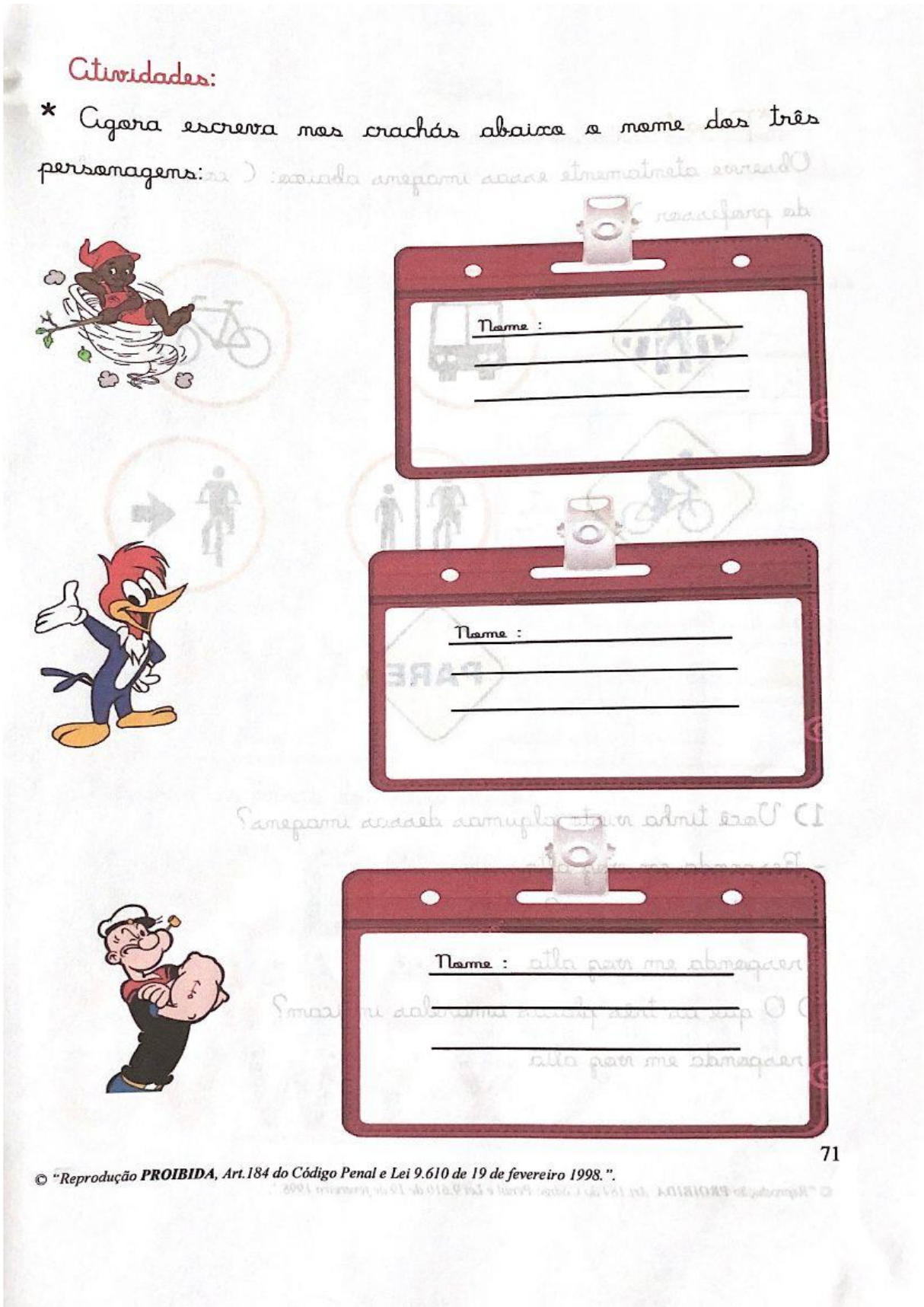
Meu nome é

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998." 70

Imagem 20: Atividade p. 71

Atividades:

* Agora escreva nos crachás abaixo o nome das três personagens:



Nome : _____

Nome : _____

Nome : _____

71

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

Imagem 21: Atividade p. 72

**Para ler:* a enredo atbvara sem overase avap) *

Observe atentamente essas imagens abaixo: (com o auxílio de professor).



1) Você tinha visto algumas dessas imagens?
- Responda em voz alta

2) Onde você as viu?
- responda em voz alta

3) O que as três placas amarelas indicam?
- responda em voz alta

72

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

Fonte: Apostilas Pomares (2020).

Não só texto, atividades de interpretação e desenhos fazem parte da apostila 2020, também identificamos propostas lúdicas como o jogo do bingo da página 79, feito com as letras do alfabeto e a brincadeira de morto vivo sugerida na página 89, a ludicidade pode contribuir

no desenvolvimento da leitura, da escrita, compreensão e assimilação dos assuntos. Percebemos que o material de 2020, é o maior em relação aos conteúdos, pois os textos são maiores e o número de atividades também cresceu o que nos faz pensar que tentaram incluir atividades contextualizadas, inovar na organização do material e buscar novas estratégias de ensino. Outro fato é de que existe a grande possibilidade de ter sido utilizada durante todo o ano, sem necessariamente distribuir dois materiais por semestre, já que se encontravam em ano pandêmico.

Imagem 22: Atividade p. 89

***Hora da brincadeira**
Brincadeira de morte-vivo

Local: Espaço aberto da escola.

Material: Nenhum


Como brincar: Nessa brincadeira tradicional, todos participam juntos. Com o comando, as crianças devem se abaixar quando ouvem a palavra "morte" e se levantarem quando ouvem a palavra "vivo". Quem erra sai e espera a próxima vez de participar. As crianças aderam.

Atividade de alfabetização: Escrita da ficha da brincadeira, em duplas.

Desenvolvimento da atividade: Depois de brincar várias vezes, propor aos alunos que preencham a ficha técnica da brincadeira para compartilhar com alunos da escola.

Na ficha: Peça que eles escrevam o nome da brincadeira, idade indicada, número de participantes, materiais necessários, local e como brincar. Vá acompanhando as duplas de alunos, fazendo as intervenções que os levem a refletir sobre suas escritas, visando a escrita alfabética. Para finalizar, as escritas devem ser compartilhadas entre os alunos. Então, uma das fichas deverá ser escolhida para ser revisada por todos, para compartilhamento com outros alunos da escola.

