



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



SIMONE MARQUES FAGUNDES

**Concepção de alfabetização e letramento no livro didático *Ápis Mais*:
implicações no ensino da oralidade, leitura e escrita**

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2023

SIMONE MARQUES FAGUNDES

**Concepção de alfabetização e letramento no livro didático *Ápis Mais*:
implicações no ensino da oralidade, leitura e escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2023

F141a

Fagundes, Simone Marques.

Concepção de alfabetização e letramento no livro didático “Ápis Mais”: implicações no ensino da oralidade, leitura e escrita / Simone Marques Fagundes, 2024.

95 f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 91 - 95.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Livro didático. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 372.4

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**“CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO
“ÁPIS MAIS”: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA”**

Autora: **Simone Marques Fagundes**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Simone Marques Fagundes** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 19/12/2023

COMISSÃO AVALIADORA



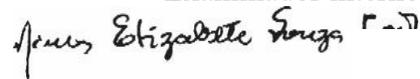
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientadora



Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Marques Jardim (UESB)

Examinador interno



Prof.^a Dr.^a Elizabete Sousa Couto (UESB)

Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Esse período do mestrado foi um dos mais desafiadores que vivenciei. Não seria possível chegar à reta final sem o acompanhamento e apoio de algumas pessoas. Gostaria, portanto, de deixar aqui meus agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus por ter cuidado de mim e me sustentado quando achei que não conseguiria terminar o que havia começado.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Maria Aparecida Pacheco Gusmão (Cida), que me acolheu num momento delicado no processo do mestrado, acreditou em mim e me impulsionou à pesquisa e escrita, com muita paciência e carinho. Que bom que Sandra nos “conectou”!

Agradeço aos meus caras Davi e Vitor por entenderem todas as ausências e a Herbert, meu amigo, companheiro e pai presente dos meus caras, por estar sempre com eles.

Agradeço igualmente à minha amada família, que acredita tanto em mim e me dá todo o apoio que preciso.

RESUMO

A formação do leitor crítico é a base para a superação do problema do analfabetismo funcional, que se materializa nos baixos rendimentos dos indivíduos nas avaliações externas. A escola, ainda com um modo de divulgar conhecimentos separados do mundo social, precisa ser capaz de dar suporte para a formação do cidadão, com pensamento crítico e participativo na sociedade. A prática de letramento ideológico amplia o sentido da alfabetização e é capaz de subsidiar uma ação de alfabetização, onde o ensino da oralidade, leitura e escrita, com a intencionalidade da formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de manter uma postura consciente e não passiva diante da diversidade escrita, configura-se como caminho na busca da mudança social. O livro didático é um dos materiais mais expressivos entre os aportes para o trabalho pedagógico e reflete o que é ensinado na escola, por isso há necessidade de se questionar o modelo de letramento adotado por ele. Dessa forma, o estudo procurou responder a seguinte questão de pesquisa: Como se configura a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação do livro didático “Ápis Mais”, língua portuguesa, vinculado ao PNA e proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à oralidade, leitura e escrita? O objetivo geral da investigação foi analisar a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação predominante nesse livro, encaminhados para escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD em 2023, a fim de oferecer contribuições na discussão e reflexão sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica escolar. Para o debate e reflexões, a base teórica sobre letramento foi a partir dos estudos de Soares (2006; 2017; 2020), Kleiman (2010a; 2010b), Rojo (2012) e Street (2014) e para subsidiar sobre o livro didático nas práticas de letramento na escola o apoio teórico foi em Munakata (2012; 2016), Bittencourt (2004), Macedo (2009) e Silva (2019). Os resultados revelaram que: o livro didático “Ápis Mais”, língua portuguesa, 1º ano, embora conste muitos gêneros textuais, não os insere em situações reais de comunicação, ao contrário, apenas os usa como “pretextos” para a resolução de exercícios que atendem aos preceitos normativos, apresenta atividades artificiais, padronizadas, descontextualizadas, apenas para ampliar a abordagem linguística e normativa da língua, práticas referendadas pela PNA e, dessa forma, reforça a passividade e o analfabetismo funcional, não atendendo o trabalho com os aspectos sociais e culturais dos alunos que vivem em uma comunidade letrada.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Livro didático.

ABSTRACT

The training of a critical reader is the basis for overcoming the problem of functional illiteracy, which materializes in individuals' low performance in external assessments. The school, even with a way of disseminating knowledge separate from the social world, needs to be able to support the formation of citizens, with critical and participatory thinking in society. The practice of ideological literacy expands the meaning of literacy and is capable of supporting literacy action, where the teaching of orality, reading and writing, with the intention of training critical and reflective readers, capable of maintaining a conscious and not passive stance. In view of written diversity, it appears as a path in the search for social change. The textbook is one of the most significant materials among the contributions to pedagogical work and reflects what is taught at school, so there is a need to question the literacy model adopted by it. In this way, the study sought to answer the following research question: How is the conception of literacy and literacy in the preparation and structuring of the textbook "Ápis Mais", Portuguese language, linked to the PNA and proposed for the 1st year of Elementary School, with regard to speaking, reading and writing? The general objective of the investigation was to analyze the conception of literacy and literacy in the predominant preparation and structuring of this book, sent to public schools by the National Textbook Program - PNLD in 2023, in order to offer contributions to the discussion and reflection on the quality of the material used to support school pedagogical practice. For the debate and reflections, the theoretical basis on literacy was based on studies by Soares (2006; 2017; 2020), Kleiman (2010a; 2010b), Rojo (2012) and Street (2014) and to provide information on the textbook in literacy practices at school theoretical support was provided by Munakata (2012; 2016), Bittencourt (2004), Macedo (2009) and Silva (2019). The results revealed that: the textbook "Ápis Mais", Portuguese language, 1st year, although it contains many textual genres, does not insert them into real communication situations, on the contrary, it only uses them as "pretexts" for solving exercises that meet normative precepts, presents artificial, standardized, decontextualized activities, just to expand the linguistic and normative approach to the language, practices endorsed by the PNA and, in this way, reinforces passivity and functional illiteracy, not taking into account the work with social and cultural backgrounds of students living in a literate community.

Keywords: Literacy. Literacy. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

a.C. – Antes de Cristo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CE - Critérios de Exclusão da Pesquisa

CI - Critérios de Inclusão

CNLD - Conselho Nacional do Livro Didático

DOU - Diário Oficial da União

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GLD - Guia de Livros Didáticos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Fundo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ME – Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONG- Organização não governamental

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL - Partido Liberal

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM - Programa de Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

Scielo - Scientific Electronic Library Online

SEB - Secretaria da Educação Básica

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Livro didático – objeto de estudo da pesquisa..... | 60 |
| Figura 2 – Gênero Lista..... | 68 |
| Figura 3 – Oralidade e escrita a partir do gênero Lista | 69 |
| Figura 4 – Gênero textual Convite..... | 70 |
| Figura 5 – Oralidade e escrita a partir do gênero Convite | 71 |
| Figura 6 - Oralidade e escrita a partir do gênero Convite..... | 72 |
| Figura 7 - Texto Instrucional | 73 |
| Figura 8 - Legenda | 74 |
| Figura 9 -_ Bilhete | 75 |
| Figura 10 -_ Memória em jogo | 76 |
| Figura 11- Sumário | 85 |
| Figura 12- Escrita a partir do gênero Lista | 86 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - O desenvolvimento do processo de construção de escrita da criança em idade escolar de educação infantil e 1º ano do ensino fundamental..... | 30 |
| Quadro 2 - Valores negociados pelo PNLD para aquisição de material didático- 2022..... | 39 |
| Quadro 3 - Descritores utilizados na base de busca do Google Acadêmico..... | 48 |
| Quadro 4 - Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão da Pesquisa (CE)..... | 49 |
| Quadro 5 – Artigo 1..... | 50 |
| Quadro 6 – Artigo 2..... | 51 |
| Quadro 7 – Artigo 3..... | 52 |
| Quadro 8 – Artigo 4..... | 52 |
| Quadro 9 - Tópicos da sequência didática de cada unidade do LD “Ápis Mais” 1º ano..... | 61 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - O analfabetismo no Brasil..... | 20 |
| Gráfico 2 - Alfabetismo por níveis de escolaridade..... | 23 |

Que a leitura é importante
 Não se pode questionar
 Mas, é preciso entender
 E assim interrogar:
 Com a leitura que fazemos
 Conseguimos criticar?

Ler não é simplesmente
 Juntar letras pelo texto
 É compreender o mundo
 Baseado no contexto
 E a partir das leituras
 Não permanecer o mesmo.

É preciso ler o mundo
 E ter um olhar clínico
 Mas, será que os nossos livros
 Formam leitores críticos?
 É uma pergunta que embasa
 Boa parte desse capítulo

Portanto, caro leitor
 Se prepare e vamos lá
 Pois, ao falar de Educação
 Não se pode bambear
 Vamos agora discutir,
 Debater, dialogar...

Jabson Costa Santos¹

¹ Nascido em Mirante, pequena cidade situada no sudoeste baiano, Jabson é poeta cordelista, professor e pesquisador. Filho de Neuza e Obede, encontra em suas raízes inspiração para escrever o que sente. É licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - campus Vitória da Conquista), mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (UESB - campus de Jequié) e fez esse cordel especialmente para o nosso trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. ANALFABETISMO, ALFABETISMO, LETRAMENTO E LIVRO DIDÁTICO: (inter)conexões | 21 |
| 1.1 ANALFABETISMO | 21 |
| 1.2 ALFABETISMO | 23 |
| 1.3 LETRAMENTO | 27 |
| 1.3.1 A leitura e a escrita no letramento | 31 |
| 1.4 LIVRO DIDÁTICO | 34 |
| 2. LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO: Uma Revisão Sistemática de Literatura | 48 |
| 2.1 A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 50 |
| 2.2 PROTOCOLO PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 50 |
| 2.3 DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE BUSCA | 51 |
| 2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS | 52 |
| 2.5 SELEÇÃO DOS ESTUDOS | 52 |
| 2.6 SÍNTESE DOS DADOS | 53 |
| 2.7 RESULTADO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 56 |
| 3. O CAMINHO METODOLÓGICO | 58 |
| 4. ÁPIS MAIS EM ANÁLISE | 64 |
| 4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA DESCRITIVA DO LIVRO | 67 |
| 4.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA EM RELAÇÃO À ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA | 70 |
| 4.3 POSSIBILIDADES DE AÇÕES DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO NO ÁPIS MAIS | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS | 91 |
| APÊNDICES | |

INTRODUÇÃO

A educação é permeada por problemas que nos desafiam cotidianamente, de modo que foi longo o caminho até chegar a um ponto específico na tentativa de buscar uma investigação que fosse pertinente, que possibilitasse observar sobre nossas práticas no dia a dia da ação escolar e que conduzisse a uma pauta significativa para os leitores. Como são muitas as inquietações e questões ao longo da vida como professora da Rede Pública, alcançar, portanto, o “ponto de chegada” que seria, no final das contas, o “ponto de partida” desse estudo, foi um desafio.

Atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental conduz nosso olhar para as questões diretamente relacionadas a essa etapa da educação escolar, pois entendemos esse período como o mais significativo para aprendizagem e formação cidadã do indivíduo.

O trabalho em turmas de alfabetização (especificamente do 1º ano) se mostra ainda mais desafiador diante de dois relevantes aspectos: a entrada de muitas crianças que não tiveram a possibilidade de cursar a Educação Infantil no universo escolar e a sua inserção no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Das vezes em que atuei no primeiro ano do ensino fundamental, com a perspectiva e o intento de alfabetizar os alunos, foi a partir do contato com o letramento, que se deu em formações realizadas pela rede de ensino em que atuamos, nos anos de 2010, que me senti mais segura no desenvolvimento das ações em sala de aula, pois essa nova perspectiva atribui sentido ao ensino da leitura e da escrita, possibilitando a alfabetização plena².

Ainda que o aporte teórico-metodológico utilizado como base para o processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita seja atualmente o letramento, a mais recente publicização dos resultados de pesquisa sobre o analfabetismo no Brasil³ nos gerou inquietação e motivou esse trabalho. Nos questionamos se o letramento tem sido de fato base para as ações escolares e fracassado ou se o processo permanece numa abordagem tradicional.

Os atuais índices de analfabetismo e mais ainda, os altos índices de analfabetismo funcional em nosso país, ao mesmo tempo em que a taxa de escolarização de indivíduos de 6 a

² Configura-se como o desenvolvimento máximo da alfabetização, em que o indivíduo possui todas as habilidades necessárias para atuar na sociedade letrada, se comunica e se relaciona através da linguagem escrita e falada. Disponível em: <https://sae.digital/alfabetizacao-plena/> Acesso em: 20/05/2023.

³ Pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF/2018. Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> ipm. org. Acesso em: 13/04/2023.

14 anos de idade, em 2019, chegou a 99, 7%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), nos leva a inferir que a universalização da educação em nível de Ensino Fundamental Anos Iniciais garantiu a democratização no sentido do acesso, no entanto, não garantiu o alfabetismo.

É verdade que são muitos os fatores que influenciam a questão do analfabetismo de ontem diretamente relacionado à falta de democratização e acesso à escolarização, e do analfabetismo funcional de hoje, que se materializa nos baixos rendimentos dos indivíduos nas avaliações externas, por exemplo, mas a escola precisa estar constantemente preocupada em resolver a parte que lhe cabe nesse processo, que é o ensino e aprendizagem. Nosso intento encontra-se, portanto, em buscar compreender por que, apesar de estar amplamente aberta ao acesso, a escola não dá conta de alfabetizar seus alunos.

A educação formal, geralmente ocorrida dentro do espaço escolar, é um dos direitos sociais com previsão no texto constitucional vigente no país desde 1988, no qual aparece inicialmente no artigo 6º e é mais detalhado do artigo 205 ao 214. Mesmo não sendo necessário fazermos aqui um percurso histórico para a sua comprovação, é sabido que o caminho para a implementação dessa lei foi percorrido com muita luta. Desse modo, podemos destacar que a educação enquanto direito de todos é uma conquista muito cara para a sociedade brasileira. Por isso, é de grande importância que sua ação seja constantemente estudada, avaliada e reelaborada, de acordo com as mudanças sociais as quais a escola está inserida para a garantia e/ou busca de qualidade.

Acerca da questão da qualidade na educação, seguiremos o pensamento freiriano de que educação de qualidade é aquela que se constitui em ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista que vivemos. A escola, nessa perspectiva, assume o local de reflexão-ação-reflexão pela mudança do *status quo* a que o neoliberalismo se apoia. Paulo Freire expõe sobre a ideologia fatalista e imobilizante do neoliberalismo, enfatizando contra o quê a escola precisa se direcionar, uma vez que: “[...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (Freire, 1996, p. 20).

Compreender, portanto, a intencionalidade da escola é tarefa fundante para a nossa investigação, que busca contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica enquanto base para a qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas.

Cortella propôs uma reflexão sobre a importância do propósito na vida, que parece pertinente trazer para a construção desse trabalho, especialmente porque falamos de educação. Quando esse autor define a vida com propósito como aquela em que “[...] eu entenda as razões

pelas quais faço o que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço” (Cortella, 2017, p. 17), trazendo sua definição, portanto, no sentido tanto do significado quanto da direção, nos colocamos a pensar sobre o propósito da escola.

No sentido do significado, nos parece correto destacar que o propósito da escola é o de suprir a necessidade social de conhecimento científico. Já no sentido da sua direção encontramos a razão de sua existência, que é a intencionalidade. Quando pensamos em educação, portanto, constituímos o seu propósito na necessidade de sua existência e no intuito de sua ação, ou seja, a educação é uma necessidade social fundada num intento.

Toda ação escolar precisa estar permeada pela intencionalidade. O ensino de leitura e escrita, elemento basilar dos anos iniciais do ensino fundamental, trazido ao debate frequentemente nos meios acadêmicos da educação, precisa ambicionar originar leitores críticos, que se traduzem em indivíduos capazes de ter uma postura consciente e não passiva diante da diversidade escrita e usam seu saber para a busca da mudança social.

No bojo das pesquisas que se dedicam a pensar a educação enquanto elemento fundamental para a mudança da estrutura da sociedade desigual em que vivemos e que vislumbram melhorar a qualidade da educação no Brasil, encontramos estudos sobre letramento como um dos mais utilizados na bibliografia recente.

Especificamente com relação à aquisição da leitura e escrita, o letramento amplia o sentido da alfabetização, pois quando observamos a alfabetização enquanto aprendizagem da leitura através de codificação e decodificação de letras, palavras, frases e textos, podemos indagar: não é esta a função própria da escola nos primeiros anos de ensino? E a resposta é sim! Mas reduzir a aprendizagem dos primeiros anos escolares a essa técnica de codificação e decodificação, deixando o aluno inerte ao processo, atuando como mero receptor, reflete diretamente no alto índice de analfabetismo funcional que tanto nos preocupa.

No processo de aprendizagem da leitura e escrita (que é permanente, especialmente diante das novas tecnologias às quais as pessoas estão expostas), é fundamental apresentar sentido e significado ao que é apresentado como sua base.

Soares (2017) destaca que a dissociação de alfabetização e letramento é equivocada porque, seguindo as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas acerca da leitura e da escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (Soares, 2017, p. 44).

Os usos da leitura e da escrita são determinados pelas diferentes instituições as quais o indivíduo, enquanto ser social, faz parte. Isso significa que ocorrem práticas diferentes, de acordo com cada instituição. É importante frisar que a escola não é primeira instituição social de seus alunos. Uma criança que começa a frequentar a escola aos 6 anos de idade já tem estabelecida relação com a instituição família, pelo menos.

Sabendo disso, a escola, que mantém uma prática focada na alfabetização, tem o desafio de ampliar suas práticas de letramento, considerando os diversos usos feitos fora dela e não tratar o aluno como sujeito sem conexão com o tempo e espaço histórico em que vive. Cabe à escola “conectar-se” aos indivíduos para o estabelecimento de sentido ao que ensina. Coadunamos com Kleiman (2005), quando ela observa que “O insucesso generalizado no ensino da escrita [...] parece estar claramente dizendo que está na hora de substituir ou complementar os afazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições” (Kleiman, 2005, p. 38).

Kleiman (2010a), fazendo uma explanação conceitual a partir dos apontamentos de Street (1984), considera que as práticas de usos da escrita na escola estão vinculadas ao modelo *autônomo* de letramento, cujo enfoque é a aquisição de códigos de maneira individualizada, em que a finalidade principal é a promoção dentro da própria escola. Em outras instituições como a família, a igreja, a rua, as práticas de letramento possuem objetivos diversos e estão mais relacionadas ao coletivo.

As práticas de letramento na escola deveriam ser determinadas pelo contexto social, considerando a pluralidade, objetivando maior interação social e ampliação dos usos da leitura e escrita dos alunos, atribuindo sentido ao que é ensinado. Essas práticas de letramento se contrapõem ao letramento autônomo e foi nomeado por Street (1984) de letramento *ideológico*, que também pode ser chamado de letramento *crítico*.

Independentemente do método de ensino ao qual o professor se apoie, sua prática pedagógica pode contar com o uso de material diverso que auxilia sua realização. O livro didático, material mais expressivo entre os aportes para o trabalho pedagógico, é elaborado a partir de concepções teórico-metodológicas que subsidiam toda a sua estrutura.

O livro didático apresenta importante papel no processo de aquisição da leitura e escrita desenvolvido na escola. A nosso ver, ele é o reflexo do que é ensinado na escola. É possível perceber a concepção de educação de uma determinada escola a partir do livro didático utilizado. Munakata considera que “O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares” (Munakata, 2016, p. 123).

A partir da reflexão acerca do problema do analfabetismo funcional que percebemos nas pesquisas divulgadas, reconhecemos a responsabilidade, reflexão e ação da escola sobre essa questão, considerando práticas de letramento dentro deste espaço, como estrutura capaz de subsidiar uma ação de alfabetização que tem a intencionalidade da formação de leitores críticos.

Concomitante a isso, observando o livro didático como material a ser utilizado no apoio dessa ação, atemos nosso trabalho em responder à seguinte questão de pesquisa: Como se configura a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação do livro didático “Ápis Mais”, língua portuguesa, vinculado ao PNA e proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito à oralidade, leitura e produção textual?

O objetivo geral da nossa investigação foi analisar a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação predominante nesse livro, adquiridos e encaminhados para escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD em 2023, a fim de oferecer contribuições na discussão e reflexão sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica escolar.

No sentido de caminhar para o objetivos específicos, consideramos: conhecer o referencial teórico-metodológico do livro didático “Ápis Mais” de Língua Portuguesa do 1º ano (Triconi; Bertin; Marchesi, 2021); analisar se as atividades propostas neste objeto colaboram para identificar elementos que comprovem ou contradigam a concepção teórico-metodológica anunciada como base de sua estrutura; e perceber as implicações das atividades propostas no livro didático explorado para a formação do leitor crítico.

Para o debate e reflexões a que nos propomos, buscamos apoio em autores que pensam a educação enquanto ação política que atua na perspectiva da mudança de realidade social, a partir da compreensão de que a escola precisa ser capaz de dar suporte para a formação do cidadão com pensamento crítico e participativo na sociedade, ao mesmo tempo em que é local de aquisição de saberes. Soares (2006; 2017; 2020), Kleiman (2010a; 2010b), Rojo (2012) e Street (2014) são nossas referências para o debate sobre letramento, enquanto Munakata (2012; 2016), Bittencourt (2004), Macedo (2009) e Silva (2019) nos subsidiaram para a questão do livro didático nas práticas de letramento na escola.

Apesar da contextualização do problema de origem ter sido demonstrado em dados quantitativos, esse trabalho trata-se de um estudo qualitativo porque propõe-se a entender a realidade geradora da situação, que não pode ser quantificada, preocupando-se em compreender os indivíduos como sujeitos humanos, buscando analisar de maneira profunda as variáveis que serão intrínsecas nas ações e relações humanas.

