



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**ENTRE OS SABERES A ENSINAR E O EFETIVAMENTE ENSINADO: UM
ESTUDO ACERCA DA ANÁLISE, ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Vânia Márcia Silvério Perfeito

BRASÍLIA - DF

2020

Vânia Márcia Silvério Perfeito

ENTRE OS SABERES A ENSINAR E O EFETIVAMENTE ENSINADO: UM ESTUDO ACERCA DA ANÁLISE, ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

BRASÍLIA - DF

2020

PP438e PERFEITO, Vânia Márcia Silvério
ENTRE OS SABERES A ENSINAR E O EFETIVAMENTE ENSINADO: UM
ESTUDO ACERCA DA ANÁLISE, ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO
DE ALFABETIZAÇÃO / Vânia Márcia Silvério PERFEITO;
orientador Solange Alves de OLIVEIRA-MENDES. -- Brasília,
2020.
254 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Livro didático. . 2. Alfabetização. . 3. Letramento.
. 4. Ensino. . I. OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de ,
orient. II. Título.

Sou letra cursiva e desenhada traço-a-traço a cada página do livro didático da vida, mas à parte da disciplina tão necessária, eu vivo com a licença poética de quem se comprometeu com a felicidade. Gosto de me esconder nas entrelinhas, de escapar nas vírgulas, de me alongar nas reticências e, não raras vezes, me perder nos pontos que julgar necessário. Eu me faço, refaço, pinto e bordo com um jeito todo meu de ser. Afinal, diz Goethe, “na plenitude da felicidade, cada dia é uma vida inteira”

(Tania Bispo).

Vânia Márcia Silvério Perfeito

ENTRE OS SABERES A ENSINAR E O EFETIVAMENTE ENSINADO: UM ESTUDO ACERCA DA ANÁLISE, ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendido e aprovado em 30/09/2020

Banca examinadora formada pelos professores

Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira-Mendes
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dr. Alexsandro da Silva
PPGEDUC/PPGE/Universidade Federal de Pernambuco (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes da Silva
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
FE/Universidade de Brasília (Membro Suplente)

À minha família

Minha mãe, minha motivação...

Meu pai, lembrança sempre presente...

Meus irmãos, nada melhor que tê-los
para compartilhar as coisas boas da vida!

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, que me guiou e sustentou nessa caminhada.

Aos meus pais, João (*in memoriam*) e Maria do Carmo que, com grande determinação e dedicação, me incentivaram a estudar, acreditando em meu potencial. Com uma fé inabalável me impulsionaram e, por isso, essa conquista também é deles!

Aos meus irmãos, Márcia Vânia e João Paulo, por me manterem firme nesse propósito.

À estimada professora doutora Solange Alves de Oliveira-Mendes, por suas orientações sempre acertadas e sensatas, que me ofereceram segurança durante esse percurso e, principalmente, nos períodos mais difíceis.

Ao professor doutor Alexsandro da Silva, pelas valiosas contribuições na organização e conteúdo deste trabalho, que muito me fizeram crescer!

À professora doutora Edileuza Fernandes da Silva, profissional incansável na luta por uma educação de qualidade, que muito contribuiu com este trabalho e por me permitir escrever um artigo sob sua orientação, fruto da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico.

À professora doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, pela participação e por me incentivar a cursar o mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, por todos os ensinamentos.

Às minhas amigas e colegas de mestrado e de orientação, pelo companheirismo.

Aos meus amigos de perto e de longe, pela torcida constante.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu ampliar meus saberes ao longo desses dois anos de estudos.

Às professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que contribuíram com esta pesquisa, especialmente aquela que me recebeu em seu grupo-classe.

Aos meus alunos da escola normal, da Educação Infantil, da alfabetização, e professores que, comigo, estiveram em momentos de formação continuada.

A todos que colaboraram para a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos!

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2020.

RESUMO

Este estudo analisou o manual didático *Ápis* do 3º ano de língua portuguesa, edição 2017, o processo de escolha desse suporte, e o uso que uma professora do último ano do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fez desse recurso adotado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD). O escopo teórico integra reflexões das teorias da transposição didática (CHEVALLARD, 2013; 2005; Chervel, 1990), ao estudar a história das disciplinas escolares e da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 2014). Nos campos da alfabetização e do letramento, ancorou-se em contribuições teóricas de autores, tais como: Chartier (2010; 2009; 2007; 2006; 2005; 2000; 1998; 1996); Morais (2019; 2012; 2009; 2007; 2002; 1986); Morais e Albuquerque (2008; 2004); Mortatti (2004; 2000); Silva (2012; 2010; 2008; 2003; 2002); Soares (2016; 2010; 2008; 2003a; 2003b; 2002; 1998; 1989) entre outros, bem como reflexões acerca de documentos de base legal, a exemplo do guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018). O mapeamento dos estudos com foco na análise, escolha e uso do livro didático em nosso país, com recorte temporal 2000-2019, asseverou uma prevalência da análise documental em detrimento dos processos de escolha e uso. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de tipo etnográfico, conforme atesta André (2008; 1995). Como técnicas de investigação, foram empregadas a análise documental do livro didático utilizado na turma acompanhada, no ano de 2019, focando os eixos de ensino de língua portuguesa e seu repertório textual; entrevistas semiestruturadas, sendo uma realizada no primeiro semestre de 2019, sobre o processo e os critérios elencados por duas professoras do 3º ano na escolha da coleção didática para o período de 2019-2022. A outra entrevista foi conduzida no segundo semestre do mesmo ano com uma das docentes, e teve como foco o uso do livro didático de língua portuguesa eleito. Nessa mesma turma foram realizadas 12 observações participantes, totalizando 25 horas. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2016) e Franco (2008). No concernente à análise do manual didático, foi possível apreender maior investimento nos eixos de compreensão textual e análise linguística/gramática, ao compararmos com a leitura de textos. Abismo maior ocorreu em relação à produção textual, bem como à oralidade, cuja frequência foi baixa. Em relação ao processo de escolha da coleção, o estudo revelou esforços empreendidos no interior da escola, porém, não suficientes quanto à planificação (consultas aos documentos de apoio, livros didáticos), ao aspecto temporal, bem como ao protagonismo da classe docente. Por fim, no que se refere ao uso do livro didático, o estudo atestou uma prática sistemática, alinhada à proposta do material quanto ao ensino dos eixos de língua portuguesa, com espaço para fabricações singulares ancoradas na expertise profissional da docente. Sublinha-se uma vinculação do trabalho de letramento com os conhecimentos linguísticos, especialmente com foco na gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Alfabetização. Letramento. Ensino.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2020.

ABSTRACT

This study analyzed the *Ápis* didactic manual of the 3rd grade of Portuguese language, 2017 edition, the choosing process of this support, and the use that a teacher of the last year of the Initial Literacy Block of a school that belongs to the State Department of Education of the Federal District made of this resource adopted and approved by the *Programa Nacional do Livro e Material Didático* (PNLD). Theoretical scope integrates reflections from didactic transposition theories (CHEVALLARD, 2013; 2005; CHERVEL, 1990) when studying the history of school subjects, and the practice of everyday life (CERTEAU, 2014). In the literacy fields, it was anchored in theoretical contributions of some authors, such as: Chartier (2010; 2009; 2007; 2006; 2005; 2000; 1998; 1996); Morais (2019; 2012; 2009; 2007; 2002; 1986); Morais and Albuquerque (2008; 2004); Mortatti (2004; 2000); Silva (2012; 2010; 2008; 2003; 2002); Soares (2016; 2010; 2008; 2003a; 2003b; 2002; 1998; 1989) among others, as well as reflections on legally based documents, like the Portuguese-language PNLD guide (BRASIL, 2018). Mapping of studies focusing on the analysis, choice and use of textbooks in Brazil with a 2000-2019-time frame asserted a prevalence of documentary analysis at the expense of the choice and use processes. It is a ethnographic type qualitative study as evidenced by André (2008; 1995). As investigative techniques, documentary analysis of the textbook used in the accompanied class in 2019 was performed, focusing on the axes of Portuguese language teaching and its textual repertoire; semi-structured interviews, one of them conducted in the 2019 first semester, about the process and criteria listed by two teachers of the 3rd grade on choosing the didactic collection for 2019-2022 period. Another interview was conducted in the same year second half with one of the teachers and focused on the use of the chosen Portuguese language textbook. In this same class, observations of 12 participant were carried out, totaling 25 hours. For data treatment the thematic content analysis described by Bardin (2016) and Franco (2008) was adopted. The analysis of the didactic manual made possible to apprehend greater investment in the axes of textual comprehension and linguistic/grammar analysis, when comparing with the reading texts. A greater gulf occurred regarding textual production, as well as orality, whose frequency was low. Regarding the collection selection process, the study revealed efforts made within the school but not enough in planning terms (consultations to the supporting documents, textbooks), temporal aspect, as well as the teaching class as protagonist. Finally, regarding to the use of the textbook, the study attested a systematic practice aligned with the proposal of the material regarding teaching of the axes of the Portuguese language, with space for singular practices anchored in the teacher professional expertise. The link between literacy work and linguistic knowledge is underlined, especially with a focus on grammar.

KEYWORDS: Textbook. Literacy. Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

DF - Distrito Federal

EF - Ensino Fundamental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério da Educação

LD - Livro Didático

LDA - Livro Didático de Alfabetização

LP - Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TD - Transposição Didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfis profissional e acadêmico das professoras	92
Quadro 2 – Propostas de atividades de produção textual no livro didático Ápis - 3º ano do Ensino Fundamental.....	118
Quadro 3 - Propostas de atividades orais no livro didático Ápis - 3º ano.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos encontrados - análise, escolha e uso do LDA	63
Tabela 2 – Pesquisas organizadas por eixos temáticos: análise, escolha e uso, análise e uso do livro didático e cartilhas - Período 2000-2019 - CAPES.....	64
Tabela 3 – Distribuição temporal dos 53 trabalhos catalogados por ano de defesa - Período: 2000-2019	69
Tabela 4 – Relação das 53 pesquisas ordenadas por Universidade - Período: 2000-2019	69
Tabela 5 - Tipologias e frequência de gêneros textuais no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental.....	107
Tabela 6 – Frequência de leitura e compreensão textuais no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental.....	111
Tabela 7 - Frequência de produção textual no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental.....	116
Tabela 8 - Frequência de oralidade no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental.....	120
Tabela 9 - Frequência de análise linguística: SEA, ortografia e gramática no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	124
Tabela 10 – Frequência de uso do livro didático: eixo de leitura e compreensão textuais	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO	24
1.1.1 A Teoria da Transposição Didática: do saber científico ao saber efetivamente ensinado	24
1.1.2 A teoria da fabricação do cotidiano e a (re)significação dos saberes no contexto da sala de aula	30
1.2 DISCUTINDO A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: REVISÃO DAS ANTIGAS E NOVAS POSTURAS DIDÁTICAS.....	34
1.2.1 Os métodos tradicionais de alfabetização e a cartilha.....	35
1.2.2 A teoria da psicogênese da língua escrita e o sistema de escrita alfabética (SEA)...	38
1.2.3 Contribuições da consciência fonológica para o campo da alfabetização.....	45
1.2.4 A inserção do campo do letramento no cenário do ensino de língua portuguesa	49
1.3 A IMPLANTAÇÃO DO PNLD: UMA REFLEXÃO ENTRE A ORIGEM E O DESENHO ATUAL.....	55
1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	62
1.4.1 Mapeando pesquisas que enfocam o livro didático de alfabetização do PNLD no contexto brasileiro no período de 2000 a 2019	62
1.4.2 O que revelam as teses e dissertações acerca do livro didático de alfabetização do Programa Nacional do Livro e Material Didático?	64
1.4.3 Uma breve síntese: o livro didático de alfabetização como objeto de estudo das pesquisas encontradas	84
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	87
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE ABORDAGEM QUALITATIVA	87
2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	93
2.3.1 Análise documental.....	94
2.3.2 Entrevista semiestruturada.....	95
2.3.3 Observação participante	95
2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	97
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS.....	100
3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS, ADOTADO NO 3º ANO DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.....	100
3.1.1 A organização do manual didático do professor	100
3.1.2 Os aspectos teórico-metodológicos do manual didático do professor	103

3.1.3 Tipos e gêneros textuais no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental..	105
3.1.4. A leitura e a compreensão textuais no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	111
3.1.5 A produção textual no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental.....	116
3.1.6 A oralidade no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	120
3.1.7 A análise linguística no livro didático <i>Ápis</i> - 3º ano do Ensino Fundamental	123
3.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNLD: ARTEFATO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA?	129
3.2.1 A organização da equipe pedagógica e os critérios que orientaram a escolha da coleção de língua portuguesa na escola.....	130
3.3 O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO DE UM GRUPO-CLASSE DE 3º ANO	145
3.3.1 Uso do livro didático: leitura e compreensão textuais.....	145
3.3.2 Uso do livro didático: produção textual.....	180
3.3.3 Uso do livro didático: oralidade	188
3.3.4 Uso do livro didático: análise linguística	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICE A	240
APÊNDICE B.....	242
APÊNDICE C	244
APÊNDICE D	246
APÊNDICE E.....	248
ANEXO A.....	249
ANEXO B	250
ANEXO C.....	251

MEMORIAL

Uma história de ontem e de hoje

Meus oito anos

Oh! Que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Trecho do poema Casimiro de Abreu (1859)

Para iniciar, apresento minhas memórias. Aqueço com um trecho do poema *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, declamado por mim na 3ª série. Preservo lembranças de uma terna e bela infância. Essa história de ontem me faz lembrar o tempo de criança, as brincadeiras, a escola, as professoras e os amigos que fiz. Narrada nos dias de hoje, reflete a aluna que fui e a professora em que me constituí.

Nasci na cidade de Pocrane, pertencente ao Estado de Minas Gerais, no dia 05 de fevereiro de 1972, às 7 horas e 20 minutos. Para minha felicidade e sorte, nasci acompanhada da minha melhor amiga, minha *cópia*. Isso mesmo, minha irmã gêmea! Éramos as primeiras filhas de nossos pais, que nem sequer imaginavam que teriam gêmeas univitelinas. Foi uma surpresa muito feliz para toda família (exceto para nossa prima, que se casou nesse dia). Por quê? Porque os convidados deixaram de ir à cerimônia na igreja para visitarem as gêmeas no *Hospital Municipal José Vitor de Paula*. Curiosidades de cidade pequena!

Sete anos depois, exatamente no dia 05 de fevereiro de 1979, estávamos nós, eu e minha irmã, ansiosas para nosso primeiro dia de aula na 1ª série. Com vestidos bordados, laços nos cabelos, materiais escolares e lancheiras nas mãos, chegamos à *Escola Estadual Anita Garibaldi* acompanhadas de nossa mãe, que era professora na mesma (e única) escola da cidadezinha interiorana. A Escola atendia o Ensino Fundamental completo, antes denominado 1º Grau.

A felicidade estava estampada no rosto! Curiosa para conhecer a professora e os coleguinhas da turma. Com um desejo imenso de aprender a ler e a escrever para ler os

livros de minha mãe e, mais tarde, tornar-me professora como ela. A docente chegou, organizou-nos em fila, conforme nossas alturas (menores na frente, ordem crescente) para nos dispor nos lugares. As carteiras comportavam duas crianças, e é claro que minha parceira foi minha irmãzinha. Sentamo-nos na primeira carteira da fila do meio.

Na alfabetização, fui uma criança feliz, com grande facilidade e muita vontade de aprender. Vêm-me à memória o deleite, o prazer e o fascínio de receber meu primeiro livro: a cartilha! A ausência de outros materiais de leitura fazia dela um importante e encantador recurso, realidade da maioria das crianças brasileiras, o que afeta a alfabetização. Ainda hoje sua presença é marcante nas salas de aula. A cartilha tinha como título os nomes dos personagens: *Miloca, Teleco e Popoca*. Focalizava o método fônico, mas a professora trazia outras abordagens, a exemplo do sintético; ou seja, a partir da mistura do alfabético, silábico e fônico.

A sala de aula era toda decorada com cartazes contendo cada letra do alfabeto (cursiva) e o desenho de um objeto. Todos os dias a professora fazia-nos repetir o alfabeto em voz alta, apontando a letra e o objeto que iniciava com cada uma delas. Havia, também, nas paredes, as famílias silábicas, que ia colocando conforme nos apresentava. No começo, era um pouco difícil grafar algumas letras, havia a exigência de apresentar uma caligrafia cursiva, bonita e legível. Na sala, tinha o armário e a mesa da professora.

Lembro-me que, na turma, a maioria dos estudantes demonstrava interesse e facilidade no processo de alfabetização. A professora empenhava-se bastante na realização de seu trabalho e tinha bom relacionamento com a maioria dos alunos.

Na 2ª série, toda turma lia e escrevia. Era oportunizado o contato com narrativas (textos do livro utilizado), literatura infantil, poemas, músicas, parlendas, bilhetes e convites. Quanto à produção textual, escrevíamos contos, bilhetes, convites e cartas. A maioria fazia leitura fluente de textos. Alguns apresentavam uma leitura mais silabada, o que acarretava problemas nas atividades de interpretação. A professora, apesar da rigorosidade com os alunos, era dedicada e gostava de ler histórias e poemas para a turma, ensaiava jograis e dramatizações para apresentação às demais turmas da escola. Apresentava, à turma, uma boa variedade de gêneros textuais, leitura silenciosa, em voz alta, coletiva, individual, e oportunizava reflexões dos textos lidos acerca das questões que exigiam leitura explícita. Na festa junina, ensaiava-nos para a quadrilha e, no mês do folclore, participávamos de danças e peças teatrais organizadas pela escola. Tempos felizes!

Ah, que saudades eu tenho da minha professora da 3ª série! Uma professora dedicada aos estudantes e que se preocupava com a aprendizagem de todos, sempre muito paciente e carinhosa nos atendimentos individuais. No início do ano letivo, leu e decorou a sala de aula com cenas da história: *Lúcia já-vou-indo*, de Maria Heloísa Penteadó, que conta a história de uma lesma que foi convidada para uma festa, mas poderia não chegar a tempo, por causa da sua lerdeza. Escreveu e ilustrou a primeira página dos cadernos de todos da classe. A relação da professora com a turma era excelente! Sempre nos encantava com as leituras que fazia, com declamações de poemas e com os trabalhos em grupos. Era uma professora para além daquele tempo.

Em relação à 4ª série, lembro-me que a docente era irmã da professora da 3ª série; porém, apresentavam práticas diferentes. Ela era um pouco brava, mas muito empenhada na aprendizagem dos alunos. No turno matutino, trabalhava com a 4ª série, e no noturno, com Língua Portuguesa, em turmas de 7ª e 8ª séries. Nas aulas, era muito exigente com as questões ortográficas.

Enfim, lembro-me com saudades desses tempos: da escola, das professoras, das amizades conquistadas (a maioria da turma seguiu até a 8ª série), das aprendizagens adquiridas, dos livros didáticos que utilizei, do recreio, e até de decorar a tabuada e fazer cópias no caderno de caligrafia.

No ano de 1993, com 20 anos, retornei à *Escola Estadual Anita Garibaldi*, pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que havia passado a atender, também, o Ensino Médio. Não voltei como aluna, mas como professora, licencianda em Pedagogia, para atuar na escola normal. Foram oito anos de dedicação e comprometimento com a formação dos futuros professores. No ano seguinte, passei a atuar, também, no turno vespertino, na função de supervisora pedagógica. Foi um grande desafio, pois iria coordenar o trabalho pedagógico de muitos colegas que haviam sido meus professores. Quanta responsabilidade! Foram seis anos de muito aprendizado!

No ano de 2000, já na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a alfabetização me encantou. A partir de então, essa área tem feito parte das minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica. Após os 11 anos dedicados à alfabetização de crianças de seis anos, atuei como coordenadora intermediária em três regionais de ensino. Nesse contexto, enveredei para a formação continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente naquele campo. Atuei como articuladora do Centro de Referência em alfabetização (CRA) e, logo depois, o trabalho foi ampliado para o Centro de Referência para os Anos Iniciais (CRAI). Na Região

Administrativa do Recanto das Emas (DF), tive a oportunidade de ser orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, formação destinada aos professores alfabetizadores.

A experiência na formação continuada acabou por despertar o desejo de me dedicar mais a essa área, cujo objetivo consistia em ver todas as crianças alfabetizadas ao final do 1º ano. Unindo essa necessidade ao prazer e ao encantamento de ver uma criança se apropriar da leitura e da escrita, optei por continuar me dedicando à alfabetização e às discussões que ocorrem no meio acadêmico, bem como no cotidiano da sala de aula.

Nos dias atuais, como alfabetizadora e formadora de alfabetizadores, tenho clareza que o método de ensino utilizado na minha alfabetização faz parte dos métodos tradicionais. À criança não era permitido refletir, descobrir e compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética. O método utilizado era o sintético, que partia de elementos menores que a palavra e via a escrita, ou seja, o objeto do conhecimento, como um código de transcrição da língua, uma lista de símbolos (letras) que substituíam os fonemas. Compreendo, também, o valor do livro didático para a organização do trabalho pedagógico e, por isto, busco sempre utilizá-lo de forma crítica e reflexiva, definindo conteúdos, atentando ao currículo.

Assim, pondero que o bom uso desse recurso favorecerá as aprendizagens, já que corresponde tanto aos interesses das crianças quanto aos dos pais. Acredito que o livro didático é uma ferramenta significativa ao trabalho do professor alfabetizador, isto é, no processo de apropriação da leitura e da escrita, considerando que contribui para a expansão do *capital cultural* (BOURDIEU, 1998) dos estudantes, sobretudo daqueles pertencentes às classes menos favorecidas. Conforme Chartier (2010, p. 04), “todos os materiais didáticos são bons indicadores do desenvolvimento escolar”.

Hoje, esse recurso didático é consumível (não é reutilizado nos anos subsequentes) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isto posto, o livro é do aluno, podendo ser usado para ler (na escola ou em casa), escrever, colorir, colar, recortar etc., o que favorece a qualidade da alfabetização quando bem potencializado. Reconheço suas possibilidades e fragilidades, procurando complementar as atividades de maneira a atender aos eixos estruturantes da língua portuguesa e à heterogeneidade dos sujeitos. Contudo, mesmo ainda possuindo fragilidades e não alcançando, claro, todo o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem, esse material mudou qualitativamente após a institucionalização do PNLD.

Para encerrar minhas memórias, deleito-me com mais alguns versos do poema que me emociona, por trazer à tona momentos felizes e inesquecíveis da infância e da Terra natal!

Oh! Dias de minha infância!
Oh! Meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
(ABREU, Casimiro, 1859)

INTRODUÇÃO

As práticas de linguagem se fazem presentes como meios de interação no campo social, incluindo a instituição escolar. Considerando essa área, sublinhamos que a leitura e a escrita são articuladas e integram as vivências nas diferentes esferas de atuação social e educativa.

O debate que circula os eixos da leitura e da escrita nos remete, historicamente, a uma questão de métodos. De acordo com Moraes (2012), os métodos tradicionais de ensino datam da antiguidade. Dentre eles estão os *sintéticos* e os *analíticos*. Os primeiros integram o alfabético (letras), o silábico (sílabas) e o fônico (fonemas), todos sugerem que o ensino precisa partir das unidades linguísticas menores para chegar a codificar e decodificar unidades maiores, a exemplo das palavras, frases e textos. Já os *analíticos* agregam os métodos da palavração (palavras), da sentencição (sentenças), e o global (textos). Estes partem das unidades maiores e, em seguida, trabalham com as unidades menores, ou seja, sílabas, letras e fonemas (MORAIS, 2012).

As cartilhas surgiram, no Brasil, no final do século XVI para assessorar o trabalho do professor. Assim, a primeira delas foi publicada em 1540, sendo legitimadas oficialmente até a década de 1970. Entretanto, no final do século XX, início da década de 1980, os estudos sugeridos para o ensino da alfabetização confrontaram intensamente o uso dos antigos métodos e a adoção de cartilhas (VIEIRA, 2017). As cartilhas foram severamente criticadas e, ao longo da história da alfabetização, assumiram diferentes abordagens metodológicas. Assim, literalmente direcionavam o ensino, treinando saberes e comportamentos, e possuíam única base, ancorada em uma perspectiva de aprendizagem empirista associacionista.

Deste modo, novas concepções pautadas no ensino da leitura e da escrita foram divulgadas e produzidas no país. Na alfabetização, foram essenciais as contribuições dos estudos da teoria da psicogênese da língua escrita, trazidas por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1999). Preocupadas, a priori, com o processo evolutivo do sujeito na apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita, as autoras contrariaram os pressupostos defendidos pelos antigos métodos de alfabetização até então predominantes.

Nesse processo, verificaram que as crianças ou adultos desenvolvem hipóteses sobre o que a escrita representa (nota), como ela cria essas representações (notações) e,

ao avançar nas hipóteses, apoderam-se da escrita alfabética. O processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (de agora em diante SEA) ocorre por meio de um percurso construtivo de interação com a escrita.

Na década de 1990, a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento ganhou relevância. Para Soares (2010), a alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita, enquanto o letramento reporta-se à condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas que usa/pratica a leitura e a escrita, respondendo às demandas sociais.

Desse modo, apontamos que essa compreensão de alfabetização foi ampliada, já que, atualmente, há uma linha tênue entre os campos da alfabetização e do letramento. Alfabetizar, na contemporaneidade, implica, além da apropriação do SEA, o domínio de habilidades vinculadas à leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão.

Com o ingresso maciço da população na escola pública, na década de 1980, novos desafios foram impostos a essa instituição, entre eles o do material didático. Compreendemos que essas contribuições teóricas no campo da alfabetização acarretaram mudanças curriculares, de formação docente e de material didático. Atentando-nos ao objeto desta investigação, o livro didático de alfabetização, antecipamos que, até 1996, o PNL D apenas adquiria os livros e os distribuía às escolas. Assim, com o processo de modificação do livro didático (doravante LD) de Língua Portuguesa e alfabetização, as tradicionais cartilhas foram substituídas pelos *novos livros*, o LD (MICHEL, 2015).

Em face das inovações destacadas na alfabetização e da implantação da avaliação pedagógica do PNL D, em 1996, os livros didáticos de alfabetização, nosso objeto de estudo, vêm modificando seus aspectos gráficos e de conteúdo. Em termos do que vem sendo discutido no campo da linguagem, a perspectiva de alfabetizar letrando tem sido a tônica dos autores desse material, alinhando-se ao que alguns autores brasileiros da área vêm defendendo, a exemplo de Soares (2016) e Morais (2012).

É oportuno destacar, conforme Santos (2004), que os primeiros livros de alfabetização aprovados priorizavam os eixos de leitura e produção de textos, em detrimento de atividades que levassem o aluno a refletir sobre as propriedades do SEA; ou seja, pela ênfase que passou a dar aos aspectos discursivos textuais e o não destaque aos aspectos linguísticos. Isso ocorreu porque aquele material, nas primeiras edições do PNL D, vinha incorporando principalmente as discussões sobre o letramento, ao inserir textos de variadas tipologias e gêneros. As atividades que possibilitam a apropriação do

SEA eram notoriamente reduzidas. Os resultados apontaram, nesse momento histórico, para uma priorização da perspectiva do letramento, em detrimento das atividades de reflexão sobre a língua escrita (COUTINHO, 2004). Essas discrepâncias marcaram as primeiras edições. Entretanto, é importante pontuar que, progressivamente, vem ocorrendo um esforço em equilibrar a discursividade/textualidade da língua com seus aspectos normativos.

Do mesmo modo, resultados de recentes pesquisas têm mostrado como os livros atuais se distanciam das antigas cartilhas, abrindo espaço para uma perspectiva de ensino que se afasta dos tradicionais métodos de alfabetização. A investigação de Figueiredo (2013) apontou que o LD se destaca como importante mediador da esfera do trabalho docente, servindo de ferramenta tanto para o estudante quanto para o professor.

A despeito dessas mudanças, assinalamos, conforme Chartier (2000), as de natureza *didáticas* e as *pedagógicas*. As primeiras são relativas às alterações nas definições dos conteúdos a ensinar; as segundas sinalizam para a organização do trabalho pedagógico, como as modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação, entre outros.

Conforme Ferreira *et al.* (2009), as mudanças nos livros didáticos incluem as alterações advindas do campo da produção dos conhecimentos acadêmicos e dos saberes escolares, por meio das novas abordagens relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

Em decorrência dessas mudanças no campo da alfabetização e os impactos nas apropriações docentes, optamos, neste estudo, por apreender o objeto desta pesquisa, isto é o LD de alfabetização, em torno dos três eixos. São eles: *análise do livro didático Ápis* adotado no 3º ano do bloco inicial de alfabetização; *a escolha da coleção de língua portuguesa*, que incluiu duas docentes; e *o uso desse material em um grupo-classe de 3º ano do ensino fundamental* pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Nos últimos anos, por meio do PNLB, tem ocorrido um investimento qualitativo no aperfeiçoamento desse material. Pesquisas vêm retratando a questão da análise, da escolha e do uso desse recurso. Na atualidade, os professores têm mais autonomia para escolher o LD, e todos os estudantes da Educação Básica passaram a receber esse material para a maior parte dos componentes curriculares. Muito se tem investido, mas é oportuno apreender se, na mesma proporção, vem ocorrendo o seu uso.

O livro didático de língua portuguesa é um recurso que contribui para a ação docente na escola e, também, para as atividades desenvolvidas em sala de aula,

assumindo papel expressivo nos processos de ensino e de aprendizagem (Guia do PNLD, 2018). Para muitos estudantes, esse recurso se constitui no principal material escrito manipulado e lido de forma sistemática (BRASIL, 2012b).

No primeiro capítulo apresentamos nossas escolhas teóricas. Está organizado em quatro subseções. Na primeira subseção ambicionamos compreender, a partir de contribuições da teoria da transposição didática de Chevallard (2005), a transformação por que passam os saberes (*saber sábio*, *saber a ensinar* e *saber efetivamente ensinado*). Na sequência, adentramos um campo que problematiza o *saber efetivamente ensinado*, ampliando e sinalizando para o que norteia o saber da prática: a teoria da fabricação do cotidiano, fundamentada em Certeau (2014). Ao analisarmos a prática docente e o LD que intervêm nesse saber-fazer, amparamo-nos nas mudanças didáticas e pedagógicas para o ensino da alfabetização, conforme Chartier (2000). Na segunda subseção, discutimos a alfabetização no Brasil, fazendo uma revisão das antigas e novas posturas didáticas, suscitando algumas contribuições da consciência fonológica e a inserção do campo do letramento no cenário do ensino de língua portuguesa. Na terceira subseção, apresentamos as contribuições do PNLD para o processo de didatização da alfabetização no país, assim como a origem e o histórico desse programa no Brasil. Para finalizar o capítulo, a quarta subseção traz o estado do conhecimento sobre o livro didático de alfabetização (LDA) enquanto suporte de ensino e de aprendizagem. Procuramos mapear pesquisas (teses e dissertações) que enfocam o LDA do PNLD no contexto brasileiro, no período de 2000-2019.

No segundo capítulo delineamos a trajetória metodológica. A princípio apresentamos o percurso geral da pesquisa, seguido da delimitação do campo e dos sujeitos. Posteriormente, explicitamos as técnicas de investigação, a saber: a análise documental, ao tratar as informações do livro didático *Ápis* do 3º ano de alfabetização; a entrevista semiestruturada, apresentando a organização e os critérios estabelecidos para a seleção da obra e, por fim, a observação participante, que contempla a prática em sala de aula.

No terceiro capítulo apresentamos nossas análises, dialogando com os autores que compõem este estudo. Deste modo, ao exibirmos o LDA do PNLD como objeto desta investigação, optamos por trazer, inicialmente, a análise do livro *Ápis* do 3º ano do Ensino Fundamental, revelando sua organização, seus aspectos teórico-metodológicos, e o tratamento dado aos eixos de ensino da língua portuguesa. Na segunda subseção de análise, expusemos a escolha da coleção didática, bem como a

organização e os critérios que orientaram esse processo na escola pesquisada. Para encerrar, na terceira subseção, discutimos os usos e os encaminhamentos didáticos empregados por uma professora alfabetizadora no cotidiano de seu grupo-classe, com vistas à apropriação e consolidação da leitura e da escrita.

Concluindo nosso texto, expusemos as considerações finais reavendo o objetivo do estudo, as principais descobertas e as projeções para pesquisas futuras.

A seguir, explicitamos nossa questão de pesquisa, bem como os objetivos adotados nesse estudo.

Questão de pesquisa

A partir da implantação do PNLD (atualmente acrescido Material Didático), mudanças nas perspectivas teórico-metodológicas vêm ocorrendo na área da alfabetização. Diante desse cenário, como são tratados, no livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental, os eixos de ensino da língua portuguesa, e como ocorre o processo de escolha da coleção e a didatização desse recurso no final do ciclo de alfabetização?

Questões norteadoras

A questão realçada desdobrou-se em outras, que serviram como alicerce desta investigação:

❖ Como são tratados os objetos de saber face aos eixos estruturantes da língua portuguesa no livro didático adotado para o 3º ano do Ensino Fundamental (leitura, compreensão e produção textuais, oralidade; conhecimentos linguísticos: apropriação do SEA, ortografia e análise linguística/gramática)?

❖ Como as professoras da escola pesquisada, pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, se organizaram para a escolha da coleção didática de língua portuguesa recomendada pelo PNLD no ano letivo de 2018?

❖ Quais critérios influenciaram a escolha do livro didático de língua portuguesa no ano letivo de 2018?

❖ As professoras consultaram o guia do PNLD no momento da escolha da coleção?

❖ Como uma professora alfabetizadora, atuante em uma turma de 3º ano, utilizou o livro didático adotado?

Objetivo geral

Analisar o livro didático de língua portuguesa (PNLD) adotado nos grupos-classe de 3º ano de alfabetização de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, assim como o processo de escolha coletiva e uso que uma professora alfabetizadora fez desse recurso didático.

Objetivos específicos

- ❖ Analisar o tratamento dos objetos de saber face aos eixos estruturantes da língua portuguesa no livro didático Ápis de 3º ano;
- ❖ Conhecer, por meio dos relatos de duas docentes, a organização da equipe pedagógica da escola quanto aos critérios e às consultas realizadas (guia do PNLD) para a escolha da coleção didática de língua portuguesa;
- ❖ Aprender como uma professora alfabetizadora, atuante em uma turma de 3º ano, utiliza o livro didático de língua portuguesa adotado.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 AS TEORIAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO

1.1.1 A Teoria da Transposição Didática: do saber científico ao saber efetivamente ensinado

A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 2013, p. 9).

Nesta pesquisa, nosso objetivo é analisar o livro didático de língua portuguesa do PNLD adotado em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, bem como investigar o processo de escolha na instituição e o uso, por parte de uma docente, desse recurso. Por se tratar de um material que organiza o *saber a ensinar*, recorreremos a contribuições da teoria da transposição didática.

O termo *transposição didática*, de agora em diante TD, tem, no matemático Yves Chevallard, sua principal referência. Porém, outros autores também se dedicam a esse tema, a exemplo de Sacristán e Pérez-Gómez (2000).

O francês Chevallard investigou as transformações que sofrem o saber de referência (*saber sábio*) até se tornar um saber de sala de aula (*saber ensinado*). A teoria da TD foi aplicada por ele em 1985, na esfera da didática da matemática, em seu livro *La Transposition Didactique*, onde o autor expõe as transposições que um saber passa na relação didática, quando incide de um *saber sábio* (aquele que os cientistas produzem) para o *saber a ser ensinado* (aquele que está presente nos diversos materiais curriculares e didáticos), e o *efetivamente ensinado* na sala de aula. Asseverando o processo que ocorre nessa cadeia, o autor sublinha que

[...] um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2005, p. 45, grifo do autor).

Portanto, é sobre a natureza e as condições impostas ao elemento *saber escolar* que se centram as reflexões do autor, nas quais a reflexão epistemológica assume papel central. A tese por ele defendida é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento *saber* consiste na sua transformação para que ele

possa se tornar apto a ser ensinado. Então, o caminho que o conhecimento percorre pode ser imaginado pelo diagrama: *objeto de saber – objeto a ensinar – objeto de ensino*. Assim, a TD é o conjunto de ações que torna um *saber sábio* em *saber ensinável*.

O autor reitera que essa passagem não deve ser compreendida como uma mudança de ambiente, mas como a modificação do conhecimento científico com finalidades de ensino. Portanto, não constitui simples acomodação ou facilitação do conhecimento, podendo ser considerada, então, na possibilidade de compreender a produção de novos saberes nesses processos.

Há um movimento que parte de mudanças no *saber acadêmico* e se institucionaliza em novos textos do saber (propostas curriculares, manuais e livros didáticos), exigindo o tratamento, na sala de aula, de novos conteúdos, com a adoção de novas práticas de ensino (*saber efetivamente ensinado*). De acordo com Pietrocola (2006, p. 2), Chevallard, em seu trabalho, define a transposição didática como

[...] um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o saber sábio) se transforma naquele que está contido nos programas e livros didáticos (o saber a ensinar) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (o saber ensinado).

Para Chevallard (2005, p. 16), a transposição didática, constitui-se, para o professor, em

[...] uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica.

Assim, a vigilância epistemológica assegura que o saber de origem (*saber científico*) não seja adulterado na transformação pelas quais passam o saber, com vistas a alcançar o objeto de ensino. Conforme já destacado, *o saber científico* é elaborado por acadêmicos, estudiosos das diversas áreas de conhecimento; *o saber a ensinar* é um saber didatizável que ajuda a apresentar o saber ao aluno, materializando-se em um *saber ensinado*. É importante pontuar que há uma dialeticidade na relação entre eles, já que *o saber a ensinar*, bem como *o efetivamente ensinado* alavancam novas investigações que geram novos conhecimentos.

Na etapa do *saber a ensinar*, entra em cena a noosfera definida por Chevallard (2005) como o centro operacional do processo de transposição. Está vinculada com a formulação do *saber a ensinar*. Compõe-se por vários agentes sociais (autores de livros

didáticos, especialistas da disciplina, professores e opinião pública). O intento é organizar os objetos de saber apropriados para o processo de ensino. O *saber efetivamente ensinado* é a recontextualização do *saber a ensinar*, alinhado às singularidades de aprendizagem, próprias de cada espaço escolar.

A despeito dessa esfera, incidem conflitos inevitáveis às transformações dos saberes, onde os vários atores do sistema educacional agenciam seus interesses e suas opiniões, a fim de tornar o *saber a ensinar* didatizável. Assim, cabe à *noosfera* a tarefa de realizar a interconexão entre o sistema didático e o seu entorno, por meio de uma construção social que favoreça a produção dos saberes.

O professor, tendo como base o *saber a ensinar*, ressignifica-o em uma rede multifacetada, traduzindo-o, segundo Chartier (2007), em um conhecimento pragmático¹, não reconhecido por Chevallard, nessa etapa da cadeia da TD, como fidedigno ao *savoir-savant*, já que é exterior ao conhecimento preconizado, caracterizado, portanto, pelas *criações didáticas*.

Nesse estágio de nossa sistematização, observamos que a passagem do saber científico para o saber didático deve se adequar às possibilidades cognitivas dos alunos, de acordo com sua realidade circundante. Desta forma, um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como *saber a ensinar*, passa por um conjunto de transformações adaptativas, que o torna apto a tomar lugar entre os objetos de ensino.

Chevallard (2005, p. 36) considera que

[...] a escola é parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da noosfera, (a maior esfera do processo de transposição), portanto, a disciplina escolar é totalmente dependente do conhecimento erudito ou científico o que a coloca hierarquicamente como saber inferior, um saber de segunda classe.

Todavia, essa concepção entende que os conteúdos escolares são oriundos da produção científica, e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas que são transformados em didática. Tal contradição contribuiu para antecipar a discussão suscitada pela perspectiva de generalização de sua teoria.

O pesquisador esclarece que a transformação do saber acadêmico em saber escolar se faz em duas etapas: a primeira alteração satisfaz a uma *transposição didática externa*, que é a modificação de saberes em propostas curriculares, no plano do currículo

¹ Tema que iremos explorar mais adiante.

formal e dos livros didáticos; a segunda, a uma *transposição didática interna*, que é a efetivação das propostas no decorrer do currículo em ação, ou seja, em sala de aula. A existência desses níveis recomenda a experiência de grupos sociais diferentes, que respondam pela essência de cada um deles.

Deste modo, nossa pesquisa alcança a didatização, mas existe, também, o *saber efetivamente aprendido*. Trata-se de uma ampliação da teoria original. Apesar desta pesquisa não abranger essa etapa, cabe ressaltar que ela existe e alcança o estudante. Igualmente, há uma estreita relação entre a *transposição didática interna* e a cadeia do *saber efetivamente ensinado* (BESSA DE MENEZES, 2004).

Conforme Chevallard (2005) e Bessa de Menezes (2004), a *TD interna*, realizada pelo professor, acontece sem que ele mesmo perceba. De modo inconsciente, confia estar sendo fiel ao *saber a ensinar*. Este sistema se constitui a partir das relações estudante/professor, estudante/saber e professor/saber. Assim, a transformação do *saber a ensinar* em *saber ensinado* transcorre da relação que o professor possui com o *saber a ensinar*.

Perrenoud (1993, p. 25) distancia-se de Chevallard ao definir TD como a “essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis, e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Para ele, essa é “uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação às situações reais de sala de aula” (PERRENOUD, 1993, p. 26). O que é denominado por Chevallard de perda da epistemologia do saber de referência, ao se remeter às *criações didáticas*, para Perrenoud trata-se de uma tessitura própria, singular desses saberes com seu lócus de produção.

Sacristán e Pérez-Gómez (2000) reafirmam que o professor não é o único agente que elabora o currículo escolar. Entretanto, ele possui papel importante, ao significar para a prática qualquer diretriz ou seleção prévia dos conteúdos. Assim, gera-se a valorização dos saberes docentes, vinculando-os às suas vivências e experiências profissionais, em contextos sociais onde desenvolvem suas práticas, ou seja, seu saber-fazer. Observamos, nas palavras dos autores, a acentuação dada à necessidade de adaptação do conhecimento a ser ensinado, considerado tanto nos livros e artigos quanto na prática daqueles que participam de relações de ensino-aprendizagem, uma vez que o saber-fazer pedagógico propicia uma reelaboração dos conhecimentos para que sejam didatizáveis e apropriados pelos diferentes sujeitos aprendentes. Há, portanto, uma

correlação entre esses autores, e Perrenoud, no concernente às singularidades dos saberes produzidos para o ensino àqueles que caracterizam o *savoir-faire*, tecidos pelos protagonistas da sala de aula, alinha-os às necessidades desse cotidiano.