-Obs: É possível substituir a brincadeira de morte-vivo pela de telefone sem fio, na proposta de atividade, de acordo com o que sua turma gostar mais.



89

© "Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998."

Até aqui, analisamos textos, atividades e figuras e chegamos a compreensão que se aproximaram dos conceitos de alfabetização e letramento quando incluíram atividades que fizessem parte da realidade dos alunos, atividades que citam a cidade de Morrinhos página 181, atividades que buscam uma compreensão do que está sendo passado, atividades que visam o desenvolvimento pessoal e coletivo, como jogos, cantigas de roda e outras brincadeiras e atividades interdisciplinares que aguçam a criatividade dos alunos.

Imagem 23: Atividade p. 181

Mudando de assunto: hora de produção textual com um pouquinho da sua cidade.

- *Produza um texto em relação à imagem abaixo, em seu caderno de leitura.*

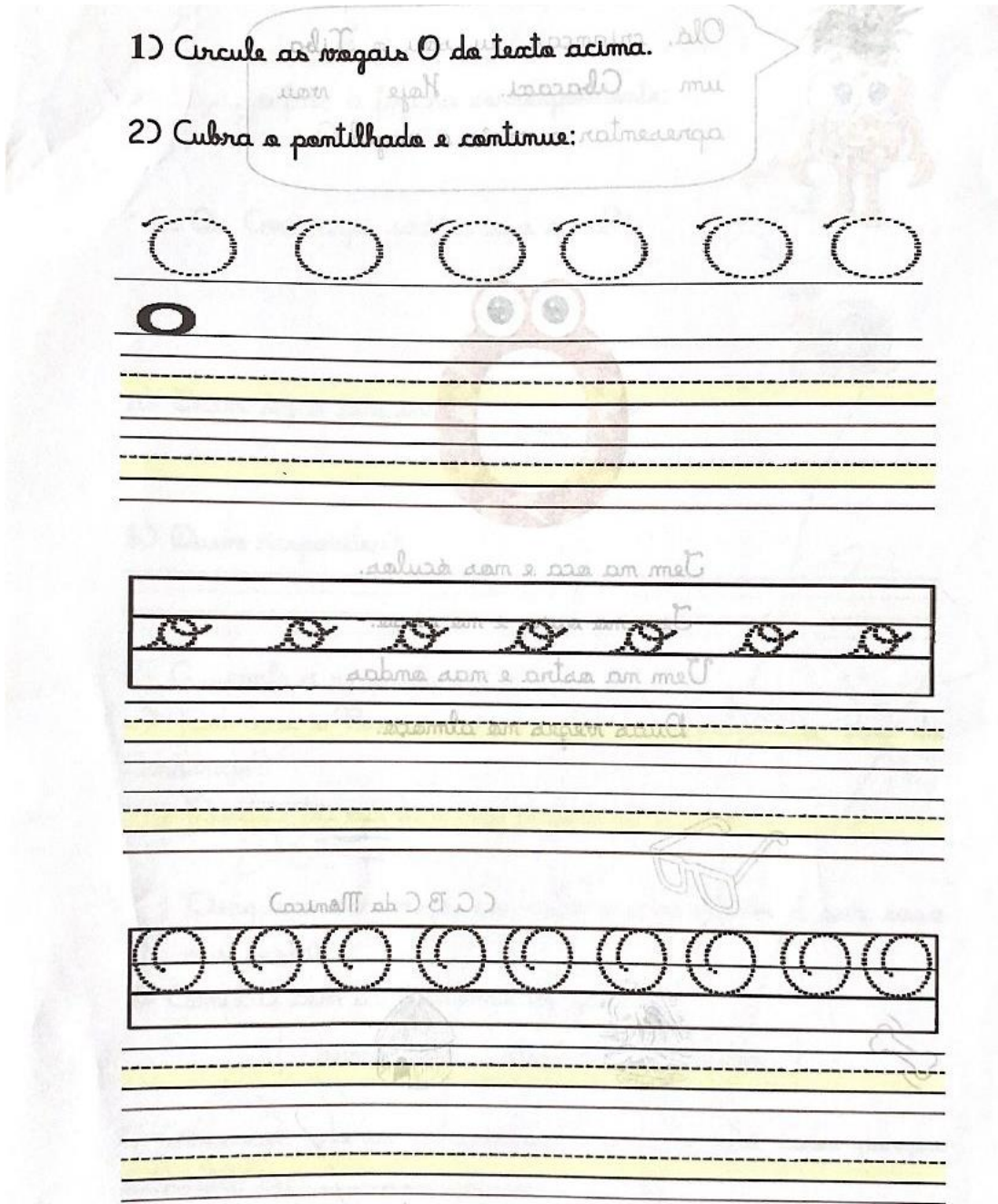


Disponível em: <http://www.curtamais.com.br/uploads/midias/748d7c838a6f5694f61e6078f1e0015a.JPG> Acesso: 12 de dez. 2019.

Handwritten text on lined paper, appearing to be a student's response to the activity. The text is faint and mostly illegible due to the image quality and handwriting. Some visible words include "Deu a mão para o céu", "e ele se levantou", and "e me fez um sinal".

Porém, nem todas as atividades são pensadas nessa junção de alfabetização e letramento, ainda sim, encontramos exercícios e textos com palavras soltas que não foram exploradas e atividades de cópias, com pontilhados página 172, sem a explanação e compreensão do sentido. Portanto, reafirmamos que as técnicas tradicionais ainda permeavam as páginas dos apostilados Pomares de ensino de Morrinhos.

Imagem 24: Atividade p. 172



Um dos aspectos que nos intrigou foi pensarmos que além dos professores terem que planejar suas aulas e exercer todas as suas funções, ainda sim, tinham que elaborar um apostilado com o pouco tempo que lhe restavam, isso, nos faz refletir sobre o peso em que esses docentes carregavam, talvez está aí um dos maiores motivos de não haver tantas atualizações de um ano para o outro nos conteúdos.