O procedimento de investigação de abordagem qualitativa, com análise documental será utilizado, porque nos basearemos em produção de conhecimento já consolidada como fonte teórica das discussões, além de livro didático, que aqui foi conceituado como documento. A análise documental se baseou no exame do contexto social e político em que foi produzido o documento a fim de propiciar relevante articulação com os objetivos da nossa pesquisa.

Nossa produção foi desenvolvida em partes, assim configuradas:

O capítulo 1 desse trabalho, local de contextualização da nossa pesquisa, composto pela base teórica que dá suporte às discussões sobre analfabetismo, alfabetismo, letramento e livro didático, buscando conectá-los. Por isso, o título “Analfabetismo, alfabetismo, letramento e livro didático: (inter) conexões”.

O capítulo 2, intitulado “Letramento e livro didático”, se refere a uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de explorar produção já existente que desse conta de relacionar o livro didático com o letramento, o que ampliou a nossa fundamentação teórica e demonstrou a relevância do nosso estudo.

“O caminho metodológico” foi o título do capítulo 3, que traduz de forma minuciosa os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa qualitativa que nos dispomos a concretizar.

O capítulo 4, “Ápis Mais em Análise”, apresenta descrições sobre a estrutura do livro, a proposta pedagógica e a concepção de letramento presente no mesmo, ao mesmo tempo em que discutimos as escolhas dos gêneros textuais contidos no LD e a forma como trabalha com aspectos da oralidade, leitura e escrita, apresentamos críticas e proposições para a efetivação do letramento ideológico em trabalho pedagógico que utilize esse objeto como suporte pedagógico.

Para finalizar esse trabalho, deixamos nossas Considerações finais, que ao contrário do o nome sugere, foi apenas um local onde oferecemos contribuições nas discussões sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica escolar e levantamos outras situações que nos inquietaram no percorrer dessa pesquisa e que merecem olhar mais aprofundado.

1. ANALFABETISMO, ALFABETISMO, LETRAMENTO E LIVRO DIDÁTICO: (inter) conexões

Neste capítulo, aprofundamos os estudos sobre o letramento e sua contribuição para a elaboração de uma perspectiva de educação que compreenda sua atuação como elemento transformador da realidade desigual que vivemos. Para isso, encaminhamos o leitor aos conceitos, reflexões e discussões, envolvendo o analfabetismo e alfabetismo que permeiam nossa questão problema. Aqui também abordamos acerca do nosso objeto de pesquisa que é o Livro Didático (LD): importância, dimensões, etc.

1.1 ANALFABETISMO

Por volta de 1.200 a.C., com o intenso desenvolvimento de atividades de navegação, ampliação comercial com outras civilizações e a necessidade de uma forma de controlar o grande fluxo de mercadorias, os fenícios inventaram o que hoje conhecemos como alfabeto, um sistema de registro que se orientava pelo som das palavras. Antes dele, existiam sistemas de registros em forma de desenhos (pictogramas) que representavam significados e outros que através de símbolos representavam ideias (ideogramas).

O primeiro sistema de escrita alfabético, criado pelos sumérios, é uma das mais importantes invenções da humanidade e constitui relevante objeto de estudo para a educação por ser o elemento base de sua ação. A escola é o local de ensino desse sistema, sendo responsável por remover o indivíduo do analfabetismo.

A pesquisa de Araújo (2018), objetivou investigar, nas produções científicas de pós-graduações em educação, a relação do analfabetismo funcional com ações da escola. Aprofundando a leitura da pesquisa dessa autora, encontramos material expressivo que coadunam com o nosso trabalho porque discute a questão da educação e do ensino a partir de conceitos pertinentes para a nossa pesquisa.

Araújo (2018) mostra que a definição de analfabetismo vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Atualmente, analfabetismo e analfabetismo funcional se inter-relacionam, especialmente diante da ampliação e oferecimento de escolarização a quase toda totalidade dos indivíduos de 6 a 14 anos de idade. Essa autora enfatiza que:

A alfabetização apresentou avanços, porém seu uso e suas aplicações andam a passos lentos. Se considerarmos a projeção da população brasileira para

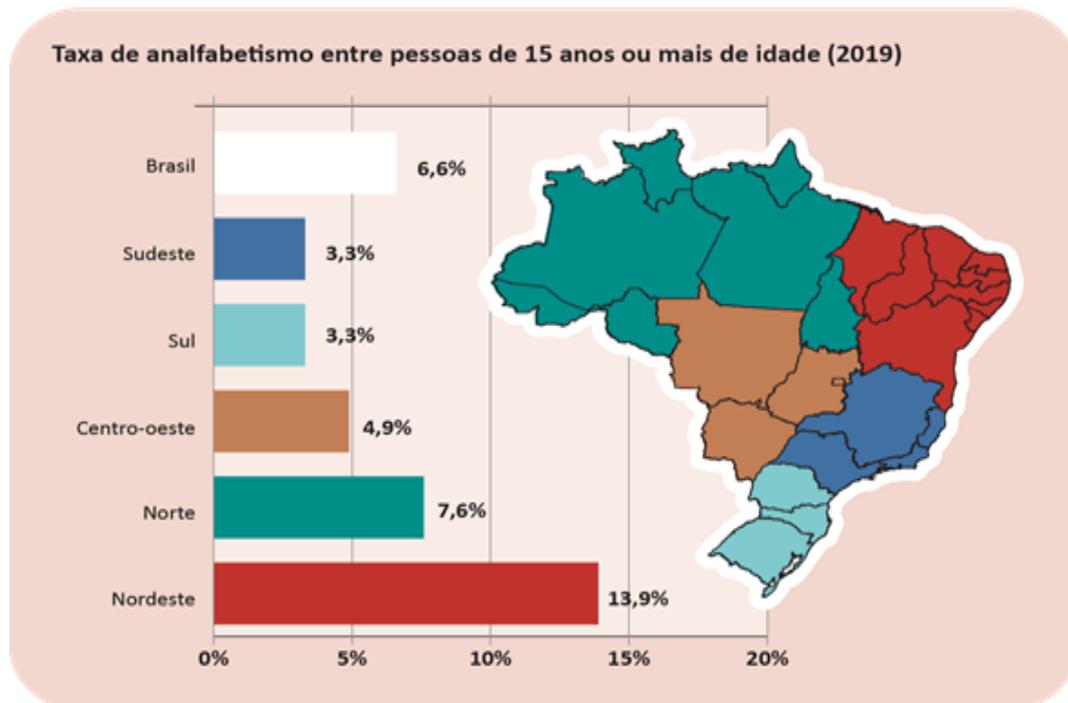
julho de 2018, representaria aproximadamente 48 milhões consideradas analfabetas funcionais, sem citar os analfabetos plenos (Araújo, 2018, p. 37).

O analfabetismo funcional configura-se enquanto classificação do indivíduo que, embora muitas vezes apresente escolarização, não é capaz de compreender textos simples e realizar operações matemáticas mais elaboradas.

Sobre a problemática do analfabetismo, utilizaremos como base os dados recentes do IBGE de 2021. É importante frisar, portanto, que o conceito de alfabetismo para este instituto advém do que definiu a Organização das Nações Unidas para a Educação - Unesco (2014) como a “[...] capacidade que o indivíduo tem para identificar, compreender, interpretar, se comunicar e criar a partir de material escritos dos mais variados gêneros”.

Neste sentido, é considerado analfabeto todo indivíduo que não consiga realizar as ações predeterminadas para designá-lo como alfabetizado, conforme o conceito anteriormente estabelecido. O gráfico abaixo mostra a atual taxa de analfabetismo no Brasil:

Gráfico 1 - O analfabetismo no Brasil



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

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.⁴

⁴ <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 20.jun.2022

O fenômeno do analfabetismo e sua relação com as ações escolares é local de grande relevância para os estudos sobre a aquisição da leitura e da escrita porque a garantia da alfabetização plena e a formação do leitor crítico, que deve ser a intencionalidade da educação, não vem se efetivando no ritmo necessário.

Trazer a problemática do analfabetismo para o centro do debate escolar daria maior suporte teórico-metodológico para a sua superação. No entanto, esse debate não é realizado, conforme aponta Araújo (2018):

Nas dissertações e teses verificadas, não foi possível identificar a discussão referente às altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, e sua relação com ações da escola ou mesmo com o debate interno nas escolas, referentes às formas de diminuir ou até mesmo eliminar tamanha dificuldade das crianças e jovens brasileiros (Araújo, 2018, p. 97).

Considerando que o conceito de alfabetismo⁵ se encontra no sentido da aprendizagem do ler e escrever e observando o gráfico acima, podemos constatar que a escola não se atém em refletir sobre o problema do analfabetismo funcional, suas possíveis causas e busca de ações de enfrentamento da questão. Isso está diretamente ligado a inúmeros fatores, dentre eles está a desigualdade social. Nesse cenário, um importante papel da sociedade e do Estado é o de transformar os espaços e contextos não escolares em ambientes também capazes de promover a aprendizagem.

1.2 ALFABETISMO

Mezzari (2013) enfatiza que até o final do século XVIII, a educação formal era destinada a setores privilegiados das sociedades. A ascensão industrial ocorrida a partir do século XIX, originou a preocupação com a escolarização e a alfabetização dos indivíduos como meio para a formação de mão de obra necessária às demandas da indústria. “Neste cenário, a alfabetização de qualquer pessoa começou a se difundir pelo mundo” (Mezzari, 2013, p. 2). Com isso, a escolarização e a alfabetização dos indivíduos iniciaram os processos de expansão, o que não garantiu, como já sabemos, o alfabetismo necessário.

No Brasil, a partir do século XX, um movimento estranhamente contraditório ocorreu na relação analfabetismo e alfabetismo. Enquanto o termo analfabetismo era comumente utilizado na literatura, seja científica ou jornalística, e esteve em constantes debates dos

⁵ Condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas que, também, utilizam a leitura e a escrita, incorporam-na em seu viver, transformando por isso sua condição.

problemas sociais, a expressão alfabetismo era relativamente pouco utilizada. Conforme Mezzari (2013):

As primeiras estatísticas brasileiras que tratavam da alfabetização elucidavam apenas os índices de analfabetismo, visto que englobava uma parcela significativa da população. Em virtude desse fato o termo analfabetismo se tornou comum e corrente no uso da Língua Portuguesa (Mezzari, 2013, p.3).

Magda Soares reflete sobre esse fato e explica que “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares, 2006, p.19).

A comprovação, portanto, de que a simples codificação e decodificação de palavras não é suficiente para que o indivíduo seja capaz de responder às demandas sociais da leitura e da escrita aumentou o interesse pelo alfabetismo e o surgimento das expressões analfabetismo e analfabetismo funcional.

O Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF⁶ é um estudo que estima os níveis de alfabetismo da população brasileira desde 2001 e ocupa espaço importante no que se refere à base de dados relativos a essa questão.

O INAF aponta o alfabetismo, subdividindo-o em cinco níveis a partir de habilidades de localização, integração, elaboração e avaliação do indivíduo diante de um texto, classificados em *analfabeto* - aquele que não consegue realizar tarefas simples de leitura de palavras e frases; *rudimentar*, aquele que faz uso limitado da leitura e da escrita em suas atividades do cotidiano; *elementar*, o indivíduo cuja leitura é instrumento de resolução de problemas do cotidiano, pois é capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências.

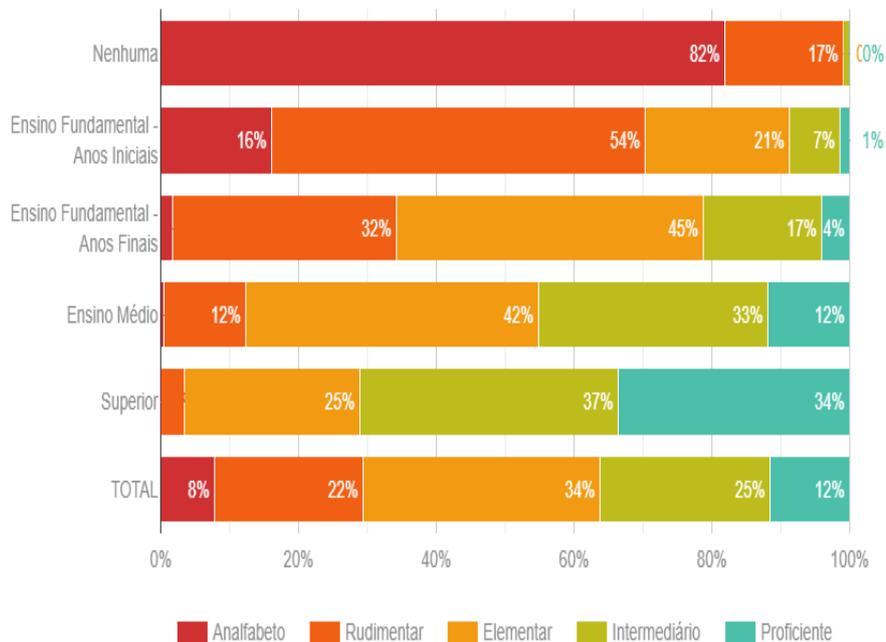
Estar no nível *intermediário* significa que o indivíduo reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum; e o *proficiente*, em que o indivíduo utiliza a leitura sistematicamente na resolução de problemas do cotidianos, sendo capaz de elaborar textos de maior complexidade, debater ideias de textos lidos, emitindo opinião e está apto a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos.

⁶ Indicador constituído pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, cujo objetivo é “oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas mensuradas, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura (...)” Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/a-historia-do-inaf/> . Acesso em: 13.abr. 2023.

O INAF considera os indivíduos nos níveis *alfabeto* e *rudimentar* em analfabetos funcionais e aqueles classificados nos níveis *elementar*, *intermediário* e *proficiente* como plenamente alfabetizados.

A partir dessas informações, e nos apoiando na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que define como competências para a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental ler e compreender com autonomia e fluência, identificar a ideia central do texto lido, apresentar opinião após a leitura e retirar informações específicas do texto (BRASIL, 2018), consideraremos como bom desenvolvimento relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental o que o INAF configurou como *alfabetismo elementar* para ser condição suficiente enquanto objetivo final dessa etapa do ensino a fim de guiarmos nossas considerações. Desse modo, veremos o que os dados nos revelam sobre os anos iniciais (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Alfabetismo por níveis de escolaridade



Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> ipm. org. Acesso em 13.abr.2023.

O gráfico mostra que, a partir da delimitação de nível de alfabetização que entendemos enquanto objetivo para o Ensino Fundamental- anos iniciais, há um caminho a percorrer para a superação do analfabetismo funcional, pois o avanço de alunos com nível elementar tão baixo (21%) para os anos finais do Ensino Fundamental é a unidade basilar do problema e no nível superior ainda temos (25%).

Outra situação preocupante demonstrada é o baixo número de alfabetos proficientes que saem da Educação Básica. Menos de um quarto dos indivíduos que terminam o Ensino Médio são capazes de utilizar a leitura sistematicamente na resolução de problemas do cotidiano, sendo capaz de elaborar textos de maior complexidade, debater ideias de textos lidos, compreender a essência do que lê, emitindo opinião e está apto a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, enfim, constituem-se enquanto leitor crítico.

Diante dessa complexa realidade, à escola cabe buscar práticas traduzidas em ações de letramento, que entendemos como caminho para a superação desse problema e formação do leitor crítico, atingindo, portanto, a almejada qualidade que vislumbramos.

Suas ações práticas precisam entrar em lugar de apoio para as ações futuras de seus sujeitos que, conscientes da relação social injusta que vivenciamos, de exploração de um grupo sobre outro, tornem-se capazes de assumir posição que, desejamos, seja de luta pela equidade social⁷. Concordamos com Araújo, quando afirma que

Formar crianças com plenas habilidades de ler, escrever e interpretar são objetivos que devem ser considerados por todos - de professores a pesquisadores e sobretudo pela instituição escola - no estudo dos maus resultados obtidos na alfabetização de crianças e jovens brasileiros (Araújo, 2018, p. 22).

Se para isso for necessário rever a trajetória, modificar rotas, caminhos, pensamentos, é importante que professores, governo, políticas públicas, escolas, estejam disponíveis e abertos para tal ação. Ter consciência de que a escola não tem dado conta de suas demandas é necessário para o engajamento em busca da mudança necessária. Mais do que direito à educação, é preciso pensar em direito à educação de qualidade.

1.3 LETRAMENTO

A partir de estudos para a compreensão, explicação e descrição para o fenômeno do não conhecimento da escrita para todos é que o termo letramento começou a ser utilizado no Brasil, com pesquisas que ocorriam nos mais diversos segmentos sociais, diferentemente dos estudos sobre alfabetização, cujos estudos centravam seus lócus exclusivamente na escola (Araújo, 2018).

⁷ Garantia da universalização de acesso aos direitos previstos na Constituição Federal de 1988.

Numa sociedade cada vez mais centrada na escrita, a percepção de que indivíduos alfabetizados não incorporam a prática da leitura e da escrita, sendo incapazes de identificar, compreender, interpretar, se comunicar e criar a partir de material escrito dos mais variados gêneros, motivou a ampliação da concepção de alfabetização.

Na educação, enquanto os estudos da alfabetização focavam seu objeto na constituição da escrita no ambiente escolar, onde destacavam as competências individuais no uso e na prática da escrita, o letramento visa a investigação da função social da escrita para as diferentes realidades sociais existentes (Araújo, 2018).

O uso social da leitura e da escrita varia de acordo com a posição do sujeito mediante a situação. Assim, um único indivíduo usa a leitura para diferentes objetivos, de acordo com o local onde ele esteja atuando, de acordo com o papel que esteja desempenhando. Referente a isso, Soares afirma:

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam (Soares, 2017, p.26).

Matencio (1995) aponta que o sentido atribuído e cristalizado sobre a alfabetização foi de um momento que “[...]capacitaria o aprendiz para ler e escrever o seu nome” e a pós-alfabetização⁸, como aquele momento em que “[...] ele saberia ler e interpretar mensagens” (Matencio, 1995, p. 247).

A partir dessa leitura podemos inferir que, ainda que teoricamente tenha havido avanços quanto ao conceito e objetivo da etapa de alfabetização escolar, o que constatamos é que na prática ocorre outra cristalização: a ideia de que a alfabetização é o momento em que o aluno aprende a ler e escrever no sentido da decodificação das letras, palavras e frases e assim fica “preparado” para fazer uso dessa aprendizagem nos anos seguintes do Ensino Fundamental. Essa ideia trata a leitura como algo a ser aprendido e depois utilizado, ficando claro o desprezo no uso que o aluno já faz da leitura, ou seja, sua prática social.

A partir dessa perspectiva, é importante pensar sobre para qual ou para quais funções sociais o ensino da leitura e da escrita está acontecendo na escola. Já afirmamos neste trabalho que entendemos a necessidade do ensino dos códigos da escrita (letras, sílabas, frases) e que este deve ocorrer no período inicial da escolarização.

⁸ É o momento após a etapa de aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, etapa onde começa haver o domínio mais operativo das atividades de leitura e escrita.

Kleiman (2010a) define o letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2010a, p.12). Essa definição reitera o entendimento do letramento como ampliação da alfabetização, pois a prática escolar objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto habilidades necessárias para a interação social, ainda que tão somente dentro ambiente escolar para o progresso ali mesmo, é também uma prática de letramento.

Acontece que a escola, como agente mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, sustenta suas práticas em concepções equivocadas, no entanto, dominantes sobre o letramento. A crença em uma maneira única de desenvolvimento do letramento na sociedade, associando a um discurso de caminho para o progresso, a civilização e a mobilidade social se reproduz neste ambiente. Street (1984) denominou tal pensamento de modelo autônomo de letramento.

Kleiman (2010b) explica que a autonomia nesse modelo de letramento diz respeito ao fato de que a escrita seria um produto completo, independente do contexto da sua produção. Aqui, o processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno do próprio texto. A ênfase na lógica, na racionalidade e na necessidade de consistência interna apontam outras características desse modelo: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e a escrita; e a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Correlacionar a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo é uma característica que se sustenta no letramento autônomo porque pressupõe a ideia difundida, a partir de pesquisas empíricas e etnográficas, de que as estratégias de resolução de problemas por grupos letrados ou escolarizados são mais satisfatórias. No entanto, é importante ressaltar que se nas tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo e memorização, os escolarizados conseguiram resolver consistentemente, não houve entre esses maior capacidade para a resolução de tarefas que requeriam atitude abstrata. Kleiman (2008) analisa que

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas (Kleiman, 2008, p. 27).

A característica mais evidente destes problemas da escrita no interior do letramento autônomo se dá quando a prática de letramento enfatiza o ensino da escrita independente das práticas discursivas as quais estão integradas e a produção textual de gênero expositivo ou argumentativo⁹ é focalizada enquanto que o diálogo, texto que mais se aproxima das interações sociais orais, é desvalorizado. A supervalorização da escrita em detrimento da oralidade é um exemplo importante descrito por Kleiman (2008):

[...] 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, 2008, p.30)

Os poderes atribuídos à escrita compõem mais uma das características do modelo autônomo de letramento. Fazer uso de práticas de letramento induz a ideia individualista de ascensão social, que se fundem no mito da escolarização para a mobilidade social coloca a educação, conforme afirma Matencio “como uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país”. (Matencio, 1995, p. 246)

Brian Street caracteriza o ensino que se ampara no modelo autônomo de letramento, apontando dados específicos:

[...] o distanciamento entre língua e sujeitos - as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos metalinguísticos - as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia; ‘privilegiamento’- as maneiras como se conferem status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem”—o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo de que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade, científica e assim por diante (Street, 2014, p.130)

⁹ A principal diferença entre texto expositivo e argumentativo é que, no primeiro, o escritor deve apresentar um conceito sem necessariamente defendê-lo, enquanto no segundo, é necessário defender a sua ideia com base em argumentos de modo a convencer o leitor.

Esse autor critica a visão universalizada do letramento enquanto habilidade neutra e técnica, etnocêntrica e hierárquica que privilegia uma forma de letramento em detrimento da variedade existente e sugere uma abordagem alternativa e crítica, enfatizando sua natureza social e caráter múltiplo em oposição ao letramento autônomo. A essa concepção ele denominou de letramento ideológico.