Muniz (2008) convida a refletir sobre a importância da adequação às necessidades e capacidades cognitivas dos estudantes. Desta forma, acentua que

[...] a escola, não podendo trabalhar a matemática tal qual é tratada em níveis superiores, requer dos responsáveis e envolvidos no processo escolar uma transformação desse saber matemático, que cabe também ao professor, adequando-o aos interesses e necessidades dos alunos. Essa transformação é denominada de transposição didática (MUNIZ, 2008, p. 191).

O autor expõe que essa modificação faz com que o conhecimento seja mais compreensível, demandando uma segunda produção do conhecimento, sem, no entanto, deixar de ser fiel à essência. Assim, consideramos que a teoria da TD se aplica a qualquer área do conhecimento. Chamando a atenção para o nosso campo de investigação: escolha, análise e uso do livro didático de língua portuguesa na alfabetização, cabe destacar a aproximação da premissa de fidedignidade ao saber de referência asseverada por Muniz (2008) com o defendido por Chevallard, ou seja, uma vigilância contínua quanto ao *savoir-savant*.

Na verdade, as polêmicas que cercam a teoria da transposição didática não se restringem apenas à sua aplicabilidade. Chevallard foi, também, criticado pela posição que teria concedido ao professor pela suposta exclusividade do *saber sábio*, como referência para a construção do *saber a ser ensinado* e, também, pelo suposto não reconhecimento da autonomia criativa da escola.

Desde a década de 1980, Chervel (1990) vem se contrapondo ao conceito de TD citado por Chevallard. Ele defende a especificidade da cultura que a escola produz ao evidenciar *o caráter criativo do sistema escolar* e, portanto, critica os esquemas de explicação do saber escolar enquanto saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores. Ao estudar a história das disciplinas escolares, concebe que uma disciplina é, “em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Diante disso, o estudo da história das disciplinas pode contribuir para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola. Para o autor, o sistema escolar é dotado de um poder criativo, exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade,

desempenhando um papel de formação do indivíduo e, dessa forma, de uma cultura que irá impactar diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade. Em suas palavras, o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

A disciplina escolar constitui-se por intermédio de uma teia de conhecimentos e, também, pela TD do *saber sábio*. Assim, Chervel (1990) se opõe a essa concepção por entender que evidencia a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade, e que essa pirâmide do conhecimento tem conotações sociais, como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

Para ele, a disciplina escolar é uma entidade autônoma, onde existem relações de poder próprias da escola e do conhecimento produzido em seu interior e, por isso, produz um saber próprio. Diante dessa concepção, a escola deixa de ser apenas um receptáculo do conhecimento produzido na universidade, e o professor, o agente responsável pela mediação e adaptação desse conhecimento para o meio escolar. Portanto, por meio de sua capacidade e eficiência, efetua a transposição didática.

Considerando que o *saber a ensinar* ajuda a apresentar o conhecimento ao aluno, trataremos da transposição do ensino da alfabetização no campo da língua portuguesa. Ao elegermos a abordagem da transposição didática, observamos que essa teoria permite compreender o processo pelo qual o saber teórico passa por um processo de transformação e configura-se no *saber a ensinar* que, por sua vez, constitui-se no saber que, de fato, é ensinado na sala de aula. Isso porque a principal contribuição de Chevallard (2005) consistiu na análise das modificações de um conceito ao ser transposto do ambiente de pesquisa para o de ensino. Assim, recorreremos a essa teoria ao analisar o LD de língua portuguesa e a prática pedagógica a partir do uso desse recurso.

Entretanto, compreendemos, em concordância com Chervel (1990), que o papel atribuído ao professor, na teoria da transposição didática, refere-se à sua suposta passividade no processo transpositivo. Porém, outras limitações são atribuídas, tais como: não atender às necessidades das práticas sociais juntamente ao *saber sábio*; o não reconhecimento da autonomia criativa da escola; a explicação dos esquemas do saber escolar como inferior ou derivado de outros saberes superiores; o entendimento da instituição escolar como transmissora de conhecimentos.

Conjecturamos, a seguir, as discussões sobre a teoria da fabricação do cotidiano e dos saberes da ação, considerando o que é efetivamente ensinado diariamente nas escolas. Assim, a teoria do cotidiano ocupa, neste estudo, espaço de contraposição à linearidade da teoria da TD apregoada por Chevallard (2005).

1.1.2 A teoria da fabricação do cotidiano e a (re)significação dos saberes no contexto da sala de aula

Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, [...] em face das estratégias do forte, [...] e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos
(CERTEAU, 2014, p. 19).

Conforme sinalizamos anteriormente, o contexto escolar é marcado por uma rede multifacetada de produção de saberes. Reconhecendo esse cenário, trazemos para o debate algumas contribuições de Michel de Certeau (2014) que vem norteando pesquisas em vários campos do conhecimento, incluindo a educação. O historiador desenvolveu o estudo das práticas cotidianas como modos de ação, isto é, operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social, que abordam os fazeres coloquiais ou os saberes tecidos nesses espaços ou por eles acionados.

Em sua obra *A invenção do cotidiano*, analisou a apropriação criativa e por vezes subversiva, que as pessoas comuns fazem dos produtos impostos pelas elites culturais na sociedade. Essa apropriação realiza-se nas diversas práticas sociais, tais como: falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições, e constitui o cotidiano por ele estudado.

Para asseverar o conceito de cotidiano, recorreu às teorias de Kant, Freud e Bourdieu, definindo-o como o conjunto de operações singulares que, às vezes, dizem mais de uma sociedade e de um indivíduo do que a sua própria identidade. Enaltece sentidos em práticas cotidianas, afirmando que mergulhar na invenção do cotidiano é perceber que as *artes do fazer* sejam, talvez, o lugar por excelência da liberdade e da criatividade, elementos fundamentais para a sociedade contemporânea (CERTEAU, 2014).

O autor investigou os caminhos pelos quais as práticas sociais surgem, inventando *táticas* de consumo capazes de compor uma antidisciplina, na qual o fraco usa o forte para resistir à disciplina. Suas contribuições teóricas apontam para o entendimento das relações que se apresentam entre as *estratégias* de dominação de

alguns e as *táticas* de defesa e resistência de outros, [...] entre a força aculturante do discurso oficial autoritário e as fugas possíveis de rebeliões cotidianas. Assim, recorre à distinção entre elas e, deste modo, designa de *estratégia*:

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 2014, p. 45).

Deste modo, a *estratégia* corresponde à técnica dos fortes, o cálculo prévio dos espaços e a racionalização dos sentidos (direção). Certeau denomina *tática* caracterizando sua natureza prática como

[...] um cálculo que não pode contar com um lugar próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capacitar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em fase de circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda [...] (CERTEAU, 2014, p. 45-46, grifo do autor).

Assim, o professor, ao apropriar-se dos saberes, prioriza aqueles que são diretamente utilizáveis no contexto escolar e que lhes servem de referência. Portanto, para o autor, a *tática* é a arte do fraco, corresponde a sua capacidade de se mover nos espaços do outro. Por isso, adquirir uma tática é aprender a arte de *dar golpes* no campo alheio. Adverte, ainda, que “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (CERTEAU, 2014, p. 98-99).

Segundo o autor, esses processos silenciosos, quase invisíveis, indicam as maneiras como são fabricados os conhecimentos cotidianos a partir dos produtos oferecidos para consumo, sejam as informações que acarretam em valores, que impulsionam à ação; sejam os artefatos culturais, cujo uso permite o desenvolvimento de múltiplas tecnologias presentes em nosso relacionamento com o mundo e os outros praticantes. Para essa discussão sobre o terreno da prática, trazemos, também, as contribuições Duran (2007), Chartier (2007), Tardif (2000) e Imbernón (2006).

O enfoque adotado pelo autor converge com a proposta de Duran (2007), que sugere o estudo das práticas dos professores considerando um exercício de *não poder*. Em outras palavras, são os modos perspicazes que esses profissionais encaram as ordens instituídas em um lugar próprio, tais como as políticas de educação, o conteúdo pedagógico paradigmático estabelecidos, a exemplo de modelos, padrões, normas, referência e, no caso deste estudo, o espaço sala de aula. Nesse último caso, há uma relativa autonomia concernente ao sujeito professor, um espaço de manobra, propício à *fabricação* de táticas desviciacionistas. Logo, ao apresentar uma nova forma de entender e de trabalhar, as possibilidades de usar os produtos são múltiplas.

Para compreender a vida cotidiana escolar, recorreremos a Chartier (2007, p. 200), ao esclarecer que “o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante”. Nas palavras da autora:

[...] suas construções acadêmicas, sejam elas de pesquisa “pura”, “aplicada” ou de “pesquisa-ação”, são o resultado de práticas profissionais específicas; como praticantes da pesquisa científica, eles próprios são presos em redes de trocas institucionais, redes sociais de trabalho, de poder e de conflitos que lhes permitem articular seus saberes e seus saber-fazer, seus discursos e seus gestos profissionais (CHARTIER, 2007, p. 200-201, grifos da autora).

Dessa forma, *coerência pragmática* não se confunde com *coerência teórica*. Tomando como exemplo a cultura profissional do magistério, vinculada às atividades cotidianas junto aos estudantes, os professores acabam por se apoiarem em saberes e interesses de ordem prática. Assim, do ponto de vista teórico, os discursos são considerados pelos professores como pouco coerentes ou aplicáveis.

Para Chartier (2007), muitos dos saberes dos professores advêm do *ouvir dizer* e do *ver fazer*, das culturas profissionais que se transmitem no curso dos encontros e das experiências, ainda que esses saberes nem sempre sejam conscientes, conservando-se, por vezes, invisíveis e desconhecidos dos próprios sujeitos que os praticam.

Desta maneira, a autora, ao concordar que os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o *como* mais do que o *por que fazer*, e que o trabalho pedagógico frequentemente se nutre da troca de receitas, estamos, também, diante de uma possibilidade que contribuirá na compreensão do *saber-fazer* docente. Isso porque os progressos docentes ocorrem na e pela ação, ou seja, é por meio da

experimentação e da troca com os outros que esse profissional consolida seus saberes e aperfeiçoa sua prática.

Alinhando-se ao defendido pelos autores que compõem o escopo desse debate do cotidiano, convidamos Tardif (2000) para esse diálogo, já que sua análise fundamenta-se no pressuposto de que a prática pedagógica não se limita a um espaço de utilização de competências, mas a compreende, também, como um cenário de produção de saberes relativos à profissão. Assim, o autor propõe que “[...] o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor [...]” (TARDIF, 2000, p. 119). Por isso, entende que os professores são sujeitos do conhecimento, possuidores de um saber específico relativo às suas ações pedagógicas.

Rememorando os pensamentos de Imbernón (2006, p. 41):

É preciso desenvolver práticas alternativas, baseadas na autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão, que permitam enxergar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

No entendimento de Imbernón (2006), o conhecimento é construído e reconstruído constantemente no percurso profissional dos (as) professores (as), na relação teoria-prática. Logo depois, assegura que existe um conhecimento pedagógico especializado, ligado à ação e, portanto, é um conhecimento prático que distingue e constitui a profissão, e que carece de uma ação sólida de profissionalização.

Em síntese, a partir do diálogo com os autores aqui elencados, compreendemos por TD o conjunto de transformações sofridas pelo saber científico para ser ensinado em sala de aula. Entretanto, reconhecemos, como sinalizam Certeau (2014) e Chartier (2007), que o docente pode criar os saberes com os quais opera, ou seja, nessa passagem, surgem as *criações didáticas*, produzidas pelas necessidades apresentadas pela própria escola. Portanto, neste estudo, optamos por utilizar, também, a construção dos saberes da ação para o estudo da prática alfabetizadora em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

Na subseção que segue, para compreendermos as mudanças advindas da produção de saberes escolares e acadêmicos, discutimos, a partir da década de 1980, a

leitura e a escrita no Brasil, revisitando antigas concepções de ensino de alfabetização, assim como novas proposições didático-pedagógicas para essa etapa da escolarização.

1.2 DISCUTINDO A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: REVISÃO DAS ANTIGAS E NOVAS POSTURAS DIDÁTICAS

Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016, p. 27).

A década de 1980, em nosso país, marcou uma ruptura com antigas concepções didáticas prevaletentes nas salas de aula. Trata-se de um contexto de profícuas contribuições oriundas do construtivismo, da psicolinguística, da sociolinguística, que evidenciam, no caso do ensino da escrita, a necessidade de rever as escolhas didáticas e pedagógicas. Desde então, o foco passou a ser o processo de aprendizagem de um sujeito, agora reconhecido como cognoscente.

Considerando esse bojo de mudanças estruturais no ensino da leitura e da escrita, convidamos para o diálogo Frade e Maciel (2003), já que realçam que a compreensão da história da alfabetização se faz, também, por meio dos livros didáticos e das cartilhas, uma vez que esses materiais possibilitam uma determinada compreensão da organização e condução da prática pedagógica. Esses materiais expressam concepções distintas epistemologicamente acerca do ensino e do aprendizado daqueles objetos de conhecimento. Sobre aqueles materiais didáticos, as autoras assinalam que

[...] são representativos de práticas e ideários pedagógicos, assim como práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que, em nossa sociedade, grande parcela da população aprende a ler dentro do espaço escolar, e a cartilha é o primeiro livro a que os alunos têm acesso (FRADE; MACIEL, 2003, p. 2).

Ao trazermos essa discussão, recuperamos nosso objeto de pesquisa, pois a história do ensino da leitura e da escrita, em nosso país, está intimamente relacionada aos materiais didáticos, incluindo, em um espectro mais contemporâneo, o livro didático de alfabetização.

Nas três últimas décadas, vários aspectos têm influenciado e modificado as formas como o ensino de língua portuguesa tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de

comunicação, e o desenvolvimento de novas tecnologias têm traçado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de linguagem geral (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Nesse contexto educativo e na defesa de uma concepção sociointeracionista de ensino, as discussões concernentes à didática do ensino da língua portuguesa aumentaram significativamente. Dessa forma, iniciou um processo de propagação de profundas mudanças no âmbito teórico do ensino da leitura e da escrita. Essas contribuições, por sua vez, influenciaram (e ainda influenciam) o currículo, assim como as práticas pedagógicas.

A despeito do assunto, Chartier (2000) realça que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos: aquelas relativas às definições dos *conteúdos* a serem ensinados (*de natureza didática*); e as referentes às modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação, entre outros aspectos (*de natureza pedagógica*).

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, surgiram duas orientações que vêm repercutindo no currículo de alfabetização brasileiro: a primeira orienta a considerar a alfabetização como um processo de apropriação do SEA; e a segunda volta-se à prática de letramento ou imersão na cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

É importante recuperar, na presente sistematização, o que prevalecia, em nosso país, anterior a essas décadas: os métodos tradicionais de alfabetização, tema da próxima subseção.

1.2.1 Os métodos tradicionais de alfabetização e a cartilha

Não basta saber ler mecanicamente que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1988, p. 70).

A história da alfabetização no Brasil remete-nos aos antigos métodos. Morais (2012) destaca que eles datam da antiguidade (e persistem até os dias atuais). A preocupação central recai sobre os aspectos perceptivos, memorísticos. Por um lado, os *métodos sintéticos*, os quais partem das unidades linguísticas menores para as maiores

(silábico, alfabético, fônico); por outro, os *analíticos*, que priorizam, inicialmente, as unidades (palavração, sentencição e global).

De acordo com Moraes (2012), no *método alfabético* existe a crença de que o aprendiz compreende que as letras substituem sons e que, memorizando-as, ele poderia juntá-las para ler sílabas. Depois de aprender muitas sílabas, juntas, formariam palavras, e depois textos. Já no *método silábico* o aprendiz compreende que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras, e que as coisas escritas apenas com duas letras podem ser lidas. Assim, ocorreria a memorização das sílabas para ler palavras, frases e, por fim, textos. Com isso, mantém a lógica do método alfabético, ou seja, existe um trabalho gradual e sistemático com as chamadas famílias silábicas. O *método fônico* foca nos sons das letras, prioriza o treino e a pronúncia de fonemas isolados e a memorização das letras a eles correspondentes para, então, juntar mais e mais correspondências fonema-grafema e, assim, um dia, poder ler palavras.

Em relação aos *métodos analíticos*, o autor supracitado sublinha que existe a compreensão de começar o ensino da leitura e da escrita por unidades maiores (*palavras, frases ou textos*), que têm um significado, objetivando conduzir os estudantes a decompô-las em pedaços/unidades menores (sílabas, letras e fonemas).

No caso do *método de palavração*, os estudantes, durante um longo período (um semestre, por exemplo), são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras, para somente depois decompô-las em sílabas, e as sílabas em letras e/ou fonemas. No *método de sentencição*, em cada lição, os estudantes memorizam frases completas, para depois analisarem as palavras em partes menores. Por fim, em relação ao *método global ou de contos*, este inicia por meio de pseudotextos, em que os estudantes memorizam durante um período essas unidades; em seguida, dividem em frases, selecionam palavras e, então, trabalham sílabas; e por último, as relações fonema-grafema, conforme assinala Moraes (2012).

Em ambos os casos (*métodos sintéticos e analíticos*), os aprendizes não poderiam ler e produzir textos reais, uma vez que não dispunham de todas as palavras necessárias (MORAIS, 2012). Da combinação entre eles, originou-se o método analítico-sintético, ou sintético-analítico. Nesses modelos, o estudante explora, de forma simultânea, o todo e as partes. No entanto, de acordo com Moraes (2012), o paradigma empirista-associacionista, a maneira de ensinar, e a concepção da escrita como código de transcrição perseveraram. Em ambos os casos, a escrita é considerada como código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2011).

Para Morais (2012), por trás de qualquer método de alfabetização há uma teoria que o orienta sobre *o que ensinar* e sobre *como aprender*. Assim, os métodos tradicionais, embora apresentem diferenças, contêm uma visão empirista/associacionista de aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante é visto como uma tábula rasa e obtém informações do exterior, sem transformá-las, por meio da repetição e da memorização; o professor é condutivista; o ensino, engessado, baseado na imitação; as atividades propostas são limitadas e pouco reflexivas, e o erro é ignorado da situação de ensino-aprendizagem, momento em que o fracasso fica ainda mais expressivo.

De acordo com o pesquisador, os métodos mais utilizados no Brasil são o fônico e o silábico, e ambos possuem visão adultocêntrica da criança. Em outras palavras, acredita-se que ela observa o funcionamento da escrita de maneira semelhante ao adulto, por meio da cópia, não sendo capazes de ler e produzir textos reais. Assim, os simpatizantes dos velhos métodos acreditavam que uma boa cartilha, com um plano de ensino bem controlado, constituiria uma garantia de alunos alfabetizados ao final do ano.

Deste modo, as cartilhas, protagonistas de uma longa história, assumiram, nos últimos séculos, diferentes formatos didáticos e propostas pedagógicas. Há quase três décadas, passaram a ser sistematicamente criticadas no meio acadêmico, em decorrência da mudança no campo da didática da língua e da alfabetização (MORTATTI, 2000).

Nesta mesma direção, Ferreira *et al.* (2009) afirmam que, na década de 1980, as práticas tradicionais de alfabetização e os livros didáticos a elas vinculados passaram a ser criticados por trazerem *pseudotextos* e atividades de *codificar* e *decodificar* palavras que desmantelavam a língua. Logo, apresentavam um amontoado de frases soltas, sem significados e finalidade comunicativa, impedindo o acesso às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, segundo Albuquerque (2006), os estudantes saíam da escola dominando as habilidades de *codificação e decodificação*, mas não expressavam domínio nos campos de leitura e escrita de textos, de diversos gêneros, em diferentes situações.

Conforme anunciado no princípio dessa subseção, houve impactos significativos no campo do ensino de língua portuguesa, em particular na área da alfabetização, a partir da década de 1980, no Brasil. É inegável a contribuição dada por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, assunto da próxima subseção.

1.2.2 A teoria da psicogênese da língua escrita e o sistema de escrita alfabética (SEA)

A mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.viii).

No Brasil, a partir da década de 1980, foram crescentes os estudos que denunciavam o fracasso até então instalado nas escolas brasileiras no que se refere à alfabetização. Em decorrência desses fenômenos, houve um amplo desenvolvimento de pesquisas na área de língua portuguesa. Diferentes pesquisadores de vários campos, tais como psicologia, história, sociologia, pedagogia, entre outros, adotaram como objeto de estudo a leitura e a escrita, procurando reorientá-las (ALBUQUERQUE, 2006), uma vez que passaram a ser entendidos como problemas didáticos e pedagógicos vivenciados na escola.

Uma das perspectivas mais divulgadas naquela década, para a alfabetização, foi a teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores (1999). De acordo com as autoras, no percurso evolutivo de apropriação da escrita alfabética, as crianças passam por diferentes etapas, formulando respostas e/ou hipóteses acerca da linguagem escrita. A teoria trouxe impactos significativos nos sistemas de ensino brasileiros, cuja ênfase recaiu sobre as capacidades cognoscitivas dos sujeito aprendiz.

Morais (2012) alerta que não se trata de um método de ensino, mas de uma teoria psicogenética, que explica como um sujeito avança de um estado menos para um mais avançado na (re)construção da escrita alfabética. Por meio das pesquisas realizadas, nesse contexto, os antigos métodos de alfabetização foram colocados em evidência quanto a sua ineficácia.

Ferreiro (2011) afirma que as crianças realizam explorações para compreender a natureza da escrita por meio de suas produções espontâneas. Essas permitem ser interpretadas e avaliadas dentro de três períodos ou estágios: distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; utilização de meios mais elaborados de escrever (escritas intrafigurais, escritas interfigurais); e a fonetização da escrita.

O período icônico tem início quando a criança faz rabiscos, tenta imitar a escrita adulta, conhecida como garatuja, indicando transição a caminho da fase pré-silábica, sem saber diferenciar o desenho da escrita. No período não-icônico, a criança já diferencia o desenho da escrita, começa a utilizar meios mais elaborados para escrever, e tem a preocupação de demonstrar a diferenciação das escritas produzidas, como a

utilização de letras diferentes para a escrita de objetos diferentes, explorando eixos quantitativos e qualitativos.

No eixo quantitativo, a escrita alcança, no mínimo, três letras para que a palavra seja interpretável (quantidade de grafias); já no qualitativo, a posição das letras é alterada (variedade de grafias), a criança tem a preocupação de demonstrar a diferenciação das escritas produzidas, como a utilização de letras diferentes para a escrita de objetos diferentes. Em ambos os períodos, o aprendiz não apresenta preocupação em relacionar letra-som, ou seja, não se atentou, ainda, para os aspectos sonoros da língua. Podem ser compreendidos como o período pré-silábico de escrita.

Já a fonetização da escrita inicia no período silábico, passa pelo silábico-alfabético, e culmina na hipótese alfabética. Surge com a tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. Cada fase possui particularidades, isto é, na silábica de qualidade, a atenção é para a sílaba, e não para o valor sonoro da letra. Em geral, a escrita é representada (notada) pelo som vocálico. Pouco a pouco, essa hipótese vai sendo refinada com as hipóteses silábico-alfabética e alfabética, fases em que o sujeito amplia sua compreensão sobre unidades constitutivas da palavra.

Nessa coerência, Ferreiro e Teberosky (1999) sugeriram quatro níveis para o alfabetizando dominar a escrita alfabética, a saber: *pré-silábico*; *silábico*; *silábico-alfabético*; e *alfabético*. Para tanto, os sujeitos precisam resolver diferentes desafios colocados para cada nível, até que compreenda o funcionamento desse objeto de conhecimento. De acordo com Morais (2012, p. 49), necessitam encontrar respostas para as duas questões: “*o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? Como as letras criam representações (ou notações)?* Explicado de outro modo, *como as letras funcionam para criar representações/notações?*”

É oportuno realçar que, embora as autoras tenham escrito pensando no sujeito criança, ressaltamos que esse processo evolutivo de apropriação da escrita ocorre, de maneira similar, com os adultos, conforme suas especificidades, tais como: a vivência sociocultural, banco de palavras estáveis, entre outros aspectos que marcam a vida do jovem, adulto e idoso.

Desse modo, o desafio do sujeito que apresenta uma escrita *pré-silábica* é conhecer o significado dos sinais escritos, pois “ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (MORAIS, 2012, p. 54).

No *nível silábico*, a criança precisa compreender como a escrita nota os segmentos sonoros das palavras. O aprendiz “passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos” e “concebe que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra” (MORAIS, 2012, p. 58). Nesse estágio, a escrita silábica é analisada a partir dos eixos quantitativo e qualitativo. Inicialmente, na escrita silábica de quantidade, o aprendiz, para cada sílaba oral, coloca uma única letra que não tem a ver com os sons das sílabas; e *a posteriori*, na escrita de qualidade, ele passa a articular os pedaços à esfera sonora (MORAIS, 2012).

No nível *silábico-alfabético*, o aprendiz já descobriu que uma letra não é suficiente para compor as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, por vezes utiliza apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras; outras, utiliza mais de uma letra, instituindo relação entre fonema e grafema. Busca compreender “que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso pôr mais letras” (MORAIS, 2012, p. 62). É um momento em que a distância entre sua escrita e a escrita do adulto é percebida, pois, ao observar que o valor sonoro é determinante para o desenvolvimento da escrita, passa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba (FERREIRO, 1999).

O desafio do *alfabético* é compreender e ajustar, de forma mais refinada, as relações letra-som, consolidar essas relações, ou seja, aprender as convenções da língua. Nesse nível, passa a coordenar os conhecimentos já construídos, formulando novas hipóteses para compreender o sistema de escrita (FERREIRO, 1999). Para Morais (2012), as questões *o que* e *como* já foram resolvidas da forma como o fazemos nós, adultos, colocando uma letra para cada fonema proferido.

Entretanto, o autor explica que atingir uma hipótese alfabética é criar notações que contêm erros ortográficos, e chama a atenção para a diferença entre *ter alcançado uma hipótese de escrita alfabética* com *estar alfabetizado*. Dessa forma, completa que o aprimoramento da hipótese alfabética leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e produção de textos. Portanto, o autor nos lembra que, por serem *inestáveis*, pautadas na oralidade, é preciso, com a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), investir esforços didáticos no ensino sistemático da norma ortográfica, objetivando uma apropriação autônoma das relações grafofônicas da língua.

O pesquisador destaca que a teoria da psicogênese da língua escrita propôs mudança nas formas de compreendermos como a escrita alfabética é aprendida, e assinala como contribuições:

- a) a compreensão de que os métodos tradicionais de alfabetização traziam uma visão errônea e superficial sobre a atividade do aprendiz²;
- b) a descoberta de que a escrita não é um código e que não é recebendo informações prontas que as crianças passariam a usar letras para escrever ou ler palavras;
- c) a superação da visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil para os aprendizes;
- d) a inadequação de ensinar primeiro as vogais, os ditongos, as sílabas simples, e só depois as irregularidades ortográficas e as sílabas que não são compostas por consoante e vogal;
- e) aprendemos que não é preciso controlar as palavras com que as crianças se deparam, pois em nada contribui para seu avanço;
- f) entendemos que o processo de letramento inicia antes da alfabetização, e que na escola deve ser bem orientado desde a Educação Infantil;
- g) percebemos que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam o ritmo do processo de apropriação do SEA e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever;
- h) descobrimos que não existe prontidão para a alfabetização;
- i) compreendemos que todos têm direito a se alfabetizar, considerando o nível que se encontram e a heterogeneidade do grupo/classe;
- j) devemos observar os erros dos aprendizes e interpretá-los, analisando o que aprenderam e o que precisam aprender; e
- k) precisamos respeitar os percursos individuais dos aprendizes e perceber que muitos erros dos aprendizes não indicam patologias (MORAIS, 2012).

A despeito dessas contribuições, o autor descreve, também, algumas distorções que foram veiculadas em decorrência das apropriações pedagógicas dos alfabetizadores, isto é, da interpretação da teoria. Nesse cenário, é possível destacar alguns aspectos, tais como:

- a) confundir a teoria psicolinguística com metodologia de ensino;

² Conforme sublinhamos na subseção anterior.

- b) divulgar os estágios da psicogênese sem recorrer a uma didática de alfabetização, acentuando o caráter classificatório a partir das etapas;
- c) deixar em segundo plano *o como* alfabetizar;
- d) interpretar o letramento com o discurso no qual as crianças aprenderiam a escrita alfabética espontaneamente, participando de situações em que lessem e escrevessem textos cotidianamente (*desinvenção da alfabetização*);
- e) abandonar o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema; e
- f) deixar de ensinar ortografia, por considerar ser uma prática tradicional (MORAIS, 2012).

De acordo com Soares (2003a), os equívocos e falsas conclusões desencadeadas nos anos 80 fez com que o processo de ensinar a ler e a escrever ficasse desprestigiado, já que passou a existir a ideia de que não haveria necessidade de metodologias para alfabetizar. A autora assinala que, nas concepções anteriores, na época da cartilha, havia métodos (materializados na cartilha e no manual do professor), mas sem teoria a respeito da alfabetização. Hoje existe uma teoria, mas não há métodos. A pretensão é que existam métodos baseados em teoria de alfabetização. Assim, alerta quanto ao mau entendimento da teoria construtivista, isto é, a compreensão de que não pode haver método ao adotar essa teoria, e finaliza afirmando que educação é, por aceção, um processo orientado a objetivos e, portanto, não há incompatibilidade entre teoria e métodos.

Segundo explicações da autora, o termo *desmetodização da alfabetização* foi entendido como a desvalorização do ensino da escrita alfabética e supervalorização do letramento. Assim, propôs a *reinvenção do ensino de alfabetização*, afirmando que é preciso ter vários métodos para alfabetizar, pois não há como reduzir a complexidade do processo de alfabetização a um método, se o entendemos como modo de agir alicerçado em fundamentos teóricos. A autora esclarece que se entende por métodos de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina de alfabetização” (SOARES, 2016, p.16).

Adotada por Morais (2012), a expressão *metodologias de alfabetização* significa a necessidade de propostas didáticas sistemáticas para o ensino da escrita alfabética e, assim, não deve ser confundido com os métodos tradicionais de alfabetização. Dessa forma, reconhece “a necessidade de termos de 2ª a 6ª feira, situações em que os alunos participem das práticas letradas, discordando da posição que também negligência o ensino do sistema de escrita alfabética” (MORAIS, 2012, p.14). Em consonância com

Soares (2016), o pesquisador também propôs a *reinvenção da alfabetização*, reivindicando a necessidade de os professores terem metodologias específicas para alfabetizar.

Ambos, Soares (2016) e Morais (2012) tratam dos mesmos significados, mas adotam terminologias diferentes, o que se distancia (e muito!) dos antigos métodos de alfabetização, cuja perspectiva é apontada como limitada pelos dois autores. Assim, as metodologias ou didáticas de alfabetização implicam um conjunto amplo de decisões relacionadas ao *como fazer*. Para isso, é necessário planejar atividades e mediações, de forma sistemática e eficaz.

Morais (2012, p. 16) defende que “é mais saudável pensar em metodologias (no plural) de orientação construtivista, antevendo que nunca teremos consensos sobre a melhor maneira de alfabetizar”. Assim, define que “a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e como nos ensinaram Ferreiro e Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 15).

Portanto, adota a perspectiva construtivista, por considerar ser o enfoque que melhor explica o que é a escrita alfabética e como os alfabetizados dela se apropriam. Coloca em evidência o aspecto da metodologia para ensinar a escrita alfabética e, para isso, define alguns princípios, como:

- a) iniciar o ensino do SEA no final da Educação Infantil;
- b) conjugar práticas de leitura e produção de textos escritos com atividades de reflexão sobre as palavras;
- c) planejar de segunda a sexta-feira situações de aprendizado da escrita alfabética e de aprendizado da linguagem que se usa ao escrever; e
- d) estabelecer metas ou expectativas para cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que a ausência de metas leva à falta de progressão no ensino e no aprendizado das crianças no ciclo de alfabetização (MORAIS, 2012).

Essa perspectiva evolutiva pressupõe que, para dominar o sistema de escrita alfabética (SEA), os aprendizes (criança, jovem ou adulto alfabetizando) precisam compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional. Nesse percurso, como já dissemos anteriormente, os aprendizes devem dar conta de dois aspectos do sistema alfabético: os *conceituais* (o que as letras representam e *como* elas criam

representações ou notações) e os *convencionais*, que têm a ver com as convenções, e dizem respeito às regras ortográficas. Dessa forma, quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções.

Para tanto, Morais (2012) defende que é preciso ajudar as crianças a descobrirem as regras e que, para isso, o alfabetizador precisa ter clareza quanto ao ensino e ao aprendizado desse objeto de conhecimento que é a escrita. Desse modo, destaca as propriedades do SEA, revelando o que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode repetir-se no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Ao entender o seu funcionamento, os estudantes responderão às perguntas *o que* e *como*, conforme já explicitado. Para Soares (2016), a escrita alfabética é um sistema de representação porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, a criança reconstrói o processo de invenção da escrita como representação. Por outro lado, a explica que

[...] a escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala

(os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2016, p. 49).

Do ponto de vista da pesquisadora, a aprendizagem da escrita não é um procedimento natural, como é a obtenção da fala, pois a escrita é fruto de uma invenção cultural e a constituição de uma visualização dos sons da fala. Por conseguinte, a fala não precisa ser ensinada e não tem necessidade de métodos, já a escrita carece de ser ensinada por meio de métodos que norteiem o processo de aprendizagem do ler e do escrever.

Portanto, Morais (2012), ao apontar a progressão almejada pelo programa de formação continuada Pró-Letramento, do MEC (e, também, apontada pelo edital do PNLD 2013), explicita como meta para o primeiro ano, que todos ou quase todos os estudantes tenham compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenham chegado a uma hipótese alfabética e começado a aprender algumas convenções letra-som. Para o segundo ano, a expectativa é a consolidação das convenções grafema-fonema e o progresso na capacidade de ler e escrever com autonomia. Já ao final do terceiro ano, pretende-se que os aprendizes tenham avançado no domínio da norma ortográfica, conseguindo ler com fluência, compreender pequenos textos e produzir gêneros escritos com independência (MORAIS, 2012).

No âmbito dessas mudanças, Morais e Albuquerque (2008) explicam que, com a chegada da teoria da psicogênese da língua escrita e do letramento, ocorreram mudanças observáveis no cenário das políticas curriculares no Brasil e nos novos livros de alfabetização, substitutos das cartilhas. As análises desses materiais acenaram para um amplo repertório textual, mas lamentavam o tímido investimento em atividades para ensinar a notação alfabética.

Colocando em suspenso esse debate para mais adiante, nosso propósito, na subseção seguinte, é discutir as relações entre consciência fonológica e alfabetização na longa e árdua empreitada de reconstrução do sistema alfabético de escrita.

1.2.3 Contribuições da consciência fonológica para o campo da alfabetização

A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos é extremamente necessária no período inicial no desenvolvimento da leitura e escrita, quando a criança deve reconhecer o princípio alfabético
(LAMPRECHT, 2004, p. 192).

No decorrer do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), a criança precisa compreender que a escrita é uma representação da fala. O que é

possível, antes mesmo de um ensino sistemático da escrita alfabética, de uma entrada formal na escola, pois já existem tentativas, por parte do aprendiz, em refletir sobre os aspectos sonoros. Até mesmo unidades maiores que a sílaba, quando a criança, por exemplo, mesmo sem dominar autonomamente o sistema, aponta que *amarela* é parecida com *bela*, que *Neymar* é parecido com *Waldemar*. Aos poucos, ela vai apreendendo que as palavras são formadas por unidades de som, como as sílabas e os fonemas. Essa percepção integra o que Morais (2012; 2019) denomina constelação de habilidades de Consciência Fonológica (daqui em diante CF).

Morais (2012) realça que, em quatro décadas, a partir de 1970, muito foi encontrado sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, e outras demandas continuam sendo objeto de debates. Porém, hoje “existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos ‘consciência fonológica’ é, na realidade, um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84, grifo do autor). Portanto, compreendemos que, assim como o autor, a CF é um conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras.

Para ele, esse conjunto de habilidades varia significativamente. A primeira variação decorre do tipo de operação cognitiva que se desenvolve a respeito das partes das palavras, como “pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc.” (MORAIS, 2012, p. 84). A outra transcorre da situação de que os segmentos podem ser encontrados em distintos arranjos nas palavras, isto é, no início, no meio e no final, e podem apresentar diferenças quanto ao tamanho, compondo rimas no nível da unidade intrassilábica da sílaba (considerando várias alternativas), aliterações e fonemas.

Soares (2016) amplia essa definição proposta por Morais (2012), ao caracterizar a consciência fonológica como

[...] a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística (SOARES, 2016, p. 166).

Para ela, além da perspectiva relacionada à compreensão dos sons da palavra, ressalta a importância da internalização da ideia, por parte da criança, de que as palavras

representam algo, mas sua manifestação escrita não tem relação com o objeto ou ser a que se refere.

Além de usar as palavras para nos comunicar, podemos assumir, diante delas, uma atitude metacognitiva, refletindo conscientemente sobre sua dimensão sonora. Essa reflexão consciente sobre a linguagem permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala, ou seja, a habilidade de perceber que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, e as sílabas por fonemas (sons), podendo, também, envolver sentenças. Entretanto, quando a reflexão ocorre por meio de partes das palavras, o indivíduo está colocando em prática a consciência fonológica (BRASIL, 2012a).

Soares (2016) considera a dissertação de Moraes (1986) como referência para o desenvolvimento da alfabetização no Brasil, ao abordar estratégias visuais e fonológicas na leitura e na escrita, representando a crescente conscientização, junto a outros estudiosos da área, sobre a aquisição, pela criança, da habilidade de analisar a fala no início da leitura. Por conseguinte, assegura que, a partir do início dos anos 1970, reconheceu-se que a criança, para compreender o princípio alfabético, teria que desenvolver sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecer as possibilidades de sua segmentação, isto é, desenvolver a consciência fonológica.

De acordo, ainda, com a autora, os estudos voltam-se para distintos aspectos da consciência fonológica, abrangendo várias habilidades que se diferenciam pela complexidade linguística e pelo nível de consciência que exigem. Distingue e caracteriza cada um dos níveis dos segmentos da fala a que se dirige a atenção, pois colaboram de forma distinta e em etapas diferentes do desenvolvimento.

Desse modo, pensar nessa constelação sugere uma progressão evolutiva na articulação grafema-fonema, tal qual nos ensinou Soares (2016). Assim, a consciência de rimas e aliterações é revelada pela criança, antes de alcançar a consciência de sílabas; e a consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas. Dessa forma, observa-se uma progressão, já anunciada anteriormente, que reflete mudanças na representação fonológica ao longo do processo de desenvolvimento da alfabetização.

Moraes (2012) explica que algumas habilidades se revelam mais fáceis ou difíceis que outras, embora todas sejam necessárias para um estudante se alfabetizar. Entretanto, é necessário reaver algumas delas, tais como comparar palavras quanto ao número de sílabas; reconhecer palavras iniciadas com a mesma sílaba; identificar palavras que partilham somente o mesmo fonema inicial; e identificar palavras que rimam, ou produzir palavra que rime com outra.

Logo, não se deve reduzir a CF à consciência fonêmica, e muito menos expor o sujeito a treinos fonêmicos, acreditando ser esse o caminho para se apropriar da escrita alfabética. Alinhando-nos às proposições de Morais (2019), cremos que, desde a Educação Infantil, é possível, de maneira lúdica, investir em situações que promovam essa articulação das habilidades de consciência fonológica com a escrita.

O autor defende, ainda, que as crianças se beneficiem da presença da escrita das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos orais. Portanto, sugere algumas atividades que promovem a reflexão sobre partes orais e escritas das palavras como, por exemplo, explorar textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças sabem de cor; e jogos com palavras e situações lúdicas, que permitem às crianças brincar com as palavras. Lembra que a CF é uma condição necessária, mas não suficiente para o pleno domínio da hipótese alfabética.

É necessário, portanto, adotar atividades sistematizadas, em que o trabalho com a consciência fonológica esteja vinculado à compreensão do SEA. Sobre essa questão, Soares (2016, p. 188) complementa:

[...] é, pois, necessário que o ensino desenvolva concomitantemente a compreensão de escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras. Inicialmente, e já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílabas, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita.

Convergindo com Morais, a autora manifesta que o trabalho com a CF, já na Educação Infantil, permite à criança distinguir sons iniciais e finais nas palavras. Para Soares (2016), as experiências informais nos primeiros anos de vida das crianças influenciam o desenvolvimento da sensibilidade fonológica, já que

[...] a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente na criança pequena como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltem segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações (SOARES, 2016, p. 183-184).

Quanto ao trabalho com a CF nos livros didáticos, Morais e Albuquerque (2004) apreenderam que

[...] não promoviam sistematicamente a reflexão metalinguística dos estudantes. Os exercícios que oportunizavam o desenvolvimento da CF eram poucos ou ausentes, sendo que na maior parte dos livros existiam poucas atividades que envolviam a identificação ou produção de rimas e aliterações, a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Os pesquisadores consideram preocupante, uma vez que essas atividades são fundamentais para a apropriação da escrita alfabética (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004, p. 136).

Os autores dos novos livros didáticos de alfabetização estavam apreensivos com o eixo do letramento, atendendo à demanda do contexto histórico, objetivando superar a lógica das antigas cartilhas. Logo, não conseguiam fazer a articulação das atividades de leitura e produção de textos com aquelas direcionadas à reflexão acerca das palavras e suas unidades menores.

Enfim, concluímos que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece à medida que o estudante tem chances de refletir sobre as formas/relações entre as dimensões oral e escrita das palavras. Deste modo, o alcance dessas habilidades depende de propostas de atividades bem planejadas que desafiem as crianças. Entendemos que são importantes, pois contribuem para a apropriação do SEA, mas não são suficientes para alfabetizar uma criança. Por conseguinte, cabe à escola a função de iniciar seu desenvolvimento no final da Educação Infantil e/ou no início do Ensino Fundamental.

Recuperando o tema que ficará em suspenso, abordamos, a seguir, a influência que o letramento passou a ocupar em nosso país, nas diversas pesquisas, propostas curriculares, bem como nos diversos materiais didáticos, incluindo o livro.