Os professores estavam ali para fazer o seu papel, e mais que isso, criar ideias, textos, atividades, ilustrações sem que isso fosse tarefa deles, já que existem profissionais para cada área, como pintores, escritores, artistas, que poderiam ser convocados para a criação dos materiais, sendo até mesmo pessoas capacitadas de Morrinhos, para assim, valorizar os talentos locais, sem sobrecarregar apenas uma classe de trabalhadores, os professores. Essas, são questões importantes que podem ser continuadas existindo campos de pesquisa para ser explorados.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DAS APOSTILAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciamos a análise pela apostila do ano de 2015, possuindo em média 3 (três) páginas para cada unidade, sendo abordadas 6 unidades na temática de linguagem. Para melhor compreensão serão expostas nas imagens abaixo o princípio das unidades (Imagem 25, Imagem 26, Imagem 27, Imagem 28, Imagem 29 e Imagem 30).

Imagem 25: Unidade 1

UNIDADE 1

- 1- Observe o quadro abaixo e preencha usando seus dados pessoais. Cole uma fotografia sua no quadrinho ao lado.

Peter car **QUEM SOU EU?**

Meu nome é _____.

Minha mãe chama-se _____.

Meu pai chama-se _____.

Minha avó chama-se _____.

Meu avô chama-se _____.


Eu não gosto de _____.

Eu gosto de _____.

Eu tenho _____ anos de idade.

Estudo na escola _____.

Estou no _____ ano.



- 2 - Leia o texto, completando as lacunas com as palavras do quadro.

pais - brigar - amigos - dias - nome - alegre - anos - idade - brincar - triste

Meu nome é Pedro. Minha idade é 7

Foram meus pais que escolheram esse nome. O que eu mais gosto de fazer é brincar com meus amigos. O que eu menos gosto de fazer é brigar. Já faz 30 dias que eu vou para a escola.

UNIDADE 2

Reconhecendo as letras

- Encontre no caça palavras, o nome dos produtos abaixo. Quando encontrar a palavra, marque um X ao lado do rótulo.

LUX

AdeS



Kibon

VOCÊ É
CAPAZ!



K	I	B	O	N	S
D	H	A	I	P	J
Q	T	Y	L	U	X
L	A	D	E	S	U

Fonte: Apostilas Pomares (2015).

1- Observe o que está escrito na capa.

A- Qual é o título do livro?

História de Dentinho

B- Qual é a autora?

Nana Sheila de Paiva Andra

C- Qual é a editora?

Sumaré

D- Quem fez a ilustração do livro?

Nelson Birpodyen

2- Após a leitura feita pelo seu professor, reconte oralmente com suas palavras, a "HISTÓRIA DE DENTINHO".

3- Complete as frases abaixo usando o livro.

A- Dentinho vive na boa de Nina.

B- Nina é uma mequina curiosa e esperta

C- É que os microrganismos não são visíveis a olho nu.

D- Nina ganhou uma caixa de orelha do Dr. Sara Boca.

E- É Nina, a caixa está acabando com o dentinho!

4- Peça ao seu professor para que fale com vocês sobre o que é uma cárie.

É um buraco no dente causado
microrganismos que se alimentam

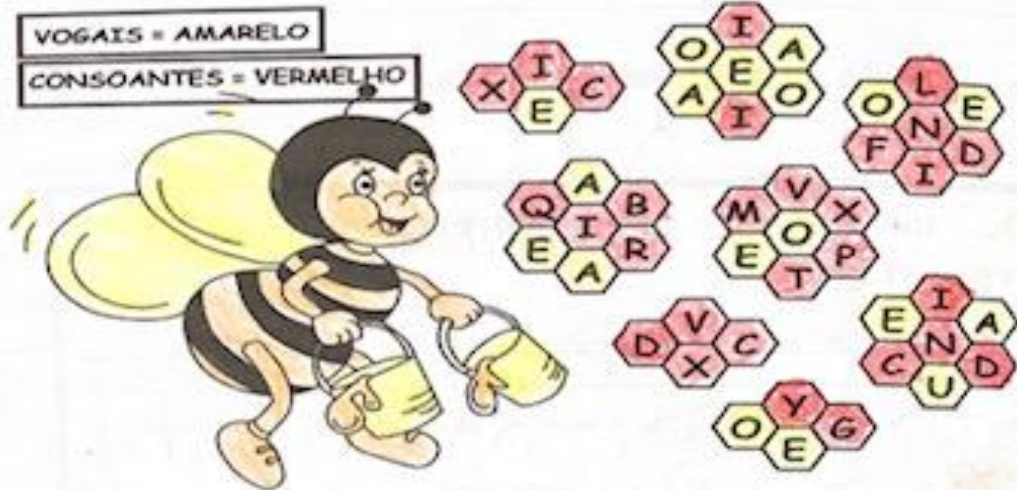
UNIDADE 3

Trabalhando com quadrinhas:

Você conhece estes versos? Vamos ouvir a leitura feita pelo seu professor sobre uma estrofe do poema de Fernando Pessoa.

Unidade 4

Revisando as vogais e consoantes. O alfabeto é formado por vogais e consoantes. Observe as letras e faça o que se pede:



AGORA ESCREVA ABAIXO:

AS VOGAIS: a b i e u

AS CONSOANTES: c d l m n p q r s t x y

1- Agora escreva as vogais e em seguida, as consoantes:

Vogais a e i o u
 Consoantes x y b c d e f g h i j k l m n p q r s t u v w

2- Recorte de jornais ou revistas duas palavras começadas com a:

- A- 5ª letra do alfabeto apartamento - escola
- B- 7ª letra do alfabeto gato - galinha
- C- 10ª letra do alfabeto maquiagem - mania
- D- 14ª letra do alfabeto maquiagem - mania

Fonte: Apostilas Pomares (2015).

Imagem 29: Unidade 5

Unidade 5

Trabalhando C e G

1- Leia:

C de caju, café,
Caqui, cacau e coco.
Fruto do coqueiro, encontrado na Bahia o
ano inteiro!



G de gaivota, galo, grilo, gato, gambá e
golfinho, animal esperto, dorme com um
olho aberto!

2- Leia os nomes dos frutos que aparecem no primeiro poema.
Todas essas palavras começam com a letra: _____

3- Leia os nomes dos animais que aparecem no segundo poema.
Todas essas palavras começam com a letra: _____

4- Complete com C ou G:

- A- ___ato
- B- ___oiaba
- C- ___avalo
- D- ___asa
- E - ___avião

Unidade 6

Aprendendo um pouco mais de ortografia

Leia o texto de Maria Luíza Rezende e observe as palavras que estão em negritos:

Pimpinela



O circo **Mambembe** tem um macaco ensinado.

O nome do macaco é **Pimpinela**.

Pimpinela toca **bumbo** e **berimbau**.