O letramento ideológico proposto por Street (2014) não nega o valor da concepção autônoma de letramento para a educação. O que ele destaca é que a aquisição da leitura e da escrita deve ser feita observando e refletindo as estruturas culturais e de poder subjacentes ao contexto do indivíduo.

Essa nova tendência de estudos alarga a consideração do letramento, colocando-o como prática social numa perspectiva transcultural, pois parte do entendimento de que as práticas de leitura e escrita estão sempre incorporadas não só de significados culturais, mas de menções ideológicas sobre o que pode ser considerado letramento e está intrinsecamente ligada às relações de poder a ele associado.

A transferência de letramento de um grupo dominante para um grupo de indivíduos que até então tem pouca experiência com a leitura é um exemplo dessa relação de poder e afeta uma questão complexa que precisa ser refletida na prática pedagógica. Street alerta que “o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas da leitura e da escrita que são transmitidas” (Street, 2014, p. 25). Nesse sentido, Kleiman (2010a) trouxe importante contribuição sobre essa questão, quando reflete que:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 2010a, p. 20).

O letramento escolar, cujo objetivo é a preparação de alunos para as avaliações externas, em detrimento da articulação para os usos sociais da leitura e da escrita, é a demonstração de um letramento dominante com o qual se vincula a educação e, portanto, todo material elaborado para ela (Araújo, 2018).

Aqui fazemos uma ponderação que julgamos importante para a compreensão da nossa escrita no decorrer deste trabalho. No campo dos estudos sobre alfabetização, já estão

suficientemente estabelecidas as posições conceituais do letramento, enquanto campo que percebe a habilidade de saber ler e escrever conforme o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Podemos dizer que um ideário que é hoje predominante utilizado e que por isso mesmo já se superou o momento de debates por sua difusão e aceitação é a do uso social da leitura a partir de práticas múltiplas é o que se estabeleceu para nomear *letramento*, enquanto que a aquisição da codificação de letras, palavras e frases segue sendo chamada de *alfabetização*.

1.3.1 A oralidade, a leitura e a escrita no letramento

A linguagem oral é uma manifestação humana, extremamente importante para as relações sociais. A premissa para o trabalho com essa linguagem na sala de aula deve possibilitar aos alunos posicionamento nos diversos contextos onde vivencia suas práticas sociais. Pois, conforme ressalta Marchusi (2010):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição genética, o aprendizado e o uso da língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. (Marchusi, 2010, p. 18)

A valorização da oralidade em sala de aula oportuniza perceber os conhecimentos linguísticos, as peculiaridades e reflexos das relações familiares, bem como observar conceitos, opiniões e o nível de letramento adquiridos pelos alunos até então.

Marchusi (2010), concebe que a relação entre a oralidade e o letramento não deve ser dicotômica, mas sim enquanto práticas interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A oralidade e a escrita possuem características próprias. A escrita não reproduz artifícios orais como gestos ou movimentos corporais e a fala, por sua vez, não consegue representar elementos significativos da escrita.

Colocar a oralidade em destaque na ação pedagógica não significa que a escola deixa de trabalhar no intento da formação do indivíduo conhecedor do uso da leitura e da escrita, ao contrário, contribui para esta finalidade.

Conforme Freire (1989), “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. O trabalho com a linguagem oral, nesse sentido, está intrinsecamente relacionado à percepção da leitura de mundo feita por cada indivíduo.

Insistimos em salientar que não é porque vai iniciar seu processo alfabetizador, de aprendizagem de leitura e escrita que o indivíduo vai esquecer a sua oralidade, que é uma de expressão no mundo.

A aprendizagem da leitura, da escrita e do uso da linguagem oral na perspectiva do letramento está intrinsecamente relacionada às seguintes premissas: o necessário conhecimento e respeito ao desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da escrita pelo qual passa a criança em idade de alfabetização para a elaboração de estratégias de ensino; a percepção de que o texto deve ser o eixo central da ação pedagógica; e a constante relação da aprendizagem escolar com os diversos eventos de letramento que o indivíduo participa em outras instituições (Kleiman, 2010b).

Soares (2020) observa como o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança é capaz de encaminhá-la a um processo de construção do conceito de leitura e escrita, mesmo antes da sua entrada na escola:

Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita, percebendo que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala (Soares, 2020, p. 51).

Com isso percebemos que a criança entra na vida escolar levando uma concepção do que é ler e escrever. No entanto, a apropriação do sistema alfabético não se dá de forma espontânea. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas. Soares (2020) salienta que:

[...] é pela interação entre os processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do *princípio alfabético* (Soares, 2020, p. 51)

A autora acrescenta que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre num processo de maturação de sua estrutura física e de seu sistema nervoso, bem como em processo de evolução cognitiva de internalização de comportamentos, valores, atitudes e conhecimentos (Soares, 2020). Esses processos se dão por meio dos estímulos recebidos na interação com seu grupo social e seu contexto social.

Esse desenvolvimento se dá por meio de apropriações de “consciências” sobre determinados aspectos de sua vida (Soares, 2020). No que se refere à escolarização,

especificamente no período da alfabetização, as ações e estímulos promovidos em sala de aula devem promover ‘consciências’ graduais relativas às percepções da escrita enquanto representação dos sons da fala.

Não é a aquisição da escrita, portanto, que opera o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ao contrário, as ‘consciências’ promovidas no desenvolvimento cognitivo, pelas interações e estímulos, é que possibilitam a aprendizagem da escrita como forma de representação da fala.

Soares (2020) enfatiza que a apropriação do sistema alfabético de escrita, ou seja, o conhecimento das relações fonema-grafema é a aprendizagem da escrita propriamente dita e se realiza a partir de ações pedagógicas planejadas com esse fim. O conhecimento e respeito ao processo ao qual o desenvolvimento da escrita da criança passa é base para a sistematização dessas ações.

Identificar o nível de compreensão de escrita que a criança tem, permite a elaboração de ações específicas para o estímulo no sentido do avanço gradual desse desenvolvimento e alfabetização na perspectiva do letramento.

Quadro 1 - O desenvolvimento do processo de construção de escrita da criança em idade escolar de educação infantil e 1º ano do ensino fundamental

| CONCEITO | ESCRITA | ESTÍMULO |
|---|-------------------------------|---------------------------|
| Escrita enquanto representação do que se fala (significados) | Garatujas, rabiscos, desenhos | Conhecimento de letra |
| Compreensão que a escrita se faz com letras | Letras (sem valor sonoro) | Consciência silábica |
| Compreensão que as letras correspondem a segmentos sonoros das palavras | Silábica (com valor sonoro) | Consciência silábica |
| A escrita representa os sons da fala e sons que se repetem são escritos com as mesmas letras | Silábica-alfabética | Consciência grafofonêmica |
| A escrita das palavras se dá por sílabas | Silábica (sem valor sonoro) | Consciência grafofonêmica |
| Percebe na sílaba um pequeno som que se destaca dos demais e se relaciona com determinada letra- o fonema | Silábica (com valor sonoro) | Consciência grafofonêmica |

Fonte: Adaptado de Soares (2020).

Soares (2020) adverte para a importância de observar o desenvolvimento que a criança apresenta a respeito da escrita e salienta que começar o processo alfabetizador pela consciência grafofonêmica ou pelas relações grafofonêmicas conduzem à aprendizagem da escrita como

um código e não como um sistema de representação. Aprender a escrita como um código, sem a constituição de uma “consciência”, pode alfabetizar, mas não promove letramento.

Com relação à segunda premissa do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, que estabelece que o texto deve ser o eixo do trabalho em sala de aula, iniciamos com a argumentação de que o processo de aprendizagem da fala de uma criança se dá por estímulos e interações em seu contexto social, onde pode ouvir e falar palavras, frases e textos. Não é a partir de letras e fonemas que esse processo ocorre.

Soares (2020) salienta que tentar ensinar a criança a falar partindo da pronúncia de fonemas, depois sílabas, em seguida palavras, para enfim chegar a textos a fim de completar um processo que lhe tornasse capaz de interagir no convívio social, seria artificial e impossível.

Em todo contexto social da atualidade a língua possibilita interação entre os indivíduos e quando falamos ou escrevemos a fim de nos comunicar, utilizamos textos. Esse é o embasamento para o princípio do uso do texto como eixo central do ensino da leitura e da escrita. Soares (2020) contribui com nossa argumentação, quando expõe que:

Se a fala e escrita se diferenciam pôr a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos (Soares, 2020, p. 35).

Todo indivíduo vai para a escola para aprender a ler textos, que encontram nos mais diferentes contextos em que estão ou poderão estar inseridos. O texto, portanto, é o ponto do processo alfabetizador porque ele é a finalidade da aprendizagem da nossa língua.

Trabalhar com texto como eixo norteador da ação pedagógica, significa articular o trabalho de letramento e alfabetização de forma simultânea, possibilitando atividades de leitura, compreensão, interpretação e articulação com a realidade social do aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve a aprendizagem do sistema alfabético.

A ação requer planejamento, baseado em metas, para orientar a atividade sistematizada no desenvolvimento de leitura, compreensão e interpretação de textos na turma da alfabetização. Soares (2020) aponta os componentes necessários para esse trabalho:

[...] começa pela escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora: as alternativas de leitura do texto - mediada ou independente; a interpretação - oral, escrita ou ambas; as estratégias para o desenvolvimento

das habilidades de interpretação e para ampliação do vocabulário da criança (Soares, 2020, p. 206).

Rojó amplia a percepção dessa concepção, quando explana que o emprego do texto como eixo central do ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento, necessita ainda que exista multimodalidade, “[...] ou seja, textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar” (Rojó, 2012, p. 14).

O texto a ser utilizado pertence a um gênero e é importante a diversidade textual no trabalho de sala de aula. Além disso, é preciso ensinar sobre o uso social do gênero em questão (que tipo de texto é; para que serve; quando e como usar), propiciar a interação com o texto (o trabalho se dá por diálogo como texto, não pura captura de informações) e incentivar a produção oral, escrita e plástica a partir do texto. A forma como o texto é explorado traduz o modelo de letramento em que se baseia uma prática pedagógica.

Tápias-Oliveira (2010) oferece um estudo muito específico acerca das implicações do letramento para o ensino de leitura e escrita no ensino fundamental. A autora listou práticas letradas¹⁰ que trazem implicações diretas no uso da língua em diferentes domínios e como é importante a escola tomar conhecimento e utilizá-las objetivando ampliar a aprendizagem. Ela afirma que

O conhecimento das práticas letradas, em si, é capaz de ajudar o professor a situar a aula de Língua Materna. [...] A observação sobre o modo pelo qual os alunos se encontram nos quesitos cognitivos, afetivos, discursivos e linguísticos é de fundamental importância para o estabelecimento das metas que o professor quer atingir. (Tápias- Oliveira, 2010, p. 24)

A valorização, através de ações pedagógicas capazes de fazer uso das práticas sociais dos alunos garantem aprendizagem efetiva de leitura e escrita. Relacionar a aprendizagem escolar com os diversos eventos (projetos de leitura, amostra de arte escrita, etc.) de letramento que o indivíduo participa em outras instituições é o cerne do letramento.

1.4 O LIVRO DIDÁTICO

Nosso primeiro movimento com relação ao LD é no sentido de encontrá-lo historicamente e mais adiante descrever suas dimensões constitutivas. A história do livro

¹⁰ A autora utiliza o conceito de práticas sociais concebidos por Barton e Hamilton (2000): “caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita, que as pessoas usam em suas vidas[...]”

didático enquanto material escrito utilizado na escola remota ao período antes mesmo da invenção da imprensa, no final do século XV. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série. Bittencourt (2004) demonstra a história da utilização de livros didáticos no Brasil divididos em quatro momentos, onde correlaciona o processo das instituições de políticas educacionais do país à questão do LD.

O primeiro momento, que ocorreu no início do século XIX, Bittencourt (2004) nomeou de *os estrangeiros são nossos modelos*. Nesse período, a produção utilizada era composta por traduções de obras de conceituados professores franceses, visando atender a programas curriculares que eram adaptações de programas de outros países.

A partir da metade do século XIX, acontece o fenômeno nomeado pela autora de *Nacionalização dos Livros Didáticos*, caracterizando o segundo momento da história do LD no Brasil, que ocorreu em duas fases. A primeira fase desse momento se deu com o estabelecimento de reformas nos currículos das escolas brasileiras, feitas por D. Pedro II, a partir da metade do século XIX e a criação de novas disciplinas, como História do Brasil e Geografia do Brasil, livros específicos são necessários. Assim, foram produzidos livros de autores brasileiros.

A *Nacionalização dos Livros Didáticos* teve a segunda fase ocorrida no período republicano, entre 1930 e 1970. Com a criação dos grupos escolares e ampliação do acesso à escola, percebe-se a importância econômica dos livros escolares e alguns grupos, brasileiros e estrangeiros, resolvem investir nesse tipo de produção.

No decorrer da década de 1930 ocorrem mais reformas educacionais, com novos métodos de alfabetização (cartilhas e manuais). Em 1937 foi criado o Conselho Nacional do Livro Didático - CNLD, que passou a avaliar os conteúdos das cartilhas a serem utilizadas na escola, para observar sua consonância com o método de alfabetização utilizado, uma vez que a centralização do Livro Didático era o objetivo das novas reformas.

Bittencourt (2004) afirma que o período de 1970 a 1996 foi o terceiro momento histórico da utilização do LD no Brasil, marcado e, portanto, nomeado como *Multiplificação dos Livros Escolares*. Observamos nesse espaço histórico, o discurso e o esforço de uma escola para todos, pela diminuição do analfabetismo.

Neste contexto, a Lei 5692/71 (Brasil, 1971) redefiniu a orientação curricular da escola por áreas de ensino: os antigos primário e ginásio tornaram um só curso, o 1º grau, responsável pela formação inicial do estudante. O 2º grau foi voltado à profissionalização, com a promoção de cursos dos ramos agrícolas, comerciais, industriais e até educacionais, com a expectativa de formação de mão de obra capacitada para o trabalho nos mais diversos setores que se

ampliavam naquele momento histórico, diante do grande êxodo rural provocado por falta de políticas públicas voltadas para o campo.

Assim, Nascimento e Collares (2005) nos situam melhor com relação ao objetivo da implementação da Lei 5692/71:

A preparação para o mercado de trabalho fez parte de uma proposta educacional que entendia ser necessário educar para a vida produtiva e responsável, para o exercício do trabalho, mediante o qual o educando contribuía para a manutenção de sua própria vida em sociedade [...]. Eram conhecimentos e habilidades que favoreciam assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, ou seja, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho (Nascimento; Collares, 2005, p. 80).

Bittencourt (2004) expressa que tal mudança curricular possibilitou mais um impacto expressivo na produção de livros escolares, quando as editoras passaram a ter inclusive apoio financeiro para a produção, diante do acordo entre Ministério da Educação (ME) e o United States Agency for International Development (acordo MEC- USAID), repercutindo em obras escolares milionárias como a de Língua Portuguesa de Hermínio Sargentim (1999), que foi maciçamente utilizada nas escolas brasileiras.

A autora classifica como quarto momento o período que vai de 1996 até os dias atuais e o nomeia como *Da Nacionalização à Internacionalização*. De acordo com a autora, as políticas públicas educacionais da década de 1990, objetivando a universalização da educação no Brasil, marcaram um novo momento para o Livro Didático brasileiro.

Criado em 1985, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que visava a aquisição de LD para todos os alunos do Ensino Fundamental, veio a ser efetivado enquanto órgão avaliador apenas após a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Bittencourt (2004) afirma que:

Vários problemas estavam sendo detectados quanto à qualidade dos livros didáticos, sendo que avaliações governamentais apontaram para questões relativas a preconceitos, livros com conteúdos desatualizados e erros conceituais. A partir desse período, o PNLD, além de organizar uma política de aquisição e distribuição, também se encarregou da avaliação sistemática do livro didático. Com o fluxo assegurado de recursos, o Governo Federal passou a organizar o sistema de avaliações de todos os livros didáticos a serem indicados para a seleção dos professores (Bittencourt, 2004, p. 13).

O papel do PNLD passou a ser não apenas adquirir, mas principalmente avaliar a qualidade do material produzido que poderia chegar às escolas e o processo de avaliação passou

a ser constante, seguindo normas e critérios estabelecidos pelo então Ministério da Educação e Cultura - MEC. O PNLD foi ampliado nos primeiros anos da década de 2000, quando o Estado se responsabilizou pela aquisição e distribuição de material didático impresso voltado ao Ensino Médio e em 2004 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio - PNLEM.

É importante salientar que, além de se atentar para o LD, o PNLD e o PNLEM também se voltam para as obras literárias para bibliotecas escolares e obras de consultas, como dicionários. Com isso, o setor de produção de LD amplia consideravelmente no país, se tornando liderança como obra valiosa no mercado editorial. Desde então, o aspecto mercantil e lucrativo tem atraído os interesses de muitas editoras, especialmente estrangeiras.

Bittencourt (2004, p. 17) pontua que “As possibilidades comerciais têm mobilizado o interesse das editoras, notadamente as de capital estrangeiro, como grupo Santillana, que adquiriu a Editora Moderna”. Daí a justificativa para a nomeação do atual momento histórico do LD no Brasil de “Da nacionalização para a internacionalização”, muito bem expresso pela autora.

O LD é um objeto que precisa ser observado considerando suas três dimensões: a pedagógica, a mercadológica e a ideológica. Bunzen e Rojo (2005), e Munakata (2012; 2016) serão nossos apoios teóricos nessas percepções. Esses autores, além de outros, contribuem para a análise do objeto a partir de tais dimensões. Debateremos suas ideias, relacionando a documentos oficiais e referenciais que favorecem as reflexões sobre o LD que necessitam ser suscitadas nesse momento do nosso trabalho.

A dimensão pedagógica do LD está diretamente relacionada ao modo em que ele foi instituído e o porquê de sua concepção: especificamente para a escola. No dicionário online Léxico de Português (site léxico.pt), pedagógico “Diz-se daquilo que se refere ou diz respeito à pedagogia; que se encontra de acordo ou segue a pedagogia; *que é didático, educacional ou instrutivo*” (grifo nosso).

Mesmo sabendo que o pedagógico é muito mais do que se expressa neste verbete, fizemos questão de trazer a concepção de pedagógico assim porque, para as empresas produtoras de LDs, o pedagógico refere-se ao que é utilizado para levar o indivíduo ao saber. Por isso, a dimensão pedagógica do LD se relaciona *ao saber escolar que precisa ser transmitido ao usuário desse material*.

Kazumi Munakata menciona o conceito utilizado para esse objeto: “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte - impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. -,

produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos” (MUNAKATA, 2016, p.121)

A dimensão pedagógica do livro didático é a que incorpora ao trabalho os aspectos teóricos e filosóficos, alinhando-os e articulando-os com foco na sua finalidade específica, ou seja, na produção do conhecimento. É a que promove a fluidez, aponta a direção e dissipa as tensões relativas à especificidade do trabalho em educação.

A escola, além de um sistema regido por normas, símbolos e representações específicas, cujo objetivo é a aprendizagem, é o lugar de difusão de saberes. Ainda que em seu interior hajam variadas “pedagogias”¹¹, sua identidade se constrói historicamente enquanto lugar de aprendizagem. O livro é, por sua vez, material especificamente elaborado para atender à identidade escolar.

Munakata reflete que o LD, pensado e elaborado como material impresso específico da escola, tem sua história definida pelo modelo ideológico (burguês) estabelecido para a educação e ocupa lugar de relevância dentro do sistema educacional, relacionado ao lugar que esse objeto ocupa na cultura escolar, que é assim apontada pelo autor:

[...] a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola (Munakata, 2016, p. 122).

A identidade escolar pode ser contemplada e pesquisada por meio do material utilizado ao longo do tempo, enquanto indícios das práticas estabelecidas, conteúdos ministrados, metodologias empregadas e atividades realizadas. Se a escola é o local de aprendizagem de saberes e o livro didático foi idealizado para atender a essa instituição, tudo o que deveria ser ensinado estava dentro do LD. O LD é, assim, objeto de caracterização e até descrição da escola.

Com essas considerações, podemos afirmar que a educação é o local que determina as formas da materialidade do LD. Para a educação básica das escolas públicas brasileiras, os critérios basilares para a seleção desse material são estabelecidos pelo Estado, através do MEC. De acordo com Munakata (2016), o LD é cultura material que mostra a identidade escolar:

¹¹ Tradicional, Construtivista, Waldorf, Comportamentalista, Democrática, Freiriana e Montessoriana.

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas, entre outras (Munakata, 2016, p. 134).

Esse sentido fica claro quando, embora não haja obrigatoriedade de seguir um único currículo, os pressupostos teóricos e metodológicos dos materiais apresentados para avaliação e escolha dos LDs que chegam às escolas, geralmente se alinham às concepções de ensino e aprendizagem em que se vinculam o próprio PNLD e, atualmente, a BNCC.

No que se refere à produção do LD no que concerne à dimensão pedagógica, é que os editais, principalmente o Edital nº 03/2019, de processos de avaliação e seleção de obras didáticas trazem critérios relacionados com a BNCC.

Desde a sua homologação, que a BNCC (BRASIL, 2017) se tornou a principal referência pedagógica para todas as práticas desenvolvidas pela escola. Ela também é o local de apoio para a elaboração do LD, pois é um documento que informa quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas pelo estudante em cada ano de escolarização do Ensino Básico.

Partindo dessa premissa, nos importa trazer à tona, portanto, os saberes específicos da alfabetização. Atualmente, esses saberes estão elencados na BNCC. Esse documento tem sido a unidade basilar das práticas pedagógicas escolares desde a sua homologação em 2017. Os editais de processos de avaliação e seleção de obras didáticas para toda a educação básica no Brasil são elaborados a partir desse referencial.