1.2.4 A inserção do campo do letramento no cenário do ensino de língua portuguesa

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; [...] entretanto são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p.27)

Na metade da década de 1980, assim como na subsequente, outra perspectiva se consolidou no Brasil: o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. Essa concepção ressaltou a necessidade de a escola proporcionar aos aprendizes o domínio dos *usos e funções sociais* da leitura e da escrita (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004).

Soares (2010) assinala que adultos de países desenvolvidos, tendo obtido um letramento escolar, possuem capacidades de comportamentos escolares de letramento, mas não são capazes de conviver com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares. Com as mudanças que vêm ocorrendo a partir das pesquisas, do currículo, entre outros, essa compreensão vem sendo alargada, de modo que o letramento abordado na instituição escolar, de maneira geral, reflete o contexto social.

A nova perspectiva promove uma ruptura com os princípios orientadores tradicionais, que se baseavam nos aspectos estruturais do ensino de língua e no padrão culto, o que estabelecia o dialeto de prestígio social da época. Face a essas mudanças, surgiram novos princípios, que dão origem a mudanças expressivas nas práticas de ensino, novas competências linguísticas como, por exemplo, os eixos de ensino de língua portuguesa, isto é, a leitura, a produção de texto, a oralidade e a análise linguística (SOARES, 1998).

O termo *letramento* tornou-se complexo e multifacetado. Seu conceito foi expandido para letramentos, ou seja, na atualidade, faz referências às múltiplas linguagens, como a digital, a literária, entre outras, também envolve diferentes contextos culturais. A discussão acerca dos letramentos múltiplos embasa-se em Rojo (2009), que busca conceituar e apresentar as especificidades desse novo fenômeno das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a autora define *letramentos múltiplos* como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massas.

Ao nos remetermos ao processo de alfabetização na escola, alguns documentos o conceituam como “o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (BRASIL, 2012a, p. 7). Nessas ocasiões, os gêneros textuais são variados e apresentam características próprias quanto à estrutura composicional, aos recursos linguísticos que usa, às finalidades para as quais são utilizados, e aos espaços onde circulam (BRASIL, 2012a). Nesse caso, percebemos uma desaparecimento do termo sistema de escrita alfabética atrelado a esse processo, culminando com uma visão limitada/parcial da apropriação da leitura e da escrita.

Conforme Soares (2010), o termo *letramento* é definido em duas dimensões, a *individual* e a *social*. Para aprender a ler e a escrever, o indivíduo faz uso de um conjunto

de técnicas pertencentes à *dimensão individual* do letramento. A esse respeito, a autora assegura que,

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”) é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2010, p. 69), grifo da autora.

Em relação à *dimensão social* do letramento, Soares (2010, p. 66) a concebe como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. O “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72).

A autora e outros estudiosos que corroboram com as pesquisas sobre alfabetização e letramento avaliam ser perfeitamente admissível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA permitindo que os aprendizes convivam com práticas de leitura e de produção de textos, nas quais irão se apropriando daqueles conhecimentos sobre a língua escrita. Quando a autora discute a distinção entre alfabetizado e letrado, enuncia que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p. 39-40).

Desta maneira, compreendem que, para alfabetizar letrando, é necessário que o professor adote certas atitudes para que a prática pedagógica seja encaminhada, concretizando o trabalho de construção do conhecimento sobre o objeto escrito e aquisição de habilidades que permitirão o uso efetivo do ler e do escrever.

A pesquisadora Chartier (2009) relata que a conceituação de letramento nasceu da necessidade de reconhecer e nomear as práticas de leitura e de escrita, bem como fazer o uso competente e frequente delas. A autora garante que o que se denomina *saber ler* (no sentido de compreender o que significa o texto) está relacionado ao letramento, e não à alfabetização. Por outro lado, com as mudanças históricas no conceito de

alfabetização, entendemos que a apropriação do SEA não encerra esse processo, de modo que o sujeito, nessa empreitada, precisa, também, lançar mão de habilidades de leitura, compreensão e produção textuais.

Para Mortatti (2004), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas, e

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

Assim, para a autora, a escrita possui uma importância de grande proporção em sociedades grafocêntricas, uma vez que tudo se organiza em torno dela. Diante desse fato, o letramento estaria relacionado aos usos da escrita nessa sociedade e influenciaria a relação, não somente dos sujeitos com a sociedade, também com outros sujeitos.

De acordo com Kleiman (2006), o letramento é entendido como um conjunto de práticas e eventos pertinentes com uso, função e impacto social da escrita. A autora acrescenta que

[...] essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, as práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita [...] (KLEIMAN, 2006, p. 183-184).

Na opinião da autora, o letramento contrai múltiplas funções e significações decorrendo do ambiente em que ele é desenvolvido. Em conformidade com o que já foi especificado antes, esse campo é caracterizado por um conjunto de práticas com objetivos e contextos específicos que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria somente algumas práticas de letramento.

Conforme realçamos anteriormente, o conceito de alfabetização inclui o de letramento, pois os dois campos se entrecruzam em um contexto de evidentes mudanças nas formas de conceber o sujeito alfabetizado.

No Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), o conceito de letramento apresenta-se quando a leitura e a escrita são meios de apropriação das diversas linguagens, saberes, aspectos socioculturais, bem como da resolução de problemas do cotidiano. Em conformidade com Soares (2016), o documento curricular endossa alfabetização e letramentos como processos distintos, mas indissociáveis e interdependentes, e acrescenta que necessita acontecer na perspectiva da ludicidade.

Logo, no processo de didatização da leitura e da escrita, faz-se imperioso levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais presentes no contexto social, pois essas experiências de leitura e de escrita, desenvolvidas no espaço escolar, ambicionam se aproximar daquelas fora dele. Assim, o texto passa a ser o objeto de ensino privilegiado, mas não exclusivo, que norteia o trabalho de língua portuguesa nas escolas.

Segundo Lerner (2007), o desafio de constituir os estudantes como praticantes da cultura escrita envolve transcender o sentido estrito da alfabetização, e construí-la tendo como referimento as práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, assegura que é preciso fazer da escola uma comunidade de leitores e escritores que recorram aos textos para resolver problemas práticos. Desta forma, descreve que

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, 2007, p. 18).

Assim sendo, alerta que o imprescindível é garantir o sentido do objeto de ensino, isto é, da leitura e da escrita para o aprendiz. As dificuldades podem ser solucionadas, conhecendo-as e enfrentando-as como tarefa árdua, mas necessária quando se deseja alcançar o necessário, ou seja, tornar os estudantes praticantes da leitura e da escrita.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo³ (DISTRITO FEDERAL, 2014)

³ A organização da escolaridade em ciclos, no DF, está estruturada da seguinte forma: a Educação Infantil corresponde ao primeiro ciclo, sendo constituída por creches (crianças de 4 meses a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos); o Ensino Fundamental está organizado em 2º ciclo para aprendizagem, composto pelos Anos Iniciais, divididos em bloco 1 - BIA (1º, 2º e 3º anos), e bloco 2 (4º e 5º anos), e por último, o 3º ciclo para aprendizagem, composto pelos Anos Finais, também divididos em bloco 1 (6º e 7º anos) e bloco 2 (8º e 9º anos).

orientam que o ensino de LP seja desenvolvido por meio de diversos gêneros textuais e priorizem os eixos da língua. Sobre esses últimos, Suassuna (2006, p. 30) esclarece:

Leitura - deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro. Produção de textos escritos - deve levar o aluno a sua visão de mundo. Linguagem oral - deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social. Análise linguística - deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

As autoras Maciel e Lúcio (2008) apreendem a sala de aula como um lugar favorável tanto ao domínio de capacidades específicas da alfabetização quanto ao domínio de conhecimentos e atitudes envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Para tanto, sugerem um equilíbrio entre ambos, o que se constitui em um grande desafio para acadêmicos e alfabetizadores. Observam que orientar o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção política, e que o aprendizado da leitura e da escrita não pode estar desvinculado dos usos que fazemos do ler e do escrever.

Silva (2008), ao analisar o planejamento como importante para o desenvolvimento de ações autônomas e efetivas, reflete sobre alguns aspectos que incluem a organização das práticas de alfabetização e letramento. Conclui afirmando que o planejamento é categoria indispensável para manter claro o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento, também, do domínio das habilidades que subsidiem o estudante a ler e escrever com progressiva autonomia e se engaje em práticas sociais da leitura e da escrita.

Todavia, como viemos discutindo, essas transformações teóricas no ensino de língua portuguesa, com o advento do letramento já na metade da década de 1980, desencadearam uma crescente mudança nos livros de alfabetização. Como afirmam Morais e Albuquerque (2008), duas questões de natureza didática foram postas aos autores dos livros: a necessidade de “se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do SEA, no qual o aprendiz precisa avançar em suas habilidades de reflexão metafonológica, e a necessidade de considerar a alfabetização, também, como prática de letramento” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2008, p. 217).

No entanto, os livros didáticos passaram a priorizar essencialmente a unidade textual e, portanto, as atividades vinculadas ao letramento. Incidiram em maior investimento na compreensão textual, sendo necessário ensinar procedimentos e

estratégias para alcançar os três níveis de leitura e pouca atenção aos aspectos da análise e reflexão sobre a língua (SEA, ortografia, por exemplo). De forma concomitante a esse universo, cabe lembrar que, mesmo com as mudanças, as tradicionais cartilhas não foram extintas, pois várias delas continuam à venda e sendo usadas.

Tecendo nossa discussão teórica, expusemos na próxima subseção os procedimentos desenvolvidos na implantação do PNLD e alguns impactos notados no processo de didatização da alfabetização no Brasil, dada a relevância do livro didático para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

1.3 A IMPLANTAÇÃO DO PNLD: UMA REFLEXÃO ENTRE A ORIGEM E O DESENHO ATUAL

Os livros didáticos, sofreram alterações decorrentes da produção dos saberes acadêmicos e escolares (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA (2008, p. 29).

Entre os recursos didáticos mais utilizados nas classes de alfabetização de crianças estava o livro didático (LD). Surgiu no século XIX e, por volta de 1847, assumiu papel relevante na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos foram escritos para os alunos das escolas de elite, a fim de completar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (OLIVEIRA *et al.* 1984). Ao longo dos anos, esses materiais assumiram diferentes concepções de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, revelaram importantes aspectos para compreender a educação no Brasil (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

A história do LD, no Brasil, foi assinalada por uma série de decretos, leis e medidas governamentais. Em 1929, o Estado criou um órgão específico para legislar sobre essa política: o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade a ele e auxiliar no aumento de sua produção. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (FNDE/MEC), a trajetória desse recurso no Brasil se instalou naquele ano, com a criação do Instituto.

Dentre as funções do INL estavam a edição de obras literárias e expansão da quantidade de bibliotecas no Brasil. Porém, começou a funcionar apenas em 1934, com a elaboração de um dicionário nacional, uma enciclopédia e aumento do número de bibliotecas públicas. O LD, de fato, foi incluído nas atividades a partir de 1938, quando o instituto passou a ser responsável pela produção e controle dos materiais.

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.006 de 1938 revelou a preocupação com esse material, estabelecendo a primeira política de legislação, controle de produção e circulação no país, instituindo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição passou para o âmbito governamental. Por meio do Decreto-Lei nº 8.460 de 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos estudantes.

A Portaria nº 35 de 1970 do MEC implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL. Assim, em 1971, o Instituto passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Dando um salto no tempo, a distribuição de materiais didáticos que conhecemos hoje começou com a mudança de órgão responsável, em 1976. A execução dos processos do LD, portanto, ficou nas mãos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FDNE).

Conforme Mantovani (2009), somente em 1985 o PNLD foi criado, a partir do Decreto-Lei nº 91.542, trazendo diversas inovações, como indicação dos livros pelos professores; reutilização do livro, aperfeiçoamento para maior durabilidade; extensão aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas, fim da participação financeira dos estados, passando o controle para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Assim, a aquisição de livros passou a ser feita integralmente com recursos do governo federal.

Na década de 1980, o LD era o único ou principal recurso utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Nesse período, as cartilhas foram bastante criticadas por conterem textos constituídos de uma junção de frases soltas, desconectadas e artificiais, criadas para ensinar a ler e a escrever a partir do controle no uso dos padrões e letras ensinados. Os livros também receberam críticas por apresentarem erros conceituais, ideologia, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019). Nessa década, o campo pedagógico foi marcado por um discurso contrário ao uso de livros didáticos, uma vez que tal uso estava associado à desqualificação profissional de professores (BATISTA, 1999).

Nos anos de 1990 teve início a avaliação dos livros didáticos ofertados às redes públicas de ensino, visando a melhorar sua qualidade. Desse modo, diante das inovações teóricas no campo da alfabetização e da própria institucionalização do PNLD, os livros

didáticos de alfabetização têm passado por alterações (CASTANHEIRA; EVANGELISTA, 2002; SILVA, 2005). Esses materiais passaram a trazer uma diversidade de gêneros textuais, mas eram insuficientes, tanto em relação ao número de atividades de apropriação do SEA quanto à natureza delas (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2008).

Dessa forma, o PNLD, a partir de 1995, tornou-se iniciativa do MEC, passando a desenvolver e executar um conjunto de regras para avaliá-lo e debatê-lo, em relação às suas características, funções e qualidade, incluindo os envolvidos em sua *fabricação* e consumo. De acordo com Batista (2001), o programa tem procedência nas ações da FAE, e assumiu forma aproximada de sua versão atual nesse ano.

A partir de 1996, reconfigurou-se através de um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC, conforme critérios previamente discutidos. Passou a ocorrer a chamada por meio de editais às universidades. Assim, uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos no programa. O guia de livros didáticos passou a subsidiar e orientar a escolha dos professores das redes públicas do país.

Essa avaliação tinha como objetivo uma ampla renovação da produção de material didático, o que fez com que as editoras inscritas no programa tivessem a preocupação constante em adequar os livros didáticos às exigências estabelecidas. Assim, Batista (2003, p. 41) argumenta que,

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Em 1997, o FNDE assumiu totalmente a política de execução do PNLD. Iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos e o programa foi ampliando de forma continuada, atingindo todas as séries e componentes curriculares do Ensino Fundamental. A primeira avaliação ocorreu em 1998 e, neste ano, também os livros passaram a ser utilizados pelas escolas durante o ciclo de três anos, e os de 1ª série eram repostos a cada ano, por serem consumíveis.

Em 1999, foi acrescentado um terceiro critério: o de natureza metodológica, ou seja, os livros careceriam ofertar situações de ensino e aprendizagem apropriadas, coerentes e que abrangessem o desenvolvimento e o uso de diversos procedimentos cognitivos (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008). Conforme os autores, a avaliação pedagógica dos livros didáticos tornou-se um filtro entre os fabricantes do livro e seu mercado. Assim, as mudanças nos critérios de avaliação dos livros de alfabetização, ao longo de diferentes edições do PNLD, buscaram equilíbrio entre as especificidades da alfabetização, relacionadas à apropriação da escrita alfabética e ao trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos, o que foi analisado pelos docentes como algo bom e necessário (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

A partir de 2000, incluiu a distribuição de dicionários da LP para os alunos dos Anos Iniciais, e os livros começaram a ser distribuídos no ano anterior ao ano letivo de utilização. Em 2003, alcançou o objetivo de contemplar todos os estudantes do Ensino Fundamental com material pedagógico que os acompanharia em todas as suas atividades escolares.

Em 2004 foram distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª séries, e dicionários aos estudantes para uso pessoal, sendo propriedade do aluno, que poderia compartilhá-lo com toda a família.

No entanto, em 2005, a sistemática de distribuição de dicionários foi reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, forneceu acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo adaptadas ao nível de ensino do aluno. No ano de 2007, adquiriu livros para reposição e complementação daqueles anteriormente distribuídos para os Anos Iniciais (sendo plena e consumível para a 1ª série).

Até aquele momento, o maior investimento foi direcionado às turmas do 1º aos 5º anos do EF, com distribuição integral. Em 2005 também foi estabelecido que as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos em 2010 (BRASIL, 2012b). No ano de 2010, visando a incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridas, pela primeira vez, obras complementares para os alunos de 1º e 2º anos do EF. Em 2012 ocorreu significativo avanço nos programas do livro na área de tecnologia. Foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional.

No ano letivo de 2015, as editoras apresentaram obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital, mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital de 2016 estabeleceu que as coleções da área de língua portuguesa deveriam se organizar de forma a garantir que os livros destinados aos três primeiros anos do EF fossem voltados para o letramento e a alfabetização inicial, focalizando e articulando, em um só processo, as práticas de leitura e escrita e o domínio do SEA e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento (BRASIL, 2016).

Em julho de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificadas. Com nova nomenclatura, passou a chamar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e aqueles destinados à gestão escolar, entre outros. Com essa ampliação, prevê a distribuição de outros materiais, aproximando-se da realidade dos professores e estudantes. Assim, mais integrado, marca distinções didáticas e epistemológicas distantes do que vinha apresentando em edições anteriores. No entanto, deixa de ser um programa específico do livro.

O Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, estabeleceu que as secretarias de educação formassem comissões para a escolha dos livros didáticos de todas as escolas das redes municipais e estaduais, o que antes era responsabilidade das escolas e seus professores, que dispunham de autonomia para isso. Desse modo, essa mudança foi percebida como intimidação e recuo. A execução do PNLD passou a ser realizada de forma alternada, atendendo em ciclos diferentes os quatro segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Para Caimi (2018), esse Decreto acarretou mudanças e determinados impactos à qualidade desse programa, a exemplo da composição entre os programas PNLD e PNBE, com a possibilidade de aquisição e distribuição dos chamados sistemas estruturados de ensino, que intervêm na autonomia dos docentes; a permissão às redes municipais e estaduais para a escolha dos livros que seriam utilizados em todas as escolas. Além disso, acrescenta-se a exigência de que o livro didático considere as

conjecturas da BNCC para apoiar as escolas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, afastando o benefício de ofertar diferentes proposições do conhecimento, conectando a uma configuração curricular preestabelecida, e ainda adicionou o atendimento à Educação Infantil com livros para os professores dessa etapa.

Nesse contexto, recentemente, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) requereu revisão do edital do PNLD 2022, pois contraria a legislação vigente no campo da Educação Infantil, ao adotar livros didáticos para essa etapa da educação. Solicitam, por meio de representação, suspensão deste edital, uma vez que compromete os objetivos para a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Contestam, também, as obras literárias destinadas a professores e estudantes dessa etapa por haver erros conceituais na elaboração do edital sobre a literatura e a leitura literária na infância.

Em relação ao ciclo de uso, esse aumentou de três para quatro anos, podendo ser alterado para seis em outros editais. Assim, os estudantes desfrutarão de livros mais ultrapassados ao final desse ciclo, o que suscita uma economia relevante para o Estado. Ocorreu, também, mudança estrutural na condução de análise, ou seja, não houve mais editais às universidades. Em relação à equipe que avaliava as obras, antes selecionada pelo MEC, na qual atuavam professores universitários de cada campo/componente curricular, passa a ser composta por professores de instituições públicas e particulares de Ensino Superior, também da Educação Básica (BRASIL, 2017). Acrescenta-se a todos os aspectos já mencionados a escolha de uma mesma coleção para cada componente curricular, também estabelecida pelo MEC no documento.

Sobre esse desenho de avaliação para a escolha do LD, ressaltamos a ausência de editais voltados às universidades, pois o último que contou com a avaliação de professores universitários foi o de 2015. Essa mudança acarretou perda a esse processo, retirando a função da universidade, a qual possui competência intelectual e conhecimento teórico-metodológico no preparo de docentes. Ponderamos que a substituição da coordenação de avaliação do programa por profissionais orientados por agentes técnicos do MEC representa um retrocesso, pois retirar o formato que vinha sendo adotado retira de cena especialistas, professores e pesquisadores do campo educacional.

O edital do PNLD 2019 apontou mudanças relacionadas tanto à organização das coleções didáticas quanto aos critérios da avaliação pedagógica das obras inscritas. Em relação à organização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram compostas

pelo livro do estudante impresso e em braille e manual do professor (impresso e digital). Conforme publicação de Albuquerque e Ferreira (2019, p. 17),

[...] parece haver uma tendência, à aprovação e disponibilização de obras que contenham orientações aos professores, com indicações de planejamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas por eles ao longo do ano letivo, ou seja, em cada bimestre.

No trecho anterior, as autoras sinalizam uma crítica a tais obras, que se aproximam de sistemas estruturados de ensino. É importante pontuar que esses manuais contêm elementos a serem aprimorados, segundo o contexto da escola e o perfil dos estudantes. Em conformidade com Sacristán e Pérez-Gómez (2000), sublinhamos que a assimilação autêntica do livro pelos professores é tão criativa quanto capaz de acolher o uso adequado dos materiais didáticos, a partir de proposições democráticas, culturais, atualizações científicas e pedagógicas.

Para Brito (2011), essas orientações a respeito do planejamento e da direção das aulas proporcionam maiores probabilidades de domínio e monitoramento do trabalho docente. Assim, ponderamos que os sistemas estruturados intervêm na autonomia e liberdade do professor de escolher o LD que deseja usar e adequá-lo em relação aos aspectos que carecem de ampliação, organização, planejamento e complementação, podendo articulá-lo ao contexto escolar e, por conseguinte, adaptá-lo às propostas e necessidades de aprendizagem.

No entanto, as coleções foram compostas por livros consumíveis (1º ao 5º ano), benefício antes concedido apenas até o 3º ano, e a obra terá único editor de todos os volumes que a compõem. O ciclo de uso aumentou de três para quatro anos. Quanto a esse aspecto, observamos, assim como Caimi (2018), que essa mudança, de certa forma, reduzirá os gastos, mas refletirá diretamente na sala de aula, considerando que os estudantes terão livros mais defasados ao final desse ciclo.

Em nota divulgada pelo MEC, o secretário de Educação Básica, à época, Rossieli Soares da Silva, defendeu que a mudança trouxe autonomia para o aluno, que poderá usar o livro de forma mais intensiva, fazendo anotações, por exemplo. Esse novo PNLD foi instituído em meio a muitas polêmicas, e propôs mudanças significativas nos critérios de avaliação e escolha dos livros didáticos de alfabetização.

Destarte, o PNLD faz parte das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo MEC e tem como objetivo a distribuição gratuita para todos os alunos da rede pública no Brasil. Ao longo dos anos, o programa, que teve diferentes nomes e formas

de execução, vem sendo aperfeiçoado. Atualmente, está voltado à Educação Básica brasileira, e compreende as ações dos programas PNLD e PNBE, por meio dos quais o governo federal provê as escolas públicas com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, destinadas aos alunos e professores. Portanto, o PNLD

[...] é um programa do FNDE/MEC que normatiza os livros didáticos no país. Entre os seus propósitos está a distribuição gratuita de livros didáticos de todos os níveis do ensino básico, incluindo a educação de jovens e adultos e educação especial (PIMENTEL; VILELA, 2011, p. 1).

Deste modo realçamos, assim como Moraes e Albuquerque (2004), que a presença do livro didático não é sinônimo de uso sistemático. Nesse sentido, embora haja ampla disseminação desse material, a não sistematicidade no uso nos leva a questionar: que concepções de ensino e de aprendizagem norteiam a organização das atividades no livro didático (LD)? Quais metodologias são enfatizadas para a leitura, a compreensão e a produção de textos no LD? Que sujeitos pretendem formar? De que maneira o LD e outros materiais de apoio são utilizados em sala de aula? Qual a intencionalidade pedagógica presente na seleção destes recursos? (BRASIL, 2015).

Na próxima subseção, apresentamos a pesquisa acerca do estado do conhecimento, que teve como objetivo realizar um levantamento a partir da leitura dos resumos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o livro didático no período de 2000-2019.

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

1.4.1 Mapeando pesquisas que enfocam o livro didático de alfabetização do PNLD no contexto brasileiro no período de 2000 a 2019

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

O estado do conhecimento tem como desafio instigar o pesquisador a conhecer as pesquisas já realizadas a despeito de seu objeto de estudo, a fim de situar a pesquisa em um cenário macro. Assim, por meio da produção existente em um dado recorte

temporal-histórico, obtemos um desenho nacional e local do tema investigado. Sublinhamos que, no caso de nossa pesquisa, a ausência de estudos publicados no Distrito Federal com essa temática serviu de motivação para este estudo. Nesta subseção, nosso objetivo é mapear as teses e dissertações produzidas em programas de *pós-graduação stricto sensu* que se dedicaram a esse objeto, considerando a *análise documental* do LDA, o processo de *escolha* norteado pelos critérios elencados, e o *uso* desse recurso por professores e alunos.

Para esta investigação, optamos por delimitar o período de 2000 a 2019 para o mapeamento. Assim, elegemos as palavras-chave que serviram de base para a pesquisa: o livro didático de alfabetização do PNLD (análise, escolha, uso e cartilha). Nesta investigação, selecionamos como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim sendo, encontramos os resultados descritos nas subseções seguintes. Conforme a Tabela 1, localizamos o total de 53 trabalhos, distribuídos em 13 teses e 40 dissertações.

Tabela 1 - Trabalhos encontrados - análise, escolha e uso do LDA
Período: 2000-2019 - CAPES

TESES	13
DISSERTAÇÕES	40
TOTAL GERAL	53

Fonte: Produzida pela autora a partir de outros estudos com base no banco de teses e dissertações da CAPES. Base de dados pesquisados em maio de 2019.

Incidiremos à análise desses achados e sua correlação com o objeto pesquisado. As pesquisas catalogadas na base de dados da CAPES foram selecionadas por meio dos objetos desta pesquisa, conforme explicitado anteriormente (análise, escolha e uso do livro didático).

Deste modo antecipamos, em conformidade com a Tabela 2, as categorias temáticas por nós definidas para apresentar os estudos encontrados: *análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização*. Neste percurso, inserimos outras duas temáticas, ao nos depararmos com pesquisas que se dedicaram à *análise e ao uso de LDA*, também aquelas que dissertaram sobre as *cartilhas*.

1.4.2 O que revelam as teses e dissertações acerca do livro didático de alfabetização do Programa Nacional do Livro e Material Didático?

Entre as pesquisas relacionadas (53), localizamos 11 estudos em instituições de ensino privadas e sete (7) em universidades estaduais. Assim, a maioria (35) foi desenvolvida em universidades federais. De acordo com a Tabela 2, destacamos os estudos encontrados, organizados conforme a natureza da pesquisa, por Instituição/Local, Autor/Ano/título; por meio de eixos temáticos: análise, escolha e uso do livro didático do 3º ano do bloco inicial de alfabetização.

Tabela 2 – Pesquisas organizadas por eixos temáticos: análise, escolha e uso, análise e uso do livro didático e cartilhas - Período 2000-2019 - CAPES

Nº	INSTITUIÇÃO/ LOCAL	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
1	UEC Campinas	BARROS, Adelma (2001)	O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos	Dissertação
2	UFPE Recife	SILVA, Roseane (2004)	Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do Novo Letra Viva	Dissertação
3	UFPE Recife	COSTA, Débora (2006)	Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral	Dissertação
4	UFJF Juiz de Fora	OLIVEIRA, Fernanda (2006)	Abram seus livros... O discurso sobre as diferenças no livro didático	Dissertação
5	PUC São Paulo	SILVA, Denise (2006)	A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de língua portuguesa direcionados à 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental	Dissertação
6	UFPR Curitiba	ANDRÉ, Tamara (2007)	O desenvolvimento da escrita para Vigotski: Possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático.	Dissertação
7	PUC São Paulo	FEITOSA, Ceciliany (2007)	A literatura na escola: o texto literário no livro didático	Dissertação
8	UFMG Belo Horizonte	BETHÔNICO, Jonio (2008)	Letramento em marketing: o livro didático de língua portuguesa de 1ª a 4ª série na formação de comunicadores críticos	Dissertação
9	UFPE Pernambuco	SILVA, Alexsandro (2008)	Entre “ensino da gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos	Tese
Continua na página seguinte				

Continuação da página anterior				
Nº	INSTITUIÇÃO/ LOCAL	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
10	UFPR Curitiba	TEIXEIRA, Rosane (2009)	Relações professor e livro didático de alfabetização	Dissertação
11	UFPE Recife	LIMA, Leila (2010)	Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros	Dissertação
12	UEL Londrina	DANIEL, Camila (2010)	Literatura infantil e ludicidade no livro didático para crianças de 1º ano do ensino fundamental	Dissertação
13	UEC Campinas	SILVA, Regina (2010)	O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental	Tese
14	UNIVALI Itajaí	HENRIQUE, Fabiana (2011)	O livro didático em análise: a literatura em foco	Dissertação
15	UCPEL Pelotas	AMARAL, Trícia (2012)	A abordagem de imagens em atividades de leituras de um livro didático do 1º ano do ensino fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito	Dissertação
16	UFMG Belo Horizonte	OLIVEIRA, Luciana (2012)	A articulação e progressão dos gêneros textuais em atividades de produção de texto em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação
17	UFPE Recife	SILVA, Cristiana (2012)	O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita	Dissertação
18	UFMG Belo Horizonte	SOUZA, Elizabeth (2012)	A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: Análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena	Tese
19	UFMG Belo Horizonte	FIGUEIREDO, Aline (2013)	Livros Didáticos de Alfabetização PNLD/2010: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos	Dissertação
20	UFU Uberlândia	FILHO, Sebastião (2013)	Reflexões acerca da influência exercida pela (não) avaliação do PNLD sobre as atividades de leitura dos materiais didáticos de língua portuguesa	Dissertação
Continua na página seguinte				

Continuação da página anterior				
Nº	INSTITUIÇÃO/ LOCAL	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
21	UFAC Rio Branco	CRUZ, Weima Paula (2014)	Para aprender a ler e escrever: um estudo sobre o letramento	Dissertação
22	UFS São Cristóvão	LUZ, Anne (2014)	Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor	Dissertação
23	UFPB João Pessoa	TORREAO, Alice (2014)	Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático	Dissertação
24	UNICAP Recife	VIEIRA, Anabelle (2014)	Consciência Fonológica e Alfabetização: Uma Análise dos Exercícios Propostos nos Livros Didáticos	Dissertação
25	PUC São Paulo	SANTOS Fábio (2014)	Os quadrinhos no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental	Tese
26	UFES Vitória	GODINHO Regina (2014)	As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem	Tese
27	UFES Vitória	CORNELIO, Shenia Darc (2015)	Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Tese
28	UNICAP Recife	COLAÇO, Erika Maria (2016)	Linguagem Verbo-Visual dos Gêneros Textuais no livro Didático de Alfabetização	Dissertação
29	UEM Maringá	FREITAS, Vinícius (2016)	Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental	Dissertação
30	UFRN Natal	SILVA, Ana Raquel (2016)	Escolarização do texto literário no livro didático de língua portuguesa (PNLD) (2016)	Dissertação
31	UFPE Caruaru	MENDES, Estephane (2017)	A oralidade no programa nacional do livro didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados	Dissertação
32	UFS São Cristóvão	ARAÚJO, Cristiane (2017)	Ensino da leitura: como as letras são introduzidas no livro didático porta aberta – 1º ano	Dissertação
33	UFSC São Carlos	NEGRI, Lícia (2017)	Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise	Dissertação
Continua na página seguinte				

Continuação da página anterior				
Nº	INSTITUIÇÃO/ LOCAL	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA
ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
34	UENF Goytacazes	ALMEIDA, Luciana (2018)	Concepções epistemológicas de alfabetização e letramento: análise bibliométrica da literatura sobre os livros didáticos	Dissertação
35	USF Itatiba	RODRIGUES, Patrícia (2018)	O trabalho com a leitura no livro didático do 2º ano do ensino fundamental: uma análise das questões de interpretação do gênero conto	Dissertação
ESCOLHA DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
1	UFPR Curitiba	SANTOS, Cibele (2007)	O Livro Didático: as escolhas do professor	Dissertação
2	PUC São Paulo	BISOGNIN, Andrea (2010)	O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático	Dissertação
USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
1	UFMG Belo Horizonte	SILVA, Céris Salete (2003)	As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente	Tese
2	UFPE Recife	SANTOS, Adriana (2004)	Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética	Dissertação
3	UCRJ Rio de Janeiro	OLIVEIRA, Lúcia Helena (2007)	Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental	Dissertação
4	UERJ Rio de Janeiro	NASCIMENTO, Raquel (2012)	O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica	Dissertação
5	UFJF Juiz de Fora	PINTON, Juliana (2013)	O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental	Dissertação
6	UFMG Belo Horizonte	SILVA, Giane (2016)	Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Tese
ANÁLISE E USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
1	UFMG Belo Horizonte	MOURÃO, Sara (2001)	Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso letra viva	Dissertação
Continua na página seguinte				

Continuação da página anterior				
Nº	INSTITUIÇÃO/ LOCAL	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NATUREZA DA PESQUISA
ANÁLISE E USO DE LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO				
2	UFPE Recife	COUTINHO, Marília (2004)	Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	Dissertação
3	UFAL Maceió	SANTOS, Eliene (2006)	Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivas em sala de aula de 2ª séries de ensino fundamental	Dissertação
4	UFPR Curitiba	ANDRÉ, Tamara (2011)	Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: uma abordagem etnográfica	Tese
5	UFPE Pernambuco	COSTA- MACIEL, Débora (2011)	Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua Portuguesa?	Tese
6	UFPE Recife	CAMPOS, Nathália (2014)	Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental	Dissertação
7	UFPR Curitiba	TEIXEIRA, Rosane (2014)	As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico	Tese
8	UNICSUL São Paulo	ROSAL, Elisabeth (2018)	O ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental: Um olhar para o livro didático ÁPIS	Dissertação
CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO				
1	PUC São Paulo	RAMOS, Rossana (2005)	Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil	Tese
2	UESB Bahia	VIEIRA, Zeneide (2017)	Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita	Tese

Fonte: Produzida pela autora a partir do estudo de Silva; Borges (2018) com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2019), base de dados pesquisados em maio de 2019.

Com base nos eixos por nós evidenciados, a saber: análise, escolha e uso; houve predominância dos estudos dedicados à análise documental (35), conforme dados descritos na Tabela 2.

Na tabela 3, evidenciamos o número de estudos conforme os anos de defesa. Sendo assim, no período de 2010 a 2019, o número de pesquisas, nesse campo, praticamente dobrou (35), em relação à contabilização da década anterior, isto é, de

2000 a 2009 (18). Desse modo, destacaram-se os anos de 2012 e 2014 com 5 e 8 pesquisas, respectivamente.

Tabela 3 – Distribuição temporal dos 53 trabalhos catalogados por ano de defesa - Período: 2000-2019

ANO	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES	ANO	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES
2000	0	2010	4
2001	2	2011	3
2002	0	2012	5
2003	1	2013	3
2004	3	2014	8
2005	1	2015	1
2006	4	2016	4
2007	4	2017	4
2008	2	2018	3
2009	1	2019	0
TOTAL	18	TOTAL	35
TOTAL GERAL	53		

Fonte: Produzida pela autora a partir do estudo de Silva; Borges (2018) com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2019)

Em conformidade com as informações da Tabela 3, Teixeira (2013) expõe que as pesquisas sobre livros didáticos se constituem em um campo ainda pouco explorado na pesquisa educacional. Contudo, há um crescimento nas produções nessa área na última década.

Ao findarmos os dados concernentes ao estado de conhecimento do livro didático em nosso país, no recorte temporal/histórico de 2000 a 2019, ordenamos, por instituição, a concentração desses estudos, conforme anunciado na Tabela 4.

Tabela 4 – Relação das 53 pesquisas ordenadas por Universidade – Período: 2000-2019

INSTITUIÇÕES		Nº DE PESQUISAS
1	Universidade Federal de Pernambuco	10
2	Universidade Federal de Minas Gerais	7
3	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	5
4	Universidade Federal do Paraná	5
5	Universidade Estadual de Campinas	2
6	Universidade Federal do Espírito Santo	2
7	Universidade Federal de Juiz de Fora	2
8	Universidade Federal de Sergipe	2

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
INSTITUIÇÕES		Nº DE PESQUISAS
9	Universidade Católica de Pernambuco	2
10	Universidade Estadual de Londrina	1
11	Universidade Católica de Pelotas	1
12	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	1
13	Universidade Federal de Uberlândia	1
14	Universidade Federal do Acre	1
15	Universidade Federal da Paraíba	1
16	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
17	Universidade do Vale do Itajaí	1
18	Universidade Estadual de Maringá	1
19	Universidade Federal de São Carlos	1
20	Universidade Estadual do Norte Fluminense - Goytacazes	1
21	Universidade São Francisco - Itatiba	1
22	Universidade do Cruzeiro do Sul - SP	1
23	Universidade Federal de Alagoas	1
24	Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
25	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	1
26	Universidade Estadual da Bahia	1

Fonte: Produzida pela autora a partir do estudo de Silva; Borges (2018) com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2019)

Foi notório o investimento de pesquisa com esse objeto na Universidade Federal de Pernambuco, com 10 estudos. Em seguida, a Universidade Federal de Minas Gerais, com sete, seguida das instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal do Paraná, com cinco estudos, respectivamente. As demais instituições concentraram menor frequência, conforme dados apontados.

Deste modo, esboçamos as pesquisas apreendidas por meio da leitura e análise de seus resumos e os destacamos conforme as categorias temáticas descritas anteriormente. Assim, trouxemos estudos que se dedicaram à *análise, escolha e uso*, e os que surgiram depois, dedicados à *análise e ao uso de LDA* e às *cartilhas*. Os estudos encontrados, que exploraram as cartilhas, surgiram em contraposição a uma proposta considerada inovadora, ou seja, vão ao encontro de uma análise comparativa.

Conforme anunciamos na Tabela 2, no período de 2000-2019 foi possível, no eixo da análise documental, encontrar 35 estudos. Para essa análise, selecionamos alguns deles (20) com o propósito de apresentarmos dados mais minuciosos. A seguir, descreveremos as pesquisas que tratam da *análise de livros didáticos de alfabetização* a partir dos eixos de ensino da língua portuguesa e demais temáticas encontradas. Assim,

iniciaremos pelo eixo de leitura e compreensão textuais (nove), seguidos dos demais: produção textual (três), oralidade (duas), análise linguística (quatro), e estudos de temáticas mais gerais (duas).

a) Estudos que enfocaram a análise documental de livros didáticos:

O estudo de Amaral (2012) analisou em que medida as atividades de *leitura* relacionadas às imagens presentes no livro didático de língua portuguesa: *linguagens – letramento e alfabetização* do 1º ano (2010), aprovado pelo PNLD, favoreciam uma prática compreensiva e crítica dos textos imagéticos. A pesquisa indicou que a imagem era proposta aos alunos a partir de perspectivas socioculturais; que as atividades de leitura favoreciam o letramento visual no LD; e que a condução do professor podia fazer a diferença nas abordagens e leituras, bem como fornecer dados que podiam ser relevantes à reflexão de como abordar e promover a leitura de imagens desde as séries iniciais.

Cruz (2014) analisou o conteúdo das atividades de leitura e escrita propostas no livro didático de alfabetização: *para aprender a ler e escrever*, visando a compreender as suas implicações para o processo de letramento dos alunos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, com base em diferentes tipos de textos, a ênfase recaiu sobre o eixo de leitura, com foco na identificação de *palavras* presentes nos textos. Houve, ainda, atividades de escrita espontânea, em que o aluno era solicitado a escrever palavras. A autora assinalou que as atividades de leitura e escrita estavam estritamente relacionadas à dimensão individual do letramento.

O estudo de Colaço (2016) examinou os significados provenientes da relação entre a linguagem verbal e a visual em distintos gêneros textuais. Foram incluídas três coletâneas do ciclo da alfabetização: *letramento e alfabetização; plural; e projeto descobrir*, tendo como base o guia de livros didáticos do PNLD/2013. Os resultados revelaram que as coletâneas atenderam aos requisitos da diversidade dos gêneros textuais e aos aspectos multissemióticos. A autora constatou que, para favorecer o letramento verbal e imagético, era necessário que o ensino de LP tivesse como base os textos e enfatizasse outras linguagens, além da verbal.

Já a pesquisa de Santos (2014) analisou o encaminhamento metodológico das atividades didáticas com o uso dos quadrinhos na coleção: *Linguagens para o ensino fundamental*, português linguagem (PL), composta por quatro volumes, recomendada e

aprovada pelo MEC e indicada no guia do PNLD/2011. O estudo evidenciou que os quadrinhos que constituíam a coleção eram trabalhados de maneira ainda superficial, pois não havia aprofundamento do gênero em questão, e tampouco uma real contextualização dele para que o aluno pudesse perceber e vir a aprender, de fato, a olhá-los sob uma perspectiva mais ampla. Observou-se que a linguagem visual era desconsiderada nas atividades que se voltavam para a linguagem verbal. O enfoque estava no ensino da gramática, e o texto era usado como pretexto. Desta forma, os autores da coleção não exploraram os quadrinhos em sua totalidade.

A pesquisa de Luz (2014) analisou o livro didático *Aprender a ler*, utilizado no 1º ano da alfabetização e o *ABCD livro A*, 2º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de Aracaju. O objetivo foi analisar o reflexo desses elementos na prática docente e, também, os gêneros textuais na Provinha Brasil, em cinco anos de aplicação (2008-2012). Os resultados apontaram que a Provinha Brasil apresentava grande diversidade de gêneros textuais (24), já os livros didáticos pouco favoreceram esse enfoque para os referidos anos de ensino e, com isso, distanciaram-se da proposta multimodal da Provinha Brasil.

A investigação de Daniel (2010) teve como objetivo analisar os textos literários que constavam do livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental *Tecendo o amanhã* (2006), assim como identificar as possibilidades de intervenção lúdica por meio da literatura infantil e sua importância para leitores em formação. As análises evidenciaram que os modos de pensar a literatura infantil presentes em livros didáticos careciam de ir além de alfabetizar. Neste caso, era preciso considerar, também, seu caráter lúdico, já que o ato de ler apenas para aprender algo pode causar aversão ao leitor em formação. Deste modo, é possível afastar equívocos na utilização de textos literários presentes no livro didático.