Pimpinela também sabe **sambar**.

É só a banda tocar um **samba** e **Pimpinela** sai **sambando**.

Toda a gente canta e **samba** junto com ele:

"Vem, vem, vem... Vem correndo, minha gente, para ver o **Pimpinela**, o **sambista** inteligente!".

Pimpinela gosta de **amendoim** e **bombom**.

1 - Responda as questões de acordo com o texto:

a) Quem é o personagem do texto?

Pimpinela

b) Onde fica o Pimpinela?

no circo Mambembe

Reprodução PROIBIDA, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998.

149

Fonte: Apostilas Pomares (2015).

A primeira unidade está convidando o estudante a se apresentar através de uma atividade de completar, trabalhando a identidade dos alunos afim de conhecer o estudante. A página 121 demonstra essa informação, explorada na imagem acima. Também identificamos uma atividade interativa na página 124, proposta que envolve uma situação de troca de conhecimentos entre os colegas, conhecendo a si e ao próximo.

Imagem 31: Atividade p. 121

5- Entrevistando seu melhor amigo.



Qual é seu nome?

Qual é sua idade?

Quantos irmãos você tem?

Você tem alguma mania? Qual?

Onde costuma passar suas férias?

Qual é sua brincadeira preferida?

De que matéria você mais gosta?

Você pratica esporte? Qual?

Você tem sonhos? Quais?

"Reprodução PROIBIDA. Art.184 do Código Penal"

Fonte: Apostilas Pomares (2015).

A segunda unidade está empenhada em apresentar as letras do alfabeto iniciando com caça palavras, em uma das atividades proposta, percebemos o incentivo a criatividade, a interpretação e a prática da leitura e da escrita. Propuseram que os alunos escrevessem uma frase que representasse as figuras apresentadas, esse tipo de atividade pode ser importante para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, pois o aluno está usando sua imaginação para criar palavras que tenham um sentido para ele, interpretando uma imagem e praticando a escrita e a leitura.

Identificamos atividades de ordenação alfabética, incluindo uma brincadeira que contribui nesse propósito, é interessante quando utilizam o lúdico com o objetivo de praticar e assimilar os aprendizados, pois metodologias diferentes chamam a atenção do aluno e incentivam a participação.

A terceira unidade está trabalhando com quadrinhas, sendo utilizados primordialmente poemas e versos, seguidos de atividades de interpretação e produções de textos, encontramos propostas que se encaixam no modelo alfabetizar letrando, pois provocam o aluno a pensar, interpretar, relacionar com as atividades cotidianas, como também praticar práticas de leitura e escrita, como a atividade interpretativa da página 135 (Imagem, 32).

Imagem 32: Atividade p. 135

Juntamente com o seu professor, façam a leitura deste poema de José Paulo Paes.

Paraíso
 Se esta rua fosse minha,
 eu mandava ladrilhar,
 não para automóveis matar gente,
 mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
 eu não deixava derrubar.
 Se cortarem todas as árvores,
 onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
 eu não deixava poluir.
 Joguem esgotos noutra parte,
 que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
 eu fazia tantas mudanças
 que ele seria um paraíso
 de bichos, plantas e crianças.

A- Para escrever o poema "Paraíso" o poeta se inspirou em qual outro poema? Cante-a junto com o seu professor e seus colegas de classe.

Monta rua

B- Qual a finalidade do poeta querer "ladrilhar" a rua?

Para criança brincar.

C- O que pode acontecer na natureza, quando destruímos as árvores?

Os pássaros não ficam.

D- Se você fosse o poeta, o que faria para que o mundo fosse melhor?

135

Fonte: Apostilas Pomares (2015).

A quarta unidade buscou relembrar as vogais e consoantes através de atividades de escrita, caça palavras e associação, explorando mais a escrita nas criações de frases. Também

percebemos inúmeros exercícios de separação silábica, com palavras aleatórias que fogem da realidade.

A quinta unidade se preocupou em aprofundar-se nas consoantes C e G utilizando poemas, colagens, desenhos e caça palavras. Já na sexta unidade objetivou-se ensinar sobre a ortografia e para isso, foram propostos textos, interpretação, cruzadinhas e atividades de completar, exercícios que fixam nas regras ortográficas como o uso do M antes de P e B.

Com isso, concluímos que existe a presença de alfabetização e letramento, porém, ainda em pouca quantidade e intensidade, itens que podiam ser explorados profundamente, e apenas foram mencionados, sem atender a proposta de interdisciplinaridade que é um dos objetivos da apostila pomares e sem atividades que tenham relação com a cidade de Morrinhos, fatores que eram prioridade na criação desse apostilado.

A apostila do ano de 2016, segue o mesmo padrão da de 2015, entretanto, identificamos novas abordagens de ensino como o ditado e o diálogo entre professor/aluno, essa proposta de interação com questões que fazem parte da realidade social, é uma proposta de letramento, que introduz o assunto, explora os detalhes, interpreta imagens, instiga o pensamento, a criatividade, a criticidade e a autonomia dos alunos, produzindo frases e textos que façam sentido, que estejam compreendendo o objetivo da aprendizagem (Imagem 33)

UNIDADE 3

Agora vamos estudar um pouco sobre cheiros e sabores:



Paris-Brest, de Pierre Javelle e Akiko Ida, 2004. Fotografia. Coleção particular.

Professor nesta unidade, você poderá trabalhar em círculo com seus alunos, aproveitando a oportunidade para fazer alguns questionamentos como, por exemplo: Podemos relacionar o tema desta unidade, a que cheiros e sabores? O que o título nos faz lembrar? O que acham que estudaremos nesta unidade? É importante ressaltar a eles que em toda a unidade será abordado o universo alimentar.

Vamos iniciar uma conversa?
O que costuma fazer durante o dia?

Entre suas atividades, com certeza uma delas é **se alimentar**. Quais dos alimentos abaixo você gosta? Aproveite e compartilhe com seus colegas. E os pratos que você escolheu como sendo de sua preferência são saudáveis?

É interessante pensar, que dentro do eixo temático linguagem, abordaram a alimentação e relacionaram com a alfabetização, assimilando os conteúdos e almejando a compreensão das atividades, associando com a vida dentro e fora da escola, proporcionando momentos de aprendizagens e momentos de interação e participação.