A BNCC está no bojo das “necessidades” apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e se constitui enquanto obrigatoriedade expressa nessa lei, em seu artigo 26, que diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Para falar um pouco sobre a BNCC, encontramos em Gontijo (2015) relevante contribuição, por discutir especificamente acerca da etapa escolar que também é nosso interesse, que é o da Alfabetização. No período em que o documento base da BNCC foi

disponibilizado para avaliação, antes da sua homologação, Gontijo, partindo da análise dos princípios orientadores e das bases conceituais do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC, alega que:

[...] o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC. A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna. Ao mesmo tempo, há uma forte tendência em pensar a escrita como base para que as crianças continuem sua trajetória escolar com sucesso, inclusive em outros componentes curriculares (Gontijo, 2015, p.187).

Outro aspecto criticado pela autora refere-se aos campos de atuação que dizem respeito à contextualização do conhecimento escolar, expresso em seis práticas que nem sempre estão presentes no cotidiano de todos os alunos. Gontijo (2015) enfatiza:

Com relação a essa classificação das práticas, podemos dizer que é totalmente estranha e reducionista, principalmente no que diz respeito aos limites a elas impostos, exigência de qualquer classificação. Por exemplo, toda ação em qualquer campo é necessariamente política e cidadã. Assim, além de classificar crianças, de acordo com determinados níveis de desenvolvimento da escrita, agora, há classificações das práticas, seguindo padrões completamente alheios à vida social que é múltipla e, ao mesmo tempo, passível de recriações constantes, quando pensamos os sujeitos como pessoas responsivas diante das diversas situações que criam e vivenciam (Gontijo, 2015, p. 187).

Para Gontijo, a BNCC não renova as iniciativas da educação básica brasileira, especialmente no que tange à alfabetização, uma vez que define metas diretamente ligadas às avaliações externas, palco das bases educacionais desde a década de 1990. Assim, podemos afirmar que o LD utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua dimensão pedagógica, expressa o saber escolar apontado pela BNCC.

O entrelaçamento da história da educação brasileira e a história do livro didático fica evidente na exposição que fizemos e realça o aspecto de portador dos saberes escolares que pode ser atribuído ao LD, que denominamos como dimensão pedagógica.

Ponderando que o surgimento do LD se deu para atender à escola, tendo seu intento constituído nesse sentido, podemos observar que seu propósito permanece o mesmo. As modificações do LD (processo de seleção e escolha, ciclo de duração, etc.) se deram, ao longo da sua história, em favor das mudanças no contexto social, político, econômico; de modo geral.

A escola, no momento de escolha desse material, precisa ter clara a sua identidade, pois como reflete Munakata (2016, p. 130): “[...] ele (o livro didático) não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também de métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar”.

A dimensão mercadológica do LD é muito evidente, desde a sua concepção. Assim, Munakata (2012, p. 58) ressalta que “tal mercadoria sempre teve relevância no conjunto da economia livreira, embora muitas vezes aparecesse mascarada nas estatísticas”. Há LDs com vendas significativas, mas não os vemos nas listas dos livros mais lidos. Ainda para este autor, o LD começou a ser visto como mercadoria há muito tempo, conforme expõe:

Convém lembrar que, a partir do século XIII, antes, portanto, da tipografia, houve também uma modalidade de livros manuscritos, em estreita associação com a expansão das universidades e de sua clientela. Para atender ao novo público leitor que emerge, surgiram artesãos copistas que produziam manuscritos para serem vendidos aos universitários [...] pode-se dizer que ali estava o rudimento do que seria livro didático (Munakata, 2012, p.58).

Esse autor afirma ainda que “na materialidade das relações sociais em que o LD está implicado, ele é uma mercadoria destinada a um mercado específico que é a escola” (Munakata, 2012, p. 56). A produção, linguagem, estratégia de exposição e até edição dos LDs são orientados pelas exigências do Estado, em seus locais de divulgação de critérios e de identidade escolar que tem sido construído ao longo do tempo.

O MEC, a partir de 1999, através do FNDE, publica periodicamente editais em que são convocadas empresas editoras para inscrever obras que poderão ir para a escola pública. Estas passarão por uma avaliação pedagógica realizada por comissões de especialistas coordenadas pelo ministério. Tudo é pensado visando um lugar nas listas de materiais aprovados pelo Estado, que pode garantir lucro ou prejuízo, diante da escolha do “cliente”, que é a escola, como salienta Munakata (2012):

A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas [...] (Munakata, 2012, p. 64).

Os livros didáticos, impulsionados pelo PNLD, são responsáveis por parcela significativa da produção livresca no Brasil. Para se ter uma ideia, O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE investiu R\$1,9 bilhão em livros e material didático¹²

¹² FONTE: FNDE – PNLD 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20/06/2023.

em 2022. Só o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) foi responsável pelo montante de R\$ 959.717.489,09. As editoras Moderna, Ática e FTD são as três que mais faturaram em material destinado ao ensino fundamental na última aquisição do FNDE destinada a esse segmento.

Quadro 2 - Valores negociados pelo PNLD para aquisição de material didático- 2022

| EDITORA | ANOS INICIAIS | ANOS FINAIS |
|----------------------|----------------------|--------------------|
| Editora Moderna LTDA | 130.189.923,82 | 86.664.928,51 |
| Editora Ática S. A. | 135.188.078,72 | 39.501.098,97 |
| Editora FTD S.A. | 75.652.327,38 | 63.815.384,84 |

Fonte: Adaptado do PNLD

Os valores dos LDs são muito altos. Não à toa que o Brasil é um dos mercados mais concorridos e lucrativos do mundo. Conforme Munakata (2016) salientou, compreender o LD como mercadoria não o tipifica imediatamente como algo negativo. Vivemos numa sociedade capitalista que se estabelece na relação mercadológica em forma de compra e venda. Todo material que chega à escola, assim como todo material que chega a qualquer segmento, foi comprado, foi adquirido e pode ser conceituado, portanto, como mercadoria.

O complexo processo logístico que garante a relação mercantil das obras didáticas com seus clientes e usuários é garantido pelo MEC, que através da Secretaria da Educação Básica- SEB, seleciona os materiais e livros. O PNLD é responsável pela publicação das normas e critérios para a seleção desse material e o Fundo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP se ocupa, nesse processo, pela compra e distribuição das obras.

As comissões técnicas de avaliação pedagógica dos LD da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são formadas por professores que, interessados em compor o banco de avaliadores do programa, passam por processo seletivo estabelecido pelo MEC e SEB através de edital público, a exemplo do Edital nº 101, de 27 de outubro de 2017, estabeleceu:

O ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria da Educação Básica (SEB), torna pública a chamada de candidaturas de professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, interessados em realizar a etapa da avaliação pedagógica de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores da educação infantil e aos estudantes e professores do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro e Material Didático PNLD-2019 (BRASIL, 2017, p. 52).

As comissões técnicas de avaliação pedagógica das obras do Ensino Médio são, por sua vez, compostas por universidades públicas que participam de seleções com esta finalidade. Em

outubro de 2014, no Diário Oficial da União - DOU foi publicada uma chamada pública, que dispôs:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), torna pública a Chamada de candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras interessadas em coordenar a fase de avaliação pedagógica de obras didáticas destinadas aos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, inscritas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016 – (BRASIL, 2014, p. 56).

Além de avaliações pedagógicas, são realizadas rigorosas análises por comissões de habilitação e de negociação para as comprovações das condições legais e editoriais das obras, conforme o que foi previamente estabelecido em editais. As obras aprovadas em todas essas etapas são consideradas aptas a fazerem parte do Guia de Livros Didáticos (GLD) e têm seus exemplares encaminhados para as escolas a fim de serem avaliados pelos professores.

Munakata (2012) afirma que muito mais do que passar pela avaliação pedagógica e técnica do PNLD, que têm seus critérios claramente expostos nos editais, a necessidade das empresas em conquistar os professores que têm o poder de escolha do LD a ser adotado pela escola é a parte mais “delicada” para as empresas editoras participantes do processo de venda dos LDs. São os professores que podem garantir os contratos financeiros das editoras com o Estado. Neste sentido, as empresas editoras lançam mão de estratégias que Munakata apontou:

[...] as editoras contam com equipes de divulgadores, que tentam sensibilizar os professores para os produtos que representam. Denúncias de irregularidades nessa atividade de divulgação acabaram levando o governo federal a proibir tais práticas no interior das escolas. Além disso, as editoras de grande porte mantêm nas grandes cidades do país as chamadas “Casas do Professor”, onde os professores podem receber, mediante cadastro, os “exemplares de professor” e demais materiais de divulgação (Munakata, 2012, p. 62).

Diante desse fato, consideramos importante refletir sobre o papel do professor na escolha do LD, pois, se a obra já obedece a critérios estabelecidos pelo PNLD (que se embasam na BNCC) e passa por avaliações pedagógicas criteriosas feitas por pessoas e/ou instituições que se preocupam com a qualidade da produção desse material, nos indagamos o que deve ser considerado pelo professor e pela escola na escolha do seu material de apoio pedagógico.

Ousamos dizer que o Estado, através do PNLD, vem avançando na perspectiva de assegurar a qualidade do material distribuído para, conseqüentemente, contribuir com a qualidade da educação pública brasileira, disponibilizando ao professor e à escola um catálogo

de obras para a sua participação no processo. Com relação ao importante papel do professor na escolha do livro didático, Verceze e Silvino (2020) enfatizam:

O objetivo do guia (do livro didático) não é cercear a escolha do professor, mas ampliar o leque de alternativas, apresentando resenhas e comentários, contendo informações teóricas e metodológicas dos livros didáticos recomendados. Nesse guia, o professor se depara com diferentes propostas pedagógicas as quais o auxiliam na escolha do livro, adequando-o ao *seu modo de pensar a formação pedagógica do aluno, seus princípios enquanto educador, as propostas de sua escola, as necessidades de seus alunos*, etc (Verceze; Silvino, 2020, p. 89-90) (grifo nosso).

Entendemos que, para a empresa editora interessada em um robusto contrato com o Estado, informar (com letras garrafais nas capas das edições enviadas às escolas com o intuito de chamar a nossa atenção) o fato de estar dentro dos critérios e padrões estabelecidos pelos órgãos e comissões avaliativas possa soar como suficiente para a sua aptidão à escolha. Mas cabe à escola, que tendo uma concepção teórico-metodológica e ideológica¹³ estabelecida, a possibilidade de escolher o material didático que dará suporte para o seu fazer pedagógico.

A relevância e presença do LD na escola oportuniza uma vasta diversificação temática em pesquisa, uma vez que estabelece relações variadas com os setores da sociedade. De acordo com Bittencourt (2004), essas relações possibilitam identificar a importância desse instrumento:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt, 2004, p. 472).

Toda produção escrita exterioriza uma disposição ideológica. A investigação de LDs demonstra essa afirmação. Algumas pesquisas ocorrem no intento da percepção ideológica presente nesse material. Enquanto objeto amplamente utilizado, o LD, longe de ser material

¹³ A teoria dessa proposta é a de que é possível fazer com que as disciplinas escolares, por mais diferentes umas das outras, sejam explicadas em conjunto, demonstrando que um tema influencia outro e que não é preciso estudar cada um de forma individual, como se fossem objetos distantes e não relacionados.

isento, uma vez que é elaborado e estruturado por pessoas com formação ideológica diversa, apresenta múltiplas visões de mundo e correntes de pensamento.

Tal constatação nos guia à observação que o Estado, através dos processos de avaliação e seleção de obras didáticas realizadas periodicamente pelo PNLD, conduz a perspectiva educacional e, portanto, o pensamento ideológico dos autores de LDs que chegam às escolas da rede pública brasileira. Com relação a essa questão, Bittencourt (2004) apresenta o ponto que consideraremos acerca da dimensão ideológica do LD:

Os balanços bibliográficos mostram que houve uma tendência, iniciada na década de 1960, de se analisarem os conteúdos dos livros escolares privilegiando a denúncia do caráter ideológico dos textos. Tal abordagem ocupava e ainda ocupa um lugar de destaque nas pesquisas nacionais e de vários outros países, cujo enfoque sobre as ideologias subjacentes aos manuais permanece. Mas nos últimos anos há mudanças de abordagens, que integram reflexões de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição das disciplinas e saberes escolares. Paralelamente às análises sobre os conteúdos, foram sendo acrescentadas outras temáticas, notadamente as relações entre as políticas públicas e a produção didática, evidenciando o papel do Estado nas normatizações e controle da produção (Bittencourt, 2004, p. 474).

Diante do exposto, nossa investigação evoca demonstrar como a concepção de alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental impressa nos editais do PNLD influencia na elaboração e estruturação do material cultural impresso disponibilizado para as escolas públicas brasileiras. No edital n 01/2021, ao qual o nosso objeto de estudo está vinculado, aberto no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal - PL, a alfabetização é assim apresentada:

Ainda, por tratar-se da fase em que ocorre a alfabetização, o edital também se referênciava na Política Nacional de Alfabetização, que destaca importantes pontos da Base que terão papel crucial na consolidação de conhecimentos de literacia e de numeracia (BRASIL, 2021, p. 41).

Como o documento se referenciou na Política Nacional de Alfabetização, consideramos pertinente levar o nosso olhar para esse projeto, a fim de percebermos a concepção teórico-metodológica em que ele se fundamentou.

Instituída pelo Decreto nº 9. 765, de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização - PNA objetivava “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro”¹⁴. A alfabetização, nessa perspectiva, se configura

¹⁴ Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-naconal-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em: 16/07/ 2023

no “*ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão*” (BRASIL, 2019, s/p - grifo nosso). Nesse contexto, Mortatti (2019) aponta que:

A “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a),¹ integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização. Embora pretensamente ocultada por “evidências” científicas, essa “questão” se manifesta na PNA como “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos relacionados entre si: “[...] ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘sciencefare (Mortatti, 2019, p. 26, grifos da autora).

Quando a autora menciona que a PNA se constitui enquanto parte integrante do projeto político-ideológico da direita, percebemos o quanto a questão da educação em nosso país precisa ser vista e suas ações precisam ser elaboradas e efetivadas enquanto política de Estado e não como política de governo.

Ainda que as políticas de Estado precisem avançar muito em direção à efetivação da qualidade da educação concebida para os indivíduos das classes dominadas, é importante salientar que, pensar a educação como bem público e, portanto, traçar estratégias de políticas públicas que se constituem em fóruns democráticos e abertos a avaliações, tal qual devem ser todas as políticas de Estado, dá-nos a perspectiva de transparência e participação.

Pensar que a PNA, uma política de governo, elaborada e fomentada por alguns pensadores da educação e que não passou por quaisquer avaliações, nos faz concordar com Mortatti (2019) quando afirma que ela é uma “guinada para trás”.

Arelado à PNA, com pouca explicitação sobre o pensamento do “Estado” no que se refere à questão da alfabetização, com relação à Língua Portuguesa, o edital n 01/2021, expõe:

Os componentes Língua Portuguesa e Matemática recebem destaque do ponto de vista da política pública, já que são cruciais para a aquisição de todos os demais conhecimentos. Nesse sentido, os livros e materiais didáticos de todas as disciplinas, bem como as obras literárias e pedagógicas, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, devem, à sua própria maneira e respeitando suas características e finalidades, contribuir de forma planejada e intencional para uma sólida aprendizagem de conhecimentos e experiências ligadas à alfabetização e à matemática. Garantem-se, portanto, todos os conteúdos previstos em todas as disciplinas ao mesmo tempo em que se oportuniza atividades ligadas à literacia, à numeracia e ao desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade (BRASIL, 2021, p. 41).

Nessa perspectiva, observamos como a elaboração do LD para as escolas públicas brasileiras podem ter a dimensão ideológica concebida: na sua relação com o que determina o Estado, de acordo com o que é exposto a cada edital lançado, fundado no pensamento político-ideológico do grupo governante.

No próximo capítulo, quando mostraremos a relação livro didático e letramento, será possível observarmos mais especificamente as explicações feitas até aqui.

2. LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO: Uma Revisão Sistemática de Literatura

Este capítulo busca responder às seguintes questões: Como se dá de fato a relação livro didático e letramento? O que pesquisadores que já trouxeram esse questionamento perceberam acerca desse tema? O livro didático vem se vinculando ao letramento?

O nosso trabalho se constitui a partir de três pontos importantes: a questão do analfabetismo funcional, a intenção do Letramento Ideológico para a superação desse problema e a influência do LD na formação do leitor crítico enquanto objetivo da ação pedagógica escolar.

Concebendo as discussões que trouxemos a fim de pautar nossos leitores com um arcabouço acerca do problema da alfabetização, bem como sobre o letramento que consideramos capaz de integrar o lugar de superação dessa questão, neste capítulo, através de uma Revisão Sistemática de Literatura – RSL, trazemos análises de pesquisas feitas (2012 a 2022) antes de nós sobre um ponto importante da nossa investigação, que se refere à necessária contribuição que o LD deve apresentar na formação do leitor crítico, elemento fundamental para a garantia da educação de qualidade e para a superação do analfabetismo funcional.

Cafiero (2010) argumenta que a aquisição da leitura precisa ser compreendida como processo que envolve o indivíduo em aspectos cognitivos, históricos, sociais e culturais, a fim de lhe atribuir sentido. Além disso, “ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor” (Cafiero, 2010, p. 34). O indivíduo que adentra à escola com seus conhecimentos de mundo, precisa encontrar nesse ambiente um local de relações entre as informações do texto trabalhado e suas experiências cotidianas. Para a autora:

Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão (Cafiero, 2010, p. 86).

Nesse sentido, o ato de ler deve ser concebido como componente social. A ação escolar no que se concerne à leitura deve voltar ao uso social que cada aluno deverá fazer dela. A necessária mudança na forma de ensinar a leitura é afirmada por Cafiero (2010), que reitera:

Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. Quando queremos saber se nosso time ganhou no jogo da noite anterior, vamos ao jornal e buscamos o caderno de esporte; quando queremos nos emocionar, buscamos um poema, um conto; quando precisamos saber sobre as novas tendências em vestuário, procuramos uma revista de moda. Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura (Cafiero, 2010, p. 87).

O papel do LD nessa perspectiva é o de auxiliar o trabalho docente possibilitando atividades organizadas com o intuito da formação do leitor crítico. Sobre esse ponto, Cafiero (2010) enfatiza:

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente [...] assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão (Cafiero, 2010, p. 88).

Essas são as premissas básicas para o trabalho que visa práticas de letramento e que contribuem para a formação do leitor crítico (Cafiero, 2010). Para averiguar as práticas de letramento, bem como a contribuição para a formação do leitor crítico que o LD possibilita enquanto referencial utilizado em sala de aula, achamos importante realizar uma RSL, a fim de que a discussão seja ampliada e nos possibilite conhecer pesquisas já realizadas sobre o tema.

Perceber como o nosso objeto, que é o LD, coopera para que um indivíduo adquira a capacidade de ter uma postura crítica diante do que lê, percebendo a ideia central de um texto, ainda que esta não esteja explícita e emita opinião sobre o mesmo está intrinsecamente relacionado ao modelo de Letramento Escolar ao qual ele se vincula.

Os LDs são veículos de grande parte dos gêneros discursivos na sala de aula, especialmente os de Língua Portuguesa. Quase a totalidade de textos utilizados na escola estão nesse material. Cafiero (2010) sugere prática de letramento com textos de LDs que contribuiriam para a formação de leitores:

Se o texto apresentado pelo livro didático for de um livro, leve o livro; se for de jornal ou de revista, leve esses suportes para sala. Quase todos os livros

didáticos hoje fazem uma contextualização dos textos de leitura; alguns fazem isso muito bem, outros nem tanto. Mas é muito comum ver professores que saltam essa parte inicial do trabalho de leitura nos livros didáticos, desconsiderando sua importância. Quando se usa a prática de “mandar” os alunos lerem sozinhos, por exemplo, está sendo desperdiçado todo um trabalho que poderia trazer benefício para a leitura (Cafiero, 2010, p. 97 – grifo da autora).

Como nos dispusemos a analisar se o LD tem sido material de apoio importante na formação do leitor crítico e assim alfabetizar competentemente o indivíduo, a RSL foi considerada enquanto caminho investigativo porque, como ela se constitui a partir de um protocolo previamente elaborado e exposto, possibilita que nossos leitores, percorrendo o mesmo caminho, encontrem os resultados aqui apresentados.

2.1 A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola deve ser contínua, pois, sendo este o elemento basilar da existência dessa instituição, é primordial que debates ocorram objetivando garantir seu desenvolvimento.

É necessário que seja ponto comum entre os que trabalham na escola que a leitura e a escrita são cotidianamente vistas e utilizadas em diferentes contextos, até mesmo antes da inserção da criança neste ambiente e que isso não deve ser ignorado, ao contrário, precisa ser ponto de embarque do caminho a ser percorrido.

Com a expansão dos cursos de pós-graduação e conseqüente aumento da produção de conhecimento a partir das mais variadas pesquisas realizadas, a RSL se constitui como importante recurso para o estudo de um tema, pois seu cerne é reunir textos a partir de interesses e objetivos específicos, através de um caminho metodologicamente articulado.

Unger (2019, p. 20) conceitua a Revisão Sistemática de Literatura como um “percurso metodológico detalhado e específico em pesquisas já realizadas sobre o tema, limitado por uma questão investigativa norteadora”.

Para Donato (2019), a RSL é um artigo de investigação com métodos sistemáticos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados para uma questão de investigação, avaliar a qualidade desses artigos, extrair os dados e sintetizar os resultados.

2.2 PROTOCOLO PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A RSL é feita a partir de um protocolo previamente estabelecido, conduzido a partir das questões de investigação. Donato (2019) afirma que “uma questão de investigação bem formulada e um protocolo bem fundamentados aumentam a eficiência da revisão.”