A dissertação de Henrique (2011) teve como objetivo identificar de que forma os textos literários eram apresentados e tratados em dez (10) livros didáticos do 1º ano de alfabetização do PNLD/2010, a saber: *Infância feliz – letramento e alfabetização linguística*; *Português linguagens – alfabetização e letramento*; *Hoje é dia de português - letramento e alfabetização linguística*; *Porta aberta*; *Aprendendo sempre - Letramento e alfabetização linguística*; *Construindo a escrita*; *A escola é nossa - letramento e alfabetização linguística*; *A aventura da linguagem: letramento e alfabetização linguística*; *L.E.R. leitura, escrita e reflexão - letramento e alfabetização linguística*; *Conhecer e crescer – alfabetização*, todos editados em 2009. A pesquisa

evidenciou que a literatura ainda era atribuída a uma função pedagógica e utilitarista. Assim, constatou que o papel do livro didático no processo de formação do leitor literário precisa ser repensado, pois sua responsabilidade não é apenas trazer o texto literário e propor estudos linguísticos, mas antes, provocar o leitor com situações de leitura desafiadoras e reflexivas, respeitando a concepção de literatura e de infância.

A dissertação de Silva (2016) procurou identificar a incidência de textos literários, os gêneros e autores mais contemplados. Além disso, os objetivos e as estratégias de leitura que fundamentavam as atividades com textos literários, a partir das resenhas das dez (10) coleções apresentadas pelo guia do PNLD/2016 para o 1º ano do Ensino Fundamental adotadas para o triênio de 2016 - 2018. Assim, analisou as coleções: *Mundo amigo*; *Eu gosto*; *Pequenos exploradores*; *Manacá*; *Português linguagens*; *Ligados com 1º ano*; *aprender a criar*; *Novo bem-me-quer*; *Projeto buriti*; *Projeto coopera* e *Ápis*. Os resultados mostraram avanços e lacunas no processo de escolarização do texto literário no livro didático, evidenciando a necessidade de ampliação do ensino das estratégias de compreensão leitora, fundamentais para a mediação docente na formação do leitor.

Lima (2010) analisou as orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na coleção didática *Porta aberta*, de língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram a falta de clareza sobre como conduzir um ensino que tenha como referência os gêneros, objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, tal como defendem Schneuwly e Dolz (2004)⁴.

Em síntese, localizamos, nesse percurso, pesquisas que analisaram o livro didático a partir de atividades que envolviam: leitura/interpretação de texto não-verbal imagético; leitura e escrita e implicações no letramento dos estudantes; relação entre linguagem verbal e visual em gêneros textuais; textos literários; gêneros e autores mais contemplados; e o ensino dos gêneros discursivos.

Passamos a explicitar, nesse momento, pesquisas que focaram no eixo da *produção textual*. Nesse bloco, conforme anunciamos, encontramos três estudos que analisaram propostas de produção textual em livros didáticos LDA.

⁴ SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. 1ª Edição. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2004.

A investigação de Silva (2004) analisou as atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização, *o Nova letra viva*, considerando os critérios do PNLD. A autora concluiu que as propostas contemplavam diferentes gêneros, ainda que alguns tenham sido utilizados uma única vez. As autoras do livro, de acordo com Silva (2004), preocuparam-se em possibilitar que os estudantes que estavam se alfabetizando tivessem contato com diferentes situações de produção escrita, o que contemplou um trabalho na perspectiva do letramento.

Santos (2006) analisou as propostas de produção de texto em livros de língua portuguesa de 2ª série do Ensino Fundamental do PNLD, a saber: *Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia*; *Viver e aprender português*; *Montagem e desmontagem de textos*; *Vitória-régia: linguagem e vivência*, todos com datas de edições em 2001, e os mais utilizados nas escolas públicas municipais de Maceió. A autora constatou que os livros didáticos adotados eram pouco utilizados e, em geral, serviam para a seleção de textos que subsidiavam a elaboração de atividades que os alunos conseguiam realizar, segundo a avaliação dos professores. Assim, havia uma distância entre o que propunha o LDA sobre produção de texto e a prática de textualização efetivada na dinâmica de sala de aula.

Nesse trabalho, Figueiredo (2013) investigou as propostas de produção de textos em cinco coleções didáticas de alfabetização destinados ao 1º e 2º anos de escolarização, aprovadas e produzidas no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, distribuídos pelo PNLD/2010. As coleções foram nomeadas pela autora de: *A*, *B*, *C*, *D* e *E*. Assim, analisou os procedimentos pedagógicos adotados para o desenvolvimento das habilidades de escrita de diferentes gêneros textuais. As análises dessas coleções mostraram o desafio de ensinar a produzir textos no ambiente escolar, e que o ensino de língua portuguesa, nos anos iniciais de escolarização, deve estar voltado para a função social da língua. Apontou, também, que o livro didático se destaca como importante mediador da esfera do trabalho docente, servindo de ferramenta tanto para o aluno quanto para o professor.

No eixo de *oralidade*, localizamos dois estudos. O primeiro, desenvolvido por Costa (2006), analisou as propostas didáticas para o ensino da linguagem oral em duas coleções de livros didáticos recomendados pelo PNLD/2004: *Português: uma proposta para o letramento*; e *Vitória-régia - língua portuguesa*, com vistas a saber se as atividades presentes nesses manuais contribuíam para a apropriação, por parte dos estudantes, das práticas da oralidade. Os resultados revelaram que as propostas

instrumentalizavam o aluno a fazer uso das diferentes práticas. Entretanto, a segunda coleção apresentou problemas nos encaminhamentos das atividades, já que podiam conduzir a uma reflexão equivocada sobre a linguagem oral. Dessa forma, a autora concluiu que ainda havia um percurso a ser construído, no sentido de efetivar o trabalho com esse eixo como um objeto de ensino, sobretudo no concernente aos livros didáticos de língua portuguesa.

O estudo de Mendes (2017) analisou os critérios de avaliação voltados ao eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do guia do livro didático do PNLD (1998 a 2016), também as resenhas dos livros aprovados no PNLD, no que se refere ao tratamento da oralidade. Para isso, a autora selecionou as coleções: *Linhas e entrelinhas – alfabetização*; *Bem-me-quer*; *A escola é nossa*; e *Porta aberta*. Os resultados evidenciaram que os critérios de avaliação relativos ao eixo da oralidade nos livros didáticos de alfabetização relacionavam-se à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, além da exploração da língua falada na interação em sala de aula. No que se refere ao perfil das obras, identificamos ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula, embora se tenha observado, ao longo do tempo, uma presença maior de outras dimensões do oral, ainda que mais timidamente.

No eixo de *análise linguística*, computamos quatro estudos. Araújo (2017) analisou o modo como o LD introduzia as letras vocálicas e consonantais, atentando (ou não) à ordem de complexidade crescente na introdução de grafemas para a aprendizagem inicial da leitura. Os resultados evidenciaram que a metodologia adotada no livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*, contrariava os avanços já alcançados para uma alfabetização cientificamente fundamentada, por apresentar as letras mediante a nomeação e conforme a ordem do alfabeto, e não de acordo com a complexidade de articulação dos traços que as compõem. Além disso, introduzia as letras vocálicas sem interação com as consoantes.

O foco da investigação de Godinho (2014) concentrou no modo como os livros propunham o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons. Além disso, buscou apreender como essa dimensão se articulava (ou não) a uma concepção de alfabetização que tomava o texto como unidade de ensino. Neste interim, analisou duas coleções de livros didáticos de alfabetização: *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística* e *Porta aberta – letramento e alfabetização linguística*, avaliadas e selecionadas pelo PNLD/2009 para o ano letivo de 2010.

O estudo concluiu que os livros remetiam a uma concepção de linguagem como sistema de normas que deviam ser internalizadas pelo estudante para que pudesse proceder à leitura e à escrita. O tratamento das relações sons e letras e letras e sons, portanto, era dissociado do texto, assim como de seu contexto discursivo. No ponto de vista da autora, essa opção criou obstáculos para a compreensão dessas relações pelos estudantes. Ressaltou a necessidade de conhecimento, por parte dos professores e autores, acerca da abordagem linguística presente no livro, e o resgate da autoria docente diante do ensino da língua materna, instaurando um processo autoral-dialógico da produção de conhecimentos junto aos estudantes.

O estudo de Silva (2008) analisou as mudanças didáticas⁵ em três coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 1ª a 4ª séries, aprovadas no PNLD de 2007, sendo as mais solicitadas pelas escolas públicas de Pernambuco: *Porta aberta*; *Projeto pitangüá* e *Os caminhos da língua portuguesa*. Teve em vista colaborar para melhor compreensão de como os livros didáticos estariam instituindo determinadas concepções sobre o ensino de gramática ou análise linguística na escola.

O autor encontrou inovações no ensino das classes de palavras, tais como o uso de textos e a tendência a não apresentação de informações prontas; portanto, tendiam a contribuir para a reflexão dos estudantes. Observou, ainda, que a letra, a palavra e o texto eram as unidades linguísticas privilegiadas. Quanto à exploração das características dos gêneros textuais, as coleções usavam textos didáticos, isto é, gêneros textuais de circulação social, textos adaptados pelo professor, e transmitiam informações sobre eles. Os resultados sugeriram que os *saberes a ensinar*, sobretudo os presentes nos manuais didáticos analisados, são o resultado de uma complexa combinação entre a tradição e a inovação.

Barros (2001) analisou a coleção *Análise, linguagem e pensamento*, de 1ª a 4ª séries do PNLD/1998, livros bem avaliados pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, buscou refletir como foram tratados ou silenciados temas como a diversidade étnica e a variação linguística, ou seja, como os textos e as atividades pedagógicas trabalhavam esses temas que podiam gerar interpretações preconceituosas. O intuito foi

⁵ Mudanças didáticas: mudanças ocorridas na definição dos conteúdos a serem ensinados. Mudanças pedagógicas: mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico: material pedagógico, avaliação, etc. (CHARTIER, 2000).

aprender se a coleção atendia às exigências estabelecidas pela avaliação daquele órgão. O estudo concluiu que, de fato, houve um apagamento de tais temas na coleção.

Encontramos, também, dois estudos que enfocaram *temáticas mais gerais*, a exemplo das relações entre professores e livros didáticos de alfabetização e as perspectivas metodológicas no manual do professor para o ensino da leitura e da escrita.

A investigação de Teixeira (2009) analisou e discutiu as relações entre professores e livros didáticos de alfabetização, priorizando a compreensão dos significados que esses profissionais atribuíram ao livro didático e as relações que estabeleceram com ele no contexto da cultura da escola. Para isso, realizou entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras, com profissionais da secretaria de educação, e com pedagogas de escolas municipais de Curitiba e, de forma complementar, realizou análise documental.

Apreendeu que o livro didático vem sendo objeto reconhecido e valorizado na cultura escolar, mas nesse espaço, o livro é ora negado, ora rejeitado. Nesse estudo, percebeu-se a forte presença do livro no cotidiano escolar, incorporado ao saber e ao trabalho docente, instituído e oficializado, mas não discutido, refletido e construído pelos profissionais da educação.

O estudo de Silva (2012) investigou os manuais do professor presentes em livros didáticos de alfabetização adotados pelas redes de ensino de Camaragibe (*L.E.R.*) e Jaboatão dos Guararapes (*aprender a ler*), ambas em Pernambuco, nos anos compreendidos entre 2010 e 2012. Para isso, foram examinadas as diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita; as possíveis relações existentes entre as orientações dadas pelos seus autores; e o fazer pedagógico de professores, buscando entender como esses documentos podiam contribuir para a formação dos docentes no que dizia respeito às mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua materna.

Os resultados revelaram que os manuais do professor apresentavam uma grande diferença nas concepções teórico-metodológicas adotadas. O manual do *L.E.R.* trouxe proposições mais reflexivas, apresentando o professor como facilitador e o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Já os manuais do *Aprender a ler* apresentaram proposições mecanicistas, associativas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, onde o professor é um tarefeiro e o aluno um sujeito passivo. Os dados evidenciaram que a maneira de

compreender cada um dos elementos que o compunha levava a uma formação e, conseqüentemente, a um fazer pedagógico com as mesmas bases.

Na seqüência, em conformidade com a Tabela 2, no período de 2000-2019, encontramos dois estudos no eixo da *escolha dos livros*. Portanto, os apresentamos a partir de seus objetos e resultados.

b) Estudos que enfocaram o processo de escolha dos livros didáticos de alfabetização

A pesquisa de Santos (2007) investigou como quatro professoras do ciclo de alfabetização se organizavam para o processo de seleção do livro didático e quais elementos consideravam nesse processo. Os resultados indicaram que, para os professores, esse recurso tinha valor, mas não se constituiu como principal e único elemento de seu trabalho. Eles faziam uso dos manuais didáticos e os selecionavam a partir de suas necessidades, indicando a existência de regras próprias que orientaram as escolhas que faziam e o trabalho que desenvolviam em sala de aula. Afirmaram, também, desenvolver adaptações e complementos com a propriedade de produtores do conhecimento escolar, estabelecendo subautorias desse material.

Em relação às políticas públicas de seleção e distribuição do livro, as docentes admitiram participar do processo de seleção dos manuais didáticos e afirmaram que valorizavam esse programa. No entanto, registraram que discordavam da forma como ocorria o processo de avaliação e de escolha desses materiais, e indicaram que a falta de organização institucional para esse processo impedia que pudessem se aproximar do livro didático tanto quanto gostariam ou tanto quanto seria necessário.

A pesquisa permitiu, ainda, identificar a existência de formas de organização para o desenvolvimento dos processos de escolha do PNLD, que derivavam das condições concretas da escola e, nesse sentido, mostraram-se distanciadas das expectativas apresentadas pelo MEC nos materiais de divulgação e orientação desse programa. Por fim, apontaram a necessidade de continuidade e ampliação da pesquisa na busca de explicitar ainda mais os processos de organização que ocorriam no interior das escolas, quanto às escolhas do LD pelo professor.

A pesquisa de Bisognin (2010) apresentou, como objeto de estudo, o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD, e focalizou a seleção das *coleções de letramento e alfabetização linguística* por professores que lecionavam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental na rede municipal de Guarulhos – SP. Nesse sentido, aspectos

como a organização escolar para a seleção dos livros didáticos foram analisados, na relação com itens das ações do governo federal, as práticas comerciais das editoras, a gestão do processo na esfera municipal, bem como a política nacional de educação, que tornou obrigatória a matrícula de crianças no EF a partir dos seis anos de idade.

A pesquisa constatou que não consideraram as especificidades relativas a esse segmento da escolaridade, quanto às orientações concernentes ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade. Houve, ainda, a identificação de aspectos que impuseram limites às possibilidades de realização de debates em torno do processo de alfabetização dos alunos e da efetivação do processo de escolha de livros didáticos; e o reconhecimento de que esse processo, na edição do PNLD/2010, ocorreu em meio ao contexto de inserção da criança de seis anos no EF. Portanto, qualquer tentativa de análise da qualidade de participação dos professores na escolha das coleções destinadas a alunos do 1º e 2º anos do EF requer sua contextualização na trama de relações que procurou tecer.

Em conformidade com a Tabela 2, no período de 2000-2019 deparamo-nos, no eixo do *uso dos livros didáticos*, com seis estudos. Nesse ínterim, os delineamos em conformidade com os dados de seus resumos.

c) Estudos que enfocaram o uso de livros didáticos de alfabetização:

A pesquisa de Nascimento (2012) analisou o uso que uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental fazia, semanalmente, do LD de língua portuguesa. No discurso, ficou claro que ela estava ciente das mudanças no material quanto à abordagem do letramento. Contudo, na prática, houve resquícios de abordagens tradicionais de alfabetização, não oportunizando a articulação com aquele campo. A professora fazia uso do livro apenas para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

A investigação de Pinton (2013) incidiu sobre o uso que uma professora alfabetizadora fazia do livro *Letramento e alfabetização*, aprovado pelo PNLD 2010. Foi evidenciado, assim como na pesquisa de Nascimento (2012), que o discurso da alfabetizadora estava coerente com as mudanças no material quanto à abordagem do letramento. No entanto, observou resquícios de práticas tradicionais de alfabetização no modo com o qual utilizava o material didático, pois não oportunizou a articulação com o letramento, priorizando o SEA.

Silva (2003) analisou as práticas de ensino de escolas que adotaram os novos livros didáticos de alfabetização, avaliados no PNLD de 1998 e de 2000, que obtiveram os melhores conceitos. A autora verificou que as professoras encontravam dificuldades ao usar os livros de alfabetização indicados pelo programa, preferindo outros, com os quais estavam habituadas a trabalhar.

O estudo de Santos (2004) analisou por que os professores de três redes públicas municipais de ensino (Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife - PE) vinham usando ou não os novos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2000/2001. Os resultados revelaram que as profissionais enfrentavam dificuldades quanto ao uso efetivo dos livros didáticos oficialmente adotados, utilizando, com mais frequência, outros livros para o ensino da alfabetização. Com isso constatou, também, a ausência de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética (SEA) que investisse no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica sem, necessariamente, empregar os métodos tradicionais de alfabetização. As docentes reconheciam que os novos livros didáticos priorizavam os eixos de leitura e produção de textos, em detrimento de atividades que levassem o aluno a refletir sobre as propriedades do sistema.

Já Oliveira (2007) pesquisou o efeito do uso do livro didático de língua portuguesa no aprendizado de 176 turmas de escolas municipais, federais e privadas do Rio de Janeiro. A pesquisa destacou maior valor agregado pelos alunos que utilizavam o livro, e benefícios ainda maiores para os estudantes cujos professores faziam uso do mesmo livro há mais de dois anos.

A investigação de Silva (2016) analisou os usos que três professoras de uma escola pública mineira que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fizeram de uma *coleção didática de letramento e alfabetização*, ao longo de um ano letivo. Os resultados apontaram que os livros estavam presentes nas turmas de alfabetização, mas havia distância entre o que se esperava do trabalho com uma coleção que teve boa avaliação pelo PNLD e seu uso efetivo na sala de aula.

O estudo mostrou, ainda, a subutilização ou, até mesmo, a negação de utilização desse material em sala de aula; também, que as professoras não eram passivas diante das propostas apresentadas pelo LD. Cada qual, ao seu modo, subverteu seu uso, adequando-o às suas necessidades em sala de aula e ao perfil de seus alunos. Essa adequação, bem ou mal, visava a atender às necessidades da turma naquele momento específico.

Em harmonia com a Tabela 2, no período de 2000-2019 encontramos, no eixo da *análise e uso dos livros*, oito estudos. Assim, exibimos os dados correlatos que entrelaçam análise e uso.

d) Estudos que enfocaram a análise e uso de livros didáticos de alfabetização:

A pesquisa de Mourão (2001) teve por objetivo analisar as atividades voltadas para a exploração do sistema de escrita nas propostas do livro *Letra viva - programa de escrita e leitura*. O estudo mostrou que a abordagem metodológica daquele objeto de conhecimento, representada pela proposta pedagógica do livro, promovia um tipo de escolarização baseada em princípios do método analítico, e que os exercícios eram mediadores das relações que se estabeleciam no processo ensino-aprendizagem.

Coutinho (2004) investigou as práticas de leitura de duas professoras de 1º ano do 1º ciclo do EF da Secretaria de Educação de Recife, analisando como as docentes construía e desenvolviam as atividades de leitura na perspectiva do letramento, e como o LD adotado *Letra, palavra e texto* era utilizado. Constatou a presença de diferentes gêneros textuais que circulavam na sociedade, mas pouca exploração de estratégias de leitura. Afirmou, ainda, que as docentes utilizavam aquele material reconstruindo atividades, modificando ou acrescentando outras, conforme as necessidades de suas práticas.

Santos (2006) investigou as propostas de produção de textos em cinco livros didáticos de língua portuguesa de 2ª série do Ensino Fundamental mais utilizados nas escolas públicas municipais de Maceió. São eles: *Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia*; *Linguagem e vivência*; *Vitória-régia*; *Montagem e desmontagem de textos*; e *Viver e aprender português*, todos do PNLD/2003. Constatou que os livros didáticos adotados eram pouco utilizados e, em geral, serviam para a seleção de textos que subsidiavam a elaboração de atividades para os alunos. As propostas eram selecionadas pelos professores sem que fossem consideradas as condições de produção e sem um planejamento cuidadoso. Assim, houve uma distância entre o que propunha o LDP sobre produção de texto e a prática efetivada na dinâmica de sala de aula.

André (2011) investigou como as professoras de uma escola municipal de Foz do Iguaçu, Paraná, usavam o livro didático de alfabetização, qual sua importância na cultura da instituição e o que elas mais enfatizavam. Analisou dois livros adotados na

escola: *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*, distribuído pelo PNLD; e *o Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*, distribuído pela prefeitura. Os resultados apontaram que as professoras mesclavam, com os usos do livro didático, práticas arraigadas, como o método silábico, recorrendo aos abecedários e silabários. Tentavam tornar significativas as atividades, voltadas unicamente para o que designavam como ensino do código escrito. Os exercícios visavam a ensinar as relações entre letras e sons, completando as palavras com letras que faltavam, sem efetuar a leitura das palavras. A autora concluiu que a adoção obrigatória do método fônico induziu as professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito, em detrimento de atividades reais e interativas de empregos da leitura e da escrita.

O estudo de Costa-Maciel (2011) investigou os saberes docentes para o ensino da oralidade, com vistas a compreender como três professoras do Ensino Fundamental (3º ao 5º anos) concebiam o oral enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, e quais saberes elas mobilizavam ao analisar atividades orais propostas por livros didáticos de língua portuguesa. Os resultados evidenciaram que existiam lacunas no que era concebido como trabalho com a oralidade, considerando que, por vezes, esse ensino estaria direcionado para os campos da leitura e da produção textuais. Assim, percebeu que a oralidade necessitava ser mais bem compreendida, e que havia necessidade de investimento em formações em diferentes níveis, a fim de assegurar o acesso a propostas que efetivamente ajudassem os professores a compreender o processo de didatização do oral.

Campos (2014) investigou como ocorria o uso do livro didático de língua portuguesa do 1º ano, *Letramento e alfabetização*, por duas professoras da rede municipal de Camaragibe que atuavam em turmas do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, analisando os gêneros textuais e as estratégias de compreensão leitora. Como procedimentos metodológicos, realizou análise do livro utilizado, entrevistas com as professoras sobre o referido material, e observações das práticas de leitura realizadas pelas profissionais. A pesquisa possibilitou refletir o ensino desse eixo no que concernia à utilização do LD para trabalhar os diversos gêneros, e a exploração de estratégias de compreensão que ampliassem as habilidades leitoras dos alunos.

Teixeira (2014) buscou compreender o significado do livro didático de alfabetização nas aulas por meio do uso que professores e alunos faziam dele, utilizando a observação participante e a entrevista. A autora constatou que o livro era pouco

explorado e que as práticas de ensino, estabelecidas pelo professor com o livro, adquiriram novas formas de relação, novas práticas culturais que redefiniram outros usos e sentidos para esse recurso. A autora também realizou análise documental do PNLD de 2007 e 2010, por meio dos editais, dos guias de livros didáticos, das obras mais e menos distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), e dos manuais dos professores. As análises identificaram mudanças no livro menos distribuído (método silábico) e no mais distribuído (método analítico). Ambos os livros partiam de textos para a realização de um trabalho com as relações sons e letras e letras sons, assim como para o ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita. Também foi observada busca de conciliação de princípios teóricos distintos para a organização das propostas de alfabetização.

O trabalho de Rosal (2018) buscou entender como as práticas pedagógicas podiam contribuir para a compreensão das mudanças no ensino da língua portuguesa, em específico, da concepção de leitura, e sua relação com a alfabetização e o letramento por meio do livro didático (PNLD 2016-2018) *Ápis – letramento e alfabetização* (2015), do 1º ano do Ensino Fundamental. O material era voltado para a formação de usuários competentes da língua/gem. Para realizar a análise do livro, a autora optou por levantamento dos dados, tais como páginas, unidades, títulos das seções, atividades propostas, os elementos que compunham a capa, bem como uma unidade. O estudo constatou que as estratégias para a compreensão leitora utilizada pelos professores se faziam necessárias para que o livro pudesse viabilizar a colocação de seus usuários no universo da leitura em seus respectivos e distintos contextos sociais.

Conforme dados notados na Tabela 2, apreendemos dois estudos cuja ênfase recaiu sobre as cartilhas de alfabetização. Deste modo, esboçamos mais esses achados a partir da busca do estado do conhecimento.

e) Estudos que enfocaram as cartilhas de alfabetização:

Na primeira pesquisa, Ramos (2005) analisou os aspectos histórico-linguísticos de três cartilhas: *Cartilha Sodré*, *Caminho suave*; e *Cartilha da infância*. Elas constituíram-se por séculos como um paradigma didático-linguístico de alfabetização. Embora de épocas distintas, apresentaram a mesma perspectiva de fragmentar a língua em letras, sílabas, palavras ou frases curtas para facilitar a aprendizagem da escrita e da leitura.

A tese de Vieira (2017) analisou as seguintes cartilhas: a *Cartinha de João de Barros*; *As cartas do ABC*; *O método português*, de Castilho; a *Cartilha maternal*, de João de Deus; a *Cartilha nacional*, de Hilário Ribeiro; a *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardo; a *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho; e a *Cartilha caminho suave*, de Branca Alves. Todas marcaram a alfabetização entre os séculos XVI e a segunda metade do século XX. A autora concluiu que muitas são as marcas estruturais e linguísticas que se repetem em diferentes cartilhas, as quais se incorporaram à memória e aos procedimentos da leitura e da escrita ao longo desses séculos.

A seguir, realizamos uma síntese apreciativa com base nos estudos elencados para uma descrição mais vertical do tema.

1.4.3 Uma breve síntese: o livro didático de alfabetização como objeto de estudo das pesquisas encontradas

Conforme apreendemos na descrição das pesquisas elencadas na Tabela 2, foi possível adentrar diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Houve variação de regiões, estados e instituições em que constatamos esse objeto de investigação, embora, conforme realçado na Tabela 4, a maior concentração tenha ocorrido entre as regiões nordeste e sudeste no período pesquisado (2000-2019). Cabe destacar a expressiva contribuição que o *Centro de Estudos em Educação e Linguagem* – CEEL/UFPE vinha assumindo na análise dos livros didáticos de alfabetização, em parceria com o *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* – CEALE/UFMG, o que certamente culminou com esse panorama até a edição de 2015. Todavia, com as mudanças adotadas pelo governo atual, outras diretrizes vêm sendo tomadas quanto ao PNLN, o que, em nosso entendimento, vem gerando nítidos retrocessos na política de avaliação do programa.

Conforme já evidenciado em nossos dados, localizamos, a partir do recorte temporal adotado, maior investimento em pesquisas de análise documental, considerando outros critérios fundantes em nossa pesquisa: escolha, uso, o entrecruzamento entre análise e uso e cartilhas de alfabetização. Portanto, em relação aos trabalhos elencados no estado do conhecimento, tecemos comentários, mais especificamente, a partir de alguns eixos analisados.

Considerando que adotamos como fonte de análise os resumos das pesquisas mapeadas, encontramos algumas dificuldades relacionadas a conceitos e termos adotados que não clarificam o leitor, o que, de certa forma, prejudicou a categorização

e gerou dúvidas ao verticalizar os achados. Deste modo, essa incursão nos permitiu tecer algumas considerações.

Reportando-nos aos estudos voltados à *análise de livro didático de alfabetização, apreendemos*, no estudo de Daniel (2010), que o fato de explorar o texto quanto às suas características, mas também focar unidades linguísticas menores, não tirou de cena a importância do texto como unidade de sentido, nem tampouco as demais abordagens. Quanto à investigação de Silva (2012), acrescentamos que o professor é mais que um facilitador, é um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Em relação à pesquisa de Henrique (2011), esclarecemos que tudo o que está centrado na instituição escolar é fruto de um processo de didatização. Na investigação de Godinho (2014), a ideia de que as unidades linguísticas menores precisam, em sua abordagem de ensino, estar sempre articuladas ao texto, são extremos que merecem ser revistos e discutidos nesse estudo. É como se esse enfoque não desse legitimidade ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto à pesquisa de Cruz (2014), assinalamos que, para além do trabalho com leitura, houve, também, escrita alfabética.

Quanto aos estudos direcionados ao *uso do livro didático de alfabetização, sublinhamos*, nas pesquisas de Nascimento (2012) e Pinton (2013), que, embora a ênfase recaísse sobre o letramento, as pesquisas demonstraram que as professoras vinham fazendo uso das atividades do sistema de escrita alfabético (SEA).

De modo geral, os estudos pautaram-se em analisar as mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa, isto é, como os autores vêm concebendo e adequando essas singularidades aos eixos estruturantes (leitura, compreensão e produção textuais, oralidade e análise linguística – SEA, norma ortográfica, gramática). Surgiram, também, outras temáticas mais gerais, como as relações entre professores e livros didáticos de alfabetização e as perspectivas metodológicas no manual do professor para o ensino da leitura e da escrita.

A despeito desses aspectos, ganharam relevo os gêneros textuais; a análise linguística; as relações entre sons e letras e letras e sons; e as cartilhas, que marcaram a alfabetização no Brasil. Estas buscaram reescrever sua trajetória como objeto cultural, e para isso, foram analisadas algumas delas. Assim, os elementos linguísticos materializados nessas cartilhas foram ponderados quanto à organização, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, também quanto ao enfoque dado à leitura, à finalidade didática e à aplicação dos métodos de ensino.

No entanto, quanto ao uso, os pesquisadores buscaram conhecer os trabalhos voltados ao SEA; às habilidades de reflexão fonológica; à leitura na perspectiva do letramento; aos gêneros textuais, à leitura e compreensão; e à gramática articulada à leitura, à escrita e à oralidade. Alguns desses revelaram que os discursos estavam coerentes com as mudanças. No entanto, na prática, observaram resquícios de métodos tradicionais de alfabetização ao enfatizarem esse processo, abdicando do letramento.

Finalizamos essa pesquisa acerca do estado do conhecimento apontando que houve poucos estudos dedicados ao processo de escolha do LDA. No entanto, ressaltamos sua importância, pois demanda apreciação criteriosa, fundamentada e refletida de toda a equipe pedagógica, de aspectos como os de forma e de conteúdo da área de língua portuguesa. Portanto, exige tempo para análise e discussão do guia e dos livros disponibilizados pelas editoras. Assim, há necessidade de preparação dos professores para escolha da melhor coleção disponível, o que remete a analisar os aspectos teórico-metodológicos que embasam cada coleção.

Deste modo, o resultado acena para o processo de escolha desse recurso nas escolas, uma vez que encontramos somente dois trabalhos orientados para essa categoria, no universo de 53. Neste sentido, Zambon (2012) realça a necessidade de pesquisas que focalizam o processo de escolha, uma vez que o PNLD existe desde o ano de 1985.

Contudo, verificamos, assim como Teixeira (2013), que a maior parte dos trabalhos produzidos, com foco no LDA, continuaram concentrados na UFPE/Pernambuco, com 10; UFMG/Belo Horizonte, com sete; UFPR/Paraná, com cinco; empatando com a PUC/São Paulo, que também contabilizou cinco trabalhos. Apesar disso, constatamos que, entre os estudos elencados, não localizamos trabalhos que tenham reunido as três questões deste estudo (a análise, a escolha e o uso). Ao mesmo tempo, verificamos ausência de trabalhos produzidos em instituições do Distrito Federal acerca do LDA.

Objetivando nos aproximar do objeto de pesquisa: análise, escolha e uso do LD, respondendo a essas e outras questões, explicitamos, no próximo capítulo, o percurso/desenho metodológico adotado neste estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: UM ESTUDO DE ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa de natureza qualitativa “é o que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica”
(LÜDKE; ANDRÉ (2013, p. 18, grifos das autoras).

O foco desta pesquisa está no livro didático de alfabetização: análise, escolha e uso. Conforme anunciado no título, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, lançando mão, também, da dimensão quantitativa para elucidar dados qualitativos. Como apontam Lüdke e André (2013, p. 11), esse caminho de produção acadêmico-científica “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”; os dados são descritivos; e a preocupação com o processo é maior do que com o produto e a análise dos dados segue um processo indutivo. Em outras palavras, incide na observação de fatos particulares da experiência e, a partir deles, chega a uma hipótese geral. Ao longo do estudo, o pesquisador interpretará os dados, tendo os objetivos e os referenciais teóricos dialogados com os dados empíricos.

Nesta perspectiva, Vilela Júnior (2014) estabelece como propósitos a observação e a descrição, bem como a compreensão e o significado. Assim, os pesquisadores procuram esclarecer e compreender os fenômenos humanos. Conforme Gatti e André (2010, p. 29), “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”. Para as autoras, esses sentidos alimentam o conhecer dos pesquisadores, revelando as mudanças dinâmicas nos campos social e educacional.

Reportando-nos ao cotidiano escolar, os acontecimentos de sala de aula, por exemplo, só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e, por sua vez, fazem parte de um universo cultural a ser estudado. Procura-se interpretar ao invés de mensurar, descobrir em lugar de constatar, uma vez que fatos e valores estão intimamente relacionados (ANDRÉ, 1995).

Para Veiga Neto (2012), *é preciso ir aos porões*, compreender as origens, tomar cuidado com a superficialidade teórica. Significa, portanto, conhecer as raízes e questionar, processo que ajudará a fundamentar e dar historicidade aos conhecimentos sobre os quais se constrói a pesquisa. Sobre esse assunto, Gil (1999, p.16) assinala que um pesquisador carece ter “conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade,

integridade intelectual, sensibilidade social, humildade para ter atitude autocorretiva, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência”.

Acoplada à abordagem qualitativa, esclarecemos que se trata de um estudo do tipo etnográfico, o qual é caracterizado pela incursão no campo empírico que, no nosso caso, é a instituição escolar. A despeito dessa perspectiva, André (1995) clarifica que o que se tem feito no campo educacional é uma adequação da etnografia, considerando suas singularidades. Assim sendo, podemos afirmar que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico, naquela área, “quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 24). Há que se considerar, também, o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que nos direciona à segunda característica: esse sujeito é o instrumento principal na produção e na análise dos dados. Porém, “outra característica importante dessa pesquisa é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados” (ANDRÉ, 1995, p. 25).

A autora ainda expõe a preocupação com o significado, com o jeito próprio com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador necessita tentar entender e retratar essa visão particular dos participantes.

O estudo do tipo etnográfico, ao prever o trabalho de campo, considera os eventos, as pessoas e as situações observadas em sua manifestação natural. O tempo de duração pode ser alterado em conformidade com os objetivos da investigação e a flexibilidade do pesquisador, as experiências que têm com pesquisa e a quantidade de pessoas envolvidas. Neste tipo de pesquisa, o planejamento é flexível, a investigação revista, as técnicas de coleta de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados, e os embasamentos teóricos repensados. O objetivo é descobrir novos conceitos, novas relações e maneiras de entender a realidade (ANDRÉ, 1995). Assim, a partir das três técnicas de investigação: análise documental (livro didático); entrevistas semiestruturadas; bem como a observação participante, compomos a produção de dados neste estudo.

A seguir, delimitamos as particularidades do campo e dos sujeitos da pesquisa.

2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que

configuram a experiência escolar diária
(ANDRÉ, 1995, p. 34).

A pesquisa foi realizada em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pertencente à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga – DF. A Escola Classe⁶ foi fundada em 17 de agosto de 1964 para atender à demanda da comunidade, filhos de trabalhadores que participaram ativamente da construção de Brasília, oriundos de vários estados brasileiros. Passou por um processo de reconstrução no período de 2010 a 2013. Em 26 de março de 2013, a instituição foi entregue à comunidade escolar com a perspectiva de atender à educação integral.

Conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (2018) da escola, no início de julho de 2013 foi implantado o projeto piloto de educação integral em tempo integral (PROEITI), que ampliou a jornada dos estudantes para 10 horas, aumentando os tempos e espaços do aluno na escola. Assim, é um programa que, oficialmente, favorece estudantes da rede pública de ensino por meio da realização de atividades pedagógicas diversificadas. Na ocasião da pesquisa, aquela proposta tinha como meta principal proporcionar uma educação de qualidade para toda a comunidade educativa.

O corpo discente era formado por estudantes oriundos da própria comunidade, assentamentos da Colônia Agrícola 26 de setembro (localizado em Vicente Pires-DF) e da Colônia Agrícola Cana do Reino (localizado em núcleo rural-DF), e de outras Regiões Administrativas, tais como: Recanto das Emas, Samambaia, Brazlândia e Águas Lindas, que estudavam na escola devido à circunvizinhança do trabalho dos pais.

A escola classe pesquisada atendia estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Era organizada em ciclos de aprendizagem do 1º ao 5º anos, acolhendo dois blocos: bloco inicial de alfabetização - BIA (1º ao 3º anos), com cinco turmas; e o 2º bloco (4º e 5º anos), com seis turmas, contando com um total de 288 estudantes matriculados em turno integral. A instituição possuía boa estrutura física e organizava-se em 11 salas de aulas e demais espaços, tais como: multimídia, coordenação pedagógica para professores, laboratório de informática, sala de leitura, serviço de orientação educacional, serviço especializado de apoio à aprendizagem, apoio pedagógico, sala de professores, cantina com depósito para alimentos, três banheiros para professores, dois para estudantes (feminino e masculino), ambos com quatro boxes. Além desses, havia dois banheiros para portadores de necessidades educacionais

⁶ Escola classe: no contexto do DF, são aquelas que atendem estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

especiais (térreo e primeiro andar com rampa), um depósito para materiais de expediente e limpeza, um banheiro e sala para servidores, secretaria, mecanografia, ambiente administrativo e um espaço coberto para atividades recreativas.

Em 2019, a escola contava com 11 turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, distribuídas da seguinte forma: uma turma de 1º ano; duas de 2º e 3º anos; três de 4º e 5º anos, em turno integral. Atendia a um total de 20 crianças com necessidades educativas especiais e que eram acompanhados pelo Serviço de Orientação Educacional⁷ e Sala de Recursos⁸.

A sala de aula pesquisada ficava no andar superior, era ampla e bem arejada, embora possuísse acústica ruim. Disponha de mobiliário compatível com a idade das crianças, dois armários para uso das professoras e dos estudantes, mesas e cadeiras individuais para os 29 aprendizes.

A escolha por uma turma de 3º ano para a realização dessa pesquisa ocorreu pelo fato de as crianças estarem consolidando o processo de alfabetização. Portanto, foi uma alternativa de pesquisa que permitiu apreender a progressão das aprendizagens, naquele ano, a partir da díade: livro didático de alfabetização e prática de ensino na área de língua portuguesa.

Os componentes curriculares eram ofertados durante a jornada de 10 horas. No turno matutino: língua portuguesa, e projeto educação com movimento (atividades físicas ministradas para os estudantes dos Anos Iniciais por um professor habilitado em Educação Física). Assim como atividades recreativas e ciências humanas (história e geografia), intercaladas por literatura lúdica, artes, e horta escolar, desenvolvidas com o suporte dos educadores sociais voluntários⁹. Já no vespertino: matemática e ciências da natureza, interpostas por atividades de informática e laboratório de ciências (experimentos), teatro e xadrez (desenvolvidas por esses voluntários). Esses educadores são estudantes em formação, graduandos de diversas áreas, incluindo Pedagogia.

⁷ O(a) pedagogo(a) - orientador(a) educacional integra a equipe pedagógica da unidade escolar, incorporando suas ações ao processo educativo global, na perspectiva da educação em e para os direitos humanos, cidadania, diversidade e sustentabilidade, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2019).

⁸ O professor das salas de recursos multifuncionais apoia a organização e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, [n.d.]).

⁹ A função dos educadores sociais voluntários é auxiliar nas atividades das escolas com suporte à educação em tempo integral, sob a orientação e supervisão da equipe gestora e pedagógica da unidade escolar.

Auxiliavam nas atividades da escola com suporte à educação em tempo integral. Essa tessitura levou-nos a interrogar: como, então, pensar que, sem formação na área, atendem essas crianças?

Toda essa diversidade de atividades era transversalizada pelos eixos: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos, e educação para a sustentabilidade. A escola oferecia, diariamente, quatro refeições: café da manhã, almoço e dois lanches, um no turno matutino e outro no vespertino.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2018), o maior desafio da instituição era a gestão pedagógica do processo educativo de ensino-aprendizagem, ou seja, melhorar os resultados por meio das estratégias de reagrupamentos¹⁰ e intervenções, realizadas com os estudantes, com metas e prazos estabelecidos, objetivando sanar as dificuldades de aprendizagens.

Ao selecionar as docentes, elegemos critérios, tais como: pertencer ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); ter formação em pedagogia ou curso normal médio; apresentar disponibilidade para participar da pesquisa; atuar em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental; ter experiência mínima de cinco anos na alfabetização de crianças; e fazer uso do livro didático do programa nacional do livro e material didático (PNLD) em suas práticas. Além disso, optamos pelo ambiente da escola pública, uma vez que esse material é distribuído nesse contexto e por ser esse o lugar que confirma a realidade educacional à qual a maioria dos estudantes do nosso país tem acesso.

Antes de iniciar nossa pesquisa, pretendíamos acompanhar as duas professoras que atuavam em turmas de 3º ano. No entanto, fomos informadas que uma delas estava em processo de aposentadoria.

Em conformidade com o Quadro 1, as duas professoras alfabetizadoras faziam parte do quadro de servidores efetivos da SEEDF e tinham, no mínimo, 21 anos de atuação, concursadas em regime de 40 horas, sendo 25 delas destinadas à docência e 15 horas dedicadas à coordenação pedagógica¹¹.

¹⁰ Estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens de cada um. São duas as modalidades de Reagrupamento: intraclasse e interclasse. O intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas”. No interclasse “são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 57)

¹¹ A coordenação pedagógica possibilita a formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos pedagógicos, o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, etc.

Quadro 1 - Perfis profissional e acadêmico das professoras

PROFESSORA	AMARÍLIS - 3º ANO	HORTÊNSIA – 3º ANO
Normal Médio	Sim	Sim
Graduação	Matemática Centro Universitário de Brasília - UniCeub (1999 – 2005)	Filosofia Instituto de Ensino Superior do Centro-Oeste - IESCO (2001 – 2005)
Pós-Graduação	Psicopedagogia Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin 2008	Não
Tempo de atuação na SEEDF	21 anos	25 anos
Tempo na Alfabetização	11 anos	18 anos
Tempo de atuação na Escola	2 anos	1 ano e meio
Cursos de formação continuada na área de alfabetização	PROFA e PNAIC	PNAIC, Alfabetização para as séries iniciais e Currículo em movimento - DF
Outro emprego ou atuação em escola particular	Não	Não

Fonte: Produzido pela autora a partir de outros estudos.