Seguimos para a apostila de 2018 destacando inicialmente na unidade I, incluindo o alfabeto em libras e braile, as vogais e consoantes são fixadas através de pontilhados, atividades de circular e de completar, posteriormente aparece também a atividade de identidade como nas apostilas anteriores. Além de atividades descritivas, também encontramos atividades de múltipla escolha.

Identificamos a presença de ensinamentos sobre dengue, Chikungunya e Zika vírus. As atividades são de interpretação utilizando tirinhas e explicando os conceitos. Percebemos pouca exploração no assunto e a mudança de conteúdo de forma rápida e descontextualizada. Constatamos também, a presença de atividades que passam as palavras para o plural, o que ainda não tinha sido abordado pelas apostilas anteriores, assim como as atividades de acentuação.

A segunda unidade da apostila, aborda a ortografia, o intuito foi de trabalhar com a letra R e RR, as atividades foram de cópias, de separação silábica e de completar, estando distante da proposta de letramento, já que estas estão focadas nas técnicas da codificação e decodificação, sem explorar a interpretação. Ainda na apostila de 2018, identificamos a diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas, outra novidade é que foi proposto o ensinamento de substantivos próprios e comum.

O gênero textual bilhete foi trabalhado pela primeira vez nas apostilas e logo após foi explorado através de atividades interpretativas que estão mais voltadas para o ensino tradicional, já que não faz relação com as questões sociais e não incentiva o aluno a pensar, compreender, criar e interagir. Na unidade IV fizemos o reconhecimento de mais um gênero textual, o convite, de forma rápida é apresentado, passando para atividades de ortografia contendo ditados, com propostas de atividades de repetição e cópias.

A unidade V é voltada para os sinais de pontuação, utilizando parlendas e atividades interpretativas, formação de frases e produção textual. As histórias em quadrinhos também aparecem nesta unidade, o uso de acento agudo e circunflexo permeiam a página 206, na unidade VI, percebemos a presença do gênero textual receita e após ele questões de interpretação, não encontramos questões que relacionassem a alfabetização com o letramento, a mesma estão centralizadas nas técnicas de escrita, de leitura e a aprendizagem da ortografia.

A unidade VII aborda Sílabas e suas classificações promovendo atividades de escritas, separação silábica, contagem de sílabas. O próximo tema presente no material foi o encontro vocálico e o encontro consonantais. Identificamos também, a presença de dígrafos. Ao concluir as análises, destacamos que a apostila do ano de 2018, está mais voltada para a ortografia, possui inúmeras atividades com esse propósito, sem adentrar ao sentido de aproximação com o letrar.

No ano de 2019, contamos com uma introdução de 3 (três) páginas antes de começar o conteúdo, esta fornece informações preliminares sobre os fundamentos metodológicos, o conteúdo propício para o 2º ano e algumas orientações segundo a Base Nacional Comum Curricular –BNCC para o profissional de educação, como também as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental.

O que nos chamou atenção é que já nessa introdução encontramos a palavra *Letramento*, a qual está vinculada a práticas culturais diferentes e práticas culturais da cidade de Morrinhos, dialogando com procedimentos diversificados de leitura, escrita e oralidade. Na 3ª página também identificamos o termo multiletramentos que é destacado ao se referirem que os estudantes devem interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informações. São ao todo 119 (cento e dezenove) páginas divididas em VII unidades. Percebemos a presença de conteúdos que englobam a realidade da cidade de Morrinhos separados em textos, imagens, ilustrações e atividades.

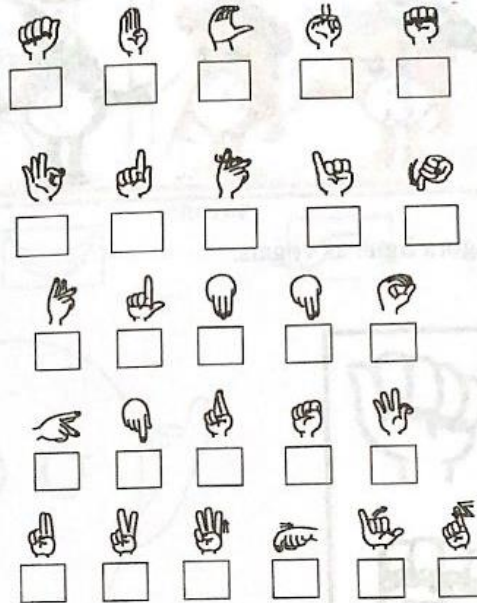
Ainda na apostila de 2019, analisamos o conteúdo e identificamos atividades tradicionais como o pontilhado, atividades de interpretação com palavras soltas, mas também encontramos exercícios que praticam a língua brasileira de sinal, com palavras que estão presentes no cotidiano e possuem um significado para os aprendizes. Como o nome da cidade, o nome da apostila, objetivando trabalhar a escrita e a leitura através da compreensão do que se aprendeu (Imagem 34).

Imagem 34: Atividade p. 169

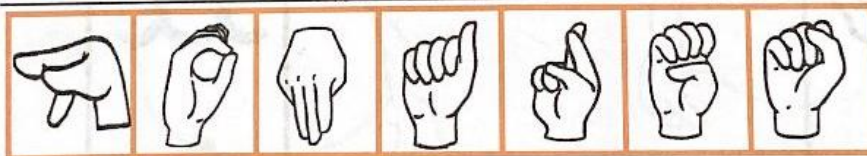
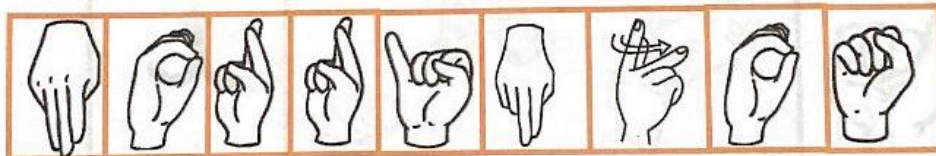
LIBRAS
Conhecendo o alfabeto em **LIBRAS**, você sabia que é a Língua Brasileira de sinais utilizada pelos surdos?