Objetivando identificar pesquisas que tratam da relação letramento e livro didático e analisar se as discussões travadas dão conta de identificar a concepção de livro didático mais adequada para subsidiar o trabalho no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nossa pesquisa se baseará nesta questão norteadora:

- Qual a concepção teórico-metodológica utilizada na elaboração e estruturação do Livro Didático utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

2.3 DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE BUSCA

Para responder à questão citada, nossa base de busca se constituiu em artigos científicos publicados entre os anos de 2012 e 2022, na plataforma de busca Google Acadêmico. A escolha dessa plataforma se dá por ser de fácil acesso e gratuita. Além disso, engloba grande acervo das mais variadas plataformas específicas como Scielo (Scientific Electronic Library Online) e site das universidades brasileiras, onde podem ter artigos publicados sobre o tema solicitado e encaminha o leitor para eles. O período de tempo para a busca de artigos (últimos 10 anos) foi estabelecido por compreendermos que, com a dinâmica e expansão do número de cursos de pós-graduação da Educação, a quantidade de literatura científica será expressiva nesse espaço temporal.

Também compõem o protocolo de uma RSL os Descritores, que funcionam como “palavras-chave” referentes à pesquisa a serem informadas no local de pesquisa da base de busca (em nosso caso, no Google Acadêmico) e os Operadores Boleanos, que são palavras que assumem a função de informar ao sistema de busca como combinar os descritores da pesquisa. São três os booleanos, sempre escritos em Inglês e em letras maiúsculas para facilitar o processo de busca: “OR”, que significa “OU” e possibilita a busca de sinônimos, ampliando a busca; seleciona estudos com “AND”, que significa “E” e delimita a busca nos descritores solicitados; e “NOT” ou “NÃO”, que como a expressão já diz exclui descritores que não se relacionam diretamente com a questão de pesquisa.

Sobre essa etapa da pesquisa, Galvão (2019, p. 8) observa que “o emprego de estratégias de busca e da terminologia possui um impacto decisivo sobre os documentos que serão recuperados nas bases de dados”.

Compreendendo que pretendemos alcançar objetivos específicos em cada questão norteadora da pesquisa, optamos por separá-las a fim de obter maior quantidade de artigos para análise. Diante disso, nossa estratégia de busca ficou assim definida com relação aos Descritores e Boleanos:

Quadro 3 - Descritores utilizados na base de busca do Google Acadêmico

| DESCRITORES | COMBINAÇÃO DE DESCRITORES |
|--------------------|---|
| D1 | (LIVRO DIDÁTICO) AND (LETRAMENTO) |
| D2 | “LETRAMENTO” AND “LIVRO DIDÁTICO” AND “LEITURA” |
| D3 | ALFABETIZAÇÃO AND LETRAMENTO AND LIVRO DIDÁTICO |

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Apesar do termo “leitor crítico” compor parte significativa do nosso texto, ele não foi utilizado enquanto descritor em nossas buscas porque, para nós, a formação do leitor crítico está imbricada na prática pedagógica baseada no letramento. O trabalho com o letramento ideológico nos anos iniciais do ensino fundamental é unidade basilar para essa formação.

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ESTUDOS

A RSL exige uma seleção de trabalhos, baseada em critérios para a inclusão ou exclusão de produção encontrada, a fim de filtrar as pesquisas que contribuam com a sua escrita. Nessa seleção de estudos, pontuamos quatro critérios de inclusão e quatro critérios de exclusão, baseados nas questões que buscamos responder.

O primeiro critério de inclusão da nossa investigação na RSL é que sejam selecionados artigos publicados entre os anos de 2012 e 2022. Optamos por trazer artigos porque, de forma sintética e relativamente simples, os autores trazem mais evidentemente sua questão e resposta. O período pretendido refere-se ao fato de que, de 2012 para o período atual, as avaliações pedagógicas dos livros didáticos passaram a ser mais descentralizadas e democratizadas, a partir das seleções para o quadro de avaliadores das obras didáticas destinadas à educação básica brasileira.

Quadro 4 - Critérios de Inclusão (CI) e Critérios de Exclusão da Pesquisa (CE)

| CRITÉRIOS DE INCLUSÃO (CI) | CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO (CE) |
|---|---|
| CI. 1. Artigos publicados entre 2012 e 2022 | CE. 1. Trabalhos que não sejam artigos |
| CI. 2. Artigos cujas temáticas apontem a relação Livro Didático e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental | CE. 2. Artigos que tratem do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio |
| CI. 3. Artigos que discutam o papel do livro didático na formação de leitor | CE. 3. Artigos cujo texto completo não esteja disponível |

| | |
|-----------------------------|---|
| CI. 4. Artigos em Português | CE. 4. Artigos que não apresentam o assunto de maneira como trataremos na pesquisa. |
|-----------------------------|---|

Fonte: Elaboração da autora (2023)

2.5 SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Com a utilização do D1, especificado no Quadro 3, na base de busca Google Acadêmico foram apresentados 16.400 trabalhos e considerando os critérios de Inclusão e Exclusão elaborados e explicitados no Quadro 4 observados a partir da leitura dos títulos relacionados, não encontramos artigos caracterizados conforme desejamos para o andamento da nossa pesquisa.

Com o descritor D2, O Google Acadêmico apresentou 15.900 trabalhos, que fazendo a leitura dos títulos observamos que também não poderíamos utilizar nenhum deles, pois os critérios de exclusão estão claramente definidos. Quase todos os trabalhos apresentados com esse descritor tinham sido apresentados com o descritor anteriormente utilizado.

Percebendo que os descritores utilizados nos encaminhavam para os mesmos trabalhos e considerando que o letramento a que nos importamos em falar se refere às práticas para o processo de aquisição da leitura e escrita, que ocorre na fase do primeiro ciclo da alfabetização, optamos pelo D3: alfabetização AND letramento AND livro didático, buscando obter êxito na pesquisa e travar a discussão a que nos propomos.

Com esses descritores, o Google Acadêmico nos apresentou 15.800 publicações, apresentadas em mais de 20 páginas, que analisamos minuciosamente a partir de títulos que pudessem nos levar ao tema que estamos trabalhando nesta pesquisa e selecionamos quatro artigos.

2.6 SÍNTESE DOS DADOS

Artigo 1: Alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático

Quadro 5 – Artigo 1

| | |
|------------------|---|
| AUTOR/ANO | GIOVANI, Fabiana; SANTOS, Francielle Machado dos /2013 |
| QUESTÃO | Partindo do pressuposto de que a alfabetização deve ser vista como um momento de conhecimento, de troca por meio da interação com textos, com os colegas e com a professora, o que proporciona ao aluno a apropriação da escrita e dos variados gêneros, sejam eles orais ou escritos o material de apoio ao professor deve refletir esse processo de |

| | |
|------------------------|---|
| | apropriação da escrita em um contexto de letramento, uma vez que será utilizado na sala de aula |
| OBJETIVOS | Analisar uma unidade de estudo do livro didático “Português: Uma proposta para o letramento” escrito pela autora Magda Soares (2003); verificar a coerência entre os fundamentos norteadores encontrados no manual do professor e as atividades efetivamente propostas no livro do aluno |
| METODOLOGIA | Análise bibliográfica |
| LIVRO ANALISADO | Português: Uma proposta para o letramento- Magda Soares (2003) |
| RESULTADOS | Giovani e Santos concluem, a partir da análise bibliográfica proposta, que o livro didático apresenta em alguma medida coerência entre teoria e prática, bem como um avanço na forma de aliar o trabalho com a alfabetização e o letramento. No entanto, acredita-se que o professor não deve se restringir às atividades aqui propostas como fontes de alfabetização e letramento e sim buscar em sua própria realidade maneiras de adaptar este material ao seu contexto de atuação |

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Artigo 2: O livro didático de português como instrumento mediador para o letramento

Quadro 6 – Artigo 2

| | |
|------------------------|---|
| AUTOR/ANO | MACEDO, Gizelle; GUARESI, Ronei/2015 |
| QUESTÃO | Compreendendo que o domínio da linguagem é uma faculdade primordial para a interação em uma sociedade letrada, é preciso direcionar o olhar para o ensino de língua portuguesa nas escolas, a partir do que é denominado por letramento(s), onde os autores colocam importância de uma discussão acerca das concepções atribuídas a alfabetização, letramento e gêneros textuais, relacionando-os ao livro didático de Língua Portuguesa. |
| OBJETIVOS | Analisar um livro didático de língua portuguesa, observando se ele utiliza gêneros textuais e de que forma ele os explora; Mostrar a definição de gêneros textuais, para, a partir de então, analisarmos o letramento como apropriação desses gêneros |
| METODOLOGIA | Análise bibliográfica |
| LIVRO ANALISADO | Projeto Araribá Português-Kanashiro (2006) |
| RESULTADOS | Foi possível observar, no decorrer desse trabalho, que o livro didático aqui utilizado nesse trabalho possui gêneros textuais significativos para o público alvo, ou seja, os alunos, o que facilita as possibilidades de aprendizagem, promovendo a eles a convivência com situações reais de uso da linguagem, por meio da infinidade de gêneros textuais transpostos para o livro a que eles têm acesso. |

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Artigo 3: O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento

Quadro 7 – Artigo 3

| | |
|------------------------|--|
| AUTOR/ANO | ALMEIDA, Luciana da Silva et al/2017 |
| QUESTÃO | Considerado instrumento, muitas vezes fundamental, de apoio ao trabalho dos professores, o livro didático traz em sua gênese uma perspectiva de precursor da cultura escolar, bem como dos conteúdos e currículos aceitos por um sistema de ensino, a autora expressa a importância em refletir sobre o material utilizado no município de Campos dos Goytacazes- RJ |
| OBJETIVOS | Analisar duas obras didáticas utilizadas no Município de Campos dos Goytacazes, RJ; conhecer o tratamento dado à questão da variação linguística nesses materiais. |
| METODOLOGIA | Análise bibliográfica |
| LIVRO ANALISADO | Porta de Papel- Alfabetização- Carpaneda (2015) O Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo. |
| RESULTADOS | A autora traz considerações importantes a partir da pesquisa realizada e pontua a necessidade de uma formação docente de qualidade para a compreensão da alfabetização enquanto elemento essencial de direito à cidadania e tratamento da variação linguística em sala de aula. |

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Artigo 4: Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental em foco

Quadro 8 – Artigo 4

| | |
|------------------------|---|
| AUTOR/ANO | FREITAS, Vinícius Adriano de; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda/2021 |
| QUESTÃO | Instigado pela questão do analfabetismo ainda insistente, os autores buscaram analisar a concepção de alfabetização que tem servido de base para as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização |
| OBJETIVOS | Compreender a relação entre os encaminhamentos dados ao ensino e à aprendizagem inicial da língua escrita e a proposta de formação cultural para crianças em processo de alfabetização; analisar o livro didático do ciclo 2016-2018 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), intitulado ‘Aprender juntos: letramento e alfabetização’, destinado ao componente curricular ‘Letramento e alfabetização’. |
| METODOLOGIA | Análise documental |
| LIVRO ANALISADO | Aprender juntos: letramento e alfabetização. |
| RESULTADOS | As análises apontam que a proposta apresentada prioriza situações de vivência do uso social da leitura e da escrita, com poucas atividades voltadas ao estudo explícito das habilidades de ler e de escrever quaisquer palavras, frases ou textos. Apesar de este encaminhamento se pautar na ideia da necessidade de formar o sujeito crítico, ao enfatizar a forma (no dualismo forma e conteúdo), acaba concorrendo para a formação cuja ênfase é a adaptação à realidade vigente, portanto concorre para a pseudoformação |

Fonte: Elaboração da autora (2023)

2.7 RESULTADO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Após minucioso trabalho estabelecido no protocolo dessa RSL, analisando títulos, resumos e palavras-chave da grande lista de artigos que a base de dados escolhida nos forneceu, encontramos nos quatro textos descritos as reflexões necessárias acerca das práticas de letramento na escola em que o Livro Didático seja referencial utilizado em sala de aula, onde pudemos responder às duas questões norteadoras dessa fase da nossa pesquisa.

Para buscar as respostas, a partir da publicação dos autores dos artigos utilizados nessa RSL, é muito importante observarmos primeiramente as concepções de letramento que eles têm e qual modelo é considerado como medida para a avaliação do LD analisado. Ou seja, sob qual letramento eles estão observando: o autônomo ou o ideológico. Além disso, importa compreender como esses autores concebem o LD.

O primeiro artigo selecionado: Alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático, de Fabiana Giovani e Francielle Machado dos Santos, publicado em 2013, tem uma perspectiva muito próxima ao objetivo do nosso trabalho. Nele, as autoras buscam mostrar a relação entre o manual do professor e as atividades propostas no corpo do LD que elas analisaram.

Giovani e Santos (2013) deixam claro logo no início de seu texto a concepção ideológica de letramento enquanto base para a sua análise. Inclusive a escolha do LD que elas analisaram foi justificada pelo fato dele ter como autora Magda Soares, uma das principais estudiosas e difusoras das ideias de letramento no Brasil. Estes autores trazem a importância da alfabetização se atentar à interação entre a oralidade e a escrita, para o uso social da língua. Elas argumentam que:

Já que as práticas sociais do dia a dia nos exigem interações por meio da oralidade e da escrita é necessário trazê-las para o contexto das salas de alfabetização para que os alunos saibam utilizar tanto uma modalidade quanto a outra quando lhes for exigido em suas relações sociais. Isso presume trabalhar já em um momento inicial de escolarização, ou seja, desde a alfabetização, com textos que circulam nos mais variados contextos da vida em sociedade para que os jovens aprendam desde cedo que tipo ou gênero textual devem utilizar de acordo com a situação em que se encontram, com quem interagem e com que finalidade. Assim, a alfabetização se amplia e passa a incluir o letramento que irá ter continuidade durante toda a existência do indivíduo (Giovani; Santos, 2013, p.62).

Os mesmos autores refletem sobre a necessidade do livro didático, enquanto material de apoio do professor, seja cada vez mais concebido no contexto do letramento a fim de atender

à demanda atual do processo de alfabetização, constituído como local de troca por meio de interação entre os sujeitos da sala de aula (Giovani; Santos, 2013). Neste sentido, afirmam:

Já que as práticas sociais do dia a dia nos exigem interações por meio da oralidade e da escrita é necessário trazê-las para o contexto das salas de alfabetização para que os alunos saibam utilizar tanto uma modalidade quanto a outra quando lhes for exigido em suas relações sociais (Giovani; Santos, 2013, p. 62).

Os referidos autores concluem sua pesquisa de análise de Livro Didático “Português: Uma proposta para o letramento” escrito pela autora Magda Soares (2003) avaliando que este material, ainda que apresente alguns pontos negativos destacados (atividades mal elaboradas), cumpre o seu papel na perspectiva de oferecer atividades que fortaleçam a alfabetização no contexto do letramento, possibilitando a partir delas a contribuição para a formação do leitor crítico, visto como aquele que possui a capacidade de fazer uso da fala e da escrita para a interação e participação nos mais diversos lugares que delas se fizerem necessárias (Giovani; Santos, 2013). Neste sentido:

Conforme a análise apresentada fica claro que o material em questão cumpre os seus objetivos no que se refere à alfabetização e ao letramento. As atividades descritas, as orientações e sugestões dadas ao professor evidenciam a necessidade de se levar em consideração o discente como sujeito que possui seus conhecimentos prévios, sua cultura e suas particularidades, principalmente relacionadas ao processo de aprendizagem, ou melhor dizendo aqui, aos processos de apropriação da escrita e da leitura. (Giovani; Santos, 2013, p. 78).

As autoras concebem o LD como material de apoio para o professor, demonstrando que ele é o agente da condução das ações pedagógicas em sala de aula e não o LD. Giovani e Santos (2013, p. 64) pontuam que “torna-se necessário pensar que o material de apoio ao professor deve refletir esse processo de apropriação da escrita em um contexto de letramento, uma vez que será utilizado na sala de aula”.

O livro didático de português como instrumento mediador para o letramento é o título do artigo de Macedo e Guaresi (2015) que objetiva perceber como esse material impresso seleciona e trabalha com os gêneros textuais. Os autores percebem o letramento em seu sentido amplo e assim ideológico, conforme vemos no trecho em que afirmam:

O indivíduo letrado é, portanto, aquele que possui a capacidade de fazer uso da leitura e escrita em meio às práticas sociais do seu cotidiano, lembrando

que é possível um sujeito ser alfabetizado sem ser letrado, ou vice-versa. Tornar-se letrado traz como consequência modos de pensar e se comportar diferentes de uma pessoa iletrada, além de levar os sujeitos a outro estado social, cognitivo, cultural e linguístico. Dessa forma, compreende-se que, a depender do contexto social e cultural em que cada indivíduo esteja inserido, os níveis de letramento vão se modificando, pois, cada sujeito possui uma realidade diferente (Macedo; Guaresi, 2015, p. 97).

Com relação ao LD, Macedo e Guaresi (2015) citam Bunzen (2005) para conceituá-lo como “instrumento que organiza os objetos de educação essenciais para o ensino de Língua Portuguesa”, o que denota a dimensão pedagógica do LD, estabelecida pelo lugar de saber escolar que precisa ser transmitido aos alunos.

Partindo do pressuposto de que o trabalho pedagógico que envolva a aprendizagem da leitura e escrita tenha como base a variedade textual para dar conta dos diferentes contextos de leitura que os alunos têm fora dela enquanto elemento importante na formação do leitor crítico, percebemos que Macedo e Guaresi (2015) respondem à questão norteadora de forma entrelaçada, pois, estabelecendo a conceituação de letramento enquanto prática que possibilita o uso da língua em todos os lugares e situações que envolvem nosso cotidiano, busca na análise do livro didático “Projeto Araribá Português” analisar a condução do trabalho desenvolvido e percebe que o material pesquisado “é um exemplo de como os diferentes gêneros textuais estão inseridos na educação.” Em seu artigo Macedo e Guaresi (2015) afirmam:

Foi possível observar, no decorrer desse trabalho, que o livro didático aqui utilizado nesse trabalho possui gêneros textuais significativos para o público alvo, ou seja, os alunos, o que facilita as possibilidades de aprendizagem, promovendo a eles a convivência com situações reais de uso da linguagem, por meio da infinidade de gêneros textuais transpostos para o livro a que eles têm acesso (Macedo; Guaresi, 2015, p. 107).

Tendo base teórica em Magda Sores, Almeida et al, (2017) percebem o letramento na perspectiva ideológica e afirma que:

Alfabetizar plenamente implica em alfabetizar letrando, ou seja, dar condições para que as atividades de ler e escrever extrapolem os muros escolares, contextualizando as práticas de leitura e escrita com práticas sociais (Almeida et al, 2017, p. 1103).

Com relação ao LD, o artigo de Da Silva Almeida enfoca na perspectiva ideológica desse objeto, demonstrando preocupação com esse aspecto. A autora enfatiza que:

Os livros didáticos são considerados elementos fundamentais nas salas de aula. [...]Nessa perspectiva, escolher e utilizar um certo material, implica em escolher e propagar conceitos e ideologias sociais, culturais e políticas, aceitos e veiculados de maneira explícita, ou não pelos gestores governamentais (Almeida et al, 2017, p. 1105).

O livro didático enquanto referencial ou suporte para a prática de letramento e resposta à nossa questão, está em Almeida et al, (2017) como um elemento que merece atenção por ser, principalmente em turmas de alfabetização, quase que único instrumento pedagógico que o professor utiliza. Ela mostra que, para além da concepção de constituição do Livro Didático, este não deve funcionar como único instrumento da alfabetização, mas como suporte ao trabalho do professor.

Assim, está intrinsecamente colocada no texto quando a autora discute a função social da leitura e escrita dos mais variados textos e volta a frisar que a formação do professor na perspectiva do letramento é que possibilitará o bom uso do material disponível para a formação do leitor crítico.

O artigo de Freitas e Galuch (2021) partiu de uma perspectiva distinta dos outros que selecionamos. Esses autores deram enfoque às propostas de alfabetização que a escola vem apresentando e como o LD do primeiro ano do ensino fundamental dá suporte ao modelo educacional utilizado. Neste sentido, percebemos que o LD é visto pelos autores como instrumento de disseminação do saber escolar, base da dimensão pedagógica desse objeto.

Intitulado *Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental em foco*, Freitas e Galuch (2021) traçaram um caminho no sentido de demonstrar qual método é utilizado na alfabetização analisando um LD utilizado em escolas da educação básica no período de 2016 a 2018. A partir dessa perspectiva, sobre o LD, os autores afirmam:

Entendemos que esse material revela a tendência assumida para a alfabetização pelo Estado brasileiro, já que se trata de um material didático avaliado mediante critérios estabelecidos pelo PNLD. Em outras palavras, mesmo que os livros adotados por escolas públicas brasileiras que aderem ao PNLD não sejam os mesmos, certamente há uma semelhança entre eles, uma vez que são avaliados mediante os mesmos critérios. Dessa forma, conduzimos a discussão apresentada neste artigo no sentido de compreender a concepção de alfabetização que orienta as propostas didático-metodológicas para a alfabetização infantil e, por conseguinte, para a formação humana (Freitas; Galuch, 2021, p. 2/13).

Os mesmos autores falam sobre a complexidade encontrada na educação para a formação de uma criança capaz de se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita com autonomia e as propostas metodológicas estabelecidas ao longo do tempo como recurso para sanar as dificuldades apresentadas pelos egressos do período destinado à alfabetização. Neste sentido, eles compreendem o livro didático enquanto “revelador da tendência assumida para a alfabetização pelo Estado brasileiro” (Freitas; Galuch, 2021, p. 18).

Ao analisar o livro didático o ‘Aprender juntos: letramento e alfabetização’ (Vasconcelos, 2014), os autores respondem à nossa questão quando pontuam que esse material apresenta foco em atividades de letramento em detrimento das atividades de alfabetização, o que configura uma deficiência, uma vez que práticas de letramento não substituem o ensino da relação letra-som.

Fica exposto que os autores compreendem a concepção de letramento ideológico e lançam críticas ao seu uso nas turmas de alfabetização. Os autores citam letramento a partir do que Mortatti (2019) conceituou como letramento a partir dos limites teóricos e metodológicos da alfabetização, mas apresentaram ressalvas. Segundo Freitas e Galuch (2021):

(i) devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos (SOARES, 2019), o que tem causado problemas teórico-práticos ao invés de avanços; (ii) consideramos válido o argumento de Soares (2019) de que, no plano conceitual, “[...] talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, ‘bastando que se resignificasse o conceito de alfabetização’”(Soares, 2019, p. 96-97 *apud* Freitas; Galuch, 2021, p. 6/13 - grifo nosso).