As pesquisadas não tiveram suas identidades reveladas, de modo que receberam nomes fictícios (Amarílis e Hortênsia). No que concerne à formação, Amarílis cursou o normal médio, possui licenciatura em Matemática e pós-graduação em Psicopedagogia. No que diz respeito à experiência no magistério, tinha 21 anos na SEEDF, sendo 11 na área de alfabetização. Hortênsia cursou o normal médio, obteve licenciatura em Filosofia e não concluiu a pós-graduação. No que diz respeito aos anos de experiência no magistério, possuía 25 anos, sendo 18 no campo da alfabetização.

As duas professoras não possuíam formação em Pedagogia, mas cursaram o normal médio que, no momento do ingresso na docência, as habilitava para o exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambas participaram das formações continuadas oferecidas pela SEEDF e pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), nos anos de 2000 e 2001; e o PNAIC, de 2013 a 2018. Porém, a formação de 2018 já não tinha o mesmo formato do projeto original, mas vinha caminhando por meio de uma proposta adaptada pela SEEDF. No nosso país, por não se constituírem em políticas de estado, mas de governo, não há continuidade.

É uma conquista dos educadores e sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e pela gestão da unidade escolar responsável em dinamizá-la a partir do trabalho coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Em relação à escolha pela turma de 3º ano, Amarílis relatou que gostava de atuar na alfabetização e escolheu essa etapa do Bloco Inicial de Alfabetização porque as crianças, em seu entendimento, eram mais independentes. Já Hortênsia declarou que sua opção se baseou na gratificação de alfabetização¹² e na faixa etária das crianças, visto que as considerava mais colaborativas. No acompanhamento às aulas, os estudantes foram nomeados por E1, E2, E3, etc., mas não seguimos uma ordem fixa: eles foram designados pela situação didática relatada.

Ressaltamos que a professora Hortênsia contribuiu apenas na primeira entrevista sobre o processo de escolha do LD na escola, no primeiro semestre de 2019. Já Amarílis colaborou com toda a pesquisa durante todo o letivo inteiro.

A seguir, explicitamos as técnicas de investigação adotadas no estudo: análise documental, entrevista semiestruturada e observação participante.

2.3 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que é denominado, como estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito
(André, 1995, p. 28)

Conforme anunciamos no objetivo da pesquisa, três eixos retratam seu alcance: análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização. Sobre a *análise documental*, Lüdke e André (2013, p. 38) realçam que ela se constitui em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nossa pesquisa pode ser tomada como exemplo, pois analisou o tratamento dado aos eixos de ensino da língua portuguesa no livro didático Ápis do 3º ano¹³. Antecipando o resultado, a escola toda adotou a coleção Ápis cumprindo a regra recente do PNLD, isto é: uma mesma coleção para cada componente curricular.

Adotamos, também, a *entrevista semiestruturada* por flexibilizar e adaptar as argumentações do entrevistado, mas com roteiro previamente elaborado (ROJAS SORIANO, 2004). Para isso, investigamos a organização da equipe pedagógica para a

¹² Gratificação de Atividade de Alfabetização – GAA – criada pela Lei nº 4.075/2007, alterada pela Lei nº 5.105/2013, passou a ser calculada no percentual de 15% do vencimento básico padrão I da etapa em que o servidor está posicionado. Fazem jus ao recebimento da GAA os docentes que, no efetivo exercício de regência de classe, alfabetizam crianças, jovens ou adultos nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas instituições conveniadas ou parceiras formalmente constituídas.

¹³ TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa, 3º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais - 3ª Edição**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

escolha da coleção, os critérios elencados e a consulta ao guia do livro didático, bem como o uso desse recurso em sala de aula. Essa técnica foi empregada em duas etapas: a primeira etapa abordou a escolha e participaram as duas professoras; e a segunda, a título de complementação, versou sobre o uso e foi realizada apenas com uma delas, ou seja, com aquela cuja prática foi acompanhada.

Para fechar a tríade, elegemos a *observação participante* objetivando a triangulação entre a proposta do material didático, o relato docente e a didática de sala de aula. Desse modo, no decorrer dos dois semestres letivos de 2019, realizamos 12 observações no grupo-classe de Amarílis, sendo seis observações em cada semestre de 2019.

Essa alternativa de produção dos dados por nós adotada parece se alinhar ao que defende Gamboa (2002, p. 89), quando evidencia que “as técnicas por si não se tornam alternativas para a pesquisa, uma vez que as opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas”.

Na sequência explicitamos, de forma detalhada, cada uma das técnicas que compõem essa pesquisa.

2.3.1 Análise documental

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador
(LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Conforme anunciado no título, realizamos a análise do livro didático de língua portuguesa (Ápis - 3º ano) oficialmente adotado nas turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da instituição pesquisada. Lüdke e André (2013) estabelecem a análise documental como um procedimento para a apreensão, compreensão e levantamento de informações baseadas em documentos sobre questões ou hipóteses de interesse do pesquisador.

Nesse sentido, as autoras sublinham que o uso dessa técnica submerge o pesquisador, a ponto de sua capacidade de compreender impulsionar as interpretações, fazendo com que a pesquisa evolua, pois o empenho apreendido para se identificar padrões, temas e categorias de análise é um procedimento criativo que provoca análises minuciosas acerca do que é verdadeiramente expressivo nos dados. Assim, concentra a eficácia desse procedimento no pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

As categorias/questões norteadoras para análise documental do livro didático Ápis do 3º ano estão descritas no Apêndice A.

2.3.2 entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.34).

Para as pesquisadoras Lüdke e André (2013, p. 34), que problematizam a questão metodológica de pesquisa em educação, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse procedimento admite aprofundar o ponto que buscamos escutar.

No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 34).

Conforme Duarte (2004), as entrevistas, quando bem realizadas, permitem ao pesquisador mergulhar em profundidade, coletando indícios das maneiras como cada sujeito compreende e significa sua realidade, bem como levantar informações sólidas que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo.

Realizamos duas entrevistas: uma sobre a escolha do livro, conduzida no primeiro semestre de 2019, nos dias 15 e 16 de maio; e outra sobre o uso, realizada no segundo, no dia 19 de novembro de 2019. No caso da primeira, houve a participação das duas docentes. As entrevistas objetivaram apreender como a equipe pedagógica da escola se organizou para a escolha da coleção didática de língua portuguesa, além dos critérios elencados.

Os dados das entrevistas foram registrados em áudio, transcritos e analisados, conforme os temas abordados e descritos por roteiros nos Apêndices B e C.

2.3.3 Observação participante

A observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 26, grifo das autoras).

A técnica de observação é empregada usualmente em abordagens qualitativas.

Parte de episódios averiguados em casos que, em sua maioria, referem-se a comportamentos. Demanda um período extenso, que nem sempre é possível atender, tal como ocorre em estudos antropológicos clássicos. A observação, de acordo com André (2008, p. 26-27), é denominada de participante quando:

[...] admite que o pesquisador tenha um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado, o que implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos, o que vai exigir esforço para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir as categorias de pensamento e a lógica do outro. Assim, a técnica de observação participante e as entrevistas aprofundadas são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

Diante disso, a autora esclarece que o uso dessa técnica envolve registro no diário de campo de eventos, situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes; além de entrevistas, análise documental, fotografias e gravações.

É uma estratégia que se baseia na observação direta e em um conjunto de técnicas, considerando o envolvimento do pesquisador no caso estudado. Entretanto, ao atentarem para a possibilidade da subjetividade, Lüdke e André (2013, p. 25) previnem que “a fidedignidade está condicionada à observação realizada de forma controlada e sistemática, o que exige do pesquisador um planejamento minucioso do trabalho, e uma preparação rigorosa do observador”. Contudo, no processo de análise, o pesquisador precisa ser imparcial, ético, usar a razão, e aferir os resultados do estudo de modo coerente às concepções teórico-metodológicas, incluindo os objetivos definidos.

A observação participante se constituiu, portanto, como um dos principais instrumentos de produção de dados, conforme exposto no Apêndice D. De acordo com Vianna (2003), nessa técnica de investigação, o pesquisador se tornará parte ativa do objeto observado. Assim elencamos, no Apêndice E, o cronograma com as doze (12) aulas acompanhadas, sendo seis em cada semestre, no período de 21/05 a 11/11/2019, compreendendo um total de 25 horas, e em cada dia observado estivemos em campo durante aproximadamente duas horas e oito minutos.

Cabe clarificar que as aulas de língua portuguesa sempre ocorriam no período que antecedia o horário de intervalo das crianças. Desse modo, no primeiro semestre, as aulas foram acompanhadas às terças (3) e quintas (3); e no segundo, às segundas (2),

terças (2) e quintas (2). De tal modo, completamos os eixos alinhados à tríade eleita para uma apreciação nesse estudo: análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização.

Considerando que a escola tinha apenas duas turmas de 3º anos e que uma das professoras estava em processo de aposentadoria (aposentou-se em setembro de 2019), elegemos, conforme predisposição, o acompanhamento à prática de Amarílis. Outro motivo, evidenciado na entrevista sobre a escolha da coleção, foi o fato de ter relatado fazer uso sistemático do LD e, também, porque o livro adotado na escola foi sua primeira opção.

2.4 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 2013, grifo das autoras).

Assim como defendem Lüdke e André (2013), nas pesquisas qualitativas, os dados produzidos são predominantemente descritivos. Sua preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, considerando que é nessa fase que se constroem as hipóteses que nortearão a própria pesquisa, e possibilitarão o registro detalhado e necessário à construção de um novo conhecimento.

No caso desse estudo, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2016, p. 37). De acordo com a autora, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Sua intenção é inferir conhecimentos, reunindo a categorização, a descrição e a interpretação dos dados.

O emprego da Análise de Conteúdo prevê três fases: a *pré-análise*; a *exploração do material*; e *tratamento dos resultados*. Na primeira, o material é organizado, compondo o corpus da pesquisa, escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que orientem a interpretação final, com técnicas definidas, apesar de ajustáveis. Nessa etapa, aproximamo-nos dos materiais a serem analisados a partir da *leitura flutuante* dos dados adquiridos nas observações de aulas, entrevistas, bem como as análises do livro utilizado no grupo-classe acompanhado.

Todavia, algumas regras necessitam ser observadas, ou seja, é necessário satisfazer as regras de *exaustividade*: deve-se consumir a totalidade da comunicação, não omitir nada; e *representatividade*: utiliza-se uma amostra expressiva que retrate o universo inicial (corpus). Para Bardin (2016, p. 127), “a amostragem diz-se rigorosa se

a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo”. *Homogeneidade*: os dados devem acenar para o mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; *pertinência*: os documentos precisam se adaptar ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e *exclusividade*: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Na fase de exploração do material são selecionadas e adotadas as unidades de codificação (escolha de unidades de registro), a classificação (temas) e a categorização (reunir as informações). No tratamento dos resultados acontece a *interpretação dos dados*, momento em que se busca embasar as análises e dar sentido à interpretação, apoiadas por inferências.

Para Franco (2008, p. 12), a Análise de Conteúdo tem como princípio a comunicação “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa ou documental ou diretamente provocada”, que exprime significado e sentido ao ser interpretada, concebendo as condições textuais por meio da crítica e da linguagem com seus elementos “cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2008, p. 12). Esses elementos dão significado ao objeto, conforme a expectativa teórica do pesquisador em relação ao estudo.

As análises das informações propiciaram o conhecimento do material didático adotado, o processo de escolha, bem como sobre o trabalho realizado em sala de aula. Considerando a tríade eleita nesse estudo, que compreende a análise, escolha e uso do LDA, apontamos os eixos ou categorias compostos pelas subcategorias que os caracterizam, enfocados nas técnicas de investigação adotadas, conforme seguem.

- Leitura textual: realizada pela professora para a turma; coletiva com e sem a participação da professora; realizada pelo aprendiz para o grupo-classe e/ou professora e silenciosa;
- Compreensão textual: compreensão oral e/ou escrita (perguntas de fácil localização ou explícitas, inferenciais, de opinião ou crítica/avaliativa);
- Produção textual: coletiva; em pequenos grupos; realizada em dupla; individualmente; revisão/reescrita textual coletiva, em pequenos grupos, em duplas e individualmente;
- Oralidade: entrevista, debate, dramatização, seminários, jogral, entre outros; e
- Análise linguística: sistema de escrita alfabética (SEA); ortografia e gramática.

No próximo capítulo explicitamos os resultados dos dados obtidos a partir da análise do livro didático *Ápis de língua portuguesa do 3º ano*, bem como o processo de escolha e o uso deste recurso nas aulas acompanhadas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS

O repensar de saberes e fazeres aqui proposto não se apresenta dissociado dos conhecimentos e práticas elaborados pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 24).

Neste capítulo, analisamos o livro didático (Ápis - 3º ano do ensino fundamental) adotado em uma instituição de ensino de Taguatinga - Distrito Federal e, também analisamos como ocorreu o processo de escolha coletiva e a análise da prática acompanhada, considerando o uso que a professora fez desse recurso.

3.1 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS, ADOTADO NO 3º ANO DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Nesta subseção, elencamos categorias temáticas com vistas a conhecer aspectos como a organização do manual didático do professor, os itens teórico-metodológicos, e os tipos e gêneros textuais; além dos eixos de leitura, compreensão e produção textuais, oralidade e conhecimentos linguísticos (sistema de escrita alfabética, ortografia, gramática). É importante sublinhar que a educação literária surgiu como mais um eixo.

Em alguns momentos, recorreremos ao guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018) para contribuir com as análises. Para isso, consultamos a resenha da obra referente ao 3º ano. Contudo, pontuamos que não temos a pretensão, neste estudo, de alcançar todas as especificidades trazidas no manual didático.

3.1.1 A organização do manual didático do professor

Concernente ao manual didático observamos, segundo Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), que a coleção estava estruturada em cinco volumes (1º ao 5º anos do Ensino Fundamental). O volume iniciava com uma introdução, seguida pelas unidades de estudo. Cada uma dessas partia de um tema para motivar e valorizar a realização da leitura, da escrita, e incitar a fruição, o encantamento do leitor pela literatura e outras artes.

A obra estava organizada em sequências didáticas, e cada unidade apoiava-se em um gênero textual. Essa unidade linguística se constituía em um eixo organizador das atividades de leitura, interpretação, produção de textos e análise linguística/conhecimentos linguísticos. Apreendemos, ainda, uma breve apresentação

do livro didático ao estudante, a qual era seguida pelo sumário e por uma introdução intitulada *Ler e escrever é um presente divertido!* (apresentação do livro aos estudantes do 3º ano, composta por duas páginas).

Localizamos 12 unidades desenvolvidas por seções, totalizando 288 páginas. Assim, compunha o manual as seguintes unidades: 1- Letra de canção; 2- História em versos; 3 - Fábula; 4 - História em quadrinhos; 5 - Carta pessoal; 6 - Conto maravilhoso; 7 - Conto popular; 8 - Relato pessoal; 9 - Cartaz publicitário; 10 - Notícia; 11- Poema; e 12 -Texto teatral. Em cada unidade estavam indicadas as principais habilidades da terceira versão da BNCC para o 3º ano que seriam desenvolvidas (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

O volume 3 trazia, em todas as unidades, seções estáveis/fixas, tais como: *leitura e interpretação* de texto; *prática de oralidade* (conversa em jogo); *produção de texto*; *língua: usos e reflexões* (palavras em jogo, memória em jogo), bem como as seções *tecendo saberes*, que estimulam o estudante a relacionar a *hora de organizar o que estudamos* e *o que estudamos* (autoavaliação).

As unidades vinham precedidas pela seção *para iniciar*, que apresentava o gênero textual e questões que acionavam os conhecimentos prévios dos estudantes. *Tecendo saberes* se constituía em uma seção destinada à ampliação de conhecimentos interdisciplinares e do repertório cultural; *conversa em jogo* era o momento em que os estudantes podiam conversar e/ou debater sobre um tema motivado pelo texto (prática da oralidade); *língua: usos e reflexões* trazia sequências didáticas de conteúdos fundamentadas nos textos estudados, a fim de refletir sobre os usos da língua no cotidiano (conhecimentos linguísticos); *assim também aprendo*: voltada para atividades lúdicas e de fruição na leitura; *palavras em jogo*: sistematização e consolidação do sistema de escrita alfabética, formas notacionais, convenções da escrita e regularidades e irregularidades ortográficas; *aí vem*: textos do mesmo gênero estudado na unidade para fruição, ampliação do universo textual e do letramento para o estudante.

Conforme o guia do PNL D, a obra ainda trouxe a seção *outras linguagens*: leitura de textos em linguagem não-verbal ou multimodais. Entre elas apresentavam-se “telas, fotos, ilustrações, cartuns, tirinhas, infográficos, mapas e outros” (BRASIL, 2018, p. 48); *Hora de organizar o que estudamos*: mapas conceituais que estruturavam o conceito do gênero estudado e os elementos principais que o organizavam, visualmente, o que foi estudado; *O que estudamos*: era apresentado um quadro com os

conteúdos aprendidos para o estudante refletir sobre seus avanços em relação ao que foi abordado (autoavaliação).

Em concordância com a análise do guia do PNLD (BRASIL, 2018), havia predominância de atividades de leitura, de escrita, também, de literatura. Verificamos, ainda, os princípios gerais da coleção com orientações para o ano letivo, a partir de quadro geral (eixos da língua/ unidades/gêneros textuais).

Em relação às orientações específicas do volume dedicado ao 3º ano do Ensino Fundamental, as autoras explicitaram um quadro de conteúdos contendo as unidades produzidas a partir dos estudos de variados gêneros e dos eixos de ensino; ampliação de leitura; produção de texto e estudo sobre a língua. Apresentaram oficinas do projeto de leitura com objetivos e sugestões de atividades. Ainda expunham os objetos de conhecimento e as habilidades agrupadas pelos eixos da língua portuguesa que deviam ser trabalhadas em cada bimestre, conforme a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a lista de referências.

O material digital do professor, de modo geral, apresentava o que já estava no impresso, mas oferecia subsídios para o planejamento e desenvolvimento das aulas, sugestões de atividades para o ano, orientações para a gestão da sala de aula, propostas de projetos integradores dos diferentes componentes curriculares, sequências didáticas, alternativas de avaliação, fichas de acompanhamento, reflexões acerca do processo avaliativo e, ainda, sugeria portfólios para autoavaliação. Esse material digital se constituía em uma inovação do PNLD, que aconteceu a partir da edição de 2015.

Ao final do manual e do livro do estudante, havia uma seção que visava exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso do dicionário, enfatizando a pesquisa em ordem alfabética e situações-problema em que o uso desse suporte de investigação se fazia necessário. Entretanto, constatamos que as atividades do livro envolviam apenas a ordem alfabética.

Portanto, o livro se constituía em função dos eixos de ensino de língua portuguesa, e apresentava variedade de suportes, tipos e gêneros textuais. Investiu, também, em um quantitativo de textos não verbais por meio de situações de interatividade entre os pares, o que propiciava, também, uma inserção na cultura letrada.

No entanto, quanto às seções que organizam as unidades, elas foram apresentadas de forma a não favorecer/esclarecer o leitor. Pareceu-nos um tanto confusas. Ao consultar a resenha da obra no guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018), na parte que a descreve (p. 48-49), tivemos a mesma impressão, ou

seja, a ausência de clareza/compreensão quanto o que são seções e subseções. O livro expunha uma quantidade de seções/subseções que precisavam ser bem identificadas, de modo a orientar melhor os professores e demais leitores e, assim, potencializar o seu uso em sala de aula. Contudo, aquelas estabelecidas a partir dos eixos da língua portuguesa estavam bem identificadas.

Cada unidade partia de um gênero textual e contava com atividades vinculadas aos eixos de ensino de língua. Em relação à estrutura do manual, esta poderia ser apresentada de forma mais simples e didática, pois as informações sobre a organização se misturaram aos aspectos teórico-metodológicos, traziam repetições e causavam incompreensões.

Na próxima subseção, ressaltamos os fundamentos teóricos-metodológicos que embasavam o manual analisado, conforme assinalados pelas autoras.

3.1.2 Os aspectos teórico-metodológicos do manual didático do professor

O manual do professor Ápis, 3º ano, conforme Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. VI) exibiu uma proposta didático-pedagógica que mantinha interfaces entre as diversas linguagens: “verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística etc. e com outras áreas do saber” (interdisciplinaridade), incluindo temas da realidade brasileira. Investiu em situações que promoviam a participação social dos estudantes, as relações entre os diversos conhecimentos culturais, enfatizava o eixo do letramento, incluindo o literário, assegurando, portanto, a realização de atividades em volta de gêneros que circulavam na sociedade, e a reflexão acerca dos usos da língua oral e escrita.

Em relação aos pressupostos teóricos, as autoras do livro recorreram a Ferreiro e Teberosky (1988) ao enfatizarem que a teoria da psicogênese da língua escrita alterou a visão sobre os processos de alfabetização a partir do aprendizado desse objeto de conhecimento. Assim, incluiu o traçado das letras que envolvia a apropriação das propriedades da escrita e sua estética, além da letra cursiva. Reportou-se ao ensino da leitura e da escrita com base no alfabetizar letrando a partir de Tfouni (1988) e Soares (2004).

Destacou, portanto, o conhecimento do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da consciência fonológica, a prática da oralidade com caráter espontâneo e da escrita oralizada, as práticas de oralidade e escuta de texto para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, o reconhecimento das

distinções entre aspectos da língua falada e da língua escrita, as práticas orais de linguagem voltadas para os gêneros da comunicação pública formal, e a prática de oralidade inerente às atividades orais de linguagem (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Neste ínterim, as autoras do livro apresentaram, ainda, as concepções que estruturavam as propostas didáticas, tais como os gêneros textuais, como centralidade nas práticas de linguagem (falar/ouvir e ler/escrever) em situações reais de comunicação; o estudo dos gêneros textuais (conhecimento sobre a estrutura e os elementos que os constituíam); e a proposta de agrupamento de gêneros elaboradas por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), ao agrupá-los conforme seus aspectos tipológicos/capacidades dominantes (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações). Destaca, também, os gêneros para a formação do leitor: a formação do leitor fluente e proficiente; e o uso de procedimentos ou estratégias de leitura.

Recorreram a Marcuschi (2007, p.16) acerca das práticas de letramentos e oralidade. Reiteraram, portanto que não serão as normas da língua as dignas de atenção, “mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos e não o inverso” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. VI).

Sobre os conhecimentos gramaticais, Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) fundamentaram-se no princípio de que a competência comunicativa do usuário pressupunha muito mais que o simples domínio de regras, pois antes devia ser compreendido nos diversos usos da língua, como também na reflexão sobre como funcionavam as regras e convenções; e a compreensão da base da ortografia dependia do domínio da escrita alfabética.

Desse modo, as autoras reportaram-se a Morais (2009), ao realçar que é preciso que o estudante, no decorrer da compreensão da norma ortográfica, distinga regularidades e irregularidades. Para isso é necessário problematizar e estimular a curiosidade sobre a língua escrita. No que concerne ao ensino da gramática, reportaram-se a Neves (2008), realçando que compete a esse campo descrever, analisar e coordenar os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua, os usos e as formas de organizar a linguagem que se fala.

No manual, as autoras também se reportaram à interdisciplinaridade e à intertextualidade nas atividades; formação de atitudes e valores; destacaram a progressão dos conteúdos a partir das sequências didáticas; e fizeram menção à

ludicidade no contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos por meio das oficinas do projeto de leitura.

Desta forma, Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) esclareceram, na parte geral do manual, o alinhamento ao desenvolvimento de práticas e conteúdos expressos no texto da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acentuaram, desse modo, o desenvolvimento das competências gerais e específicas para o 3º ano por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, destacando os eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, gêneros, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária).

Teceram considerações acerca desses eixos, apresentando as propostas de atividades para cada um deles. Ressaltaram, também, o papel da escola no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, e autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento, competência comunicativa, interação e fazer “uso da língua - lendo, escrevendo, ouvindo e falando, inserindo-os em situações reais de comunicação, entre outras” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p.VI).

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) ainda assinalaram as práticas de escrita com proficiência e autonomia; a didatização dos aspectos que estruturam as condições de produção de textos: sobre o que escrever (tema/assunto), por que escrever (com que intenção), para quem escrever (destinatário, público-alvo), em que circunstância comunicativa, com quais escolhas de linguagem e em que suporte. Frisaram que a produção de texto envolvia o gênero que foi objeto de leitura e de interpretação na unidade, conforme denomina Bakhtin (1979), um modelo textual.

Com base no que vimos discutindo, notamos um esforço em trazer, para os referenciais teórico-metodológicos, concepções sólidas do campo da linguagem; entretanto, compreendendo que tais apropriações, por vezes, expressaram limites na sistematização apresentada.

A seguir, partimos para o enfoque dado aos eixos de ensino de língua portuguesa presente no livro *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental. Antes, porém, elencamos os tipos e gêneros textuais presentes.

3.1.3 Tipos e gêneros textuais no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

O manual do 3º ano contemplava gêneros textuais orais, escritos e multimodais, cujos usos e circulação foram discutidos. Segundo Rojo (2012), a multimodalidade não

é somente um conjunto de linguagens, mas, além disso, é a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Sendo assim, essa interação ocorre pela articulação entre palavras e imagens. Portanto, cores, imagens, disposição da escrita e das imagens presentes no texto e a formatação textual são propriedades multimodais que evidenciam a pretensão comunicativa do texto, contribuindo para a elaboração de significado por parte do leitor. Em síntese, as vinculações entre componentes verbal e visual contribuem para que o leitor produza efeitos de sentido. O trabalho com multimodalidade abrange não apenas a linguagem escrita, mas sobretudo a linguagem visual.

Esse volume, portanto, contemplava uma variedade de gêneros textuais orais (palestras, seminários, entrevista, etc.), escritos (convite, bilhete, poema, etc.) e multimodais (apresenta mais de um apoio semiótico, como imagens, sons e letras), todos com finalidades comunicativas, cujos usos e circulação foram discutidos. A obra oferecia, de acordo com o guia do PNLD de língua portuguesa, uma coletânea de textos de diferentes épocas, regiões e países, de autores representativos clássicos e contemporâneos, colaborando para a formação do estudante e valorização da literatura como forma de compreensão do mundo e de si mesmo (BRASIL, 2018).

O ensino de gêneros, conforme já salientado, baseava-se no quadro geral proposto por Dolz e Schneuwly (1998). Estavam agrupados por cinco tipologias, a saber: *narrar* (conto maravilhoso: aquele que envolve uma temática social, a exemplo de Aladim e o gênio da lâmpada, mas não tem fadas; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; novela fantástica: são gêneros literários ficcionais em que as narrativas estão centradas em elementos não existentes ou reconhecidos na realidade, conto parodiado); *relatar* (relato de experiência vivida; relato de viagem; testemunho; *curriculum vitae*: documento de tipo histórico que relata a trajetória educacional e as experiências profissionais de uma pessoa; notícia; reportagem; crônica esportiva; ensaio biográfico); *argumentar* (texto de opinião; diálogo argumentativo: domínio da oralidade, carácter persuasivo; carta do leitor; carta de reclamação; deliberação informal: decisão destituída de formalidade; debate regrado: defesa de um ponto de vista, expressão argumentativa; discurso de defesa; discurso de acusação); *expor* (seminário; conferência; artigo ou verbete de enciclopédia; entrevista de especialista; tomada de notas; resumo de textos expositivos ou explicativos; relatório científico; relato de experiência científica); e *descrever ações* (instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; instruções).

Os autores agruparam os textos conforme os domínios sociais de comunicação (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), e utilizaram um esquema que tem por finalidade ajudar o estudante a dominar melhor um gênero por meio da sequência didática. A motivação consiste em desenvolver o projeto de leitura e as sequências didáticas que acompanham o volume do 3º ano.

Assim, Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. XXXVIII) esclareceram, no manual do professor, que esse projeto de leitura estava organizado a partir da arte literária e tinha como objetivos “estimular a sensibilidade do leitor; contribuir para a formação do leitor competente e autônomo”. Seu escopo era ocasionar a ludicidade e impulsionar a leitura entre os estudantes, provocando-os “a um exercício produtivo e prazeroso por ser criativo e criador” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. XXXVIII). Os textos selecionados para desenvolver o projeto relacionavam-se à reflexão introdutória: *ler e escrever é um presente divertido!* Nessa perspectiva, o guia do PNLD expunha que o livro didático do estudante oferecia, também, um projeto de leitura constituído por oficinas, contribuindo para a desenvolvimento do leitor literário (BRASIL, 2018).

Deste modo, ao analisarmos a obra, fomos elencando as tipologias, os gêneros e a frequência no LD analisado, conforme informações contidas na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Tipologias e frequência de gêneros textuais no livro didático Ápis - 3º ano do Ensino Fundamental

TIPOLOGIAS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS	QUANTIDADES
NARRAR	Adivinha	03
	Canção regional	05
	Cantiga popular	04
	Carta enigmática	01
	Carta pessoal	02
	Conto maravilhoso	02
	Conto popular (história curta em prosa: conflito, ação, poucos personagens)	02
	Fábula	05
	História (narração dos fatos do passado)	02
	História em quadrinhos	09
	História em versos (poesia composta por vários versos)	02
	Letra de canção (composição musical cantada)	04

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior

TIPOLOGIAS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS	QUANTIDADES
Cultura Literária Ficcional NARRAR	Parlenda	03
	Piada	01
	Poema	15
	Provérbio	01
	Quadrinha	01
	Texto teatral	02
	Tirinha	18
	Trava-língua	06
TOTAL PARCIAL	20	88
Documentação e memorização das ações humanas RELATAR	Bilhete	04
	Biografia	10
	Convite	01
	Notícia	04
	Notícia falada	02
	Relato pessoal	02
	Reportagem (texto informativo)	10
TOTAL PARCIAL	07	33
Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR	Cartaz publicitário	04
	Slogan	02
TOTAL PARCIAL	02	06
Transmissão e construção de saberes EXPOR	---	---
TOTAL PARCIAL	00	00
Instruções e prescrições DESCREVER AÇÕES	Passo a passo (instruir o leitor sobre um determinado procedimento)	05
	Receita culinária	01
TOTAL PARCIAL	02	06
TOTAL GERAL	31	133

Fonte: Produzido pela autora a partir do livro didático *Ápis* com base no quadro de gêneros de Dolz e Scheneuwly (1998).

Conforme a Tabela 5, os textos da ordem do narrar foram predominantes na obra analisada, totalizando 88 frequências. Em seguida os relatos, com 33. Nessa etapa da escolarização, momento em que se poderia investir com maior expressividade em textos argumentativos, chamou-nos a atenção o abismo que essa tipologia manteve com os textos narrativos, já que computamos apenas seis frequências. No mesmo patamar de investimento estiveram os textos descritivos, com seis situações didáticas.

Evidenciamos, ainda, que, embora as autoras quisessem dar ênfase às contribuições de Dolz e Schneuwly (1998) quanto à tipologia textual, não houve, por exemplo, proposição envolvendo texto expositivo. É oportuno sublinhar, entretanto, que o livro trouxe a seção *prática da oralidade* (conversa em jogo), momentos em que os estudantes podiam conversar e/ou debater sobre um tema motivado pelo texto. As finalidades eram desenvolver habilidades para a convivência em grupo, levantar conhecimentos prévios, favorecer a iniciação dos usos públicos da linguagem, entre outras. Assim, não encontramos gêneros expositivos, mas além daqueles já citados (31), deparamo-nos com outros, os multimodais, tais como imagens, ilustrações, telas, fotografias, cartuns, mapas e infográficos. Todavia, os agrupamentos propostos pelos autores não contemplaram os textos multimodais, cuja frequência foi bastante representativa (22).

Sobre esses últimos, Rojo (2015, p. 108) esclarece que o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Assim, em concordância com a autora, reconhecemos que, hoje em dia, não satisfaz mais a leitura do texto verbal. É indispensável colocá-lo “em relação com um conjunto de signos de outras multimodalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, o intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 7).

Deste modo, o infográfico é um gênero que unifica modalidades semióticas, porque é constituído por textos, quadros, legendas, mapas, números, ícones, ilustrações, fotografias, tabelas, e de forma dinâmica, combina o texto verbal com o não verbal. A partir do que foi realçado pela autora em relação à multimodalidade discursiva, esses elementos podem ser considerados gêneros textuais.

Acerca deste assunto, Dionísio (2006) acrescenta que a *imagem* e a palavra nutrem uma relação cada vez mais próxima e *interligada*. Bunzen e Rojo (2005) acrescentam que a organização do LD de língua portuguesa é multimodal. Todavia, o guia do PNLD de língua portuguesa orienta que o repertório textual deve ser ampliado pelo professor, principalmente considerando a necessidade de intercalar textos de diferentes extensões no trabalho de sala de aula (BRASIL, 2018).

Sobre esse assunto, Marcuschi (2010) assinala agrupamentos utilizados na concretização dos gêneros textuais, em número de sete. São eles: *Narrativo* - caracterizado por relatar situações, fatos e acontecimentos, reais ou imaginários; *Descritivo* - incide na exposição das propriedades, qualidades e características de

objetos, ambientes, ações ou estados; *Dissertativo* - apresenta o propósito de construir opinião, expor os fatos, refletir a respeito de uma questão, tecer explicações, apresentar justificativas, avaliar, conceituar e exemplificar; *Injuntivo* - traz como finalidade incitar à realização de uma situação, requerendo-a, ensinando ou não como realizá-la; *Explicativo* - permite ao leitor compreender melhor um problema de ordem do saber a partir da investigação de uma evidência; *Preditivo* - constitui sempre de uma descrição, narração ou dissertação futura, em que o anunciador antecipa situações cuja realização será posterior ao tempo da enunciação; *Dialogal* - efetiva-se nos discursos interativos dialogados.

Marcuschi (2008) destaca que cada gênero textual tem um propósito bem transparente que o origina e lhe fornece uma esfera de circulação, já que possui uma forma e uma função, assim como um estilo e um conteúdo. Porém, sua determinação ocorre necessariamente pela função, e não pela forma.

Deste modo, expõe sua definição de gêneros textuais que, em resumo, apresenta-os como “formas de ação social” (MARCUSCHI, 2008, p. 149). No entanto, confirma que “os gêneros textuais não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e, sim, são complementares e integrados” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Para o autor, a expressão *gênero textual*, *gênero discursivo* ou *gênero do discurso* não é tão importante. Segue justificando que essas expressões podem ser usadas intercambialmente, em muitas ocasiões.

Contudo, a proposição de Marcuschi (2008) extrapola a ideia de tipos textuais enquanto sequências discursivas, e engloba o conceito de domínios sociodiscursivos por considerá-la limitada. Afirma ser adepto do trabalho com o gênero textual na escola, pois, para ele, todo gênero realiza uma ou mais sequências tipológicas, e todos os tipos se inserem em algum gênero textual.

Assim, Rojo (2013) salienta que, entre as distinções dentre tipos e gêneros textuais, a mais reconhecida delas é a de Marcuschi (2008), que define o tipo textual como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição.

Nas subseções seguintes, tratamos dos eixos de ensino de língua portuguesa, considerando a frequência com que apareceram no livro analisado, bem como a abordagem didática. Destacamos que a compreensão textual é tratada, neste estudo, de forma articulada ao eixo de leitura.

3.1.4. A leitura e a compreensão textuais no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

Os eixos de leitura e compreensão textuais foram evidenciados na seção *Leitura e interpretação de texto*, base para a estruturação do trabalho didático, conforme realçado no manual do professor. Estava ancorado, teoricamente, na perspectiva de alfabetizar letrando. Ao apresentar o repertório textual (orais, escritos e multimodais), a proposta foi ampliar a compreensão leitora por meio da ativação de conhecimentos prévios, da produção de inferências, da identificação de intertextualidades, e da articulação entre as partes do texto. Nessa perspectiva, além do texto que abria cada unidade, havia outros que objetivavam subsidiar as atividades destinadas à seção *Língua: usos e reflexões*, a exemplo de quadrinhas, cantigas, tirinhas, convite, entre outros.

Reiterando, Rojo (2012, p. 258) destaca que a

Pedagogia pressupõe multiplicidades culturais expressas por meio de textos multissemióticos, ou seja, textos constituídos de múltiplas linguagens como imagens, vídeos, gráficos e sons que se somam à língua verbal, oral ou escrita para criar novos e diferentes significados.

A variedade de gêneros textuais presentes na obra analisada estava alinhada com o que assevera o PNLD, aspecto que vinha sendo priorizado desde a instituição do programa. Conforme sinalizamos no capítulo teórico, essas mudanças estavam acopladas às contribuições histórico-científicas da área de linguagem, incluindo a alfabetização. Na sequência apresentamos, na página seguinte, a tabela 6 e as frequência de leitura e compreensão textuais no livro *Ápis*, considerando suas modalidades.

Tabela 6 – Frequência de leitura e compreensão textuais no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS	TOTAL SUBCATEGORIA
LEITURA TEXTUAL	
Leitura realizada pela professora para o grupo-classe	06
Leitura coletiva com a participação da professora	03
Leitura coletiva sem a participação da professora	08
Leitura em dupla	02
Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	06
Leitura silenciosa	12
TOTAL PARCIAL	37
Continua na página seguinte	

Continuação da página anterior	
SUBCATEGORIAS	TOTAL SUBCATEGORIA
COMPREENSÃO TEXTUAL	
Exploração de conhecimentos prévios	12
Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	09
Compreensão oral (perguntas inferenciais)	07
Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	23
Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	58
Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	79
Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	31
TOTAL PARCIAL	219
TOTAL GERAL	256

Fonte: Produzida pela autora a partir livro didático *Ápis*.

Observando a Tabela 6, sobressaiu o eixo das atividades de compreensão textual (219), ao compararmos com as proposições de leitura (37). No mesmo patamar, contabilizamos, na obra analisada, 12 situações voltadas para a *leitura silenciosa*. Sobre esse assunto, assinalamos sua importância, de um lado, para a compreensão do texto a ser estudado; de outro, ao contribuir na preparação para um possível encaminhamento de leitura em voz alta. Assume, portanto, função primordial na apropriação do conteúdo textual. A leitura em dupla ocorreu apenas em dois momentos, na seção *Memória em jogo*, por meio de um trava-língua e de um trecho de poema.

No caso do livro ora analisado (*Ápis* - 3º ano), provavelmente pela etapa escolar considerada (final de um ciclo), houve um equilíbrio, embora em menor proporção, com outras modalidades de leitura, entre essa prática realizada pela docente, com seis situações, bem como em relação ao aprendiz, com a mesma frequência absoluta ao longo da obra. A *leitura para fruição* foi verificada cinco vezes na seção *Assim também aprendo*, cujas propostas consentiram em ler adivinhas, histórias em quadrinhos (2), carta enigmática e tirinha. No entanto, não havia nenhuma orientação de encaminhamento didático, considerando as modalidades apresentadas na Tabela 6.

Retomando as modalidades de leitura, o mesmo argumento se aplica à realização da leitura com e sem a participação/acompanhamento da docente. Dessa vez com diferença notória, já que contou com uma frequência de três e oito, respectivamente, sinalizando para uma projeção de maior autonomia do aprendiz nessa fase da escolarização. Desse modo, chamamos a atenção, contudo, de que esse último dado reflete uma proposição do *saber a ensinar* (CHEVALLARD, 2005).

A obra apresentou, também, no final do livro do estudante, um projeto de leitura com algumas atividades para serem desenvolvidas coletivamente, com base em textos literários. As atividades que compunham os projetos eram formadas por diferentes oficinas e, no manual do professor, foram fornecidas orientações e sugestões de como orientar as atividades.

Em relação à *compreensão textual*, como já esperado para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, mas com diferença acentuada, registramos maior investimento na compreensão escrita (168), ao analisarmos a dimensão oral (39). É importante realçar que, em se tratando dessa última, predominaram as questões de opinião (23) e, surpreendentemente, houve uma aproximação entre aquelas destinadas às inferências, com sete frequências, bem como as de fácil localização, com nove. Nesse campo, houve destaque à *exploração de conhecimentos prévios* (12), aspecto que permite, no entendimento de Solé (2012), a incursão no texto mesmo antes de seu enfoque completo.

Com 168 frequências, a compreensão escrita sobressaiu na obra analisada em referência à dimensão oral (39). No concernente à primeira, computamos maior investimento em questões inferenciais (79), ao verificarmos as que se relacionavam à fácil localização de informações nos textos explorados (58). Nesse bloco, o enfoque dado à opinião foi mais tímido (31). De qualquer modo, considerando todo o livro, encontramos uma baixa frequência dessas últimas dimensões da compreensão oral. Acreditamos, entretanto, que esse quadro ocorra em função de haver predominância da escrita nessa fase da escolarização, o que, inferimos, indica uma progressão das atividades de língua portuguesa no ciclo.

Consideramos as dimensões oral e escrita da compreensão textual, já em caráter de síntese, e apreendemos que a presente obra destacou as questões inferenciais (86), quando comparamos com as de fácil localização de informações (67). A maior frequência, no primeiro caso, parece revelar o grau de complexidade e de investimento no fechamento do ciclo de alfabetização. Com menor frequência, as questões de opinião foram evidenciadas em 54 momentos. Esses dados talvez reflitam o investimento na habilidade de desenvolver inferências, como indicado no manual: “os textos favorecem a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação da linguagem figurada, metafórica [...]” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. X).

Conforme Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. VII), o eixo da leitura o texto atuava “como centro das práticas de linguagem em suas várias modalidades: verbal, visual, gestual, sonoro, multimodalidade de linguagens”, assim como os “gêneros

contextualizados em circunstâncias comunicativas reais”, tendo a leitura como “tema central das práticas de ensino da língua portuguesa - compreensão, interpretação, fluência, apropriação e produção de textos”. Esse é um fato curioso e relevante, sobretudo porque, no manual do professor, o eixo da leitura foi evidenciado como estruturador para as demais atividades. Porém, ao computarmos a frequência das atividades de leitura, conforme revelou a tabela 6, deparamo-nos com um abismo em relação ao investimento expressivo em compreensão textual. Acreditamos que o livro poderia ter apostado em situações de leitura em duplas, pequenos grupos, pois assim ampliaria as modalidades desse eixo de ensino.

Na análise do guia do PNLD, a tônica da coleção recaiu sobre a importância da leitura e da escrita, e a valorização da literatura e do trabalho com os outros gêneros textuais por meio da sistematização de suas características (BRASIL, 2018).