PRATICANDO

1. Substitua o alfabeto de libras por letras:



2. Descubra as palavras abaixo substituindo o alfabeto de libras por letras.



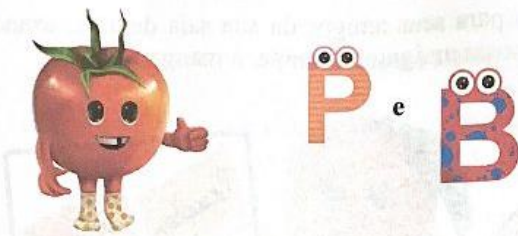
Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Na página 184, destacamos um texto que fala sobre Morrinhos, mas as atividades não valorizam essa informação, pois existe a presença de questões sobre o texto perguntando sobre alguns aspectos que nem foram apresentados, esse tipo de situação atrapalha o desenvolvimento

da alfabetização letrando, pois além de texto que abarcam a realidade dos alunos, também precisam de atividades instigadoras conexas aos assuntos.

Imagem 35: Atividade p. 184

ORTOGRAFIA



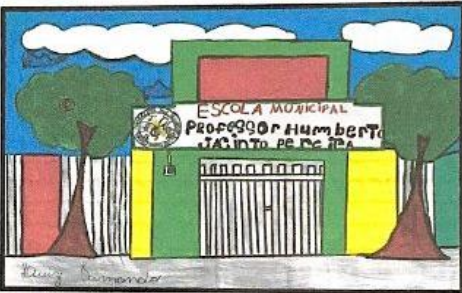
P e **B**

Preste bastante atenção, pois muitas vezes, trocamos uma única letra, e escrevemos uma palavra que pode ter outro significado.


Texto:

A Semente da Conscientização

O desenho da escola ao lado é da Escola Municipal Professor Humberto Jacinto Pereira você sabia! Não. Então, ela vem se destacando na Rede Municipal de Ensino com a participação em projetos e concursos e, no ano de 2018, ganhou em 1º(primeiro) lugar concurso do Agrinho com tema: **“PARQUE NATURAL DE MORRINHOS: CONHECER PARA PRESERVAR!”**



2008 - Inauguração da Escola Municipal de Tempo Integral Professor Humberto Jacinto Pereira.
Autor: Luiz Fernando 4º Ano – Professora Selmita Maria, Escola Municipal Professor Humberto Jacinto.



1996 - Inauguração do Parque Ecológico de Morrinhos.
Autora: Djulie Ester 1º Ano – Professora Gizely Alves, Escola Municipal Professor Humberto Jacinto Pereira.

Que maravilha! Estão vendo a importância de serem dedicados com os estudos. Essa conquista só veio através da dedicação dos professores e principalmente dos alunos, os quais, não perderam tempo e escreveram uma cartinha respondendo como eles esperam ver o **Parque Natural de Morrinhos** daqui a 4 (quatro) anos e colocaram na cápsula do tempo que será aberta somente em 2022.

Texto de autoria: Luciene Martins Rodrigues

184

© "Reprodução **PROIBIDA**, Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro 1998".

Fonte: Apostilas Pomares (2019).

Seguindo as páginas, identificamos a presença de mais um texto falando sobre um ponto turístico de Morrinhos, lugar que foi explorado nas questões referentes ao assunto, as propostas

de interpretação se aproximam do letramento, porém deixa de ser explorado profundamente, fazendo apenas uma breve atividade.

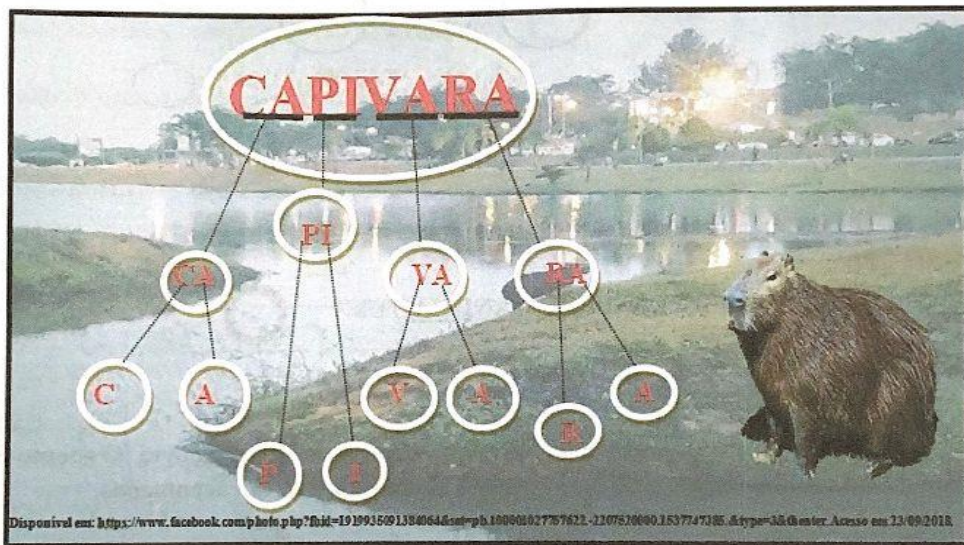
Já na página 215, destacamos mais uma vez conteúdos relacionados com a cidade de Morrinhos, essa atividade apresenta fotos das capivaras que habitam no lago municipal, porém a interpretação foi direcionada para a ortografia, não tocando no assunto de ser um animal presente na fauna, característica que abrange a realidade da cidade.

Imagem 36: Atividade p. 215

SÍLABA

As **palavras** são formadas por unidades menores: as **letras** e as **silabas**, que nada mais são do que uma tentativa de representar, simbolicamente, os **sons (Fonemas)** da **língua**.

PRATICANDO



1. Complete os círculos da leitura:

A) Quantas **SÍLABAS** a palavra **CAPIVARA** TEM?

B) Quantas **LETRAS**?

2. Separe as sílabas e letras da palavra **TAMANDUÁ**, da página seguinte, depois, coloque nos círculos a quantidade de sílabas e letras que ela tem.

Conteúdo que também provocou um senso crítico aguçado, é o fato do ensinamento da classificação de sílabas e classificação na tonicidade, a introdução do apostilado apresentada acima, propõe atividades de alfabetização e letramento, mas percebemos que os objetivos estavam em ortografia e regras gramaticais.

Concluimos que nesse apostilado as atividades estão centradas em ortografia e gramática, com conteúdos que poderiam ter sido explorados de diversas maneiras para se encaixar na proposta de alfabetização e letramento. O material é insuficiente, principalmente por apresentar as metodologias e os objetivos esperados através do eixo temático linguagem e não cumprir com a proposta.