Ainda analisando a escrita de Freitas e Galuch (2021), é possível compreender que eles percebem que a partir da forma como o livro didático vem se apresentando, não é possível a formação de leitor crítico, uma vez que a proposta metodológica não atende às várias especificidades do período da alfabetização no contexto escolar, respondendo, portanto, à questão norteadora.

A constituição da RSL foi desafiadora para nós. A busca demandou um minucioso olhar para as pesquisas apresentadas na base de dados, na tentativa de encontrar para além dos descritores, produções que tratassem do tema na perspectiva que precisávamos e respondessem às nossas questões. Contudo, o acesso ao material selecionado nos proporcionou a oportunidade de demonstrar aspectos teóricos importantes para o nosso trabalho.

No capítulo seguinte, demonstraremos como se deu o processo de pesquisa que resultou neste trabalho.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Como desde o início estabelecemos a importância do propósito da educação, constituído da sua *função* (garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) e da sua *intencionalidade* (intervenções pedagógicas planejadas e implementadas a fim de promover aprendizagens e desenvolvimento integral), neste momento do trabalho explanaremos acerca das escolhas de caminhos percorridos através de procedimentos estabelecidos para construir a ligação entre a questão problematizada de nosso interesse e as respostas encontradas, buscando contribuir para o aumento da produção de conhecimento sobre o Livro Didático, sua concepção teórico-metodológica, sua relação com o letramento e seu papel na formação do leitor crítico.

Explorando a abordagem da pesquisa, encontramos sintonia com Ghedin e Franco (2008) quando afirmam que a área de ensino e educação é parte integrante do processo histórico de uma prática social humana. O ensino, portanto,

[...] é um processo histórico, inconcluso, e que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meios de estudos metodológicos que congelem alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real e concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (Ghedin; Franco, 2008, p.40).

Nesse sentido, escolhemos a possibilidade de natureza qualitativa, pois ela tem se apresentado como importante sistema de investigação caracterizado, entre outras coisas, pela flexibilização nos procedimentos de coletas de dados.

Consideramos esse aspecto relevante para a nossa pesquisa porque permite explicar de forma mais clara as ações que compõem o trabalho interpretativo que realizamos ao longo dessa jornada. Além disso, desejamos trazer reflexões e, nesse sentido, não pensamos em oferecer respostas conclusivas e encerradas ao debate.

Quando Gamboa (2003, p. 34) expõe que “clarear as motivações e os objetivos que nos permitem construir uma perspectiva científica condicente com os compromissos histórico sociais e com a visão de mundo que estamos construindo”, compreendemos que trazer o fenômeno do analfabetismo funcional enquanto problema social a ser superado, ao mesmo tempo em que colocamos a escola e o ensino enquanto locais de relevante contribuição para esse fim, almejamos que, mais do que vincular o nosso trabalho e disponibilizá-lo num grupo

metodológico com mero uso de esquemas de pesquisa, vislumbramos o seu efetivo uso na vasta produção de conhecimento na área educacional.

Esse autor, percebendo as atuais pesquisas em educação como “reducionismos técnicos” e ‘estéreis”, uma vez que privilegiam o método em relação ao problema a ser pesquisado, criticou:

Acredito que por esses motivos que facilitam a produção rápida e menos complexa os modelos simplificados se tornam uma garantia para os pesquisadores assegurarem um mínimo de rigor científico. Daí porque é relevante e eficiente cuidar das formalidades técnicas, da construção de quadros de definições operacionais, de hipóteses de instrumentos e de roteiros. Em contrapartida, empobrece-se o diagnóstico sobre os problemas e limita-se a capacidades de interpretação do mundo e conseqüentemente, encurta-se a possibilidade de gerar conhecimentos que orientem a sua transformação (Gamboa, 2003, p. 399).

Nessa acepção, a partir da abordagem qualitativa, utilizaremos a análise documental, por entendermos que garante estrutura para nos encaminhar aos objetivos propostos. A análise documental é, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

A fim de apontar a importância do documento, enquanto valioso objeto para as pesquisas das ciências sociais, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apresentaram o seu conceito:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Assim, a análise documental busca identificar informações específicas, a partir do que objetiva a investigação, possibilitando a percepção de um tempo-espço histórico-social, e pode ser conduzida a partir de várias fontes, de diferentes documentos.

Alicerçadas nesse pensamento, compreendemos o Livro Didático como um documento onde depositaremos o nosso olhar com a expectativa de responder aos interesses da nossa investigação. A nossa análise será desenvolvida através da discussão dos temas abordados no

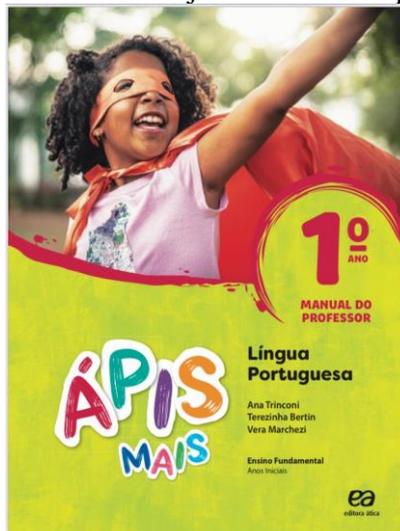
corpus dessa pesquisa, que contou com referências bibliográficas que se ocuparam da tríade *analfabetismo funcional, letramento e livro didático*.

Lima Júnior et al, (2021) observam que a análise documental é constituída de duas etapas: a etapa preliminar e a análise propriamente dita, onde:

A análise preliminar, [...] envolve o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. A análise propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos (Lima Júnior et al, 2021, p. 45).

Seguindo tais indicações, nos ateremos nesse momento em apresentar nosso objeto de estudo:

Figura 1 – Livro didático – objeto de estudo da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2023)

O Livro Didático de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos iniciais “Ápis Mais”, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, lançado em 2021, manual do professor, é o objeto de análise da nossa investigação.

A escolha desse LD é amparada no fato de que, a partir de 2023, ele passou a ser o Livro Didático de Língua Portuguesa destinado a alunos do 1º ano mais utilizado nas redes públicas de ensino do Brasil. O PNLD adquiriu, a partir do último processo de escolha realizado nas escolas, 885.938 (oitocentos e oitenta e cinco mil, novecentos e trinta e oito) exemplares¹⁵.

¹⁵ FONTE: FNDE – PNLD 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20/06/2023.

A organização estrutural do LD se dá em 16 (dezesseis) unidades, intituladas pelos seguintes gêneros textuais: *História em Quadrinhos, História, Texto Instrucional, Pintura, História em Versos, Cantiga Popular, Lista, Bilhete, Convite, Cartaz de Campanha, Poema, História, Texto Informativo-Curiosidade, Regras, Receita e Legenda*. No Manual do Professor do LD, as autoras apontam que: “Cada uma das unidades representa uma sequência didática estruturada em torno de um gênero textual, que serve de base para as atividades de leitura e de reflexão sobre a língua e para as propostas de produção de texto (Bertin; Marchezi, 2021, p. 29).

Quadro 9 - Tópicos da sequência didática de cada unidade do LD “Ápis Mais” 1º ano

| | |
|-----------------------------|--|
| Para iniciar | Seção destinada a mobilizar conhecimentos prévios dos alunos acerca dos componentes a serem abordados na unidade |
| Leitura | Seção que apresenta um texto no gênero a ser estudado. Na subseção Compreensão de texto, atividades para inferências e retiradas de informações no texto |
| Prática da Oralidade | Engloba atividades orais, que são apresentadas nos subitens Conversa em Jogo e/ou Gêneros orais |
| Produção de Texto | Contém propostas de produções escritas vinculados ao gênero em estudo |
| Palavras em Jogo | Seção que se destina às atividades de alfabetização inicial, com foco na apropriação do sistema de escrita |
| Memória em Jogo | Essa seção se propõe à memorização de textos curtos com a finalidade de “estimular o exercício da memória” |
| Pesquisa | Geralmente como atividade a ser realizada em casa, essa seção atua no sentido de fortalecer a apropriação da escrita de palavras com as peculiaridades estudadas |
| Coleção de Palavras | Seção para desenvolver trabalho de ampliação dos estudos sobre o sistema alfabético da escrita |

Fonte: Adaptado de Bertin e Marchezi (2021)

O guia PNLD 2023, documento oficial disponibilizado para subsidiar as escolhas dos livros didáticos a serem adquiridos para as escolas públicas brasileiras, apresenta o resultado avaliação pedagógica prévia do material a ser analisado pelos professores e expressa que, de maneira geral, as coleções de Língua Portuguesa aprovadas apresentam coerência e pertinência da abordagem teórico-metodológica, com propostas de ensino centradas no texto, baseadas numa concepção enunciativo-discursiva de linguagem¹⁶

¹⁶ Criada por Bakhtin, a linguagem, nessa perspectiva, é tomada como um fenômeno concreto e multifacetado, materializado no discurso oral e/ou escrito. Este olhar, construído com o sujeito, proporciona a compreensão de aspectos que, muitas vezes, ocultam-se em pesquisas de linguagem que têm como cerne médias e frequências de produção de fala e escrita, focadas apenas nas condições psicofisiológicas do falante.

Essas características são premissas para a aprovação das coleções porque fazem parte da concepção de ensino de Língua Portuguesa apresentada como fundante da BNCC, conforme informa no item 4.1.1:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

O guia finaliza sua expressão geral das coleções de Língua Portuguesa aprovadas para a escolha nas escolas, mencionando que:

[...] as obras buscam contribuir para o processo de letramento/literacia dos(as) estudantes, trazendo, para o cotidiano da escola, temáticas de interesse do público visado, por meio de linguagem acessível, atraente e enriquecedora do ponto de vista do vocabulário, das estruturas linguísticas, gramaticais e estilísticas (BRASIL 2023, p. 26).

Quando trata especificamente sobre coleção “Ápis Mais” de Língua Portuguesa, o guia PNLD 2023 descreve que ela apresenta proposta pedagógica com coerência e especifica:

A obra abrange os conteúdos e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017) e na PNA (BRASIL, 2019) para a área de língua portuguesa: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A coleção colabora para a formação do estudante na área de linguagens, visto que propõe experiências significativas para a promoção de uma visão de língua/linguagem condizente com os pressupostos da BNCC e da PNA. As temáticas desenvolvidas por textos e atividades, no interior das unidades, voltam-se para o desenvolvimento sociocognitivo, como, por exemplo, a relação do “eu e o outro”, as questões culturais e sociais brasileiras, discussões educativas sobre saúde, meio ambiente, regras de convivência etc. Tais abordagens, entre outras presentes no projeto formativo, ajudam a ampliar o senso crítico e fomentam tomadas de posicionamentos mais engajadas e comprometidas social e comunitariamente por parte dos estudantes (BRASIL, 2023, p. 90).

Consideramos que essas informações podem contribuir para a nossa análise. Ou seja, conhecer o pensamento do Estado sobre nosso objeto de pesquisa colabora no sentido de ampliar as reflexões que buscamos trazer à tona.

Para a etapa seguinte da análise documental, precisamos delimitar aspectos a serem considerados no LD, pois a constituição de uma pesquisa analítica demanda ainda a elaboração de categorias de análise. É necessário clareza sobre o que deverá ser analisado no objeto

escolhido para que o caminho percorrido tenha sentido e fluidez. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) expõem que:

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.12).

Júnior et al, (2021) também apresentam contribuição sobre esse aspecto da análise documental:

Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam (Júnior et al, 2021, p. 44).

A partir dessas considerações e em consonância com o que trouxemos no corpus desse trabalho, a análise do LD de Língua Portuguesa do 1º ano “Ápis Mais” se ocupa das categorias oralidade, leitura, escrita, compreensão e interpretação de gêneros textuais.

Fazer a análise do LD de Língua Portuguesa do 1º ano “Ápis Mais” implica proceder a análise do Manual do Professor- MP, a fim de averiguarmos o que ele apresenta como referencial teórico metodológico que orienta o estudo e elaboração de atividades de leitura, escrita e oralidade, compreensão e interpretação dos gêneros textuais apresentados, relacionar ao que está nas sequências didáticas apresentadas nas unidades do LD, de modo que seja possível perceber a qual modelo de letramento está vinculado o objeto em análise.

As sequências didáticas são de grande relevância na percepção que o LD tem sobre sua concepção de alfabetização, bem como o tipo de leitor que pretende contribuir em formar.

4. “ÁPIS MAIS” EM ANÁLISE

Como temos destacado desde o início do nosso trabalho, a formação do leitor crítico é a base para a superação do problema do analfabetismo funcional que motivou essa pesquisa. Utilizar no espaço escolar material de apoio que perceba a alfabetização numa perspectiva de letramento ideológico auxilia nesse processo.

Em defesa de práticas pedagógicas que considerem o contexto do indivíduo e a função social da escola, nosso olhar sobre o LD procurou perceber se a concepção sobre alfabetização, o trabalho com os gêneros textuais e as abordagens para o ensino da oralidade, da leitura e da escrita compreendem uma atuação alternativa e crítica de letramento.

Por meio dessa análise, tendo como objeto o livro didático *Ápis Mais Língua Portuguesa do 1º ano* (Trinconi; Bertin; Marchezi), e também com os conhecimentos sobre os modelos de letramento, partimos para uma leitura atenta e bastante descritiva, como propõe a pesquisa qualitativa, e demonstramos em que medida ele pode contribuir para o processo de correção da falta de capacidade de leitura e postura crítica diante dos mais variados tipos de texto de parte significativa da sociedade brasileira e propor ações com o uso desse objeto para o trabalho na perspectiva do letramento ideológico, que compreendemos como caminho para a superação do problema do analfabetismo funcional.

4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA DESCRITIVA DO LIVRO

O livro didático *Ápis Mais Língua Portuguesa* destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental tem o Manual do Professor dividido em duas partes: orientações gerais, onde estão elencados os pressupostos teóricos e metodológicos do material; e orientações específicas, que se destinam a listar as habilidades que devem ser adquiridas pelo aluno a partir do trabalho do professor com o uso do livro, no decorrer de cada capítulo.

Na primeira parte do livro encontramos sua fundamentação teórico-metodológica, baseadas na BNCC e na PNA, de acordo com afirmação das autoras:

Esta coleção foi elaborada para atender ao desafio de formação de leitores e produtores de texto proficientes. Dentre outros aspectos da obra, destacam-se atividades para o desenvolvimento de processos que sistematizem essa formação, enfatizados tanto pela Base Comum Curricular (BNCC) como pela Política Nacional de Alfabetização (PNA). (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p.6)

À luz das discussões apresentadas sobre as dimensões do livro didático, especialmente a ideológica, percebemos a relação entre a empresa editora do *Ápis Mais* e o Estado, uma vez que o embasamento teórico-metodológico do livro didático analisado centra-se, quase que exclusivamente, em documentos-bases para a estrutura do edital ao qual se vinculou a aquisição desse objeto, que são a BNCC e a PNA. O livro didático “veste” a camisa do Estado, portanto, do pensamento político-ideológico do governo que se ocupou especificamente daquele edital.

A concepção de alfabetização do livro didático é baseada no sistema de escrita alfabética, conforme notamos nas seguintes afirmações:

“[...] sabe-se que a apropriação plena do sistema de escrita poderá determinar maior ou menor grau de sucesso do estudante em sua vida escolar – pois é uma das condições de desenvolvimento em todas as áreas de estudo – e, conseqüentemente, tem forte influência em futuros desenvolvimentos pessoais dos estudantes na sociedade contemporânea.

Nos processos de alfabetização inicial, destacam-se o conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura.” (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p.10)

Tal qual a PNA, o manual do professor do livro didático *Ápis Mais*, não menciona letramento, se limitando ao uso do termo “literacia”, que de acordo com essa política:

“Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.” (PNA, p.21)

A partir dessa concepção, para o livro didático analisado a alfabetização se configura no ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos.

O *Ápis Mais* denota grande importância ao processo de aquisição da língua escrita, de acordo com a organização e normas estruturadas inerentes a este processo. Nesse pensamento, são elencados os objetivos da proposta de estudo do exemplar didático:

Favorecer a apropriação do sistema de escrita pelos alunos; favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua - lendo, escrevendo, ouvindo e falando - inserindo-os em situações reais de comunicação; apresentar uma proposta didático-pedagógica que mantenha vivas as interfaces com outras linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, etc.) e outras áreas do saber - interdisciplinaridade -, bem como os temas que possibilitam uma reflexão sobre questões da realidade brasileira e sobre a participação social dos alunos; exercitar o estabelecimento das relações entre diversos conhecimentos que compõem o universo cultural; desenvolver enfaticamente o eixo letramento, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida; valorizar a literatura por meio da formação do aluno para que conheça e aprecie diferentes textos literários e desenvolva o senso estético e o

conhecimento de várias formas de manifestação que compõem o universo cultural local e universal (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 6).

Para que os objetivos propostos sejam contemplados, os professores são orientados a trabalhar com os gêneros textuais (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021), “de modo a refletir sobre os usos da língua no sistema oral e escrito, promovendo circunstâncias que contemplem as práticas cotidianas de linguagem e escrita do educando”.

O Ápis Mais afirma apresentar, como proposta, um enfoque didático pedagógico interdisciplinar, propondo a interação com outras formas de linguagem, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal e artística.

A concepção de alfabetização desse objeto de estudo fica claramente expressa. As autoras expõem:

Nesta coleção, o desenvolvimento de práticas de alfabetização merece especial atenção, considerando-se que tanto a BNCC como a PNA enfatizam que esse é um dos focos principais das ações pedagógicas do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.[...] Além disso, sabe-se que a apropriação plena do sistema de escrita poderá determinar maior ou menor grau de sucesso do estudante em sua vida escolar – pois é uma das condições de desenvolvimento em todas as áreas de estudo – e, conseqüentemente, tem forte influência em futuros desenvolvimentos pessoais dos estudantes na sociedade contemporânea.[...] Nos processos de alfabetização inicial, **destacam-se o conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura;**[...] Esse princípio é reiterado pela PNA, que chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento da consciência fonêmica e da instrução fônica sistemática (PNA, p. 33). Nesta coleção, **o foco sobre esses conteúdos está presente em atividades voltadas especificamente para esse fim**, que são mais intensas nos volumes iniciais (1o a 3o anos), mas retomadas sistematicamente para consolidação também nos volumes de 4o e 5o anos. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p. 10-11-grifo nosso-).

Portanto, fica evidente a sua filiação à proposta da PNA (2019). A coleção faz referência frequente à BNCC(2018) e destaca o trabalho por competências e habilidades enquanto cerne do documento, que está alicerçado nos seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária.

Ainda na sessão "Fundamentos teórico- metodológicos" do material analisado, a questão dos gêneros textuais recebe destaque:

O estudo dos gêneros textuais (ou gêneros do discurso) passa necessariamente por um processo de didatização por meio do qual o estudante precisa organizar, paulatinamente, um conhecimento sobre a estrutura e os elementos que constituem os gêneros. Esse conhecimento será essencial para o melhor desenvolvimento de uma leitura fluente e compreensiva e de uma produção escrita mais competente. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p.8)

No ponto que enfoca o estudo dos gêneros textuais são elencados autores que estudam o círculo de Bakhtin, enfatizando o trabalho com gêneros discursivos. Concernentemente ao trabalho com os gêneros discursivos, são propostas formas de agrupar os gêneros para que as capacidades envolvidas nas práticas de usos de linguagem sejam contempladas, segundo as autoras, “por domínios sociais de comunicação”.

O exemplar didático explana sobre consciência fonológica, práticas de oralidade e escrita trabalhadas com "gêneros textuais e orais" (Trinconi; Bertin; Marchezi2021), indicando a padronização na maneira do educando se expressar e desenvolver. É relevante destacar que os gêneros discursivos são conduzidos enquanto "modelo textual", isto é, utilizando o texto para a resolução de exercícios que atendem aos preceitos normativos, objetivando ampliar o repertório linguístico e textual do educando.

Na sessão "Práticas de linguagem e componentes essenciais para a alfabetização", o manual apresenta as seguintes seções: leitura e escuta de textos, fluência em leitura, oralidade, produção de escrita e de textos e análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização). Todos esses tópicos apresentam orientações sobre seus objetivos e sobre como devem ser trabalhos. Todas as práticas, nesse objeto, são referendadas pela PNA.

Entende-se que o material objetiva controlar o trabalho pedagógico. As concepções de alfabetização aparecem confusas, mas atendem aos padrões normativos e linguísticos impostos pelas classes dominantes, disseminando os métodos tradicionais de alfabetização e suas estruturas.

4.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA EM RELAÇÃO À ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO ÁPIS MAIS

No que diz respeito às orientações específicas do 1º ano do ensino fundamental apresenta a estrutura do livro, o conteúdo programático, orientações gerais para trabalho com projetos e as habilidades propostas pela BNCC (2018) e a PNA (2019). As autoras destacam uma seção dos livros, intitulada "Traçado das letras", na qual orientam o trabalho sistemático de desenvolvimento de um traçado de uso individual. Propõem a codificação e a decodificação das quatro formas de letras que o alfabeto apresenta, indicando o trabalho com o traçado da letra em sua forma de imprensa e traçado da letra cursiva no 1º ano.

Consideramos que o trabalho com a categorização gráfica da escrita é pertinente, pois acredita-se na importância do mesmo como o início do ensino das relações entre oralidade e escrita. No contexto da alfabetização linguística, Cagliari (1989) destaca a importância de

distinguir as letras entre si, de modo que estas, colocadas em determinadas sequências, formem palavras carregadas de significados.