Recuperando o dado referente ao distanciamento entre a proposição de leitura e compreensão textuais no LD analisado, sublinhamos que pesquisas de acompanhamento da prática pedagógica, como a realizada por Oliveira (2010). Tais investigações revelaram predominância do eixo da leitura em relação à compreensão textual, quando o objetivo, naquele contexto, era de o professor, em sala de aula, realizar essa atividade predominantemente, e em seguida, dedicar o tempo didático para análise e reflexão sobre a língua (sistema de escrita alfabética, ortografia, entre outros). Para nós, esse dado sugere que, na transposição didática entre o *saber a ensinar* e o *efetivamente ensinado*, ocorrem as denominadas *criações*, no dizer de Chevallard (2005), ou *fabricações*, na teoria do cotidiano (CERTEAU, 2014).

Em se tratando da prática de leitura na escola, de acordo com Kleiman (2016), já houve predominância dessa prática em voz alta realizada pelo estudante, sem intencionalmente assegurar a leitura silenciosa prévia, com o intento de punição, de uma avaliação coercitiva. Portanto, intimidadora de sua exposição diante do grupo-classe. Trata-se, assim, de um encaminhamento antididático dessa prática em sala de aula.

No contexto da pesquisa conduzida por Oliveira (2010) houve, conforme realçamos, uma discrepância na prática de leitura realizada pela professora em relação ao estudante, sobretudo no primeiro ano do Ensino Fundamental, etapa em que aquelas profissionais não concebiam a autonomia das crianças para essa atividade.

Reportando-nos ainda à pesquisa supracitada, três turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental foram acompanhadas ao longo de um semestre letivo, e em duas delas, os estudantes estavam se apropriando do sistema de escrita alfabética. Esse

desenho dos grupos culminou com encaminhamentos didáticos bem distintos, de modo a ocorrer uma monopolização da leitura por parte das docentes, cujos estudantes, na compreensão daquelas profissionais, não tinham autonomia para uma leitura fluente.

Portanto, mais uma vez, realçamos que a cultura escolar possui especificidades que refletem diferentes arranjos marcados pelo *saber efetivamente ensinado*. Saímos em defesa, entretanto, dessa progressão acentuada pelo manual didático, já que, mesmo em grupos cujas expectativas de aprendizagens não estejam alinhadas com esse material, se espera uma busca permanente por alcançar um perfil próximo do esperado pelos documentos oficiais, por recursos didáticos diversos, incluindo o livro didático.

Acreditamos que a expectativa de inserir o estudante em um contexto de interatividade, de explicitação oral, no início do ciclo de alfabetização, pode ter influenciado nesse desenho de maior presença da escrita no 3º ano, bem como da exploração da opinião com maior relevo na interpretação oral. Cabe ressaltar, em se tratando da compreensão escrita, o enfoque dado à inferência, visto que insere o estudante em uma perspectiva de apreensão do conteúdo implícito do texto.

Em se tratando do livro *Ápis*, 3º ano do Ensino Fundamental, as seções de leitura e interpretação/compreensão de textos exploraram as intenções, elementos, características e funcionalidades dos gêneros textuais, sistematizadas na seção *Hora de organizar o que estudamos*. Em outros momentos, esse encaminhamento foi adotado no eixo da análise linguística/conhecimentos linguísticos. Constatamos que a obra investiu nesse trabalho, o que, em nosso entendimento, incidiu em um eixo transversal, ou seja, foi enfocada tanto a leitura/compreensão quanto aquele eixo que envolvia a normatividade da língua. Cabe ressaltar, ainda, que o material investiu em atividades de exploração do suporte, do autor e da obra, por meio do gênero textual biografia.

Assim como descrito na avaliação fornecida no guia do PNLD, não identificamos, explicitamente, recomendações ou orientações com as indicações de livros a serem lidos, na seção *sugestões* de leitura presente ao final das unidades (BRASIL, 2018).

Conforme dados explicitados na Tabela 6, verificamos que o manual investiu nos eixos de leitura e compreensão textuais. Entretanto, é no processo de didatização, ou seja, no *saber efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 2005) que a tríade professor, aluno e objeto de conhecimento entram em cena com suas diferentes singularidades. De todo modo, aqui nos cabe acentuar as proposições para o ensino de língua portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental desse suporte, que tem assumido diferentes

configurações ao longo da história e ocupa, certamente, um espaço na organização e condução do trabalho didático de sala de aula.

3.1.5 A produção textual no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

As atividades concernentes ao eixo de produção textual estabeleceram-se na seção *Produção de texto*. Nesse terceiro volume, conforme o guia do PNLD, as produções aperfeiçoavam-se e os estudantes passavam a produzir variados gêneros textuais, mobilizando habilidades mais complexas, de modo a contar com orientações para a elaboração e a revisão dos textos escritos pelos estudantes (BRASIL, 2018). Na tabela 7 exibimos a frequência de produções/ revisões textuais no livro *Ápis*, a partir de suas modalidades.

Tabela 7 - Frequência de produção textual no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS		TOTAL SUBCATEGORIA
Produção textual coletiva (turma)	Com apoio da professora	01
Produção textual em grupos	Sem apoio da professora	02
Produção textual em duplas	Sem apoio da professora	06
Produção textual individual	Sem apoio da professora	03
Revisão/Reescrita textual coletiva	Com apoio da professora	01
Revisão/Reescrita textual em grupos	Sem apoio da professora	01
Revisão/Reescrita textual em duplas	Sem apoio da professora	07
Revisão/Reescrita textual individual	Sem apoio da professora	02
TOTAL GERAL		23

Fonte: Produzida pela autora a partir livro didático *Ápis*.

Reportando-nos aos dados presentes na Tabela 7, fica evidente a discrepância entre as atividades de leitura (37) e, sobretudo, de compreensão (219), ao compararmos com as proposições de produção de textos (23). É curioso esse dado, já que, apostando em uma progressão dos eixos ao longo do ciclo de alfabetização, esperávamos maior equilíbrio entre eles nessa etapa da escolarização. Sobre esse assunto, Bastos (2009) aponta que há um baixo investimento nessa atividade, assim como condições limitadas em sua realização no cenário brasileiro. Diante desse quadro, indagamos: haveria uma relação entre as propostas para as atividades desse eixo e a prática educativa, considerando essa pesquisa? Recuperaremos essa questão adiante, na análise do uso do LD. Adiantamos, entretanto, o baixo investimento dessa atividade na prática acompanhada.

A despeito das modalidades de produção de textos, chamamos a atenção, com base na Tabela 7, para a produção em duplas, com uma frequência de seis momentos, bem como a revisão/reescrita textual, com sete ocasiões na obra analisada. Embora requeira uma organização refletida, considerando os níveis de escrita dos estudantes, apostamos nesse encaminhamento, já que a interação entre os pares pode render aprendizagens significativas. Por outro lado, foi tímido o investimento em atividades de escrita de textos realizadas individualmente, assim como a revisão/reescrita (3/2, respectivamente). A depender do gênero textual, acreditamos que, nessa etapa, já é possível contar com uma frequência maior de produções individuais. Ocorre que, de acordo com Leal e Melo (2006), a atividade de produção textual é complexa, exigindo, por parte de quem ensina, maior dedicação.

Mesmo no 3º ano do Ensino Fundamental, apreendemos uma predominância das atividades de escrita voltadas para os gêneros da ordem do *narrar*, totalizando oito frequências, ao compararmos com o *relatar* (duas situações). Chamou-nos a atenção para a quase inexistência de textos argumentativos e descritivos, com uma situação, apenas. Em síntese, além do baixo investimento em situações de produções textuais, ao compararmos com outros eixos do ensino de língua, a ênfase recaiu sobre os textos narrativos. Acreditamos que, nesse segmento, já é possível e significativa a prática mais sistemática ancorada em textos argumentativos. A diversidade e o equilíbrio entre os tipos/gêneros textuais asseguram, em nossa compreensão, a articulação da produção escrita às práticas sociais de leitura e escrita, baseando-se na formação de escritores competentes, capazes de atuar socialmente, conforme assegura Silva (2004).

Ainda nos reportando à Tabela 7, a obra analisada pouco investiu em situações de produção textual coletiva (uma situação), assim como em pequenos grupos (duas ocasiões). O mesmo ocorreu, remetendo-nos a essas modalidades, com relação à revisão/reescrita textual (com uma ocasião para cada uma). Leal e Albuquerque (2005), ao debaterem o tema da leitura e produção textuais, trazem alguns aspectos fundantes da escrita. Chamamos a atenção para aquele vinculado à interatividade por meio desse objeto de conhecimento, o qual incide diretamente nos interlocutores.

No que se refere à produção oral, encontramos um dado curioso, já que havia, no manual do professor, a explicitação de duas situações não localizadas no livro. Uma delas se tratava de um relato individual pautado previamente em uma situação escrita. A outra culminava com um relato em grupo por meio de encenação. A atividade que precedeu foi a produção de uma lista com a relação dos materiais e figurinos necessários,

acompanhada dos nomes dos responsáveis. Chamamos a atenção, diante desse quadro apresentado pelo livro analisado, para as disparidades existentes entre as modalidades oral e escrita de produção de texto. Sobre esse assunto, Santos, Costa-Maciel e Barbosa (2012) realçam que a fala e a escrita se integram nas práticas sociais; todavia, as duas possuem suas especificidades.

É oportuno pontuar que, na atividade de produção textual, há disponibilidade de um roteiro com o planejamento para subsidiar a escrita do texto, orientar e discutir sobre a escolha do gênero a ser escrito, além de considerar as atividades de revisão e reescrita. Embora com frequências díspares, apreendemos uma diversidade de arranjos na efetivação dessa atividade: individualmente, em duplas, em grupos, e coletivamente, com e sem a participação do professor.

Com exceção das duas situações de produção textual oral que anunciamos anteriormente, houve uma articulação entre as proposições do manual do professor e o livro didático *Ápis* do 3º ano do Ensino Fundamental. Portanto, os gêneros estudados em cada unidade estavam alinhados com o que propunha o manual. Assim, identificamos os seguintes planejamentos, considerando os interlocutores, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Propostas de atividades de produção textual no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

1	Produzir estrofe para letra de canção e apresentar para outros colegas da escola.
2	Criar outro final para a história em versos, ensaiar e apresentar em forma de jogral.
3	Escolher uma moral para escrever outra fábula e produzir um livro.
4	Criar diálogos para HQ e trocar com um colega para ler o que escreveu.
5	Escrever uma carta pessoal em resposta para Ronroso (gato), e trocar de carta com outra dupla.
6	Recontar a história <i>O jovem herói</i> coletivamente, com ajuda de escriba, e contar para alguém que gosta de ouvir histórias.
7	Recontar cada parte da história lida, escrevendo nos quadros correspondentes o início da história, o suspense, a complicação e o final ou desfecho, e trocar de texto com um colega, comparando as semelhanças e diferenças.
8	Produzir um <i>relato pessoal</i> escrito, registro de memória, ler e ouvir os textos dos colegas.
9	Criar um texto para <i>cartaz publicitário</i> e fixar no mural da sala de aula ou da escola.
10	Produzir uma <i>notícia sobre um animal que foi descoberto no fundo do mar (lula roxa)</i> , criar uma <i>manchete</i> e apresentar para os colegas.
11	<i>Continuar os versos de um poema</i> , brincar com os sons e ritmos, ler para os dos colegas e montar um varal.
12	Produzir uma <i>lista com a relação dos materiais e figurinos necessários com os nomes dos responsáveis</i> para montar o cenário e encenar a peça teatral para os estudantes de outras turmas.

Fonte: produzido pela autora a partir do livro didático *Ápis* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Diferente da pesquisa de Silva (2004), nesse volume, a *produção de lista* apareceu uma única vez e na última unidade. Chama-nos a atenção esse dado, já que esse é um gênero que poderia ser abordado nas primeiras unidades temáticas, considerando que sua estrutura organizacional favorece uma abordagem desde a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com o apoio da professora.

Em relação ao guia do PNLD, houve um destaque, em relação a essa obra, quanto ao tímido investimento em produção de textos injuntivos instrucionais (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2018).

Notamos, assim como Silva (2004) que, embora as produções sejam anunciadas a interlocutores do grupo-classe e da escola, elas permitem a análise do gênero por meio de sua organização e características. Porém, concordamos com a autora de que a maior parte das atividades se limita ao contexto escolar. No caso do livro analisado (*Ápis* - 3º ano), podemos afirmar que somente duas das propostas se dirigiram a interlocutores externos.

Apesar desse desenho na proposta do livro, é possível, cremos, criar situações reais de interlocução a partir dos gêneros textuais propostos que, inclusive, trazem um repertório variado e coadunam com a perspectiva de alfabetizar letrando defendida por Soares (2008) e Morais (2012).

Conforme realçamos em uma das teorias eleitas neste estudo, há um processo de transformação dos saberes a partir de sua produção de origem, bem como de seu destino. No caso do livro didático, em articulação com a teoria da transposição didática, ele se constitui no *saber a ensinar* (CHEVALLARD, 2005). Esse recurso vem passando por mudanças substanciais que, em se tratando do trabalho com língua portuguesa nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, como é o nosso caso, ultrapassa os muros escolares com a presença de uma linguagem que dialoga com o campo social. Portanto, é um instrumento crítico que certamente vem contribuindo na/para a formação de um sujeito empoderado no uso da língua. Os docentes, ao utilizá-lo, também podem inovar para contestar situações não antevistas e que, no entanto, necessitam ser adotadas, já que, ao didatizá-lo, recriam e reinventam o instituído (CHARTIER, 2005), ou seja, não são meros receptores de algo produzido externamente (CERTEAU, 2014).

3.1.6 A oralidade no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

A oralidade é um eixo de ensino transversal a qualquer componente curricular, assim como as atividades de leitura e escrita. Nesta subseção, dedicamo-nos a analisar os tipos de atividades concernentes a esse campo, que foram priorizadas no livro de língua portuguesa *Ápis*, 3º ano do Ensino Fundamental, já que entendemos que há especificidades didáticas no trato da oralidade nessa área. Estudos como os de Leal, Brandão e Lima (2011, p. 01) atestam que, embora esse eixo tenha sido o centro dos processos educativos em tempos remotos, na contemporaneidade não se tem dado espaço considerável nas “esferas educacionais formais”. Anteriormente a essa pesquisa, Leal, Brandão e Nascimento (2010) investigaram a prática de cinco professoras do 2º do segundo ciclo (antiga quarta série no sistema seriado), e constataram que a prática de oralidade, naquelas turmas, limitava-se a conversas e promoção de situações de discussão. Embora as mestras que contribuíram com o estudo reconhecessem a importância da oralidade, não reservaram momentos, em suas práticas, para o enfoque dado aos gêneros orais públicos e formais.

No livro *Ápis* do 3º ano, pontuamos que havia uma seção intitulada *Prática de oralidade* (conversa em jogo, gêneros orais). Nesse espaço, verificamos a proposição de atividades que contemplaram conversas entre os colegas ou entre os estudantes e o professor, cujos temas estavam relacionados com os demais eixos do ensino da língua portuguesa.

Na Tabela 8, que segue, elencamos as frequências de atividades vinculadas à oralidade, incluindo a seção *Conversa em jogo*, propostas ao longo da obra e que estavam em consonância com o manual do professor, conforme descrito anteriormente. Deste modo, Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. XXVI) esclarecem que essa seção destinava-se a momentos em que os estudantes podiam dialogar e discutir sobre temáticas fundamentadas pelo texto: habilidades voltadas a convivência “combinados para organizar os momentos de fala e escuta, conhecimentos prévios, iniciar os usos públicos da linguagem, desenvolver autoconfiança e discutir assuntos do dia a dia”.

Tabela 8 - Frequência de oralidade no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS	TOTAL SUBCATEGORIA
Conversa (em jogo)	10
Dramatização	03

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior	
SUBCATEGORIAS	TOTAL SUBCATEGORIA
Roda de relatos pessoais	01
Notícia falada	01
Jogral	01
TOTAL GERAL	16

Fonte: Produzida pela autora a partir do livro didático *Ápis*.

Conforme explícito na Tabela 8, computamos 16 situações em que a oralidade esteve presente na proposta do livro analisado. Ao acoplarmos notícia falada, jogral e dramatização, gêneros que pressupõem um processo mais refinado de planificação, localizamos cinco situações em que foram priorizados. Prevaleram, portanto, relatos pessoais e situações de conversa em geral, com 11 atividades propostas. Quanto a esses fatos, Dolz e Schneuwly (2011) asseveram que a linguagem oral está bastante assídua nas salas de aula como, por exemplo, nas leituras, nas conversas, nas instruções e correções de exercícios. Contudo, ela é ensinada eventualmente, por meio de atividades distintas e raramente monitoradas. Em relação às demais categorias, ressaltamos as propostas do livro *Ápis* do 3º ano dispostas no quadro 3.

Quadro 3 - Propostas de atividades orais no livro didático *Ápis* - 3º ano

do Ensino Fundamental

1	<i>Dramatizações</i> em grupo a partir da história <i>O mosquito e o leão</i> , da Folha de São Paulo (unidade 3), a segunda, a partir do conto <i>O sapo com medo d'água</i> , de Luís da Câmara Cascudo (unidade 7); a terceira, a partir do texto teatral <i>O jacaré que comeu a noite</i> , de José Rufino dos Santos (unidade 12).
2	<i>Jogral</i> em grupo a partir história em versos <i>Orquestra</i> , de autoria de Nye Ribeiro (unidade 2).
3	<i>Relato pessoal</i> a partir do texto <i>Monstros dentro da gente</i> , de João Vitor Marolla - Folha de São Paulo (unidade 8).
4	<i>Notícia falada</i> a partir de pesquisas em jornais e revistas e apresentação para o grupo-classe (unidade 10).

Fonte: produzido pela autora a partir do livro didático *Ápis* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2011) destacam os gêneros orais públicos que convêm à aprendizagem na escola: o seminário, a discussão em grupo, a exposição, etc. Em seguida, asseveram aqueles textos orais tradicionais da vida pública: a entrevista, o debate, a negociação, entre outros. Estes precisam ser contemplados na instituição escolar e no planejamento dos professores, bem como nos conteúdos oferecidos nos livros didáticos, pois, em alguma ocasião, na escola ou fora dela, os estudantes poderão ter necessidade de se valer deles de forma adequada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Sobre esse aspecto, notamos que os resultados

evidenciados em nossa pesquisa, a partir do livro didático analisado, não alcançaram tais gêneros.

Sobre esse assunto, Costa-Maciel e Bilro (2018) evidenciam que a escola necessita possibilitar, aos indivíduos, desenvolver competências que, em geral, não são apreendidas no dia a dia. Além disso, indicam maior planejamento no uso da fala pública. Neste caso, citam a entrevista, a exposição oral e o debate como gêneros pertencentes à dimensão formal.

Leal, Brandão e Lima (2011) expuseram objetivos didáticos explícitos, concernentes a quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas: *a valorização de textos de tradição oral*, por reconhecerem que a instituição escolar tem como prevalência assessorar os estudantes a ampliar suas habilidades de uso da fala; *a oralização do texto escrito*, ao conceberem o encontro entre os eixos da oralidade e da leitura; *a variação linguística e relações entre fala e escrita*, por atuar no combate ao preconceito linguístico, orientando sobre diferentes dialetos e fatores que causam diferenças nas formas de falar; e *a produção e compreensão de gêneros orais*, com o propósito de desenvolver atitudes de respeito e escuta ao que o outro fala, monitorar o tempo de fala, e conhecer a forma composicional de gêneros complexos, a exemplo dos seminários, notícias orais, debates regrados ou papéis desempenhados em uma situação de interação. Portanto, as autoras destacam a necessidade de debater as relações entre oralidade e escrita para que os estudantes apreendam que a fala é tão essencial quanto a escrita, pois ambas são administradas por regularidades. Assim sendo, as autoras compreendem a variação quanto ao nível de formalidade e tipos de relação que se constituem entre os falantes, desde as conversas informais aos gêneros mais públicos, como as entrevistas televisivas, que exigem um trabalho mais ordenado de reflexão e produção planejada de textos orais. As autoras supracitadas seguem assinalando que “não há, geralmente, reconhecimento de que esta instituição tenha como uma de suas prioridades auxiliar os estudantes a ampliar suas habilidades de uso da fala” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2011, p. 3).

Na análise do guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018), percebemos que ele sugere que o professor amplie as atividades de uso da língua oral, envolvendo as relações entre as categorias oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e gêneros. Também, orientações “às regras de conduta, postura, variação estilística e entonação adequadas para cada gênero”, abrangendo uma variedade de gêneros e reflexão sobre as variações linguísticas formais (BRASIL, 2018, p. 56).

Conforme Leal e Gois (2012, p. 12), compreendemos que há muito o que ser feito para que essa modalidade de uso da língua receba o devido tratamento didático. Assim, tanto na prática docente quanto no LD, esse eixo carece ser envolvido para além das práticas orais cotidianas. Neste sentido, Costa-Maciel (2014) espera que a escola tenha a missão de levar aos estudantes atividades que superem as configurações de produção oral habitual para contrapor com outras mais formais, posto que as produções de gêneros orais repetidas no dia a dia dos estudantes já são conhecidas por eles.

Em concordância com Costa-Maciel (2014), Mendes e Silva (2018) consideram que é função da escola incentivar o estudante a fazer novas descobertas sobre os usos do oral, consentindo que ele utilize a língua oral em situações que ainda não são familiares. Assim, essa instituição pode colaborar ensinando os usos mais formais e públicos da oralidade, ajudando o estudante a compreender que diferentes circunstâncias determinam maior ou menor acompanhamento da fala. Concordamos com Silva, Borges e Costa-Maciel (2018) que o lugar que a oralidade ocupou no LD de LP é menor, se comparado aos outros eixos da língua portuguesa.

Diante dos dados obtidos, concluímos o livro contemplou atividades relacionadas a situações de conversa entre os estudantes e discussões em sala de aula (informal) e, com menor expressividade, a exploração de gêneros orais formais.

3.1.7 A análise linguística no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

Nesta subseção, enfocamos as alternativas adotadas pelo livro didático *Ápis*, 3º ano do Ensino Fundamental para o ensino de *análise linguística*. Concordamos com Morais (2002), que esse termo se constitui em uma ampliação do eixo de ensino denominado de *gramática*, reflete a análise e reflexão sobre a língua, por exemplo, dos campos do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica, em um contexto de mediação com a unidade textual. Nesse sentido, é um instrumento que auxilia na formação de estudantes leitores e produtores textuais.

Considerando as especificidades do 3º ano do Ensino Fundamental, fechamento de um ciclo denominado *alfabetização*, organizamos o eixo da análise linguística a partir dos blocos de análises: sistema de escrita alfabética (SEA), ortografia e gramática, respectivamente. Chamamos a atenção para essa singularidade, considerando, no campo do currículo, o que vem sendo defendido em documentos de âmbito nacional, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012c), bem

como nas referências locais, a exemplo do currículo da rede (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Reportando-nos ao livro *Ápis*, destacamos que havia uma seção intitulada *Língua: usos e reflexões*, alinhada ao que vem sendo denominado *conhecimentos linguísticos*, cuja ênfase recai sobre as atividades voltadas ao sistema de escrita alfabética, ortografia e gramática, de acordo com o proposto no manual do professor. Na tabela abaixo expusemos a frequência de atividades no livro *Ápis*.

Tabela 9 - Frequência de análise linguística: SEA, ortografia e gramática no livro didático *Ápis* - 3º ano do Ensino Fundamental

SUBCATEGORIAS	TOTAL SUBCATEGORIA
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	
Contagem de sílabas em palavras	04
Escrita de palavras	08
Escrita de frases	04
Leitura de frases	03
Ordem alfabética	18
Rimas	02
TOTAL PARCIAL	39
ORTOGRAFIA	
Acentuação gráfica	02
SUBCATEGORIAS	
TOTAL SUBCATEGORIA	
REGULARIDADES CONTEXTUAIS	
Dígrafos CH, LH, NH	01
Fonema /K/ com C - QU	03
M antes de P e B (nasalização)	01
R brando	03
Sílabas átonas /O/ - /U/ - E - /I/	03
Tonicidade	01
ÃO, AM, TIL (nasalização)	03
IRREGULARIDADES	
Fonema /G/ com grafemas G - J	01
Fonema /S/ com grafemas S - SS - C - Ç - SC - Z	11
Grafema X com fonemas /CH/ - /CS/ - /S/ - /Z/	05
TOTAL PARCIAL	34
GRAMÁTICA	
Substantivos: próprio e comum; masculino e feminino; singular e plural; sinônimo e antônimo (gênero e número)	19
Adjetivos (gênero e número)	03
Pronomes: pessoais; possessivos; demonstrativos	12
Verbos: presente; passado; futuro; uso do imperativo.	32
Classificação de palavras quanto ao número de sílabas	03
Pontuação	13
Figuras de linguagem: onomatopeias (2) e Sentido figurado e real (5)	07
Variação linguística	19
Exploração do gênero textual: características e funcionalidade	22
TOTAL PARCIAL	130
TOTAL GERAL	203

Fonte: produzida pela autora a partir do livro didático *Ápis*.

Em anuência aos dados da tabela 9, constatamos que a prática de análise e reflexão sobre a língua mostrou-se expressiva no livro (203). Conforme comentamos anteriormente, seguimos, nesse eixo, com os dados concernentes ao sistema de escrita alfabética (39), ortografia (34) e gramática (130). Em relação ao SEA, apreendemos maior investimento da obra na propriedade ordem alfabética (18) e na escrita de palavras, com oito proposições. De fato, houve, em nosso entendimento, uma progressão quanto às propriedades da escrita alfabética, visto que não verificamos mais nomeação de letras, contagem de sílabas e letras na palavra, entre outras. Chamou-nos a atenção, entretanto, a proximidade da frequência desse eixo com o da norma ortográfica. Conforme apontamos no capítulo teórico, a busca por uma consolidação das relações grafofônicas, de acordo com Morais (2012), pode ocorrer a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, momento em que, desejavelmente, o sujeito já se apropriou da escrita alfabética.

Em relação às atividades de ortografia (34), obteve relevo o estudo das irregularidades (17), a exemplo, do uso fonema /S/ com grafemas S - SS - C - Ç - SC - Z (11). Curiosamente, o emprego de dígrafos, tais como CH, LH, NH foram explicitados nas regularidades contextuais. De acordo com Morais (2007, p. 25), ainda existe “o som de /S/ com X, CH ou Z se constitui numa irregularidade da norma ortográfica (xale, chulé, rapaz). Do mesmo modo, a notação do som /λ/ com L ou LH em palavras, tais como: família e toalha”. Já as regras morfológico-gramaticais contaram com três proposições; e acentuação gráfica, com duas.

A proximidade das frequências da norma ortográfica e o SEA abriu espaço para a expressiva evidência da gramática (130). Como esperávamos, houve maior investimento na classe de palavras. Por outro lado, ao invés de substantivos (15), houve maior expressividade na proposição de verbo (32). Com base na Tabela 9, cabe enfatizar uma categoria que, em nossa compreensão, é transversal, já que pode ser enfocada em outros eixos de ensino de língua, como as características dos gêneros textuais que, no caso do livro didático *Ápis*, 3º ano do Ensino Fundamental, apresentou 22 proposições. Observamos que, em relação à variação linguística, nossos dados parecem contrastar com os de Silva (2008), uma vez que apresentou um número expressivo de atividades no manual (19).

Em concordância com Morais (2002), defendemos, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com a norma ortográfica, bem como com a pontuação, a concordância verbo-nominal, e não a ênfase em classificar palavras. Em outras

palavras, o autor assinala o seguinte: saber que *piolho* é um substantivo comum não o instrumentaliza a grafar, autonomamente, essa palavra. O trabalho de alfabetizar letrando possibilita, além da compreensão da normatividade da língua, a autonomia na escrita de textos, já que essa prática ganha funcionalidade e amplia as possibilidades de produção. O estudante terá a oportunidade de, ao longo de sua escolarização, se apropriar das classes de palavras.

Quanto à baixa incidência de atividades do SEA, concordamos com a perspectiva apontada por Moraes (2012), de assegurar a progressão continuada das aprendizagens. Isso porque, no 3º ano, espera-se que o estudante já tenha superado problemas com diferentes “casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola, com autonomia” (MORAIS, 2012, p. 127). Portanto, nessa etapa é plausível o ensino da norma, uma vez que o estudante está consolidando a alfabetização.

Conforme o guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018), essas atividades do SEA foram desenvolvidas por meio de sequências didáticas que compreendiam o trabalho com *poemas*, *cantigas* e *quadrinhas*, analisando aspectos sonoros, tais como rimas e aliterações, bem como a leitura e escrita de palavras.

Deste modo, Trinconi, Bertin e Marchesi (2017) enfatizaram que o livro contava, também, com uma seção, intitulada *Palavras em jogo*, cuja finalidade era apresentar, sistematizar e consolidar o SEA, além dos aspectos notacionais, preparando o estudante para a assimilação desse sistema e de suas convenções. Essa informação das autoras não condiz com os dados da tabela 9, já que não houve tanta ênfase à normatividade da língua e às propriedades do SEA. Esses aspectos, conforme pontua e defende Moraes (2012), bem como documentos oficiais, como a proposta do PNAIC (BRASIL, 2012), precisam ser consolidados antes do 3º ano. Para melhor compreensão, exemplificamos a partir de uma proposta realçada pelo livro (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017):

- “Atividade de ordenação das palavras: coloque-as em ordem e descubra as frases - unidade 3” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 62).

Embora constasse, no final do livro, uma parte suplementar dedicada à ordem alfabética e ao uso do dicionário, não verificamos atividades que envolvessem o uso/manuseio desse recurso (dicionário) em sala de aula. Ele foi trazido apenas como meio de reforçar a sequência alfabética. Isso ocorreu, embora o manual apresentasse o

dicionário para procura de significado e escrita de palavras que fugiam à regularidade fonema/grafema (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 250).

Segundo Morais (2007), a norma ortográfica de nossa língua contém aspectos regulares, isto é, que são determinados por regras e podem ser aprendidos; também irregularidades e, neste caso, resta-nos memorizar as formas adequadas, valendo-nos, sempre que possível, da consulta ao dicionário. Para favorecer o entendimento, trouxemos um exemplo de uma das atividades dedicadas à ortografia:

- “Ler as palavras escritas com a letra X na tabela e marcar qual é o som que a letra está representando /CS/ (saxofone); /S/ (exclamação); /Z/ (exercício); /CH/ (xarope), entre outros exemplos” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 197).

Assim como o guia do PNLD de língua portuguesa, verificamos que os conteúdos gramaticais no LD sobressaíram, se comparados aos ortográficos. Eles envolveram conhecimentos, tais como substantivos, adjetivos, pronomes, verbos e classificação de palavras quanto ao número de sílabas (BRASIL, 2018).

Reconhecemos, assim como Certeau (2014), que a produção cotidiana se distancia do saber de referência, já que é marcada pelas diferentes maneiras de usar os produtos impostos pela ordem dominante. Isso significa que o processo de apropriação das prescrições oficiais pelos docentes relaciona-se a uma categoria específica: a da coerência pragmática (CHARTIER, 1998).

Retomando o livro didático, verificamos a presença de proposições em torno das variedades linguísticas (19) - linguagem formal e informal, discussão sobre a adequação, ao nível de formalidade, de realização oral e escrita da língua, colaborando para uma visão mais ampla que permite, também, combater o preconceito linguístico, assim como o tratamento de outras linguagens, além da verbal. Contemplou, desse modo, uma perspectiva de língua regularizada nos usos e, portanto, na heterogeneidade linguística (BRASIL, 2018). Esse desenho pode levar os estudantes “a compreenderem as adequações do uso da fala em função dos papéis sociais assumidos na interação e nas relações de proximidade e distanciamento existentes entre eles” (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2013, p. 14). Conforme as autoras, a variação linguística caracteriza-se como uma temática dentro do eixo da oralidade. Desse modo, destacam que seu ensino pode ser estimado como um evento acerca do qual se investiga melhor apreensão.

Portanto, as atividades destacadas pelo LD refletiram o fato de a linguagem estar adequada à situação e à circunstância de interação a que estamos inseridos (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017).

O LD também explorou os sentidos real e figurado por meio de palavras dentro do contexto dos gêneros, no caso de poemas, ditados populares ou histórias em quadrinhos. Como exemplos, podemos citar as expressões *frango* (falha do goleiro), *morto* (sem vida/cansado), *babado* (pregas/fofoca), dentre outras. Assim, exemplificamos com uma atividade que envolve os usos e reflexão de sentidos real e figurado. No poema *Voa ou não voa?* algumas palavras foram empregadas com mais de um sentido (real e figurado).

Releia os versos a seguir:

- “Pato tem pena e voa/ Será que ler é voar? Agora observe: *voa do pato*, qual o sentido - *real*; *voa da leitura*, do pensamento – *figurado*” (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 224).

Para favorecer a compreensão, ilustramos com mais uma atividade de figura de linguagem (onomatopeias: palavras que imitam sons), a partir da HQ da Turma da Mônica:

- Releia este quadrinho. Leia as palavras que estão imitando o som de Horácio comendo: CHOMP! CHOMP! Leia a história a seguir e converse com os colegas sobre o som de cada uma das onomatopeias. A seguir, reproduzir os sons e construir sentidos; fazer uma lista de outras palavras que representam sons. Exemplos: TOIIMM, CRÁS, VRRUUM, CROCH, TOC TOC, entre outras (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 80, conforme unidade 4).

Em relação à exploração do gênero textual, geralmente é trabalhado na seção *Hora de organizar o que estudamos*, por meio de esquemas ou mapas conceituais que estruturam o conceito do gênero estudado e os seus elementos principais. Assim, exemplificamos com a leitura coletiva do esquema, a partir do gênero textual fábula, proposto na unidade 3:

- Fábula: uma história curta; Intenção: mostrar uma moral ou ensinamento e, também entreter; elementos: animais como personagens, narrador, moral, tempo, lugar e ações; leitor: quem lê para se divertir ou refletir acerca das ações dos personagens (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2017, p. 55, de acordo com a unidade 3).

É oportuno ressaltar que em todas as unidades ocorreram explorações dos gêneros textuais, seja na seção de interpretação do texto, de produção textual ou nas informações para o professor (a) no manual didático. Também na seção *Hora de*

organizar o que estudamos, que trazia o mapa conceitual do conteúdo linguístico estudado. Trata-se de uma categoria transversal, de modo que pode ser explorada quanto aos aspectos da textualidade da língua, como paragrafação, elementos de coesão textual, entre outros, também com enfoque macro de caracterização e distinção entre os gêneros textuais.

Finalizamos destacando, assim como Frade e Maciel (2006), que a pedagogia cruza com a edição, pois a análise dos dados de um livro, tais como texto, conteúdo, ordenamento linguístico e metodológico, exercícios, imagens e outros recursos do mundo editorial ou da relação deles entre si possibilita entender que o produto é consequência dos recursos decorridos do seu processo de *fabricação*, de sua proposta didático-ideológica, entre outros aspectos.

Fechando o bloco da análise, partimos para entender um pouco do processo de escolha desse material, na área de língua portuguesa, no interior da escola pesquisada. Conforme anunciamos na metodologia, esses dados foram gerados a partir do emprego de entrevista semiestruturada com duas docentes atuantes, no ano de 2019, com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

3.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNLD: ARTEFATO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Compondo a tríade de nosso objeto de estudo, nesta subseção, nosso intuito foi aproximarmo-nos do processo de escolha da coleção didática de língua portuguesa para o bloco inicial de alfabetização, com o olhar mais detido no 3º ano. Conforme vimos no mapeamento que realizamos, o recorte temporal 2000-2019 retratou maior ênfase sobre a análise, quando comparamos com a escolha. Reconhecemos que esse espaço de escolha é fundante para compreender melhor o uso ou não uso do material na sala de aula. Estariam os professores assumindo lugar de protagonismo? O tempo destinado à análise sugeriu uma escolha consistente e consciente desse material? Houve, de fato, uma articulação entre os diferentes profissionais da escola?

Iniciamos esse debate pela organização da equipe pedagógica, bem como dos critérios que orientaram esse processo na escola pesquisada.

3.2.1 A organização da equipe pedagógica e os critérios que orientaram a escolha da coleção de língua portuguesa na escola

Para iniciar esclarecemos que, em edital de convocação nº 01/2017, ao dispor sobre a inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD, o MEC comunicou que o processo de atualização das obras didáticas para 2019 estava aberto para adequação à BNCC. Nesse mesmo edital, instituiu regra para a escolha dos livros didáticos. Assim, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisaram selecionar uma mesma coleção para cada componente curricular, pois a obra deveria ter um único editor de todos os volumes que a compunham.

Em relação ao processo de escolha da coleção didática de língua portuguesa na escola e sobre como as decisões foram encaminhadas, Amarílis relatou que, primeiramente, a equipe gestora e pedagógica se reuniu para estudar e ponderar sobre o livro que mais se aproximava dos documentos oficiais.

[...] porque a gente não segue o livro didático com os conteúdos, e sim a BNCC. Mas a gente percebe que nenhum livro vai contemplar todo o conteúdo da base. Isso é uma fragilidade dos livros, têm pouquíssimos conteúdos que vão contemplar os que foram elencados para os bimestres. Embora a gente saiba que não precisa ter uma sequência no uso do livro, mas facilitaria muito se tivesse esse comprometimento da secretaria com relação aos conteúdos. Os conteúdos que estão na BNCC deveriam constar, ao menos grande parte deles, no livro didático do PNLD (**AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019**).

É importante sublinhar que essa autonomia da equipe, incluindo os docentes, não ocorreu plenamente, na medida em que expressou um alinhamento fidedigno à BNCC. Atribuiu, ainda, à secretaria, o papel de levar para os livros didáticos o conteúdo desse documento. Nesse processo, apreendemos a preocupação de Amarílis quanto à implementação daquele documento, aspecto que parece estar alinhado com os vários momentos de formação, promovidos pela SEEDF junto às coordenações regionais de ensino, destinados a sua discussão. Nesse caso, as obras do MEC e o currículo da SEEDF passaram por alterações para atender à BNCC. Porém, a professora, em seu relato, não reconheceu que esse ajustamento ocorreu, oficialmente, por meio da segunda edição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), de modo que não expressou, na ocasião da pesquisa, uma identificação com o desejável. Inferimos que isso tem relação com o fato de a profissional estar se apropriando dos dois documentos: o nacional e o local, isto é, a BNCC e o Currículo em Movimento da SEEDF.

De acordo com Veiga e Silva (2018), a BNCC do Ensino Fundamental foi idealizada por competências e habilidades, com o desígnio de unificar o que precisa ser ensinado nas escolas públicas, ignorando as discussões de entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação, assim como a diversidade cultural do país. De algum modo, os encontros de formação continuada, cujo enfoque foi a BNCC, parecem ter influenciado o discurso de que era necessário o alinhamento do livro didático ao prescrito naquele documento. Curiosamente, não se remeteu ao currículo em movimento. Por se tratar de um documento de abrangência nacional, inferimos que o foco daqueles encontros recaiu sobre a BNCC.

Retomemos o tema da organização da escola para a escolha dos livros didáticos de língua portuguesa, conforme regra do MEC: uma mesma coleção com os volumes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. A professora Hortênsia comentou que a escola disponibilizou, com antecedência, todo o material (coleções recebidas e aprovadas pelo PNLD para o quadriênio de 2019-2022) a serem analisadas na escolha. Vejamos o que declarou:

[...] li todos os livros, analisei a questão, vi se estava de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, se seria interessante para o aluno. Analisei tudo. Só que onde esbarra? Na hora de escolher os livros, eu tive muito trabalho. Não sei se a prioridade era a editora. Acabou que, no dia da escolha, o quinto ano pediu para privilegiar história e geografia para que pudessem escolher; e o primeiro e o segundo ano, os exercícios de alfabetização **(HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019)**.

Em concordância com o estudo de Bisognin (2010), a análise das obras continua sendo a principal referência para a escolha da coleção pelos docentes. Em seu depoimento, Hortênsia relatou que, depois de todo o trabalho, teve que ficar com o que os colegas preferiram, visto que o programa prescreveu a escolha da coleção, porque tinha que atender do 1º ao 5º anos: “eu não quis abrir mão, mas os outros professores do 3º ano abriram para o segundo bloco¹⁴. A regra é a definição da editora, pois a coleção é a mesma para todos os anos” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Desse modo, a decisão do MEC levou a uma negociação interna entre os blocos: os alfabetizadores

¹⁴ No Distrito Federal, a escolaridade é organizada em ciclos de aprendizagem. O primeiro ciclo é reservado à Educação Infantil. Já o Ensino Fundamental está organizado em dois ciclos: o 2º ciclo, composto pelos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), divididos em: bloco 1 – Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (1º, 2º e 3º anos); bloco 2 (4º e 5º anos); e o 3º ciclo, que compõe os Anos Finais, também divididos em bloco 1 (6º e 7º anos) e bloco 2 (8º e 9º anos).

optaram por escolher a coleção de língua portuguesa e os professores de 4º e 5º anos, escolheram os livros de história e geografia.

Por meio de seu relato, ficou evidente a insatisfação quanto à escolha de uma mesma coleção para os anos iniciais, visto que a obra precisaria conter um único editor de todos os volumes que a compunham, conforme determinação do MEC.

De acordo com declarações de Amarílis, a equipe gestora e pedagógica se reuniu, em um primeiro momento, para estudar a BNCC por anos-ciclo. Em um segundo momento, organizaram-se por ano de atuação, e os professores procuraram conhecer os livros que receberam das editoras e foram elencando aqueles que estavam mais de acordo com a realidade da escola, que contemplavam os conteúdos previstos na BNCC, além das orientações preconizadas pelos documentos da rede, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014) e do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Em concordância com Amarílis, Hortênsia relatou que as discussões acerca das análises dos livros foram em grupos, por ano de atuação, e que a equipe pedagógica da escola esteve presente o tempo todo.

Afiançamos que, para realizar uma escolha qualificada, é fundante a constituição da equipe pedagógica, a participação e o envolvimento nos momentos de formações para discussão dos aspectos teórico-metodológicos que alicerçam as coleções, ou aqueles dedicados às reuniões para planejar, selecionar e analisar as obras, definindo critérios. Para isso, cada instituição tem autonomia para escolher a coleção, mas não aconteceu o mesmo quando se tratou dos anos-ciclo, visto que havia uma padronização, pois a determinação do programa para as escolas era a escolha de uma mesma coleção para cada componente curricular.