Na apostila de 2020, presenciamos a mesma introdução do apostilado de 2019, porém com um complemento logo de início, na primeira página encontramos uma carta da autora, onde ela especifica os objetivos dos conteúdos a serem abordados para os pais e alunos destacando em sua escrita que os educandos estão no processo de alfabetização e letramento. Identificamos assuntos que abarcam a realidade da cidade, estas estão divididas entre textos, imagens, ilustrações e atividades. A autora da unidade de linguagem, professora graduada em Letras, moradora de Morrinhos foi quem escreveu os textos que demonstram um pouco da nossa cidade. São 134 (cento e trinta e quatro) páginas divididas em VIII unidades.

É interessante destacar que existe os textos que falam de Morrinhos, produzidos por uma professora de Morrinhos, atividades que se relacionam com o contexto social e também atividades que já estão com as repostas prontas, sem deixar o aluno ser pensante e participativo. Também destacamos atividades repetidas das apostilas dos anos anteriores, com os mesmos textos, mesmas atividades e mesmas figuras.

Em dos textos da apostila, presente na página 251 identificamos como tema o Cristo Redentor da cidade de Morrinhos, um lugar privilegiado visitado por muitos moradores e turistas. Mas as atividades são centradas em gramáticas, tirando a essência de se trabalhar com a realidade dos alunos, já que ele não explora a interpretação e a associação com a realidade.

Imagem 37: Atividade p. 251**Acento Agudo (´)**

Usa-se sobre as vogais, indica sílaba tônica. Assim: aniversário, pérolas, xícara, saúde.

Nas vogais é – ó também indica som aberto. Assim: pérolas, avó.

Acento circunflexo

Use só sobre as vogais ô – ê

Serve para destacar a sílaba tônica e também indica som fechado. Assim: mecânico, buquê, avô.

PRÁTICANDO

Leia.

As mochilas

Antônio e Wisley visitaram o Cristo Redentor, famoso ponto de turismo da cidade de Wisley. Na chegada, Wanderson perguntou ao primo:

— Wisley, você avisou a vovó Divina que iríamos visitar o Cristo Redentor?

Wisley olhou na agenda que segurava e falou que não tinha nada registrado sobre permissão.

— Deveria ter pedido permissão! Retrucou Wanderson.

— Sossega primo, não vai acontecer nada. Confie em mim!

De repente, apareceram três garotos, puxaram suas mochilas e saíram correndo. Foi uma gritaria: Socorro! Socorro! Fomos roubados. Acode aqui!

Antônio, indignado falou:

— Você me falou Wisley, que iríamos conhecer um lugar maravilhoso sem trânsito, sem muvuca e olha só no que deu! Além de sairmos sem permissão porque você mentiu, acontece um imprevisto desse.

Chorando muito pela perda de suas mochilas os dois foram embora pensando na explicação e na surra que iriam levar.

Autoria: **Luciene Martins Rodrigues**
Ilustração: **Mateus Ribeiro de Souza**

Com essas descrições e análises, conseguimos concluir que os assuntos da cidade de Morrinhos na temática de linguagem começaram a serem abordados no ano de 2019, com a proposta de interligar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita com a realidade cotidiana das crianças, entretanto, pouco se foi explorado e acabaram se distanciando do conceito de alfabetização e letramento, permitindo que o ensino tradicional se destacasse em boa parte do material.

Outro ponto que merece ser destacado é que os autores são professores de Morrinhos, porém, percebemos nas apostilas de 2020, que além de ter sido elaborado por autores locais, teve também a presença de textos criados por professores da cidade, o que nos leva a acreditar em sobrecarga sobre os profissionais da educação, que também tiveram que virar escritores. Com essa análise precisamos pensar criticamente, pois o material foi escrito, impresso e distribuído por semestre, o que nos leva a acreditar que os investimentos foram altos e que mesmo tendo a proposta de utilizar a realidade da cidade, conteúdos transdisciplinares e autores locais, a apostila não conseguiu atender a proposta desejada.

Se o alto investimento foi feito, a possibilidade de contratar profissionais específicos para as várias funções que compõe um material apostilado era visível, porém, percebemos uma apostila centrada somente no professor, que se desdobrou para fazer papel de docente, escritor, ilustrador e criador de conteúdo em geral, isso indica uma carga depositada no professor para satisfazer o projeto criado pela prefeitura de Morrinhos.

Entre esses motivos, abrimos rapidamente uma interrogação ao material, já que ele foi utilizado por 9 anos, qual era o interesse dos criadores das apostilas? Se estavam em busca de uma educação de qualidade, por que não se atentaram para a formação de professores? Qual era o interesse que estava por trás? Essas são questões levantadas através das análises e que nos fazem refletir sobre mudanças e permanência das Apostilas Pomares, um material que objetivava uma proposta de aprendizado interessante, mas que não conseguiu se concretizar totalmente na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as concepções de alfabetização e letramento presente no material Apostila Pomares, material utilizado na cidade de Morrinhos-GO durante nove anos. De modo específico, buscou-se analisar o conteúdo de linguagem do 1º e 2º ano, da edição 5 de 2015 até a edição 9 de 2020, e, a partir disso identificar e caracterizar a estrutura do material apostilado do 1º e 2º ano, destacando mudanças e permanências em atividades, textos e imagens durante o percurso estudado.

Dessa forma, as análises concluem que as apostilas pomares objetivavam uma proposta interdisciplinar, cujos objetivos a alcançar eram importantes no desenvolvimento das crianças, como as propostas de atividades que relacionassem com o cotidiano de vida dos alunos, especialmente da realidade da cidade de Morrinhos. Esse tipo de propósito chama a atenção para uma aprendizagem significativa, pois quando vinculado a aprendizagem com o contexto social, os resultados são produtivos.

Entretanto, na prática, as apostilas não cumpriram seus objetivos. Desde 2011, o município buscou a criação do seu próprio material, produzido na cidade de Morrinhos e elaborado por professores da cidade, inclusive que trabalham na rede municipal. Foram produzidas apostilas semestrais, com alto investimento em materiais, substituindo os livros didáticos que já estavam sendo disponibilizado gratuitamente pelo MEC. Apesar de destacarmos os aspectos que nos intrigam, esse não é o nosso foco de investigação, mas sim, os conceitos de alfabetização e letramento que se encontram nos apostilados discutidos.

No material, foram encontradas aproximações de alfabetização e letramento, porém, houve pouca exploração dos conceitos, quando apareceram foram expostos de forma banal, sem aprofundamento e valorização da sua importância, como apontados nas imagens da seção anterior. Dessa forma, identificamos um material preocupado com as técnicas de escrita e leitura, mas trabalhados com exercícios pouco criativos e repetitivos, pautados principalmente em pontilhados, cópias e separação silábica.