Os gêneros discursivos, constantes no processo de interação social, são compreendidos de acordo com seus usos na atividade humana. Categorizá-los de forma superficial, apenas enquanto estrutura, não reitera a um trabalho metodológico eficiente. Uma classificação engessada dos gêneros não contempla a constante transformação de seus usos.

Os gêneros textuais são apresentados em cada unidade em sua forma estruturada, enaltecendo suas características e formas.

No que tange ao trabalho com as variedades linguísticas, o exemplar didático não apresenta atividades de práticas de oralidade no intento de contemplar as variedades da língua que pode estar presente no contexto escolar. Contudo, esse trabalho compromete-se sob a análise de que os encaminhamentos culminam em conteúdos que abarcam as práticas normativas da língua portuguesa.

Como o livro é composto por 16 unidades que versam sobre gêneros literários, destacamos apenas algumas para analisarmos de forma mais exaustiva.

O *Ápis Mais 1º ano* apresenta, no manual do professor, o gênero textual como “centralidade do ensino da Língua Portuguesa”, e o trabalho a ser realizado pelo texto, em conformidade com a BNCC, situa e contextualiza o estudo da língua. De acordo com as autoras:

O estudo da língua baseado nos gêneros discursivos contribui para situar e contextualizar os aspectos linguísticos a serem analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções. O estudo linguístico-gramatical ganha sentido, pois não é uma reflexão apenas para domínio de normas, como também para o domínio das possibilidades de escolha de linguagem adequadas aos propósitos do usuário da língua em cada situação comunicativa em que ele se encontra. (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021, p.9)

A fim de observarmos essa afirmação, focamos nossa atenção em duas unidades do LD: a unidade 7, dirigida a partir do gênero textual Lista; e o capítulo 9, cujo gênero norteador das atividades é o convite.

Figura 2- Gênero Lista

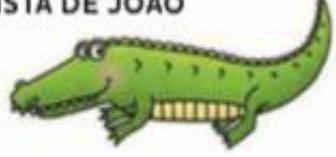
JOÃO E LEO SÃO AMIGOS E GOSTAM MUITO DO JOGO DA CORRIDA DE ANIMAIS. ELES RESOLVERAM FAZER LISTAS COM NOMES DE ANIMAIS. QUAL SERÁ A REGRA QUE ELES USARAM PARA FAZER SUAS LISTAS?



LEITURA: LISTA

- LEIA SILENCIOSAMENTE A LISTA DE JOÃO.

LISTA DE JOÃO

- JACARÉ 
- JABUTI 
- JARARACA 
- JIBOIA 
- JOÃO-DE-BARRO 
- JURITI 

133

Nas orientações específicas para o trabalho com esse gênero textual, o manual do professor sugere enquanto ‘Atividade preparatória:’

Dar um tempo para que os estudantes observem a lista e para que, apoiados nas imagens, possam ler silenciosamente. Para os que ainda não conseguem ler com autonomia, esse momento a sós com o texto também é importante para que possam formular hipóteses apoiados nas pistas gráficas. (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 133)

Notamos que o foco a ser tratado no texto não é o gênero, e sim os desenhos e a percepção da letra a ser trabalhada na unidade. As autoras não empreenderam o objetivo trazido no manual do professor de “situar e contextualizar os aspectos linguísticos a serem trabalhados”.

Tápias-Oliveira (2010) nos auxiliam muito no sentido de situar e contextualizar aspectos a serem trabalhados, pois ela traz a valorização das práticas letradas familiares a fim da ampliação da aprendizagem e essa aprendizagem se traduz na aplicação em outros contextos da vida social do indivíduo.

Outra controvérsia entre as orientações gerais do livro *Ápis Mais* e as atividades apresentadas no decorrer dos capítulos, no que se refere ao gênero textual é a seguinte: no eixo “leitura e escrita de textos”, as autoras defendem a ideia de que a leitura e deve ocorrer com uso de procedimentos e estratégias específicas. De acordo com elas:

O foco dessa prática (leitura e escrita de textos) é a compreensão e a interpretação de textos, consideradas como conteúdos de ensino. Tais conteúdos devem se organizar em torno de procedimentos e estratégias específicas de leitura. (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 13)

Cada gênero demanda procedimentos e estratégias específicas para a sua leitura e compreensão. No trabalho com o gênero Lista, o levantamento de situações ou problematizações que envolvam a resolução com listas constituiriam trabalhos mais amplos, mais aplicação das práticas letradas e conseqüentemente, maior percepção e uso da aprendizagem desse gênero textual.

Ao tratar das relações entre oralidade e escrita, relacionado com consciência fonológica, é possível perceber a intenção de que o aluno compreenda apenas as relações fonema e grafema, que culminam, de acordo com as orientações do material analisado, nas distinções entre língua falada e língua escrita.

Vejam como o ensino da oralidade e da escrita a partir do gênero Lista foi estabelecido no livro didático:

Figura 3- Oralidade e escrita a partir do gênero Lista

7. A REGRA ESCOLHIDA POR LEO PARA SUA LISTA FOI DE NOMES DE ANIMAIS:

A) ENORMES.

B) COM POUCAS LETRAS.

C) QUE COMEÇAM COM A LETRA L.

LEITURA ORAL EM FOCO 

- ESCOLHA 2 NOMES DE ANIMAIS DA LISTA DE LEO E LEIA EM VOZ ALTA.

PRÁTICA DE ORALIDADE

EXPOSIÇÃO ORAL

CURIOSIDADES

-  **JOÃO E LEO** COLOCARAM EM SUAS LISTAS ANIMAIS BEM DIFERENTES.
-  ESCOLHA 1 ANIMAL E PROCURE INFORMAÇÕES SOBRE ELE. NA SUA VEZ, APRESENTE O QUE VOCÊ DESCOBRIU OU JÁ SABIA DO ANIMAL ESCOLHIDO, OUÇA AS ESCOLHAS DOS COLEGAS E COMPARE-AS COM A SUA.

PRODUÇÃO DE TEXTO

LISTA DE ALIMENTOS

PLANEJAMENTO

-  **EM DUPLA**, VOCÊS VÃO FAZER UMA DAS LISTAS A SEGUIR.
LISTA 1: TEM COMO REGRA **NOMES DE ALIMENTOS COM J**.
LISTA 2: TEM COMO REGRA **NOMES DE ALIMENTOS COM L**.
 AS LETRAS **J** E **L** PODEM APARECER NA SÍLABA INICIAL DA PALAVRA, NO MEIO OU NA SÍLABA FINAL.

ESCRITA Possibilidades LISTA 1: Feijão, canjica, jabuticaba, jerimum, jiló, berinjela, laranja, maracujá, queijo, beiju.

-  **ESCREVAM**, NO CADERNO, A LISTA COM NOMES DE ALIMENTOS E COLEM OU DESENHEM ESSES ALIMENTOS.

REVISÃO Possibilidades LISTA 2: Laranja, limão, lima, legume, jiló, berinjela, galinha, melão, melancia. Aceitar também palavras como salsa e alface.

-  **COM A PROFESSORA**, RELEIAM A LISTA PARA VER SE ESTA CORRETA.

136

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Na atividade “Escolha 2 nomes de animais da lista de Leo e leia em voz alta” percebemos uma solicitação completamente desprovida de sentido e significado para o aluno e conseqüentemente sem sentido e significado para a sua aprendizagem.

Aqui, remontamos ao início do nosso trabalho, quando trouxemos a necessidade da escola ampliar suas práticas, da alfabetização para o ‘alfaetramento”, atribuindo sentido e significado ao que tenta simplesmente transmitir.

Na unidade 9, cujo gênero textual é o convite, chama a atenção a orientação específica ao professor para o trabalho com esse gênero:

É essencial levar os estudantes a perceber que, diferentemente de textos anteriores, no gênero convite não é necessário haver título. Assim, na leitura do convite, já será possível levar os estudantes a analisar a situação comunicativa estabelecida na seção **Para iniciar** (convite para uma festa de aniversário) e relacionar o tema/assunto do texto à sua forma de organização e finalidade. (Referência: BNCC – EF12LP04 (Trinconi, Bertin e Marchezi, 2021, p. 221)

Fica exposta a intencionalidade de uso do gênero textual exclusivamente para observar sua estrutura e não a sua função social.

Figura 4- Gênero textual Convite

VOCÊ JÁ RECEBEU ALGUM CONVITE PARA UM ANIVERSÁRIO?
O QUE NÃO PODE FALTAR EM UM CONVITE?
AGORA, VEJA O CONVITE QUE NOÉ FEZ NO COMPUTADOR E DISTRIBUIU AOS COLEGAS DA TURMA DELE.

LEITURA: CONVITE
● LEIAM JUNTOS O CONVITE.

QUERIDO AMIGO Mário,
CONVIDO VOCÊ PARA A MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO.
DIA: 9 DE NOVEMBRO
HORÁRIO: 5 HORAS DA TARDE
LOCAL: RUA DAS BANANEIRAS, 90

ESPERO VOCÊ!
NOÉ

O livro didático não considera que os usos da leitura e da escrita são determinados pelas diferentes instituições as quais o indivíduo, enquanto ser social, faz parte.

A menção às habilidades da BNCC a serem abordadas em cada unidade do livro é objeto de observação e análise nossa. Somente na unidade do gênero textual Convite, as orientações específicas assinalam que trabalham com as seguintes: EF15LP01 EF12LP03 EF01LP07 EF15LP02 EF12LP04 EF01LP08 EF15LP03 EF12LP06 EF01LP09 EF15LP05 EF12LP07 EF01LP10 EF15LP06 EF12LP17 EF01LP11 EF15LP07 EF12LP18 EF01LP12 EF15LP08 EF12LP19 EF01LP15 EF15LP09 EF01LP02 EF01LP17 EF15LP10 EF01LP05 EF01LP19 EF15LP18 EF01LP06 EF01LP20 EF12LP01

Impressionadas com a grande quantidade de habilidades que o manual do professor relata trabalhar somente nesta unidade, observamos mais profundamente aquelas específicas do 1º ano para realizarmos análise e categorizamos a seguir:

| Habilidades relacionadas à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética | Habilidades que possibilitam o trabalho de letramento |
|--|---|
| EF01LP07: Identificar fonemas e sua representação por letras; EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita; EF01LP09: Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais; EF01LP10: Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras; EF01LP11: Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; EF01LP12: Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco; EF01LP15: Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia); | EF01LP17: Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto; EF01LP20: Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. |

| | |
|---|--|
| <p>EF01LP02: Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas;</p> <p>EF01LP05: Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;</p> <p>EF01LP06: Segmentar oralmente palavras em sílabas;</p> <p>EF01LP01: Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página;</p> <p>EF01LP19: Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas;</p> | |
|---|--|

Quadro elaborado pela autora

Figura 5- Oralidade e escrita a partir do gênero Convite

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVITE FALADO

UM DIA DIFERENTE

● QUE TAL CONVIDAR OS COLEGAS DA TURMA PARA PARTICIPAR DE UMA ATIVIDADE DIVERTIDA? CONTE A ELES NO QUE PENSOU PARA ESSE DIA E OUÇA A IDEIA DELES.

NÃO SE ESQUEÇA DE INDICAR **PARA O QUE** VOCÊ ESTÁ CONVIDANDO, E TAMBÉM A **DATA, A HORA E O LOCAL**.

Sugestões: Passeio, partida de futebol, gincana, jogo, lanche, cinema, noite do pijama.

PRODUÇÃO DE TEXTO

CONVITE

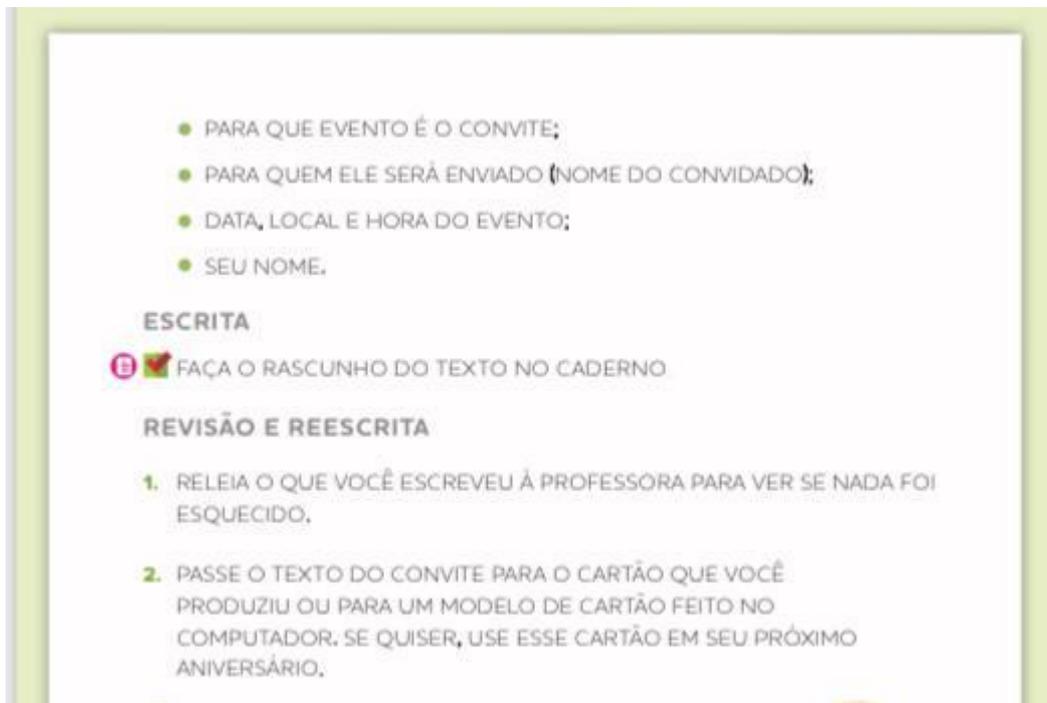
● QUE TAL CRIAR O CONVITE PARA A FESTA DE SEU ANIVERSÁRIO?

PLANEJAMENTO

RELEMBRE AS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR:

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 16)

Figura 6- Oralidade e escrita a partir do gênero Convite



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 161)

O *Ápis Mais* insere diversidade de gênero textual, mas as atividades de leitura, oralidade e escrita são encaminhadas da mesma forma, sem respeitar o gênero e sem utilizar estratégias específicas, tratando-os de igual modo. Com frequência, os alunos são orientados a reproduzir o gênero discursivo em foco nas unidades, sem conduzir ao entendimento da função social e de locais de uso de cada um.

A forma em que trata o gênero textual Lista é igual à forma como trabalha o gênero textual Convite, além da não exploração do gênero em cada unidade.

As práticas de letramento na escola deveriam ser determinadas pelo contexto social, considerando a pluralidade, objetivando maior interação social e ampliação dos usos da leitura e escrita dos alunos, atribuindo sentido e significado ao que é ensinado.

Um aspecto importante que observamos ao analisar o *Ápis Mais 1º ano*, é que nem sempre os alunos são incentivados a interagir, em turnos de fala, orientados pelo encaminhamento metodológico proposto no LD:

Figura 7 – Texto Instrucional

DANIELA TROUXE AS INSTRUÇÕES DE UMA NOVA BRINCADEIRA COM AS MÃOS: DEDOCHE. VOCÊ SABE O QUE É UM DEDOCHE? OBSERVE O TEXTO E AS IMAGENS NAS INSTRUÇÕES A SEGUIR.

LEITURA: TEXTO INSTRUCIONAL
ACOMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA. TENDE LOCALIZAR AS PALAVRAS NA IMAGEM OU NO TEXTO ESCRITO.

DEDOCHES

MATERIAL

- TESOURA COM PONTAS ARREDONDADAS
- TIRAS DE PAPEL
- LÁPIS DE COR
- COLA BRANCA

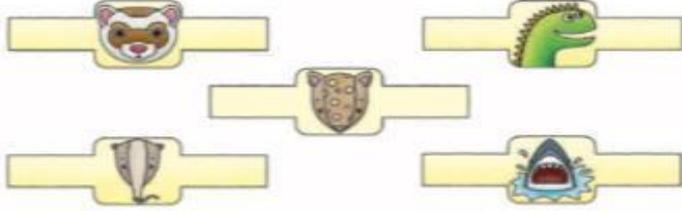


MODO DE FAZER

1. COM A AJUDA DA PROFESSORA, RECORTE 5 TIRAS DE PAPEL COM O SEGUINTE FORMATO.



2. DESENHE CARINHAS DE ANIMAIS NAS TIRAS.



67

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 67)

Como exposto na figura 7, onde o gênero em questão é "Texto instrucional", o encaminhamento pauta-se em observar a estrutura e produzir o texto. É constante nestas seções o enfoque na reprodução dos conteúdos, que se comprova pela utilização contínua dos termos: complete, reproduza, memorize, reconte, releia, copie.

Outro ponto relevante é a ausência de escrita livre do aluno, comprometendo a valorização das variedades linguísticas. Na produção livre de escrita, as diversidades da língua são reproduzidas de acordo com o contexto de cada aluno, proporcionando espaço de fala e escrita, permitindo a interação entre os indivíduos. Cagliari (1998, p.209), enfatiza que "textos

livres feitos espontaneamente pelos alunos revelam o que realmente sabem e como operam esses conhecimentos".

Com essas premissas, entender que no processo de ensino e aprendizagem o "erro" é tão importante quanto acerto, subjaz à alfabetização linguística respeitosa, de modo que produz no docente, e nos demais indivíduos envolvidos no processo de aquisição da língua escrita, momentos reflexivos de trabalho, compreendendo a importância e a necessidade dos usos da língua nos diferentes contextos sociais.

Na unidade dezesseis, o gênero discursivo contemplado é intitulado como "Legenda" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2021). Nesta unidade o objetivo é utilizar o gênero para introduzir o trabalho com a letra "Y". Dessa forma, fotos de indígenas e materiais por eles utilizados são expostos com legenda para que o trabalho com a oralidade esteja voltado a abarcar o processo de codificação e decodificação da letra. Segue a imagem da atividade mencionada, para uma reflexão mais aprofundada:

Figura 8 – Legenda

UNIDADE 16 LEGENDA

PARA INICIAR

YARA E KAUÊ SÃO CRIANÇAS DE ORIGEM INDÍGENA. ELES ESTÃO SEMPRE BRINCANDO COM WESLEY. OS TRÊS TROUXERAM UM BRINQUEDO DE QUE OS INDÍGENAS GOSTAM MUITO PARA MOSTRAR AOS COLEGAS. VEJA A FOTOGRAFIA.

KOPUKOPLU: JOGO DOS INDÍGENAS KALAPALO COM PETECA FEITA DE PALHA DE MILHO E FOLHAS.

VOCÊ JÁ CONHECIA A PETECA? VAMOS FAZER UMA?

234

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A atividade da Figura 8 - Legenda, apresenta palavras da língua indígena Kalapalo. Não há, nas orientações metodológicas ao docente, sugestões voltadas a trabalhar o contexto social dos indígenas, dentre outros aspectos importantes. A atividade volta-se para o ensino da legenda, de modo estrutural. No decorrer dos outros exercícios da unidade, não são contempladas outras variedades, no intento de que o aluno se identifique e promova de fato a interação que as autoras do material destacam no encaminhamento metodológico do manual do professor.

Na figura 9, comprova-se todo enfoque estruturalista do material. Não há análise sobre os contextos sociais dos indivíduos que escreveram os bilhetes. Todos estão escritos de acordo com a norma culta, não abrangendo as variedades da língua. As atividades propostas não abarcam os usos sociais do gênero discursivo de modo significativo, não promovendo, portanto, a reflexão sobre seus usos no educando.

Figura 9 – Bilhete

2. FAÇA UM X NA RESPOSTA CORRETA:

MARIANA NÃO VAI À ESCOLA PORQUE:

VAI VIAJAR. VAI AO MÉDICO. VAI A UMA FESTA.

3. ESCREVA O NÚMERO DE DIAS QUE **MARIANA** FALTARÁ À ESCOLA:

4. COPIE A DATA EM QUE O BILHETE FOI ENVIADO.

No dia 25 de maio de 2023.

5. AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE PARA QUE SERVIU O BILHETE DA MÃE DE **MARIANA**, FAÇA UM X NA RESPOSTA CORRETA.

O OBJETIVO DO BILHETE DE MARINA FOI O DE:

CONVIDAR. AVISAR. DIVERTIR. LEMBRAR.

6. COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIA MAIS ALGUNS BILHETES.



Bilhete 1: vermelho – Lúcia; azul – Paula.
 Bilhete 2: vermelho – Lu; azul – Mamãe.
 Bilhete 3: vermelho – Mamãe; azul – Filho.
 Bilhete 4: vermelho: André; azul – Mariana.

A) EM CADA BILHETE, CIRCULE:

- DE **VERMELHO** – O NOME DE QUEM O ENVIOU.
- DE **AZUL** – O NOME DE QUEM VAI RECEBÊ-LO.

147

Diante do exposto, entende-se que o material didático não contempla as variedades linguísticas, não traz aspectos geográficos, socioeconômicos, escolares, de faixa etária, mercado de trabalho e rede social. Concatenado a isso, Bagno (2014) destaca que é por meio da interação que o sistema cognitivo se desenvolve de forma espontânea.

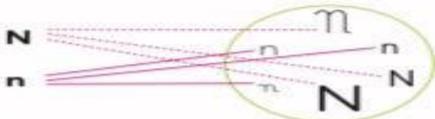
Ao primar pelo trabalho de oralidade, leitura e escrita pautados nos gêneros textuais, é relevante que o indivíduo compreenda o gênero e seus usos sociais na prática cotidiana da atividade humana. A partir desse enfoque, é preciso permitir a participação do discente com suas vivências, seguido de propostas pedagógicas alicerçadas em atividades que promovam o entendimento das correspondências grafema e fonema, para, então, promover uma análise linguística que valorize as variedades da língua e combata o preconceito.

Todas as unidades do livro contemplam a codificação e a decodificação do alfabeto. Observa-se ser frequente o trabalho com quadrinhas e a prevalência de textos curtos, explorados na maioria das unidades de forma descontextualizada.