A propósito das decisões, ambas afirmaram que houve discussões coletivas. Amarílis discorreu que a equipe pedagógica se reuniu para análise das coleções. As coleções selecionadas eram diferentes e tiveram que ordená-las de acordo com a opção da maioria. Conforme Amarílis, os docentes haviam selecionado três títulos. No terceiro momento, o 1º bloco/BIA (1º ao 3º anos) e o 2º bloco (4º e 5º anos) reuniram-se para dialogar: “já que é a questão da alfabetização, a gente queria ter prioridade, por exemplo, em língua portuguesa” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). Neste íterim, cada professor foi conduzido a negociar sua maneira de fazer, em uma margem de jogo que regulava, autorizando ou não a escolha da coleção didática (CERTEAU, 2014).

Apesar de comentarem acerca das reflexões coletivas, não ficou clara a atuação de cada sujeito, a fim de analisarmos o espaço de autonomia dada ao professor. A partir

das três coleções selecionadas, foram chamados à votação. Em consenso, decidiram pela coleção *Ápis de língua portuguesa*, como nos confidenciou Hortênsia, uma vez que alcançou o primeiro lugar. Amarílis apontou como fragilidade a questão da escolha pela coleção. Eis o que declarou:

A gente escolhia um título, mas o quinto ano não, e queria negociar. Assim, preferiram escolher história e geografia e deixaram a gente escolher o de português. Mas a coleção que escolhemos não contemplava os conteúdos do quarto e do quinto ano. Limitaram a escolha. O meu interesse e o do bloco é um, o dos quartos e quintos anos são outros. Fecharam muito a escolha, ficou bem complicado (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019).

Segundo a professora, em uma primeira discussão, não houve um consenso, “porque cada professor tem sua opinião” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). Em conformidade, Hortênsia realçou que foi preciso entrar em acordo. Para ela, a escolha pela coleção foi prejudicial: “eu não fiquei com os livros que gostaria. É terrível, péssimo” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Assumiu que fez uma lista de preferências, ao participar efetivamente na escolha, lendo todos os livros. Sua sensação foi de “tempo perdido, desperdiçado [...] fui vencida pela votação” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019).

Conforme suas colocações, houve divergências até mesmo entre as turmas de atuação e professoras de um mesmo ano, como foi o caso das duas turmas de 3º ano do BIA. Em suas análises, a escolha de uma mesma coleção de língua portuguesa para os anos iniciais não contemplou os dois blocos, já que contemplou a alfabetização, o 1º bloco/BIA (1º ao 3º ano), mas não alcançou as expectativas docentes quanto ao 2º bloco (4º e 5º anos). O prazo para a escolha da coleção foi determinado pelo MEC. Assim, para o guia do PNL D, foi fixado o período de 23 de agosto a 10 de setembro de 2018.

Notamos que Amarílis priorizou, em suas análises, a aproximação com os documentos curriculares; já Hortênsia, o contato direto com os próprios livros, folheando-os e analisando sua qualidade, a fim de apreender as singularidades de sua turma. Enquanto a primeira estava focada na dimensão do prescrito, o interesse da segunda profissional recaiu sobre os saberes da ação, conforme clarifica Chartier (1998).

Assim, ao tratarmos do *saber a ensinar* e o *efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 2005), percebemos, como alerta Chartier (2005), que o diálogo entre quem estabelece as prescrições e quem está em sala de aula é fundamental para alcançar resultados significativos na prática pedagógica.

Ao discorrer sobre o período para a seleção da coleção, Amarílis afirmou que os livros ficaram dispostos na sala dos professores: “todos os títulos que recebemos ficaram uns 15 dias ou mais, expostos, com cartazes e com identificação do ano” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). Para as análises, conforme relatado, foram dedicados três momentos: no primeiro, a equipe pedagógica se reuniu por ano-ciclo para estudar a Base Nacional Comum Curricular; no segundo, analisaram as coleções; e no último, o diálogo com toda a equipe (1º ao 5º ano) para elegerem a coleção para o quadriênio 2019-2022. Deste modo, dois encontros precederam a reunião coletiva. Houve a orientação de que os livros estavam disponíveis online, de modo que podiam ser acessados pelos profissionais.

Embora os professores tivessem consultado o guia do PNLD literário (escolha das obras literárias para compor o acervo da sala de aula), para a escolha dos livros didáticos, optaram por analisá-los fisicamente. Quanto ao guia de livros didáticos de língua portuguesa, o MEC esclareceu que, para consultá-lo era necessário acessá-lo pela internet, no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A professora Hortênsia reiterou que os livros foram organizados na sala dos professores, e que tiveram duas semanas para conhecerem e realizar a escolha: “cada um foi olhando no horário que podia. Acredito que tem colegas que nem olharam, deixaram para o outro escolher. Eu fui olhando na minha coordenação” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019).

Apreendemos, pelas falas das duas professoras, que o material estava disponível, mas não houve um planejamento criterioso para que a análise fosse assegurada por parte da equipe pedagógica: esse processo ficou flexível. A rede pública do DF conta com horário de coordenação pedagógica (15 horas semanais), dedicado a estudos e planejamentos. Com esse tempo, a equipe poderia ter organizado momentos coletivos com consulta prévia dos professores, anotações e posteriores discussões.

Em relação ao tempo destinado à escolha da coleção, Bisognin (2010), em sua pesquisa, notou desacerto entre o prazo estabelecido pelo PNLD e a apreciação dos livros pelos professores. Do mesmo modo, a autora percebeu a impossibilidade de reunir todos em um mesmo dia e horário. Além dos livros didáticos, os professores tinham que escolher o material de literatura, visto que o programa não era mais exclusividade do LD. Conforme mencionamos, o tempo de seleção do material era escasso, o que, em nosso entendimento, poderia culminar em um uso assistemático do material.

Em 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foram unificadas. Com nova nomenclatura, passou a chamar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, de formação, e aqueles destinados à gestão escolar, entre outros.

De acordo com Amarílis, a *coleção Ápis* chegou no início do ano e na segunda semana foi entregue aos estudantes. Entretanto, alguns deles não receberam. A escola tentou conseguir em outra instituição ou em uma reserva: “a gente tentou segurar, principalmente para o quarto e o quinto ano, para ver se chegava, mas não chegou” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). A professora relatou que isso ocorreu porque o programa considerava o censo do ano anterior para distribuição às escolas. Assim, as turmas podiam sofrer alterações de um ano para o outro, ocasionando falta livros para os estudantes. Ao expor o material eleito (*Ápis*), Hortênsia discorreu que não foi a mesma coleção para todas as disciplinas: “a de português não é mesma de história e geografia” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019).

Como já esclarecido, partiu do MEC a imposição de que cada coleção escolhida atendesse do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o que não impedia que fossem eleitas coleções de editoras diferentes para os outros componentes curriculares.

Hortênsia mencionou que não houve um debate para poder discutir os aspectos teóricos que norteariam a elaboração da coleção: “é tanto livro que não tem como ver tudo. Eu me dispus a fazer, mas outros não. Deixaram para o colega escolher” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Segundo ela, previamente, não formaram grupos para as discussões: “com o livro na mão, falávamos os motivos que nos levaram a gostar de tal livro, conversávamos com os colegas. Havia um diálogo” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Esse fato registrado pela professora aconteceu no segundo momento, ou seja, na segunda reunião da equipe.

Como destacou Bisognin (2010) e com base nos relatos das mestras entrevistadas, as questões do cotidiano escolar conferiram limites à concretização deste debate. Hortênsia (- 3º ANO - 15/05/2019) discorreu: “foi um movimento contrário, porque primeiro a gente analisava os elementos do livro”. Entretanto, assegurou que a

proposta temática, os conteúdos e as habilidades do material foram considerados em sua análise.

Em síntese, pelos relatos apreendidos, observamos que não houve um planejamento cuidadoso para a escolha do livro didático nessa instituição, conforme afirmado anteriormente. Embora os profissionais contassem com um tempo de, aproximadamente, 15 dias, materiais dispostos na escola, bem como pela internet, não conseguimos visualizar uma sequenciação/etapas para a análise. Cada sujeito foi criando alternativas para consultar o material, já que estavam em pleno exercício profissional, sem disporem de tempo hábil para essa tarefa tão importante e multifacetada. Conforme realçamos, alguns deixaram a escolha a cargo dos colegas; outros estudavam o material durante a coordenação, o que parece atestar essa ausência de organização coletiva. Confirmamos, desse modo, um abismo entre a proposição oficial e as condições reais para que esse processo ocorresse de forma integrada. Entendemos, portanto, que esse desenho culminou com o uso ou não uso do material eleito nos contextos didáticos de sala de aula. Sobre esse assunto, é importante sublinhar que concordamos com o que assinala Chartier (1998), quanto à preocupação dos professores estar centrada no *como fazer*, ao compararmos com o *porquê*.

Conforme destacado, a escola organizou três momentos para a escolha da coleção: no primeiro, estudaram a Base Nacional Comum Curricular, reunindo-se por ano-ciclo; no segundo, analisaram as coleções; e no terceiro, elegerem a coleção com toda a equipe (1º ao 5º ano) para o quadriênio 2019-2022. Portanto, para além de análises individuais e em grupos, é interessante apontar para essa organização do ponto de vista coletivo. Ao avaliar a participação na escolha do livro didático de língua portuguesa e os critérios elencados, Amarílis (3º ANO – 16/05/2019) atestou que ajudou bastante e empenhou-se no material de sua preferência. Para isso, observou a clareza das atividades propostas no livro, se traziam muitas informações, tornando-o *poluído*, isto é, carregado de informações e sem transparência, dificultando o entendimento. Verificou, ainda, a fonte da letra, os gêneros textuais, os conteúdos abordados, se tinha gramática e ortografia, entre outros. O letramento, no entanto, não ficou esquecido:

A gente teve uma preocupação com o letramento, porque a gente estava muito presa àquelas cartilhas em que a frase não tinha sentido [...]. Que leitura fazer? Não tinha significado. É uma preocupação na escola ver a questão do letramento nos livros didáticos. Que tipo de texto está trazendo, se vai avançar o aluno, a criticidade com relação

aos textos e aos exercícios, o raciocínio e o interesse deles também **(AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019)**.

Houve, por parte da escola, bem como em relação à professora, conforme relato anterior, atenção às práticas sociais de letramento, já que necessitavam estar presentes nas salas de aula, formando leitores, produtores textuais e, claro, cidadãos críticos. Assim como Soares (2008), a professora concebia a especificidade do processo de alfabetização e letramento, já que, conforme a autora, dissociá-los seria um equívoco. Do mesmo modo que Schneuwly e Dolz (2011), ela tinha preocupação em tornar as práticas de leitura mais significativas para os estudantes, por meio do domínio dos diversos gêneros textuais, possibilitando seus usos dentro e fora do espaço escolar.

Já Hortênsia, ao discorrer sobre os critérios elencados para a escolha, relatou que cada grupo os elaborou, conforme o ano de atuação. A partir desse relato, ficou evidente a ausência de um planejamento coletivo para o processo de escolha do livro didático. Ao se reunirem no grande grupo, a decisão já teria que ser tomada. Reiterando, o MEC estabeleceu, para a escolha da coleção do PNLD 2019, o período de 23/08 a 10/09/2018. Seguindo o que apontou a professora, sua escolha foi norteada pelos conteúdos que considerava importantes. Vejamos o que declarou durante a entrevista:

[...] no meu caso, eu privilegiei, em primeiro lugar, o conteúdo; também os exercícios, se eram interessantes, se não era aquela coisa embolada, perda de tempo. O meu foco foi esse. [...] porque não adianta você escolher o livro que não tem o conteúdo que você precisa **(HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019)**.

Observamos que aspectos vinculados à consolidação das convenções do sistema de escrita alfabética não foram destacados no relato de Hortênsia, assim como o eixo do letramento. Certamente que o ano-ciclo teve influência nessa não citação explícita do SEA, já que, no terceiro ano, espera-se que tenha ocorrido essa apropriação. A preocupação costuma recair sobre a consolidação das relações grafema-fonema e, portanto, com o foco na ortografia e na gramática. Entretanto, chamou-nos a atenção a não evocação do campo do letramento. Sobre esse tema, convém recordar que, para Soares (2008), o ensino da língua é centrado na perspectiva de alfabetizar letrando e, entre outros aspectos, é crucial diversificar as situações de leitura no interior da escola, trabalhar com os vários gêneros textuais, a fim de que o estudante possa responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta na sociedade. Na mesma direção, conforme defende Morais (2012), é importante direcionar o ensino para a

consolidação das convenções grafofônicas, concomitantemente ao trabalho com o letramento.

Ao perguntarmos sobre os aspectos que influenciaram a escolha, Amarílis elencou os seguintes critérios: a clareza e a fonte da letra, os gêneros textuais, ou seja, o eixo do letramento, a significação dos conteúdos e das atividades (gramática e ortografia), a fim de despertar o interesse, desenvolver o raciocínio e a criticidade dos estudantes. Na análise de Hortêncina, evidenciou: a proposta temática, os conteúdos e habilidades (realçou a gramática), atividades interessantes e a estética.

A partir dos critérios elencados pelas professoras na escolha do livro didático, recorremos a Chartier (2010), quando enfatiza que

[...] os livros didáticos devem satisfazer a duas exigências contraditórias: ser fácil de usar, tanto para o professor como para o estudante, e não reduzir a aprendizagem a baterias de exercícios padronizados que forcem um caminho predeterminado. De qualquer forma, não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer. Ele é apenas um dos recursos disponíveis (CHARTIER, 2010, p. 4).

O uso do LD, portanto, não exclui a utilização de outros materiais e, ao mesmo tempo, não substitui o planejamento do professor. Com isso, contribui na/para a construção de um senso crítico, de modo a superar a fragmentação do conhecimento e a alienação. Nos dizeres de Certeau (2014), os *usuários* não são passivos ou meros *receptores* de algo produzido por outros. Esses sujeitos são, também, produtores, e não apenas consumidores. Isso nos leva a compreender que, mesmo em contexto de dominação, eles (no nosso caso, os professores) nunca estão assujeitados, já que estão sempre a *fabricar* o cotidiano. Suas atividades revelam a criatividade dos mais fracos, ao mesmo tempo em que é cumprido, é burlado. Essas *maneiras de fazer* são as mil e uma práticas pelas quais os *usuários* vão deixando suas marcas, seus registros, suas histórias.

Ao avaliar o livro didático utilizado, Amarílis o descreveu:

Tem um pequeno resumo, fica mais claro para os meninos entenderem. Tem as características de cada gênero. No final de cada capítulo, ele sempre remete ao conteúdo estudado. Tem a autoavaliação também. Eu pergunto se eles estão entendendo, se conseguem identificar no texto. Eles mesmos fazem a autoavaliação e marcam no livro (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019).

Seu relato realçou a satisfação com o uso e a organização do LD. A coleção analisada se constituía, segundo a mestra, em torno dos gêneros textuais. Hortêncina

asseverou que os colegas comentavam que as atividades não contemplavam as tipologias textuais. Confessou que havia utilizado pouco o livro de língua portuguesa, mas como critério para a escolha, observou

[...] se os exercícios eram significativos, porque tem muitos livros que tem exercícios que enrolam, conversam, faz pensar, mas perde muito tempo, não vão direto ao assunto, isso é muito comum. Observei a estética, se o livro é interessante para a criança, se ela vai ser cativada pela imagem. Usei mais para interpretações de textos, que eu achei interessante, porque tinha perguntas que eu queria desenvolver com eles (**HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019**).

As palavras da professora levaram-nos a inferir o uso assistemático do LD em seu grupo-classe, ao alegar tê-lo usado essencialmente para interpretação/compreensão de textos. Isso nos pareceu justificar o pouco uso que a docente fez desse recurso, ao declarar que não contemplava os conteúdos previstos para o primeiro bimestre letivo. Talvez isso estivesse relacionado ao que comentou sobre as atividades dos atuais livros aprovados pelo PNLD: “de modo geral, não vão direto ao assunto” (**HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019**). Mais uma vez, rememoramos as singularidades dos saberes da ação, em que os docentes, imersos nos processos didáticos de ensino e de aprendizagem, estão focados na operacionalização do ensino. Por outro lado, acreditamos que o LD, mesmo não atendendo plenamente às expectativas do professor, bem como do estudante, pode (e deve) ser complementado, como bem sublinhou Chartier (2010). A despeito da ênfase na compreensão textual, recorreremos a Bunzem (2007), que enfatiza que uma das qualidades dos recentes livros é a variedade de textos autênticos e em gêneros diversos, o que pode ter favorecido tal escolha pela professora no momento de utilizar esse recurso.

Para Amarílis, a escolha do livro didático precisava estar alinhada às Diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014), ao Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e à BNCC (BRASIL, 2017): “não adianta pegar um livro que não tem nada a ver com os documentos curriculares. O que você vai trabalhar em cima do livro? A gente teve muito, essa preocupação” (**AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019**).

Na opinião de Hortênsia, não houve diretamente relação entre a escolha do livro didático de língua portuguesa e o PPP da escola. Entretanto, no momento da escolha, os documentos da rede, a exemplo do currículo, influenciaram as decisões no que concernia aos conteúdos.

Amarílis discorreu que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola estava em processo de (re)construção, mas o foco era a alfabetização, e isso contou muito no momento da escolha do livro. Diante disso, questionamos a respeito de possíveis registros dos critérios elencados nas análises das coleções estarem vinculados, também, àquele documento. Entretanto, a docente não soube responder com precisão: “eu acredito estar, a vice-diretora deve ter colocado um plano de ação nesse sentido” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019).

Esses dizeres pareciam revelar ou implicar em um alinhamento entre a proposta do livro e os documentos oficiais, com menor ênfase no projeto político pedagógico da escola. Como, então, assegurar essa autonomia, essa escolha mais consciente e consistente, se não houve um processo maduro de estudo que culminou com essa escolha? Talvez por compreender esse como um processo burocrático, a professora declarou não ter conhecimento e remeteu tal incumbência à gestão da escola. Quanto a consultar o PPP da escola na escolha da coleção, remetemos ao fato de que, neste documento, necessitava constar a organização curricular a partir do currículo da rede.

Em um espectro mais geral, sem mencionar especificamente o PPP, como Amarílis, Hortênsia realçou que os critérios elencados foram registrados: “porque tudo é registrado, ainda mais quando é escolha, inclusive a gente até assina, então, com certeza, foi registrado” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Contudo, afiançou que o registro não foi feito com o objetivo de dar suporte para escolhas futuras, mas para respaldar documentalmente, quando enfatizou que havia o registro na ata de escolha, conforme exigência do edital do PNLD. O volume de documentos oficiais, bem como a burocracia do processo de escolha do livro didático parecem ter distanciado o professor de uma análise processual e consistente dos aspectos didáticos e pedagógicos do material.

Questionamos, ainda, se, no momento de escolher a coleção para o quadriênio 2019-2022, relacionaram esse processo ao livro utilizado até o ano de 2018, avaliando suas fragilidades e potencialidades. Amarílis comentou que teve problema, porque seus alunos não o receberam:

como tinha só um primeiro ano e ano passado dois, só uma turma recebeu. Eu fiquei no pé, pedi diversas vezes o livro. Como eu estava

no PNAIC, utilizei com os meus alunos o livro do PNAIC¹⁵, porque não recebi o livro didático durante o ano inteiro (**AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019**).

Conforme Certeau (2014), muitas vezes a necessidade obriga os indivíduos a apelarem para saídas e táticas. Elas têm, como ponto de partida, a inteligência e a criatividade e, por isso, estão sempre a se reinventar. Nesse caso, o caderno de apoio à aprendizagem a que se referiu, tratava-se de um material complementar e consumível, a ser distribuído e utilizado no primeiro semestre, mas houve atraso na impressão e distribuição às escolas, e foi utilizado apenas no período de agosto a dezembro de 2018. No entanto, não houve nova distribuição em 2019. Talvez a não continuidade desse material tivesse relação com o fato de que os estudantes já tinham recebido os livros didáticos para quase todos os componentes curriculares, distribuídos pelo PNLD.

Para Amarílis (3º ANO - 16/05/2019), outra fragilidade era se basearem no censo do ano anterior, pois “no ano seguinte, ou as turmas aumentam ou diminuem”. Em 2018 havia duas turmas de 1º ano, e foi considerado o censo relativo a 2017, ocasião em que tinha apenas uma turma. Assim, chegaram livros para uma única turma, “quebrou nosso trabalho, o planejamento, tivemos que xerografar. É um problema da rede, não é um problema da escola, nem da regional” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019).

De acordo com registros do MEC/Secretaria de Educação Básica, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) era responsável pela compra e distribuição dos materiais e livros didáticos, cabendo a ele, também, a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar. Corroborando com o relato da professora, para distribuição era considerado o censo escolar anterior ao ano de escolha do LD, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Assim, esclareceu que podia haver oscilações entre o número de livros e de estudantes no ano letivo, sendo necessário fazer o remanejamento por meio das escolas que tivessem exemplares excedidos, ou recorressem à reserva técnica no sistema

¹⁵ Material didático complementar elaborado como apoio ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). SOUSA, Maria Alice Fernandes de. ALMEIDA, Cristina Vieira Osler de. SANTOS, Marilene Xavier dos. BERTONI, Nilza Engenheer. OLIVEIRA, Raimunda. **Pensar, fazer e aprender**. Caderno de apoio à aprendizagem. Língua Portuguesa e Matemática. 3º ano/consolidando. PNAIC. Org. Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília: UnB/ CEAM. NEAL. CFORM. SEEDF, 2018.

Programa Dinheiro Direto na Escola¹⁶ - PDDE interativo (MEC/FNDE). Em relação ao depoimento da professora, o FNDE declarou que o PNLD vinha sendo aprimorado desde sua criação, e que isto foi objeto de críticas durante algum tempo, mas nos últimos anos, a distribuição era realizada de acordo com a projeção. Esse relato nos leva a pensar que não houve alteração de um item tão importante e remente à pergunta: quais foram as pesquisas que sinalizaram para a resolução desse problema?

Para Amarílis, na escolha dos títulos, o professor não tinha o livre direito de escolher e, muitas vezes, o material indicado como primeira opção não era o que chegava para a escola. No final, enfatizou que era preciso acatar. Além disso, para Amarílis, os pais cobravam, queriam saber por que não estavam sendo usados: “há fatores em que o livro didático, muitas vezes, ajuda e outras, atrapalha” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). A partir desse depoimento, percebemos o desapontamento em receber e fazer uso de um livro que não foi sua primeira opção.

No caso de não recebimento do título escolhido em primeira opção, o FNDE respondia que isso acontecia em situações em que tais livros não haviam sido negociados pelo órgão e que, nesse caso, recebiam o que escolheram como segunda opção. Então, por que incluir um livro que não foi pleiteado, e por que a escola o recebia?

Outro problema destacado por Amarílis foi a questão de as editoras enviarem o exemplar só pela internet: “Foi o que aconteceu com os livros literários, e a gente não conseguia abrir, não conseguia ver” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). Para ela, seria mais interessante receber os livros fisicamente, pois havia muitos títulos a serem escolhidos, e isso, em sua opinião, facilitaria a discussão em grupo e poderiam avaliar melhor. A partir desse desenho explicitado, a professora declarou: “e olha que essa escola é top, tem três computadores [...]” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). A relação com os computadores existentes na escola fazia referência ao acesso à internet, pois, para analisar os livros didáticos que não receberam impressos, precisariam acessá-los pelo site do FNDE. Quanto aos livros literários, foram disponibilizados somente neste formato on-line, ou seja, no portal do MEC/FNDE.

Em relação à escolha daquele material citado por Amarílis, frisou que foi uma novidade da edição do PNLD de 2018, que incluiu a seleção e distribuição de livros de

¹⁶ Programa criado em 1995, que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar.

literatura. Com essa ampliação, as escolas passaram a escolher, também, os livros literários que alunos e professores teriam acesso, subsidiadas pelo guia do PNLD literário¹⁷.

Com essa inclusão, chamamos a atenção, mais uma vez, para assegurar, no chão da escola, melhores condições de avaliação no processo de escolha do material didático por parte dos protagonistas da ação didática. Dessa forma, cremos, haverá maior possibilidade de integrar esse material ao processo de didatização do ensino.

Sobre o guia do livro didático, que trazia uma série de sugestões, orientações para ajudar no processo de seleção do livro, Amarílis evidenciou que foi pouco consultado: “a gente não se atentou para isso, não lembrei de verificar se foram enviados para a escola. A gente olhou nos livros mesmos” (AMARÍLIS - 3º ANO - 16/05/2019). Nesse caso, pareceu-nos que a professora não dispunha da informação de que, para ler e analisar os resumos das obras aprovadas, poderiam acessar o guia pela internet, no portal do FNDE. Essa declaração denunciou, mais uma vez, a ausência de uma organização coletiva no interior da escola, também desse material, a fim de clarificar a importância desse documento no processo de escolha do livro didático.

Assim como na investigação de Santos (2007), inferimos que a escola não investiu esforços para criar espaços de discussão desse documento, a fim de auxiliar uma escolha acertada/alinhada com as necessidades da instituição, bem como de professores e estudantes. Apreendemos, ainda, que a linguagem presente no documento pode refletir a concepção dos especialistas, distanciando-se das singularidades do chão da escola.

No entanto, da mesma forma que os saberes docentes são importantes no momento da escolha do LD, pois revelam a identidade que trazem consigo, afirmando sua cultura profissional, o guia também se apresenta como um subsídio, por trazer o resumo das obras avaliadas e aprovadas pelo PNLD, o que pode contribuir para uma escolha mais qualificada.

Hortênsia assegurou que esse documento foi disponibilizado, mas que não o havia usado “porque os livros já estavam aqui. Estava tudo muito corrido, com muitas coisas para gente fazer” (HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019). Remeteu-se à escolha

¹⁷ Esse guia reunia informações sobre obras literárias que foram aprovadas para constituir o acervo das escolas públicas de Educação Básica, pensando especialmente na ampliação de oportunidades de acesso e leitura dessas obras por nossos(as) estudantes.

de livros literários, período em que precisaram procurar, já que não houve a disponibilização física desse material. Sobre o assunto, ela ponderou:

[...] a gente viu a sinopse, tudo direitinho. Então, o guia dos livros literários, a gente olhou, mas o do LD não tinha nem tempo para isso. E, de toda forma, a gente tinha os livros aqui e fomos diretamente neles (**HORTÊNSIA - 3º ANO - 15/05/2019**).

É válido ressaltar que, embora tivessem consultado o guia literário, o dos livros didáticos foi um elemento ausente no processo de escolha. Ainda nos remetendo a esse tema em específico, sublinhamos o fato de o tempo para análise do material que, segundo a docente, foi escasso.

Pesquisas como as realizadas por Costa Val (2002) e Bisognin (2010) destacaram a consulta apenas aos exemplares das coleções didáticas. Ao não utilizarem o guia, desconsideraram a recomendação do MEC, pois ele era apontado como um dos principais canais de comunicação entre o PNLDT, a escola e os docentes. Não podemos descolar esse processo, entretanto, de uma ausência de organização/planejamento coletivo da escola.

O não uso do guia também foi constatado em outros níveis de ensino, como o caso da investigação de Cavalcanti e Silva (2016), em que houve uma negação das análises feitas pelos especialistas e, por outro lado, uma aproximação do livro como objeto de análise, como avaliou Santos (2007).

Conforme Chartier (2005), na prática, a ordem do discurso não se mostra suficiente para guiar a ação com segurança e eficácia, ou seja, as coisas não acontecem como foram teorizadas. E complementa: o terreno de toda teoria é sempre a prática. Assim, as *estratégias* podem ser modificadas na prática, apresentando-se de modo (re)inventado *taticamente*. Isso significa que elas podem não aparecer no cotidiano da mesma forma como foram elaboradas (CERTEAU, 2014). Para finalizar, evidenciamos que o não uso desse documento demonstrou fragilidade do processo vivenciado nessa instituição, visto que ele era essencial para eleger a coleção que contribuiria para o trabalho desenvolvido na escola.

Na próxima subseção, por meio das observações de aulas de Amarílis, discutimos o que foi possível apreender do trabalho da professora ao fazer uso do LD de língua portuguesa. Focalizamos as discussões acerca de como ela (re)constituiu seus saberes e conduziu as atividades em seu grupo-classe de 3º ano do Ensino Fundamental. Assim exibimos, em subseções específicas, algumas apreciações gerais face às tabelas

expostas e análises das práticas de leitura/compreensão (optamos por trazê-las na mesma tabela, mas separadas nas análises), produção textuais e análise linguística (SEA, ortografia e gramática) desenvolvidas no período observado (21/05 a 11/11/2019).

Conforme anunciamos no início da subseção de escolha do LD, contamos, durante a entrevista, com a participação de duas docentes atuantes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, nessa escola pesquisada. Já para o acompanhamento da prática pedagógica, bem como da realização de uma entrevista no segundo semestre de 2019, uma delas (Amarílis) se dispôs a continuar contribuindo com o estudo. Nosso intuito foi o de observar efetivamente o uso do LD/coleção eleita na escola para a área de língua portuguesa nos anos iniciais daquele segmento focando, especificamente no final do Bloco Inicial de Alfabetização.

3.3 O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO DE UM GRUPO-CLASSE DE 3º ANO

Nesta subseção, conforme realçado no capítulo da metodologia, acompanhamos a prática da professora Amarílis durante o ano letivo de 2019. Seguindo a mesma linha adotada para a análise do livro didático *Ápis*, elencamos os mesmos eixos e subcategorias para a prática de uso desse material. Trouxemos os aspectos observados no interior de um grupo-classe de 3º ano, relativos aos eixos de ensino da língua portuguesa: leitura/compreensão textuais; produção textual; oralidade; e análise linguística (SEA, ortografia e gramática).

Cabe esclarecer que a professora Amarílis não só concordou em ser acompanhada como apontou, também, o uso sistemático do livro didático de língua portuguesa *Ápis*, 3º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que a prática docente conjuga vários encaminhamentos, bem como lança mão de distintos materiais didáticos. Porém, por se tratar de um estudo com foco na análise, escolha e uso desse material, foi preponderante a participação da mestra, já que corroborou com o objetivo da pesquisa.

3.3.1 Uso do livro didático: leitura e compreensão textuais

Compreendemos que cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de estudantes, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão deles, pois não basta estar

alfabetizado e ler fluentemente para ter garantia de compreensão, já que a compreensão pode e carece ser ensinada.

Por considerarmos didática e epistemologicamente a proximidade dos eixos de leitura e compreensão textuais, computamos a frequência absoluta desse campo na Tabela 10. Ressaltamos que as subcategorias foram surgindo conforme as observações, ou seja, mesmo ocorrendo uma definição *a priori*, outras categorias surgiram com a imersão no campo. Na discussão dos dados, além de trazermos nossa leitura acerca da prática acompanhada, sempre que possível, retomaremos as orientações e as proposições do livro didático Ápis, 3º ano.

Deste modo, focalizamos nossas reflexões em como a professora (re)significou seus saberes e encaminhou as atividades do eixo da leitura na contextura da sala de aula: houve variações nas formas de conduzir a leitura e a compreensão de textos? (leitura realizada pela docente, pelos estudantes, individualmente, coletivamente, em voz alta, silenciosamente, bem como a leitura por fruição; modalidades de compreensão oral e/ou escrita; os tipos de questões, a exemplo da localização de informações explícitas, inferenciais e de opinião). Na tabela 10, na página seguinte, apresentamos as frequências de leitura/ compreensão textuais a partir de suas modalidades.

Tabela 10 – Frequência de uso do livro didático: eixo de leitura e compreensão textuais

DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
LEITURA TEXTUAL													
Leitura realizada pela professora para a turma	-	1	1	1	-	2	3	1	1	1	-	1	12
Leitura coletiva com a participação da professora	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	04
Leitura coletiva sem a participação da professora	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	1	1	05
Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	1	1	-	1	-	-	-	-	3	3	-	2	11
Leitura em pequenos grupos de trechos de texto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	01
Continua na página seguinte													

Continuação da página anterior													
DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
SUBCATEGORIAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	
LEITURA TEXTUAL													
Leitura silenciosa	1	-	1	1	1	-	1	1	-	1	1	1	09
TOTAL PARCIAL	4	2	4	5	2	3	5	3	7	6	2	7	42
COMPREENSÃO TEXTUAL													
Exploração de conhecimentos prévios	1	-	1	1	-	1	1	1	1	1	-	1	09
Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	1	10
Compreensão oral (perguntas inferenciais)	1	1	2	1	1	1	-	1	1	1	-	1	11
Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	-	1	1	-	1	-	1	1	1	1	-	-	07
Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	-	1	09
Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	10
Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	1	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	05
TOTAL PARCIAL	5	5	6	2	3	3	4	6	6	6	1	5	61
TOTAL GERAL	9	7	10	7	5	6	9	9	13	12	3	12	103

Fonte: Produzida pela autora a partir do uso do livro didático *Ápis*.

De início, ao observarmos os dados da Tabela 10, já sublinhamos um alinhamento da frequência de atividades de leitura e compreensão textuais com o desenho descrito no livro ([37/219 respectivamente] embora, no exemplo do uso, durante as observações de aulas, presenciemos maior proximidade entre esses eixos quanto à frequência [42/61] para a leitura e compreensão textuais, na ordem).

Sobre a organização do trabalho pedagógico em seu grupo-classe, a professora Amarílis relatou, em entrevista, que realizava semanalmente atividades na sala de

leitura¹⁸, e destinava um período mais livre para leitura deleite em sala de aula. Nos demais, organizava o trabalho com o livro didático (LD) e atividades para introdução dos conteúdos ou de fixação. Acerca do papel desse recurso na organização de sua prática pedagógica Amarílis revelou:

o livro, basicamente uso umas três vezes durante a semana. Ele serve como suporte, né! Às vezes tem alguma introdução de conteúdo. [...] tem mais a questão dos gêneros textuais, sempre começa a unidade com um gênero. Então, foi basicamente, gêneros textuais que trabalhamos mais nele, o restante procurei adequar aos conteúdos do currículo¹⁹ (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Interessante esse dado de respaldar o trabalho de língua portuguesa a partir de textos, já que o livro, conforme realçamos, vem investindo em variados gêneros. Alguns estudos, como o realizado por Oliveira-Mendes, Silva e Santos (2019), revelam o uso assistemático do livro didático, com o argumento de que o eixo da normatividade não foi suficientemente explorado no material. Essa compreensão, por parte de alguns professores, ocasionou na exploração dos diversos gêneros, bem como na busca de outros recursos didáticos que contemplassem a gramática, por exemplo.

A respeito da contribuição do manual para o professor e do CD que acompanhava a obra, a docente atestou que fazia uso dessas informações, pois orientava melhor os estudantes no que necessitavam aprender face à unidade do LD. Durante a entrevista, completou: “eu sigo bastante as orientações, eu leio sempre tudo para poder fazer um trabalho mais eficaz” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). Desse modo, concluiu que, no CD que acompanhava aquele documento, também havia o que era trabalhado no livro e, portanto, tratava-se de um recurso a mais. A profissional acrescentou: “tem também o livro digital, a versão digital” e, por fim, mencionou que já havia trabalhado com o *Ápis* do 1º ano, e que “ele se caracteriza mais pelo trabalho com os gêneros textuais” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Conforme sublinhamos, na técnica de observação participante, bem como na entrevista semiestruturada realizada ao final do ano letivo de 2019, acompanhamos a prática da professora Amarílis. Pensando nesses dados realçamos, a partir desse

¹⁸ A sala de leitura/biblioteca escolar constitui-se em um espaço de aprendizagem e de orientação à pesquisa para toda a comunidade escolar, sob a responsabilidade de um profissional da educação.

¹⁹ DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: ensino fundamental. Anos iniciais. 2ª edição. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2018.

momento de nossa sistematização, os relatos e as situações de sala de aula relativas à leitura textual e, em seguida, à compreensão textual.

3.3.1.1 Uso do livro didático: leitura textual

Retomando os dados da Tabela 10, nas observações de aulas, pudemos presenciar os trabalhos com foco no ensino da leitura textual (42). Portanto, assinalamos que houve proximidade entre a leitura do estudante para a turma (11), assim como aquela realizada pela professora para o grupo-classe (12). Verificamos coincidências, em cinco das doze aulas, de essa prática ser realizada por ambos os sujeitos, inclusive com mais situações destinadas ao estudante. Foram os casos da nona e décima aulas.

Sobre esse tema, a pesquisa realizada por Oliveira (2010) atestou que, ao longo do ciclo de alfabetização, no último ano (3º) houve maior inserção do estudante na realização das atividades de leitura, compreensão e produção textuais; porém, com uma monopolização da leitura realizada pelas professoras. No concernente a essa prática, a autora assinalou o não encorajamento ao estudante de 1º ano, já que, no ponto de vista das docentes que contribuíram com a pesquisa, esse sujeito ainda não possuía autonomia. Contrariamente ao estudo de Oliveira (2010), a pesquisa realizada por Perfeito (2019) superou o encaminhamento destacado anteriormente e, assim, demonstrou maior inserção dos estudantes do 3º ano na prática de leitura de textos.

É importante sublinhar que esse desenho da leitura realizada pelo estudante não esteve sempre conjugado com sua dimensão silenciosa (9), que foi possível computar em quatro das nove situações registradas. Sobre esse assunto, concordamos com Kleiman (2016), bem como com Antunes (2003), de que é preciso estabelecer finalidades para a leitura em voz alta, de modo que essa prática assuma finalidade clara de construção de sentidos para o estudante. De acordo com a primeira autora, a prática, por vezes, assume uma função avaliativa e tira, de fato, o foco da aprendizagem, imprimindo sensação de medo, de exposição diante dos colegas da classe. Eis a importância da leitura silenciosa precedendo a realizada em voz alta.

Em relação à leitura coletiva, também destacamos a proximidade da prática realizada com (quatro momentos) e sem o acompanhamento da professora (cinco ocasiões). Em uma das aulas observadas (12ª), essa atividade foi realizada de maneira concomitante. Trata-se de um encaminhamento importante, já que envolve o coletivo de alunos e, portanto, aqueles que ainda não têm uma autonomia na leitura fluente são

encorajados a manter uma participação ativa. Entretanto, precisa ser conjugada com outras dimensões, já que o estudante precisa avançar individualmente.

Nos dias observados, não presenciamos a modalidade de leitura em duplas, como apontado na análise do manual por duas vezes. Já a leitura em pequenos grupos, de trechos de texto, foi realizada na última aula acompanhada, pois Amarílis adicionou outras modalidades à proposição do livro, iniciando pela leitura silenciosa, seguida de leitura em pequenos grupos de trechos de um poema (estrofes), leitura individual e, por último, leitura coletiva.

Ao tratar o gênero textual *fábula* no LD (1ª observação), a professora Amarílis desenvolveu, com os estudantes, a exploração de conhecimentos prévios. Solicitou que observassem a imagem (disposta em duas páginas). A partir de então, foi desenvolvendo as habilidades de antecipação ou previsão realçadas por Solé (2012). Conforme enfatizado, esse tipo de ilustração abria a leitura do texto em todas as unidades do livro, e objetivava estimular a antecipação sobre o gênero textual, assim como ajudar na compreensão do texto verbal. Observemos como a docente encaminhou essa atividade:

AMARÍLIS: O que vocês estão vendo nessa imagem? Que animais fazem parte dessa cena e o que estão fazendo?

²⁰**E1:** Tem um leão com sono.

E2: Tem um sapo tirando *selfie*.

E3: Um coelho conversando.

E4: Tocando violão.

E5: Morcego de cabeça para baixo.

AMARÍLIS: Vocês acham que as ações desses animais da cena acontecem na realidade? Por quê?

E6: Essa cena não é realidade.

E7: Coelho não fica em pé, não fala.

E8: A única coisa real é a parte do morcego (havia na imagem um morcego de cabeça para baixo) [...]

(AMARÍLIS - 3º ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

Logo após, a docente solicitou a um estudante que lesse o *Para iniciar*²¹ e, em seguida, convidou todos os aprendizes a realizarem a leitura silenciosa e em voz alta do texto *O mosquito e o leão*, de Esopo. Vejamos o que ocorreu a partir de então:

E9: Histórias com animais existem há muito tempo... Você conhece alguma história em que os animais agem como seres humanos?

AMARÍLIS: A fábula é um texto em que os personagens são animais que falam e se comportam como seres humanos. As fábulas analisam

²⁰ A nomeação dos estudantes (E1, E2, E3 etc.), não seguiu uma ordem fixa: eles foram nomeados pela situação didática relatada.

²¹ Seção que antecede a leitura do texto, destinada a mobilizar conhecimentos prévios e formular questões que possibilitem a elaboração de antecipações e de hipóteses de leitura pelo estudante.

as atitudes humanas e, no final, trazem um conselho, ensinamento, uma moral. Agora vocês vão fazer a leitura silenciosa do texto *O mosquito e o leão* (Em silêncio, leram a fábula) [...] vamos fazer a leitura em voz alta? Cada um vai ler uma frase (A professora leu o título e foi citando o nome de cada estudante para a realização da leitura).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

Nessa cena, verificamos que Amarílis permitiu antecipar sentido ao texto, estimulando a previsão ou antecipação, e propôs as modalidades de leitura, a saber: leitura silenciosa, leitura individual e em voz alta realizada por um estudante, e leitura do título do texto pela professora. Assim, demonstrou compreender o valor de cada uma delas.

Os estudantes que foram convidados a ler individualmente e em voz alta desenvolveram bem, com segurança, pois anteriormente a fizeram silenciosamente. A professora valorizou a prática de leitura textual em seu grupo-classe, favorecendo a fluência e a autonomia. O encaminhamento por essa prática silenciosamente favorece o conhecimento prévio do conteúdo apreendido pelo texto, configurando uma ação didática importante que precede a leitura em voz alta, conforme atesta Kleiman (2016).

Sobre esse assunto, Solé (2012) destaca que a leitura, para ser significativa para o leitor, necessita articular as habilidades oral, coletiva, individual e silenciosa. Assim, ao planejar, o professor necessita selecionar os textos mais apropriados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. Essa prática, na escola, está associada ao trabalho com fluência leitora, permitindo aos estudantes a aquisição de habilidades, tais como concentração, entonação e ritmo.

Em outra ocasião, a docente desenvolveu com os alunos a leitura do texto da seção *Tecendo saberes*²², *por que alguns mosquitos são transmissores de doenças?* O texto pertence à tipologia *relatar* (reportagem) do LD, da esfera jornalística, relacionado à área de ciências. O tema do texto está relacionado à saúde individual e coletiva e à prevenção de doenças. Amarílis convidou os estudantes a realizarem a leitura desse modo: cada criança leu um parágrafo do texto sob sua orientação. Nessa mesma aula, a professora pediu para os estudantes lerem silenciosamente, no LD, a fábula contada no formato do gênero textual tirinha *A mosca e a aranha de dez patas*, da Folha de São Paulo (AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

²² Seção destinada à ampliação de conhecimentos que favorecem as relações interdisciplinares, bem como o repertório cultural do estudante.