A estrutura do material nos lembra as antigas cartilhas, sendo um material que o aluno pode escrever, mas que existe pouca interação e preocupação com o aprendizado integral da criança, isso é, saber ler, escrever, interpretar e relacionar essas aprendizagens no contexto social. Essa era a ideia de alfabetizar letrando que estávamos procurando no apostilado. Encontramos atividades que destacavam o município de Morrinhos, mas que estavam sendo pouco trabalhadas nesse sentido, enfocando questões de aprendizado de letras do alfabeto e

não em atividades que relacionasse o conteúdo com a realidade e instigasse a participação e o desenvolvimento crítico do aluno.

Percebe-se que pouco foi atendido nas Apostilas Pomares quando analisamos os objetivos propostos pela secretaria de educação. Em 2019, começaram a modificar a estrutura, os conteúdos e acrescentar atividades diferenciadas, tentando fugir dos métodos repetitivos que permeiam as páginas. Observamos algumas melhorias e ideias de letramento e atividades, mas o material foi encerrado em 2020, o que nos leva a pensar que tentaram melhorar a estrutura, mas seus conteúdos eram muitas vezes repetitivos, utilizados em várias apostilas dos anos anteriores. Parece-nos que apenas no ano de 2019 começaram a pensar em novas práticas, ou seja, só após 7 (sete) anos de uso do material.

Outra questão que merece destaque, é o fato do professor ter virado escritor, ilustrador e criador de conteúdos, sendo depositado todo o peso de criar um material e ainda sim, planejar suas aulas. Sabe-se que muito os investimentos foram altos, entretanto, preferiram optar por centrar a construção dessa apostila nos docentes, enquanto a cidade oferecia profissionais também qualificados para suas devidas funções.

Com isso, chegamos à conclusão de que a *Apostila Pomares* tem uma proposta importante, mas não conseguiu entregar uma alfabetização conjunta ao letramento nesses 9 (nove) anos, com melhorias significativas em seus dois últimos anos, mas que, no geral, utilizou apenas atividades e propostas que podemos destacar como mais próximas às práticas tradicionais de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, 2008. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1584.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.
- ARAÚJO, J. S. **Perfil do Leitor Colonial.** Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- AZEVEDO, F. **O sentido da educação colonial.** In: A cultura brasileira. Parte III. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 1963. p. 501-551.
- BATISTA, João. **ABC do Alfabetizado.** 4 ed. Belo Horizonte. Alfa Educativa, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Plano Nacional do Livro Didático** Brasília, DF: 2022.
- CAMPOS ALMEIDA, A. L. **Letramentos:** Curso de Extensão Mestrado em Letras. Três Corações: UninCor, 2010.
- CARMAGNANI, A. M. G. **Ensino apostilado e a venda de novas ilusões.** In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999. p.45-55.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CASSIANO, C. C. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v.23, p.33-48, 2004.
- CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para os educadores.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> Acesso em: 02 ago. 2021.
- CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CHOPPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COENGA, R. **Leitura e letramento literário:** diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna.** Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COSTA, R. A. C.; SOUZA, C. R. S. A alfabetização como processo de construção. **Disciplinarum Scientia.** Série: Ciências Humanas, v. 4, n. 1, p. 189-203, 2003.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FILGUEIRAS, J.M. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 19. **Anais... ANPUH/SP – USP**, 8- 12 set. 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FONSECA, M. L. **Coronelismo e Mandonismo Local - Morrinhos (1889/1930)**. 1997. 212f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, 1997.

FONTES, Z. D. **Morrinhos**: de Capela a cidade dos Pomares. Editora Oriente, 1980, 251p.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação. UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. S. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 173–193, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULART, Cecília. **Oralidade e Escrita**. Revista Educação: Guia da Alfabetização. n° 1. Mar., 2010.

HADDAD, M. C. L.; VANNUCHI, M. T. O.; TAKAHASHI, O. C.; HIRAZAWA, S. A.; RODRIGUES, I. G.; CORDEIRO, B. R.; CARMO, H. M. Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 97-112, jul. 1993.

IBGE. Instituto, Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil - População educação**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso: 02 jan. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista**

Granbery. n. 10, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 06 jun. 2021

LUCA, T. R. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACEDO, M. R.C. Alfabetização como processo discursivo: as possibilidades de mediação do psicopedagogo. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 24, 30 de junho de 2020.

MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147–168, 2012.

MATOS, J. S. SENNA, A. K. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História e Ensino**, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.97>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MONTI, E. M. G. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol. 15, n.44, p.329-341.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: UNESP, 2000.

MORRINHOS, Prefeitura Municipal de. **A Cidade**. Disponível em: <https://morrinhos.go.gov.br/20-2/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. Q. **As concepções de alfabetização e letramento na pré-escola: reflexões a partir da equipe gestora**. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

OLIVEIRA, L. H. **Livro Didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2002.

PELANDRÉ, N. L. **Alfabetizar letrando: um desafio**. Florianópolis: MED/CED/UFSC, 2004.

PIERONI, R. F. **A expansão do ensino franqueado: um estudo de caso**. Campinas. Unicamp, 1998.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul. 2009.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizar letrando**. In SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

SANTOS, R. S.; OLIVEIRA, H. A. Análise da história de Morrinhos por meio de fontes visuais. **Anais do Congresso de Ensino, pesquisa e Extensão da UEG**, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Questionário respondido pela Semed**. Morrinhos, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Parecer n° 001/2011**. Morrinhos, 2011.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. A Concepção de Linguagem como Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas de Psicologia: Ribeirão Preto**, v. 3 nº. 2, ago./1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7º ed. São Paulo, 2018.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: contexto, 2020a.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 51, nov./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, I. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano. História da Educação. **ASPHE**, Pelotas, vol. 8, nº 16, setembro, 2004.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Massachusetts: MIT Press, 1975.

FONTES

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2014 (Arquivo PDF).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2015 (Impresso, brochura).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2016 (Impresso, espiral).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2017 (Impresso, espiral).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2018 (Impresso, espiral).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação Editorial- Fabiana Aparecida Nunes Toledo. Morrinhos-GO, 2019 (Impresso, espiral).

PREFEITURA MUNICIPAL DE MORRINHOS. **Apostilas Pomares**. Coordenação 4