Figura 10– Memória em jogo

2. AGORA LIGUE AS LETRAS USANDO AS SEGUINTE CORES:

- **VERMELHO:** PARA LIGAR AS LETRAS MAIÚSCULAS.
- **AZUL:** PARA LIGAR AS LETRAS MINÚSCULAS.



3. CIRCULE A LETRA **N** NAS PALAVRAS.

Numa **B**anana **N**orma **N**oiva

(PESQUISA)

1. EM JORNAIS E REVISTAS, PESQUISE **5** PALAVRAS QUE COMECEM COM A LETRA **N**. DEPOIS, RECORTE-AS E COLE-AS NO CADERNO.
2. DAS PALAVRAS QUE CADA UM TROUXE, ESCOLHAM ALGUMAS PARA MONTAR UMA LISTA COM A PROFESSORA, TREINEM A LEITURA DA LISTA, SEGUINDO AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA.

MEMÓRIA EM JOGO

- LEIA OS VERSOS COM A PROFESSORA. DEPOIS OS MEMORIZE PARA RECITAR.

[...]
O NAVIO DE NATÁLIA
NAVEGA EM NUVENS NEGRAS
PARA AS NAÇÕES DO NORTE.

BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS. DE LETRA
EM LETRA. SÃO PAULO: MODERNA, 2014. P. 18.



- A) PINTE A LETRA **N** NOS VERSOS E ESCREVA QUANTAS VEZES ELA APARECEU. **8**
- B) ESCREVA NA PÁGINA **256** O QUE VOCÊ MEMORIZOU.

166

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O exercício da figura 10 está inserido na unidade "convite", comprovando a maneira descontextualizada como o material apresenta alguns exercícios, objetivando o trabalho isolado para o ensino das letras do alfabeto.

Observa-se também o treino para falar "bem" e a reprodução do que foi memorizado, não contemplando, novamente, a diversidade presente no chão da sala de aula. Para o manual didático, falar "bem" é reproduzir o que foi proposto, não considerando o falar do discente. A sessão de Interpretação de texto apresenta, como subtítulo, as relações entre atividade oral e escrita.

Nessas relações são destacadas as representações gráficas de letras e palavras trabalhadas, partindo, portanto, das palavras para silabação das mesmas. O trabalho com sílabas passa a ter constância quando se inicia a codificação e a decodificação de consoantes. No material, as sílabas são definidas enquanto "pedaço da palavra", com ênfase nos aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

O trabalho com ortografia está constantemente pautado em algum gênero discursivo, de modo a utilizá-lo como pretexto para reprodução da norma padrão. A codificação e a decodificação das letras são inseridas na maioria dos exercícios propostos, em consonância com aspectos gramaticais, ainda que de forma discreta, pois não são trabalhados com nomenclatura habitual à variedade padrão da língua.

O objeto analisado contempla a concepção do sistema de escrita alfabética, por meio do trabalho com letras, sílabas e frases, nessa ordem, em consonância com o que salienta a PNA. Nesse sentido, observamos que o livro didático *Ápis Mais de Língua Portuguesa- 1º ano do Ensino Fundamental* se adere ao modelo autônomo de letramento e o seu uso sem planejamento, implica na continuidade do problema do analfabetismo funcional.

4.3 POSSIBILIDADES DA AÇÕES DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO COM O ÁPIS MAIS

O livro didático que analisamos concebe a alfabetização referendada na PNA, como local de codificação e decodificação e contribui para a manutenção da ideia cristalizada de que nessa etapa da aprendizagem a codificação e a decodificação seja o único objetivo a ser alcançado, para somente depois desse período o indivíduo possa ler e interpretar mensagens, quando ele já faz isso antes mesmo de entrar na escola.

De que forma um livro didático com essa proposição pode viabilizar o letramento ideológico e, conseqüentemente contribuir para que o analfabetismo funcional deixe de ser uma realidade brasileira?

Elencamos a seguir proposições de trabalho com o uso do livro didático *Ápis Mais 1º ano* baseados na perspectiva do letramento ideológico a partir do gênero textual Lista, situado na unidade 7, a fim de contribuir para o bom uso desse material nas escolas. Nossas proposições se baseiam em pressupostos que trouxemos ao longo desse trabalho, mas que julgamos importante realçar.

Trabalhar com o livro didático na perspectiva do letramento ideológico pressupõe, primeiramente, a compreensão de que esse objeto não é o detentor das aprendizagens necessárias, nem o articulador da ação pedagógica. O livro didático é um suporte pedagógico, como tantos outros que o professor pode fazer uso durante sua prática.

Nesse sentido, é preciso trabalhar de forma que o livro didático e a sequência didática sugerida por ele sejam introduzidas de forma crítica dentro da ação escolar. Afinal, como Bunzen e Rojo (2005) afirmam, o livro didático de Língua Portuguesa é um enunciado do gênero do discurso, pois

[...]o conceito de gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva e a própria concepção de língua(gem) e de sujeito que o fundamenta como uma forma interessante de entendermos os processos de produção, circulação e recepção que conferem existência, status e efetiva atuação a essa atividade específica de linguagem. (Bunzen e Rojo, 2005, p.26)

E continuam:

Assim, quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas¹⁵ para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. (Bunzen e Rojo, 2005, p. 26/27)

Nesse sentido, na intencionalidade da formação do leitor crítico, é necessário o ensino da não passividade do indivíduo diante do texto, do discurso. Muito menos diante do discurso “institucionalizado” que o livro didático carrega.

Outro aspecto relevante diz respeito ao trabalho a partir de gêneros textuais no processo alfabetizador. Conforme Soares (2020), trabalhar com o texto como eixo norteador da ação pedagógica requer planejamento e a conexão do trabalho de letramento e alfabetização de forma simultânea, possibilitando atividades de leitura, compreensão e articulação com a realidade social do aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve a aprendizagem do sistema alfabético.

A partir desses pressupostos, elencamos as proposições para o trabalho com o gênero textual Lista.

Nossas proposições

A ação pedagógica deve iniciar com uma problematização trazida para a sala de aula, como por exemplo:

“Nossa turma vai organizar uma lista de itens da cesta básica para doar a uma família. E agora, como faremos essa lista? Vocês sabem o que é uma lista?”

Nesse momento é possível que alguns alunos caracterizem uma lista utilizando a expressão ‘listra’ e outros que caracterizem a “listra” como uma lista. Essa é uma oportunidade para um trabalho alfabetizador onde se diferencia lista de listra e conduz à aprendizagem a partir da percepção visual de que uma letra pode mudar todo o sentido de uma expressão. A escrita no quadro contribui muito para essa aprendizagem.

Uma vez percebida essa diferença, segue o trabalho pedagógico com a efetivação da lista de itens de uma cesta básica, ditados pelos alunos e escritos no quadro pela professora, para que posteriormente eles possam escrever no caderno. Lembramos que aí não seria uma mera cópia, mas sim escrita de texto produzido coletivamente pela turma.

Durante esse processo, considerando a diversidade socioeconômica da turma, bem como as diferentes práticas letradas existentes, serão sugeridos para a composição da lista itens que para alguns pode ser deixado de fora por serem “supérfluos”, enquanto que para outros são considerados básicos. O trabalho na perspectiva do letramento ideológico permite, diríamos até que aponta que se façam desdobramentos a partir dessas diferenças. O planejamento com metas é que norteia as ações da sala de aula e garante o “alfabetramento”.

Somente depois desse trabalho é que a professora pode sugerir o uso do livro didático, mas ao invés de ditar a página do livro que será explorada, o ideal é conduzir os alunos a procurarem no sumário do seu livro didático em qual página ele trata do que a turma está dialogando, que é o gênero textual LISTA.

Figura 11- Sumário

| | | | |
|-------------------------------------|-----|-----------------------------|-----|
| ATIVIDADES | 95 | PESQUISA | 128 |
| TRAÇADO DE LETRAS | 96 | AI VEM... CANTIGA POPULAR | 128 |
| LETRA F | 97 | MEMÓRIA EM JOGO | 129 |
| LETRA V | 98 | MESMA LETRA, OUTRO SOM | 130 |
| ATIVIDADES | 99 | COLEÇÃO DE PALAVRAS | 131 |
| TRAÇADO DE LETRAS | 100 | UNIDADE 7 LISTA | 132 |
| LETRA V | 100 | PARA INICIAR | 132 |
| PESQUISA | 102 | LEITURA: LISTA | 133 |
| MEMÓRIA EM JOGO | 102 | COMPREENSÃO DO TEXTO | 134 |
| COLEÇÃO DE PALAVRAS | 103 | PRÁTICA DE ORALIDADE | 136 |
| UNIDADE 5 HISTÓRIA EM VERSOS | 104 | EXPOSIÇÃO ORAL | 136 |
| PARA INICIAR | 104 | PRODUÇÃO DE TEXTO | 136 |
| LEITURA: HISTÓRIA EM VERSOS | 105 | LISTA DE ALIMENTOS | 136 |
| COMPREENSÃO DO TEXTO | 106 | PALAVRAS EM JOGO | 137 |
| PRÁTICA DE ORALIDADE | 109 | LETRA J | 137 |
| CONVERSA EM JOGO | 109 | ATIVIDADES | 137 |
| AI VEM... POEMA | 109 | TRAÇADO DE LETRAS | 138 |
| PRODUÇÃO DE TEXTO | 109 | LETRA J | 138 |
| AMPLIAÇÃO DE HISTÓRIA EM VERSOS | 109 | LETRA L | 139 |
| PALAVRAS EM JOGO | 111 | ATIVIDADES | 140 |
| LETRA C | 111 | TRAÇADO DE LETRAS | 141 |
| ATIVIDADES | 112 | LETRA L | 141 |
| FRASES | 113 | PESQUISA | 142 |
| MESMA LETRA, OUTRO SOM | 114 | MEMÓRIA EM JOGO | 142 |
| TRAÇADO DE LETRAS | 115 | COLEÇÃO DE PALAVRAS | 143 |
| LETRA C | 115 | UNIDADE 8 BILHETE | 144 |
| PESQUISA | 117 | PARA INICIAR | 144 |
| MEMÓRIA EM JOGO | 117 | LEITURA: BILHETE | 145 |
| COLEÇÃO DE PALAVRAS | 117 | COMPREENSÃO DO TEXTO | 146 |
| UNIDADE 6 CANTIGA POPULAR | 118 | PRÁTICA DE ORALIDADE | 148 |
| PARA INICIAR | 118 | CONVERSA EM JOGO | 148 |
| LEITURA: CANTIGA POPULAR | 119 | PRODUÇÃO DE TEXTO | 149 |
| COMPREENSÃO DO TEXTO | 120 | BILHETE | 149 |
| PRÁTICA DE ORALIDADE | 121 | TROCA DE BILHETES | 149 |
| CONVERSA EM JOGO | 121 | PALAVRAS EM JOGO | 150 |
| PRODUÇÃO DE TEXTO | 121 | LETRA M | 150 |
| CANTIGA | 121 | ATIVIDADES | 151 |
| PALAVRAS EM JOGO | 123 | TRAÇADO DE LETRAS | 153 |
| LETRA G | 123 | PESQUISA | 154 |
| ATIVIDADES | 125 | MEMÓRIA EM JOGO | 155 |
| TRAÇADO DE LETRAS | 126 | COLEÇÃO DE PALAVRAS | 155 |
| LETRA G | 126 | | |

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 7)

Após leitura da lista trazida pelo livro, a professora deve levantar reflexões a partir de aspectos socioeconômicos: “O que tem de semelhante entre a lista feita pela turma e a lista apresentada pelo livro? Qual lista tem maior valor social ou pode ajudar mais às pessoas? Como você se sente em contribuir para a produção de uma lista de itens que pode ajudar pessoas?” Tais reflexões conduzem à leitura crítica do próprio livro didático.

Figura 12- Escrita a partir do gênero Lista

PRODUÇÃO DE TEXTO

LISTA DE ALIMENTOS

PLANEJAMENTO

● EM DUPLA, VOCÊS VÃO FAZER UMA DAS LISTAS A SEGUIR.

LISTA 1: TEM COMO REGRA NOMES DE ALIMENTOS COM **J**.

LISTA 2: TEM COMO REGRA NOMES DE ALIMENTOS COM **L**.

AS LETRAS **J** E **L** PODEM APARECER NA SÍLABA INICIAL DA PALAVRA, NO MEIO OU NA SÍLABA FINAL.

ESCRITA Possibilidades LISTA 1: **Feijão, canjica, jabuticaba, jerimum, jiló, berinjela, laranja, maracujá, queijo, beiju**

● ESCREVAM, NO CADERNO, A LISTA COM NOMES DE ALIMENTOS E COLEM OU DESENHEM ESSES ALIMENTOS.

REVISÃO Possibilidades LISTA 2: **Laranja, limão, lima, legume, jiló, berinjela, galinha, melão, melancia**. Aceitar também palavras como **salsa e alface**.

● COM A PROFESSORA, RELEIAM A LISTA PARA VER SE ESTA CORRETA.

136

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2021, p. 136)

Quando vamos para a atividade da prática de oralidade do livro didático, é possível ampliar a produção do livro, pois ele solicita que os alunos façam com nomes de alimentos que iniciam com as letras J ou L. Pode-se solicitar que, a partir da lista de alimentos que a turma já produziu, sejam divididos a partir de todas as letras do alfabeto e não somente no início das mesmas, mas também no meio e no final.

Acreditamos que essas proposições contribuem para a ampliação do trabalho alfabetizador nas escolas, fazendo uso do material didático disponível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos na ação escolar, a alfabetização torna-se o eixo norteador, especialmente nos anos iniciais de ensino. Quando escolhemos realizar essa pesquisa com turma do 1º ano do ensino fundamental, entendemos a relevância da forma de conduzir -desde o início- o processo de ensino e aprendizagem, alicerçados em concepções que se traduzam no respeito às diferenças e conhecimentos linguísticos que contemplem o processo de aquisição da língua oral e escrita.

O problema do analfabetismo funcional no Brasil, apontado por pesquisas e refletido nas desiguais relações existentes em nossa sociedade, foi a motivação do nosso trabalho.

Para responder à questão pertinente a este estudo, buscamos compreender a estrutura predominante no processo de alfabetização constante na educação pública, ao analisar a concepção teórico-metodológica predominante na elaboração do livro didático.

Partindo do preceito de que a área de ensino e educação é parte integrante do processo histórico de uma prática social humana, fizemos uma análise do livro didático, pautada na abordagem qualitativa, consumando o objetivo geral deste estudo, que consistiu em analisar a concepção de alfabetização e letramento na elaboração e estruturação predominante no livro *Ápis Mais Língua Portuguesa 1º ano*, encaminhado para escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD em 2023, a fim de oferecer contribuições na discussão e reflexão sobre a qualidade do material utilizado como suporte da prática pedagógica escolar.

O exaustivo trabalho dessa pesquisa nos conduziu a ter algumas percepções:

- A resolução de problemas sociais relevantes como o analfabetismo funcional não faz parte do caminho e direcionamento da ação escolar. Suas ações partem de problemas exclusivamente dela e para ela;
- Os materiais didáticos orientam as práticas educativas de ensino e aprendizagem, interferindo também no currículo escolar, justificando, dessa forma, a escolha para a análise desse objeto;
- A variedade dos métodos, em busca da melhor forma de se alfabetizar, é pauta constante nos espaços acadêmicos e interesse político, uma vez que o início do processo de ensino e aprendizagem para aquisição da língua oral e escrita reflete diretamente no desenvolvimento econômico e social do indivíduo na sociedade;

- A concepção de alfabetização do livro didático “Ápis Língua Portuguesa, 1º ano” seguem as premissas da BNCC e da PNA e propõem as habilidades e competências englobadas nesses documentos;
- Ao refletir sobre as concepções de linguagem, destacamos que os materiais não relacionam de forma clara seus preceitos. No entanto, ao analisar os encaminhamentos metodológicos voltados ao docente, observamos um discurso que reitera a concepção interacionista de linguagem. Entretanto, no decorrer das atividades, esta concepção não se confirma, entendendo que o livro didático analisado apresenta linguagem condizentes com a PNA;
- A escola tem privilegiado a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, tão importante para a percepção e valorização das variedades linguísticas imbricadas no chão da escola, decorrentes da sociedade heterogênea em que vivemos;
- O livro didático analisado apresenta atividades que contemplam a oralidade e a escrita “pautadas” nos gêneros textuais. No entanto, utiliza-se dos textos como pretextos para resolução de exercícios, não contemplando os seus usos significativos na sociedade. Os gêneros são trabalhados de forma superficial, no intento de apenas orientar a reprodução de suas estruturas;
- O Ápis Mais traz as atividades de oralidade e escrita como meio para trabalhar ortografia e gramática. Também utiliza das produções textuais para esse fim. Torna-se falacioso, nos encaminhamentos ao professor, presentes no manual, a defesa do trabalho com as variedades linguísticas;
- É de interesse do Estado perpetuar padrões pré-estabelecidos para a manutenção dos interesses mercantis. O livro didático que chegou às escolas públicas brasileiras em 2023 é originário de um momento político que preconiza pensamentos tradicionais de alfabetização;
- A prática pedagógica baseada na concepção do letramento ideológico é a que pode dar base coerente para a utilização de material de apoio como o livro didático, transformando-o em material suporte para uma ação escolar de qualidade, ainda que sua estrutura não conduza com essa perspectiva;
- A ação escolar deve estar fundada numa intencionalidade, que esperamos, seja a resolução de problemas sociais como o analfabetismo funcional, para que ela seja elemento de mudança social;

Reiteramos este estudo enquanto uma provocação aos profissionais da educação, e, também, aos interessados no assunto, para que continuem apropriando-se de conhecimentos acerca da alfabetização, de modo que as reflexões expostas sigam um processo contínuo de pesquisa. Por fim, entendemos que a alfabetização é o processo mais significativo do desenvolvimento escolar do indivíduo e seu encaminhamento qualitativo almeja a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, ao apropriar-se do conhecimento, nos tornamos participantes ativos e leitores críticos nos diversos eventos que exigem práticas de letramento. Pautados na diversidade, almejamos uma sociedade mais justa e igualitária, que contemple uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega da Silva; SILVA, Thaise da. O uso do livro didático na Educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco? **Horizontes-Revista de Educação**, v. 5, n. 10, p. 5-22, 2017.

ALMEIDA, Fabiana da Silva; SANTOS, Francielle Machado dos. Alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, p. 61-80, 2013.

ALMEIDA, Luciana da Silva et al. O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento. **Revista Philologus**, Ano 23, N° 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2017.

ARAÚJO, Luciane de Sousa Lopes. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016**. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018, 110p.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Ana Paula Solino; JOSÉ, Wagner Duarte. Redes conceituais e conceitos unificadores: referenciais para a análise de livros didáticos de ciências. In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e Congresso Iberoamericano de Investigacion em Enseñanza de las Ciencias 2011**. Anais [...]. Campinas. p. 1-12. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. [Apresentação]. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971**.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Edital de chamada pública nº 01**. Seção 3. Diário Oficial da União de 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Edital de chamada pública nº 101**. Seção 3. Diário Oficial da União de 30 de outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Edital de chamada pública nº 83**. 2021.

BRASIL. **Edital de chamada pública nº 23**. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2023**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, p. 73-117, 2005.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 85-106, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem BÃ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio. Coletânea Mario Sergio Cortella: **Porque fazemos o que fazemos?** e viver em paz para morrer em paz.–São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler, vol. 1**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma revisão sistemática. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo, Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vinícius Adriano de; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental em foco. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GAMBOA, S. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p.393- 405, 2003.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIOVANI Fabiana; SANTOS, Francielle Machado dos. Alfabetização e letramento: a coerência entre pressupostos teóricos e atividades práticas no livro didático. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 7, n. 9, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 5, n. 2, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019**.

INAF BRASIL. **Indicador de alfabetismo funcional**: principais resultados. 2018. Disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> ipm. org. Acesso em: 13/04/2023.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. **Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp**, 2005.

KLEIMAN, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar, **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010a.

KLEIMAN, A. B., **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LOPES, Regina Maria Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. São Paulo: Artes Médicas, 1987. Capítulo 3.

MACEDO, Gizelle; GUARESI, Ronei. O livro didático de português como instrumento mediador para o letramento. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 3, n. 1, p. 95-108, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 42, p. 91-110, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita; atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 239-266, 1995.

MEZZARI, Vanessa Caroline et al. Considerações sobre alfabetização e letramento: analisando os dados do INAF. **Percursos**, v. 1, n. 13, p. 18-40, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v1.348. p. 26-31, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, p. 51-66, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. Análise da eficiência da lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 5, n. 20, p. 76-85, dez. 2005.

OLIVEIRA, Davi Reis Silva; SILVA, Lais Fernandes; LEMES, Fernanda Cristina Gaspar. Alfabetização e Letramento: Análise Comparativa de Livros Didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP**, v. 4, 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Alexandre et al. A importância do letramento na formação do leitor: um caminhar de perspectiva e incentivo na formação de leitores críticos e reflexivos. **Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq**, n. 1, p. 515-523, 2020.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-132, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Jhuliane Evelyn da. Livro didático e letramento crítico: um diálogo possível? **MOARA—Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** v. 1, n. 51, p. 153-173, 2019.

SILVA, Lígia Pires da; COSTA, Margareth Correia Fagundes; OLIVEIRA, Renata Gonçalves de. Letramento, gêneros textuais, livro didático: reticências e eminências de estudos sobre leitura e escrita. **Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493**, v. 10, n. 1, p. 1093-1105, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

TAPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Letramento no ensino fundamental: implicações para as aulas de leitura e de produção escrita em língua materna Literacy in elementary school: implications for the reading and the writing classes in mother tongue Letramento en la enseñanza.. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, 2010.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Mais**: Língua Portuguesa – 1º ano. São Paulo: Editora Ática S.A, 2021.

UNESCO. **2º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: repensando a alfabetização. 2014.

UNGER, Roberto. Breve estudo filosófico sobre a elaboração de categorias em revisões da literatura: a perspectiva da ciência da informação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 5, n. 2, p. 148-158, 2019.

VERCEZE, R. M. A. N; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2020.