Desse modo, a leitura silenciosa antecedeu a realizada pelo aprendiz para o grupo-classe, e foi efetivada com fluência. Logo após, solicitou a leitura individual em voz alta do texto. Foi notória a autonomia dos estudantes, já que parecia ser uma prática recorrente na sala de aula acompanhada. Esse encaminhamento didático se alinha ao defendido por Antunes (2003), quando enfatiza que essa modalidade de leitura deve estar presente em contextos funcionais e claramente percebidos pelos estudantes como situações comunicativas específicas, onde o sentido e a compreensão acerca do objeto do ler em voz alta fiquem claros.

Em outro contexto, os estudantes foram convidados a ler o gênero textual *História em quadrinhos* (HQ). Amarílis solicitou que as crianças fizessem a leitura silenciosa de *Horácio*, de Maurício de Sousa, e realizou oralmente antecipações ou previsões sobre o gênero:

- AMARÍLIS:** Descobriram qual gênero vamos estudar hoje?
TODOS: História em quadrinhos.
AMARÍLIS: Hoje vamos ler HQ. Qual história em quadrinhos vocês leem mais?
TODOS: Turma da Mônica.
AMARÍLIS: Quais os personagens?
TODOS: Horácio, Cebolinha, Mônica, Magali, Cascão...
AMARÍLIS: Vocês sabem quem é o autor?
TODOS: Maurício de Sousa.
AMARÍLIS: Que tipo de história você mais gosta de ler? Por quê?
TODOS: HQ.
AMARÍLIS: O que você entendeu? (Se dirigindo a um menino, após a leitura silenciosa).
E1: O Horácio estava comendo a alface e depois jogou no chão, sujando o meio ambiente.
AMARÍLIS: Observem os personagens. Eles mudaram as feições?
E2: Sim.
AMARÍLIS: Quais os nomes dos personagens?
E3: Horácio, dinossauro, Tecodonte.
AMARÍLIS: O que tem mais? (Leu a orientação que chamava a atenção para observar as imagens e as pontuações).
E4: Têm as falas, pontuação, sinais, imagens, sinais indicando o barulho quando come.
AMARÍLIS: Quem é o autor?
E5: Maurício de Sousa.
AMARÍLIS: O autor é um famoso cartunista, criou e escreve recontos de histórias com a turma da Mônica.
E6: Eu vi na sala de leitura um livro que chama Cascão Potter.
E7: Tia vai ter o filme?
E8: Tia, a Mônica já cresceu.
AMARÍLIS: É criança. [...] (AMARÍLIS - 3º ANO - 3º DIA, 28/05/2019).

As crianças responderam prontamente às questões propostas sobre o gênero, conheciam os personagens, o autor, e uma delas relatou que encontrou, na biblioteca, o livro *Cascão Potter*. No segundo momento, explicou como descartar o lixo, separando os resíduos orgânicos.

Conforme Kleiman (2008), esse encaminhamento contribuiu, também, para os estudantes ativarem seus conhecimentos prévios, entendendo ser as informações registradas no cérebro, que podem ser acionadas quando precisa ler um texto sem dificuldade para compreendê-lo. Esses conhecimentos não são estáticos, se renovam, modificam, enriquecem, ou se perdem a cada instante. Por sua vez, geraram a seleção de informações, realização de inferências e antecipação.

Dessa maneira, Brandão (2006, p. 60-61) confere ao docente “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”.

Nesse episódio, Amarílis, ao desenvolver uma das questões, perguntou: “que tipo de história mais gostam de ler?” A professora aceitou apenas que citassem qual a HQ, não persistindo no porquê, a fim de instigar a opinião, deixar fluí-la e desenvolver a capacidade crítica, também necessária nesse trato com o letramento em sala de aula (AMARÍLIS - 3º ANO - 3º DIA, 28/05/2019). Conforme Bortone (2008), por meio das questões de opinião, o estudante manifesta suas ideias, podendo concordar ou discordar do autor, extrapolar, estabelecer debates que devem ser usados para desenvolver argumentações e que servirão para a produção de texto, porque a leitura é a ponte para a produção textual.

Em outra oportunidade, a professora distribuiu os livros²³ para as crianças lerem a *carta pessoal*. Percebemos que algumas atividades foram trabalhadas no dia anterior, o que evidenciou, em nossa compreensão, um uso sistemático do LD de língua portuguesa. Ela nos confidenciou, durante a entrevista, que o livro era utilizado, “[...] umas três vezes na semana, costuma ser do início da aula até a hora do recreio” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Amarílis pediu que observassem a cena e prosseguiu acionando os conhecimentos prévios. Posteriormente, leu o *Para iniciar*. Acompanhemos como ocorreu este episódio:

²³ Os livros didáticos dos estudantes, às vezes, ficavam no armário da sala de aula, pois a escola funciona em tempo integral (as crianças permaneciam o dia todo na escola - 10 horas). Mas, quando necessário, os levavam para casa.

AMARÍLIS: Onde os animais da cena parecem estar?

E1: No correio.

AMARÍLIS: Cartas podem aproximar quem está distante. Você conhece alguém que se comunica por meio de cartas?

E2: É mais prático comunicar por WhatsApp.

AMARÍLIS: Antigamente as pessoas se comunicavam mais por cartas, hoje utilizam mais tecnologia apesar de que ainda existem pessoas que se comunicam por cartas. Muitas pessoas ainda gostam de receber cartas. Mas antes as pessoas ficavam esperando ansiosas o recebimento de cartas. Hoje a tecnologia facilita a comunicação. Hoje recebemos correspondências, tais como: contas de luz, gás, água. Como será que ocorre a comunicação com quem está distante no mundo do *Era uma vez...*? Dá para imaginar um gato escrevendo cartas? (Leu a seção *para iniciar*).

E3: Dá.

AMARÍLIS: Leia e descubra. Com quem será que o gato quer se comunicar? E por quê?

E4: Com uma gata.

E5: Tio McAbro.

AMARÍLIS: Como o gato faz? (leu a carta para a turma).

TODOS: Ronrona (leram no livro).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 6º DIA, 06/06/2019).

Nesse momento, a professora leu a carta em voz alta, com expressividade, fluência e entonação. Abordou as inovações tecnológicas do mundo contemporâneo e o surgimento de novos gêneros, como é o caso do e-mail, que nada mais é do que a evolução da carta, já que dispensa o papel e a caneta, assim como a postagem via correios. O destinatário recebe-o de forma instantânea, ao contrário da carta, que podia demorar dias e dias para chegar às mãos de seu leitor que, por sua vez, esperava ansioso por recebê-la. Para Solé (2012), essa é outra maneira de despertar o interesse da criança pela leitura, quando o professor se mostra um bom leitor, comentando livros lidos, indicando outros títulos.

No entanto, os gêneros digitais observados na comunicação típica das redes sociais, na maioria das vezes, não são vislumbrados enquanto possibilidades pedagógicas na escola, pois mudaria a maneira de orientar o processo de ensino e aprendizagem, dadas as especificidades do meio digital.

Na aula seguinte, Amarílis trabalhou o gênero *conto popular*, instigando os estudantes a realizarem antecipações e previsões. Após essa atividade, leu a seção *Para iniciar*, explicando sobre o gênero. Depois, os estudantes leram silenciosamente e, em seguida, a professora leu o texto *O sapo com medo d'água*, de Luís da Câmara Cascudo:

AMARÍLIS: O que as pessoas da cena estão fazendo?

TODOS: Contando histórias e ouvindo histórias.

E1: Conto popular.

AMARÍLIS: Conto popular são histórias antigas que passam de geração em geração, pelos avós e pelos pais. (Leu a seção *para iniciar*) Você já ouviu alguma história antiga, mas muito conhecida? Qual? Há histórias que são chamadas de contos populares e são transmitidas de geração em geração. Você vai ler um conto Popular sobre um sapo esperto. Por que será que esse sapo é esperto? Leia silenciosamente para descobrir.

(AMARÍLIS – 3º ANO - 7º DIA, 01/10/2019).

Em um segundo momento, leu o conto, seguido da biografia do autor. Os estudantes acompanharam a leitura no livro. Assim como Coutinho (2004), pudemos perceber que Amarílis explorou os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero textual.

No extrato seguinte, ao iniciar a aula, a docente solicitou que as crianças abrissem o livro na unidade que apresentava o gênero *relato pessoal*. Explorou os conhecimentos prévios sobre o gênero textual e a temática em evidência:

AMARÍLIS: O que vocês estão vendo na imagem?

TODOS: Crianças usando máscaras de animais.

AMARÍLIS: O que vocês acham que as crianças da cena querem expressar usando essas máscaras?

E1: Elas vão fazer uma apresentação.

AMARÍLIS: Você já percebeu que não agimos da mesma forma o tempo todo?

TODOS: Sim!

AMARÍLIS: Em sua opinião, podemos estar calmos como um cãozinho e, logo depois, bravos como um leão?

TODOS: Sim!

AMARÍLIS: Por quê?

E2: Depende do que acontece com a gente.

E3: De como somos tratados.

AMARÍLIS: Ninguém é igual o tempo inteiro. O que é relatar?

TODOS: Contar.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 8º DIA, 03/10/2019).

Para Kleiman (2008), a natureza dos conhecimentos prévios do leitor é bastante ampla, uma vez que inclui a familiaridade com o tema, as representações sobre o autor do texto e supostas intenções, o que conhece a respeito do portador do texto, bem como as características gráficas, formais e linguísticas do gênero textual em questão.

Conforme verificamos na Tabela 10, houve 12 momentos reservados à leitura realizada pela professora para o grupo-classe. Ao ler o relato *Monstros dentro da gente*, complementou sobre a biografia de João Vitor Marolla (uma criança de 10 anos), e solicitou que os estudantes fizessem a leitura silenciosamente dos trechos do relato. Para Leal, Albuquerque e Amorim (2013), a leitura de um texto realizada em voz alta pela

professora para o grupo-classe é uma boa tática para oferecer acesso a autores que os estudantes não conhecem, a gêneros textuais com os quais não têm intimidade, e a temáticas que eles possam aprofundar.

Em outro episódio, solicitou que os estudantes abrissem o livro na página que traz o gênero *cartaz publicitário*. Chamou atenção para as imagens e pediu que lessem o slogan *Gripe: vacine-se!* Leu a seção *Para iniciar* sem a participação dos estudantes e interrogou-os, buscando antecipar sentidos, da forma e da função do texto, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre o gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens e outros dados do próprio texto, confirmando ou não antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura.

AMARÍLIS: Qual é a primeira ideia que lhe ocorre ao ver as fotografias? Depois, com cuidado, observe novamente as cores, o tamanho das letras em cada frase e leia tudo que está escrito. Sobre o que esse cartaz quer nos convencer? Qual é a intenção do cartaz publicitário?

E1: Chamar a atenção para as pessoas se vacinarem (se remeteu à imagem e à frase do cartaz, **GRIFE: VACINE-SE!**).

AMARÍLIS: É necessário tomar vacina. É bem melhor tomar gotinha ou agulhada do que ter as consequências de alguma doença. O anunciante de um produto, por exemplo: shampoo, quer vender seu produto. Nos cartazes tem um idoso tomando vacina, uma criança tomando vacina em gotas. Em que lugares aparecem as propagandas?

E2: Nas paradas de ônibus, escolas e hospitais.

AMARÍLIS: Cuidar da higiene pessoal, lavar bem os cabelos para evitar piolhos. Tem várias receitas caseiras para evitar e/ou acabar com piolhos. O que os cartazes publicitários querem dizer? Há cartazes que são feitos para conscientizar as pessoas sobre alguns assuntos. Às vezes, as mensagens tentam convencer as pessoas a mudar de atitude. Será que isso acontece nos cartazes a seguir? (leu o primeiro parágrafo da seção *para iniciar*).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 9º DIA, 04/11/2019).

Na sequência, solicitou leitura dos parágrafos seguintes a dois estudantes, da referida seção, que discorreram sobre a intenção do gênero. Logo após, pediu que observassem mais dois cartazes que traziam o slogan *Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade*, mas um incluía a imagem de um índio; e o outro, de uma jovem negra. Vejamos como Amarílis orientou esse diálogo:

E3: Observe com atenção estes outros dois cartazes. Qual é a primeira ideia que lhe ocorre ao ver as fotografias? Depois, com cuidado, observe novamente as cores, o tamanho das letras em cada frase e leia tudo que está escrito (Leu o segundo parágrafo).

E4: Pense: sobre o que esse cartaz quer nos convencer? Comente com a turma o que você observou (leu o terceiro parágrafo).

AMARÍLIS: (Repetiu a leitura do para iniciar). Sobre o que esse cartaz quer nos convencer?

E5: Em um mundo de diferenças enxergue a igualdade (Leu a frase no cartaz).

AMARÍLIS: As diferenças existem, cor da pele, dos cabelos, o que importa é respeitarmos as pessoas. Leiam a frase em letras pequenas no primeiro cartaz (Índio).

TODOS: Carlos Pataxicoré, aos 36 anos, médico e o futuro todo pela frente.

AMARÍLIS: Em um mundo das diferenças, enxergue a igualdade. Leiam a frase do segundo cartaz.

TODOS: Quézia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente.

AMARÍLIS: Em um mundo das diferenças, enxergue a igualdade. (AMARÍLIS - 3º ANO - 9º DIA, 04/11/2019).

Em uma outra ocasião, Amarílis deu início à aula pedindo aos estudantes que abrissem o livro e levantou, com eles, expectativas sobre o gênero textual *notícia*, a fim de ativar os conhecimentos prévios acerca da estrutura e conteúdo. Em seguida, indicou cinco estudantes para realizarem leitura individual em voz alta. Os estudantes leram sobre a definição do gênero notícia e seus elementos, assim como os dois parágrafos da seção *Para iniciar* e o título da notícia. Seguidamente, outros quatro fizeram a leitura em voz alta de significados das palavras fóssil, vértebras, anatômicas e herbívoros. Observemos:

AMARÍLIS: Agora vamos fazer a leitura do texto. Cada um vai ler um parágrafo. Qual é o gênero que vamos estudar? (acrescentou).

TODOS: *Notícia*.

AMARÍLIS: O que vocês entendem por notícia? (acrescentou).

E1: As notícias aparecem no jornal, na TV, na internet, no site.

AMARÍLIS: Nesta unidade, vamos conhecer as características desse gênero. Para que serve a notícia? (acrescentou).

TODOS: Informar.

AMARÍLIS: O que as pessoas da cena estão fazendo?

TODOS: Lendo jornal, lendo no tablete, vendo TV e nas redes sociais.

AMARÍLIS: Como você faz para se manter informado sobre os acontecimentos da cidade onde vive?

E2: Rádio.

E3: TV.

E4: Jornal.

AMARÍLIS: Você costuma ler ou conhece algum jornal? Qual?

E5: Correio Brasiliense

AMARÍLIS: Hoje tudo de vocês é na internet. Mas tem o Correio Brasiliense, jornal de Brasília. Depois vocês pesquisem o mal que o celular tem causado às pessoas. Nos jornais temos vários assuntos. Além dos jornais, que outros meios nos ajudam a ficar bem informados?

TODOS: Jornal impresso, internet, TV e outros.

AMARÍLIS: O que é fóssil?

TODOS: Restos do dinossauro.

AMARÍLIS: Se fosse carnívoro, se alimentava de que? (pergunta acrescentada pela professora)

TODOS: De carne.

AMARÍLIS: Os cientistas descobriram o fóssil em uma quarta-feira, dia 05/10/2016. Por que demoram anunciar?

TODOS: Para ter certeza.

E6: Para comprovar.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 10º DIA, 05/11/2019).

A maneira como a leitura é realizada (individual ou em grupo, de forma silenciosa ou em voz alta) deve variar em função do gênero, da finalidade e do nível de leitura dos alunos (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006).

O livro didático de língua portuguesa vem contemplando uma diversidade de gêneros. Desse modo, diferentes habilidades e estratégias foram estimuladas no grupo-classe por meio do contato com diferentes textos. Contudo, compreendemos que a formação de um leitor crítico começa no início da escolaridade, e não acontece espontaneamente: ao contrário, foi essencial a mediação assumida por Amarílis nesse processo.

Para finalizar a aula, Amarílis leu o texto da seção *Tecendo saberes*, uma reportagem que mostra a importância das ciências e da história como forma de reconstrução do passado. Conversaram sobre a valorização do conhecimento e, em seguida, pediu aos estudantes para trazerem jornais, com o objetivo de conhecerem as várias seções que o compunham e, também, que pesquisassem notícias para apresentarem aos colegas.

A aula seguinte iniciou com a professora mostrando para os estudantes uma notícia no jornal *Correio Brasiliense*. Rememorou a notícia lida anteriormente, *Pesquisadores dizem ter descoberto o maior dinossauro do Brasil*, assim como as informações que constituíam esse gênero, retomando suas características e funcionalidade.

AMARÍLIS: Qual foi a notícia que lemos no livro, na aula anterior?

TODOS: Descoberta do maior dinossauro do Brasil.

AMARÍLIS: A notícia conta um acontecimento. A frase com letras maiores é a manchete. Em uma notícia precisa ter o assunto, quem fez o anúncio, quando foi feito, onde foi feito e como foi feito o anúncio. Agora observem a fotografia de um animal que foi descoberto no fundo do mar. Leiam silenciosamente as informações sobre essa descoberta. Terminaram?

TODOS: Sim!

AMARÍLIS: Façam leitura coletiva em voz alta (leram bem).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Na cena anterior, o suporte acompanhou o trabalho com o gênero textual *notícia*. Assim, Schneuwly e Dolz (2011) esclarecem que cada gênero textual possui características peculiares e apresenta semelhanças nas situações de produção. Marcuschi (2003, p. 2) lembra que “o certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”.

Ao introduzir o gênero *poema*, na 12ª observação, a professora instigou a turma a levantar previsões. Em seguida, solicitou leitura silenciosa e em voz alta do poema *Voa ou não voa?* de Marta Lagarta. Vejamos como ela encaminhou as atividades de previsão e antecipação, orientando a leitura:

AMARÍLIS: Quando vocês leem um poema, o que lembram?
(acrescentou essa pergunta)

E1: Amor.

E2: Amizade.

AMARÍLIS: Observe a cena e leia o que está escrito: Só há rimas ou também as ideias combinam?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Você acha que com essas rimas e ideias é possível fazer um poema que brinque com as palavras?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Será que a leitura de poemas ajuda a descobrir como é brincar com palavras? Poemas podem nos surpreender de várias formas... E há muito que gostar em poemas... O que será que pode ser mais gostoso em um poema: as rimas, o ritmo, as brincadeiras com as palavras ou ideias que nos desafiam? Agora vocês irão fazer a leitura silenciosa do poema (Leu a seção para iniciar). Agora vamos ler por estrofes. Quantas estrofes têm?

TODOS: Nove

AMARÍLIS: Cada um irá ler uma estrofe do poema (foi indicando os nomes). Quando temos os projetos para escrever e construir um livro, significa que vocês também são escritores. No poema, vocês falaram do ritmo, que envolve a entonação. Quando falamos no ritmo, lembra música. Alguns poemas terão rimas, outros não. Agora, por fila, cada grupo irá ler uma estrofe. Atenção para a pontuação, vamos continuar, a 1ª fila lê a quarta estrofe, a 2ª lê a quinta e a 3ª lê a sexta estrofe. Agora vamos ler o poema completo, todos juntos, leitura coletiva (leram seis vezes). Perceberam que tem a entonação, a musicalidade e o ritmo?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Por que está falando de pena?

E3: Porque peteca tem pena.

AMARÍLIS: Quem pode me contar? Será que ler é voar?

E4: Quando você fala que estamos no mundo das nuvens.

AMARÍLIS: Com que idade a autora começou a escrever?

TODOS: Com sete anos escreveu seu primeiro poema.

AMARÍLIS: Teve rima nesse poema?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Agora vamos reler os versos e responder as perguntas, prestem atenção que quando chegarmos a cada uma delas, vou indicar um nome para responder (conforme proposta do livro).
(AMARÍLIS - 3º ANO - 12º DIA, 11/11/2019).

Durante a leitura individual em voz alta das estrofes do poema, a mestra pediu atenção dos estudantes para a entonação. Um estudante leu as informações sobre a autora do poema. Depois, realizaram a leitura por fila, cada grupo leu uma estrofe. Os estudantes da primeira fila precisaram ler duas vezes, pois liam como se fosse uma pergunta. As outras duas filas leram muito bem, sem intervenção da professora. A mesma organização foi usada para a leitura das últimas três estrofes. Nessa última rodada, todos os grupos leram bem, com expressividade, respeitando a pontuação, ritmo e entonação. Responderam às perguntas oralmente, conforme indicação da professora. Ouviram as respostas dos colegas e esperaram sua vez de falar.

Concordamos com Chartier (2007), com o fato de o professor ter, a sua disposição, um recurso didático pronto, organizado por outra pessoa, mas que tenha passado por nítida avaliação. Assim, o professor terá mais tempo para se debruçar sobre o desempenho e as necessidades singulares de cada estudante. Soares (1998) também assevera que o livro indica uma simplificação dos afazeres do professor, desde que seja empregado somente como uma das ferramentas de trabalho.

Como destaque do trabalho desenvolvido pela docente do 3º ano, assim como na pesquisa de Perfeito (2019), realçamos, dentre suas *artes de fazer*, sua expertise em trabalhar com os diferentes gêneros textuais, ressaltando as características comuns, solicitando uma reflexão entre eles, assim como a importância que a leitura assumiu na turma acompanhada. A nosso ver, isso demonstrou intenção em ampliar a autonomia leitora dos estudantes. Podemos afirmar, conforme Chevallard (2005), que a docente conseguiu transformar o saber científico (o *saber sábio*) em um saber ensinável, com o intuito de democratizar o conhecimento.

A seguir, o diálogo prossegue com o eixo da compreensão textual.

3.3.1.2 Uso do livro didático: compreensão textual

Nesse cenário, buscamos apreender as modalidades de compreensão oral e/ou escrita de textos adotadas na prática observada face ao uso do LD *Ápis*, bem como os tipos de questões desenvolvidas: localização de informações explícitas, ou seja, presentes na superfície textual, realização de inferências, bem como de opinião.

Houve destaque, também, a exploração de conhecimentos prévios (9), uma vez que as unidades do LD eram principiadas por uma seção que precedia a leitura textual destinada a esse aspecto. A exploração dos conhecimentos prévios permite a incursão na compreensão leitora. Havia, portanto, questões que permitiam a elaboração de antecipações e hipóteses de leitura. Trata-se, desse modo, de uma categoria transversal a qualquer componente curricular e, em se tratando de língua portuguesa, pode aparecer na leitura e compreensão textuais.

Conforme destacamos quanto ao investimento no eixo de compreensão textual no livro didático, acompanhamos, nas doze jornadas completas de observação, uma prática sistemática nesse eixo, (totalizando 61 momentos), ao compararmos com o campo da leitura (42)²⁴. Curioso esse dado, já que estudos como o de Oliveira (2010) atestaram maior volume de trabalho com o campo da leitura, considerando o ciclo de alfabetização. No caso específico de nosso estudo, houve uma equiparação entre leitura pela professora para a turma e leitura realizada pelo estudante, dado já realçado. Nesse sentido, consideramos que houve, durante as aulas observadas, investimento na formação do leitor. Além desse aspecto, sublinhamos que foi possível apreender, por meio da exploração do gênero textual, a mediação no processo de compreensão leitora.

Reportando-nos aos dados da Tabela 10, ao somarmos as subcategorias referentes às modalidades de compreensão oral e escrita (28/24), verificamos frequência quase similar. Isso evidenciou que a escrita não tem sido preterida, como demonstrado em pesquisas como as realizadas por Perfeito (2019) e Oliveira (2010), quando se trata do ciclo de alfabetização. É importante assinalar, no nosso caso, o alinhamento entre as proposições do manual do professor e a disposição da mestra em fazer uso sistemático do livro didático.

Em contraposição ao que essas pesquisas sublinharam, houve um volume expressivo de questões inferenciais (21), aproximando-as daquelas de fácil localização (19). Houve distanciamento, também, em relação às questões de opinião (12), quando comparamos àquelas pesquisas. Embora não seja foco desta pesquisa, inferimos que houve progressão dessas atividades.

Realçamos que esse dado quanto às inferências, do ponto de vista da formação do leitor e escritor de textos, é crucial. Ainda é interessante ressaltar que, no concernente ao 3º ano, mesmo com quantidades distintas, houve aproximação em relação dos estudos

²⁴ Os dados revelam a frequência em que as habilidades foram exploradas. Portanto, em um dia, a mesma habilidade pode ter sido explorada uma ou mais vezes.

Oliveira (2010) com o que nossos dados vêm apontando em relação às questões inferenciais, o que parece revelar que, pelo grau de complexidade que envolve essa reflexão, há maior espaço no final, e não no início do ciclo.

Em onze das doze aulas acompanhadas, houve investimento em questões inferenciais. Nessa perspectiva, a compreensão textual com enfoque na inferência, conforme enfatiza Brandão (2006), não foi negligenciada na prática pedagógica, ao se tornar objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas. Estratégias foram mobilizadas para isso, uma vez que não se compreende um texto somente através de sua leitura. Para a autora, “sem a compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006, p. 59).

A análise do manual didático revelou alto investimento em questões de compreensão textual (219), se comparado aos dados de leitura textual (37). Nessa tessitura, ganharam relevo as questões inferenciais (86) e as de fácil localização (67), já as de opinião (54) se distanciaram, obtendo menor destaque.

No momento da compreensão textual, sobre a fábula *O mosquito e o leão*, as modalidades oral e escrita estiveram presentes. Seleccionamos, a seguir, um extrato de aula que indicou essa articulação:

AMARÍLIS: O que vocês entenderam?

E10: O mosquito pensou que podia ganhar de todo mundo.

AMARÍLIS: Mas o mosquito ganhou? Nem sempre a gente ganha, nem sempre o mais forte ganha (na ocasião, pediu para uma menina ler sobre o autor - a biografia). Agora vocês vão fazer a interpretação, respondendo às perguntas no livro. Quem conta a história?

TODOS: Narrador.

AMARÍLIS: Vocês precisam ler o que a questão está pedindo. Não precisa responder usando todo o parágrafo. Quem são os personagens?

E11: Mosquito e leão.

AMARÍLIS: Era uma vez, um dia, quer dizer que está acontecendo hoje?

TODOS: Um tempo indefinido no passado (leram no livro).

E12: Não é hoje, tempo passado.

AMARÍLIS: Em que lugar você imagina que os fatos aconteceram?

E13: Na floresta (inferiu), pois o leão da história era chamado O Rei da Floresta).

AMARÍLIS: Marque um X na alternativa que explica o comportamento do mosquito. Qual é a resposta?

TODOS: Era vaidoso e queria sentir-se superior ao leão.

AMARÍLIS: Por que o leão não conseguiu esmagar o inseto?

E14: Porque ele é muito pequeno.

AMARÍLIS: De que outra maneira essa moral poderia ser escrita?

E15: Nem sempre você vai ganhar.

E16: Não cante vitória antes da hora.

AMARÍLIS: Temos que aprender a ganhar e a perder. Agora numerem as frases de acordo com a ordem dos acontecimentos na história. Numere significa o quê? (acrescentou).

E17: Colocar 1, 2, 3, 4, 5, 6...

(AMARÍLIS - 3ª ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

Em conformidade com Koch e Elias (2014), os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. De tal modo, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Assim, sua prática de ensino da leitura foi percebida como atividade interativa de construção de sentidos. Contudo, é preciso destacar que, nesse episódio, a mediação ocorreu majoritariamente por questões de fácil localização.

De acordo com Solé (2012), compreender e interpretar textos escritos de diversos gêneros, com diferentes intenções e objetivos, contribui de maneira determinante para a autonomia leitora dos estudantes, na medida em que a leitura se torna um instrumento necessário em uma sociedade letrada. A professora concluiu e verificou os livros das crianças, assegurando se todos tinham respondido às questões.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre as atividades que realizava com maior frequência no LD, Amarílis confessou que eram as de leitura e compreensão textuais, e acrescentou: “dentro do que o livro atende, acho que a leitura e a interpretação são as mais importantes mesmo. Acho que até por isso eles estão bem em questão de leitura e de interpretação de texto” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). Desse modo, nossa pesquisa convergiu com a de Perfeito (2019), pois a professora relatou que a turma avançou muito na leitura textual.

Em outra ocasião, após a leitura individual de um texto jornalístico, Amarílis explorou o assunto do texto da seção *Tecendo saberes*²⁵, *por que alguns mosquitos são transmissores de doenças?* Para isso, utilizou uma questão trazida no LD: como podemos nos proteger da picada desses mosquitos? Para favorecer a participação dos estudantes, a professora elaborou questões mais específicas para desenvolver a compreensão. O texto permitiu um diálogo sobre a prevenção de doenças transmitidas por mosquitos (zika, chikungunya e dengue). Notemos como encaminhou essa atividade a partir das questões acrescidas:

AMARÍLIS: Nós lemos uma fábula em que o mosquito pica o nariz de um leão. Nós também podemos ser picados por mosquitos, uma

²⁵ Seção destinada à ampliação de conhecimentos que favorecem as relações interdisciplinares, bem como o repertório cultural do estudante.

vez que eles estão cada vez mais perto de nós, e as picadas podem nos trazer doenças. O que vocês entenderam deste texto?

TODOS: Fala sobre doenças.

E1: A dengue.

AMARÍLIS: Por que isso está acontecendo? Por que os mosquitos estão contaminando as pessoas?

E2: Porque estão ganhando espaço na cidade, uma vez que perderam as matas.

AMARÍLIS: Por que as fêmeas picam? Por que muitas pessoas adquirem a dengue?

ALGUNS: Por causa das pessoas que fazem coisas erradas, como deixar água acumulada em recipientes.

E3: As casas que os mosquitos entram são aquelas que deixam acumular água.

AMARÍLIS: Qualquer recipiente que vai acumulando água pode ser contaminado pelo mosquito e assim transmitir a doença. Se não usarmos nossa inteligência para não deixar acumular água, podemos adquirir a doença.

E4: Se o ovinho não virar um mosquito, o que vai acontecer?

AMARÍLIS: Nós não seremos contaminados. Podemos nos proteger da picada desses mosquitos? Como?

ALGUNS: Não deixando recipientes acumular água; colocando areia nos pratos de plantas; mantendo as caixas d'água fechadas.

E5: Usando repelentes e inseticidas.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

Esse momento favoreceu as relações com o conteúdo de ciências. Para a compreensão do texto, a professora elaborou as questões, ou seja, complementou, observando os três níveis de leitura, o que demonstrou sua expertise relacionada às diferentes habilidades que podem ser acionadas no momento da compreensão textual, além de entender que elas são complementares. Amarílis demonstrou seu *saber-fazer*, fabricando e reinventando sua prática, valendo-se dos saberes experienciais legitimados em seu fazer cotidiano (FERREIRA, 2007).

Nesse andamento, no primeiro nível, responderam perguntas de fácil localização. No segundo, usaram pistas/ideias e informações deixadas no texto para responderem as questões inferenciais e, no terceiro nível, opinaram sobre o texto, mobilizando conhecimentos e experiências adquiridas, fazendo vinculações com o texto lido (BORTONE, 2008).

Nessa mesma aula, a professora prosseguiu com a compreensão do gênero textual *tirinha*, com o texto *A mosca e a aranha de dez patas*, da Folha de São Paulo. Vejamos como procedeu:

AMARÍLIS: O que aconteceu com a mosca? O que vocês entenderam?

E1: A aranha comeu.

AMARÍLIS: O que significa a moral *Contar até 10 nem sempre ajuda!*? (As crianças ficaram em silêncio, pensando). Quando falamos assim, *gente vou contar até 10*, o que quer dizer?

E2: Quando o médico fala assim conta até 10 que vai terminar e você não vai sentir.

AMAÍLIS: Passou a dor? Ajudou?

E3: Não.

AMARÍLIS: Mas acalmou? Contar até dez, significa acalmar-se.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

Nesse momento, as crianças, ao observarem o terceiro quadrinho, em que a aranha se vai e sobram apenas as asas da mosca, puderam inferir que o inseto foi devorado. Do mesmo modo, perceberam o efeito de humor presente nesse gênero, a partir de uma fábula contada em forma de tirinha. Assim, apreendemos a importância de trabalhar com vários gêneros textuais, a fim de assegurar maior autonomia no momento da leitura, compreensão e produção textual, bem como saber que é possível converter o conteúdo de um gênero em outro, como foi esse caso. É válido, também, realçar a relevância da inferência nos primeiros anos de escolarização.

Assim, Amarílis oportunizou o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes, demonstrando ter compreendido e se apropriado das *mudanças didáticas* (CHARTIER, 2000) para o ensino da língua, ao trazer essa concepção de leitura e escrita para sua prática: isso é a relação entre a alfabetização e o letramento, conforme defendem Soares (2008) e Morais (2012). As estratégias para compreensão leitora foram mobilizadas, permitindo a inserção dos estudantes no mundo da leitura e nos diversos contextos sociais (SOLÉ, 2012).

Nesse caso, os aprendizes mostraram dificuldade em perceber a moral, pois precisavam entender que não importava contar o número de pernas da aranha, porque o fato de aranhas comerem moscas independia dessa informação. Desta forma, também não notaram a ressignificação da expressão *contar até dez*, empregada na tirinha em sentido denotativo, que quer dizer acalmar-se, no uso recorrente.

Conforme extrato explicitado, os estudantes necessitavam considerar, em primeiro lugar, o que estava explícito; em segundo lugar, o que estava implícito; e por último, precisavam manifestar sua opinião/posição crítica sobre o texto. Para Bortone (2008), ao adotar essa postura, o leitor alcançará a proficiência, o que lhe possibilitará o envolvimento nas mais diversas atividades sociais.

Em outro momento, após leitura do gênero textual história em quadrinhos (HQ) *Horácio*, Amarílis solicitou que respondessem à compreensão do texto individualmente, por escrito. Ela desenvolveu, com a turma, as questões de compreensão propostas no

LD na modalidade escrita e, oralmente, acrescentou outras. As crianças sempre perguntavam a resposta para a professora, que devolvia a pergunta, indicando algumas pistas. Observemos a cena que iniciou com um estudante devolvendo a pergunta a Amarílis:

E9: Em que momento do dia os fatos acontecem e quais pistas foram dadas?

AMARÍLIS: Qual o momento do dia? Pensa.

E10: De manhã, meio-dia, de tarde e à noite.

AMARÍLIS: [...] Prestem atenção, observem as cenas. Vejam bem, em que lugar a história ocorre? Em que momento do dia os fatos acontecem?

E11: Na hora do almoço.

AMARÍLIS: Escreva o nome dos dois personagens dessa história.

E12: Horácio e Tecodonte.

AMARÍLIS: Na história em quadrinho tem travessão, indicando a fala dos personagens?

E13: Não.

AMARÍLIS: O que indica a fala dos personagens?

E14: O balão.

AMARÍLIS: Depois vou trazer os tipos de balões. (Foi perguntado e as crianças respondendo às questões). Escreva no quadro a seguir, uma das palavras que Horácio usa para falar sobre a alface que está comendo.

E15: Fresquinha, delícia, gostosa.

AMARÍLIS: O que essa expressão indica? (HUMM!).

TODOS: Que achou gostoso, uma delícia...

AMARÍLIS: Quantas frases têm no enunciado da questão?

TODOS: Duas frases.

AMARÍLIS: Primeiro tem que observar e depois pintar. O que a fala do Tecodonte provocou em Horácio?

E16: Espanto, dúvida e surpresa.

AMARÍLIS: Escolha uma expressão usada pelo personagem que mostra esse exagero e explique por que é exagerada.

E17: Ele disse que ele era criminoso, mas não fez nada de tão grave, bastava resolver conversando.

AMARÍLIS: Por que Tecodonte exagerou tanto?

E18: Queria convencer que não podemos jogar lixo em qualquer lugar. É errado.

AMARÍLIS: Às vezes vocês deixam cair lanche no chão, o que acontece?

E19: Aparecem pombos, que podem transmitir doenças...

AMARÍLIS: Copiar dos balões de fala de Horácio as palavras que indicam que ele comeu os talinhos de alface que sobraram.

TODOS: Chomp! Chomp!

AMARÍLIS: Quem ficou indignado?

E20: Tecodonte.

AMARÍLIS: Horácio, pois Tecodonte faz igual (corrigiu). Por que Horácio ficou assim? (Silêncio). Porque Tecodonte o corrigiu, mas fez a mesma coisa que reclamou com Horácio. Qual foi o assunto da história entre os dois personagens?

E21: Poluir a rua, problemas com doenças, poluição dos rios. (As crianças não compreenderam).

AMARÍLIS: Tecodonte critica Horácio por desperdiçar alimento e acaba fazendo a mesma coisa.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 3º DIA, 28/05/2019).

Notamos que as questões que pressupunham inferência de sentidos, onde precisavam considerar o desenrolar da narrativa visual, como a expressão fisionômica, recursos gráficos, onomatopeias e falas, não tiveram a mesma performance. Assim, ressaltamos que, na leitura e compreensão das HQs, é fundamental combinar a linguagem verbal com a não verbal/visual. A complexidade que envolve um trabalho com questões inferenciais, por vezes, pode desestimular o professor a investir mais nesse tipo de questão. Por outro lado, realçamos a importância de verticalizar a compreensão leitora com esse tipo de questão, considerando a autonomia em inferir o implícito no conteúdo explícito (BRANDÃO; LEAL, 2005).

Desse modo, enfatizar, concomitantemente ou inversamente, aos estudantes, o conhecimento do gênero, suas características composicionais, de estilo, realizar atividades de leitura e compreensão faz parte do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Assim, concordamos com Certeau (2014), ao proferir que, onde vive a multidão de praticantes, nesse caso, os professores, o *consumo* ou *uso* é astucioso, silencioso, e marca as diferentes maneiras de utilizar os *produtos* impostos pela ordem dominante (o *saber sábio*), a exemplo das questões de opinião que, recomendadas pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), em alguns momentos foram silenciadas pelo LD e, em outros esquecidos, também, na prática da professora nos dias observados (CHEVALLARD, 2005; CERTEAU, 2014).

Em uma nova situação, a professora trabalhou a seção *Prática da oralidade*²⁶ (conversa em jogo). Leu o provérbio e foi discorrendo com os estudantes:

AMARÍLIS: *Falar é fácil; fazer é que difícil!* Vocês já ouviram esta frase?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Ela é um provérbio popular: uma frase curta para expressar algum tipo de ensinamento ou crítica. Conversem sobre o sentido desse provérbio. Pensem sobre o que quer dizer esse provérbio. Vamos ver a situação de nossa sala de aula. Vamos lembrar nossos combinados principais para as atividades orais. (Foram memorando com a ajuda da professora). Foi fácil lembrar?

Todos: Sim. (Tinham a lista dos combinados no caderno).

²⁶ Seção em que os alunos podem conversar e/ou debater sobre um tema, motivados pelo texto, com finalidades como: desenvolver habilidades de conviver em grupos; produzir combinados, desestabilizar certezas e alguns conhecimentos prévios para se apropriarem de outros novos; desenvolver autoconfiança; estimular valores e atitudes cidadãs; discutir assuntos do dia a dia; além de favorecer os usos públicos da linguagem.

AMARÍLIS: E agora, vocês concordam ou discordam do provérbio?
TODOS: Concordamos.
E1: Tem hora que fala todo mundo ao mesmo tempo e ninguém entende [...].
(AMARÍLIS - 3º ANO - 4ª DIA, 30/05/2019).

As crianças, com a ajuda da professora, foram relembando e citando os combinados que haviam estabelecido, tais como: fazer as tarefas; respeitar a sua vez de falar; cuidar do material escolar; prestar atenção nas explicações; esperar o colega terminar de falar; falar baixinho e participar das aulas. Embora, nessa cena, o LD tenha acenado para a prática da oralidade, compreendemos, assim, como França, Bilro e Costa-Maciel (2018) que, ao conversarem acerca do que dizia o provérbio, mostraram que foi somente uma ocasião de interação. Entretanto, reiteramos que, para desenvolver a oralidade, é preciso investir em um trabalho intencional com os gêneros orais formais, tais como entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades, dramatizações e seminários. Nesse caso, a professora promoveu discussões com a finalidade de definir regras de convivência para as atividades orais. As interações estimularam os estudantes a escutar, prestar atenção e comentar o que o colega falou.

Nessa mesma aula, após a leitura do gênero *notícia: Casca, talo e sementes são ingredientes saudáveis e gostosos*, as crianças foram questionadas a respeito do seu conteúdo, comparando essa notícia com a HQ *Horácio*, lida na aula anterior, conforme extrato que segue.

AMARÍLIS: [...] O que você entendeu do primeiro parágrafo?
E1: A comida desperdiçada possui nutrientes.
AMARÍLIS: Podemos reaproveitar estas partes, por exemplo, dá para fazer xarope da casca do abacaxi.
E2: Pode fazer suco, xarope, doce, sopa.
AMARÍLIS: Só jogamos no lixo o que não dá para aproveitar. As batatas, podemos usá-las/consumi-las com cascas, pois ficará ainda mais nutriente. Comparem a notícia com a HQ. O que esta notícia tem de semelhante com a HQ que foi lida anteriormente?
TODOS: Os talos desperdiçados por Horácio são ricos em nutrientes.
AMARÍLIS: O que é possível afirmar sobre os talos desperdiçados por Horácio?
E3: Têm nutrientes.
AMARÍLIS: Você já comeu alimentos com cascas, talos ou sementes? Que tal levar uma receita para quem cozinha em casa? (Leram coletivamente a receita: Sopa de fubá com talos e folhas). Como estão escritos os ingredientes?
E4: Numa lista
AMARÍLIS: A frase “temperos e sal a gosto”, significa: a gosto da pessoa que irá comer, por exemplo, se a pessoa gostar, pode colocar pimenta. O primeiro texto é uma notícia, o segundo é uma receita. Onde encontramos as notícias?
TODOS: Nas revistas.

AMARÍLIS: E as receitas, onde as encontramos?

TODOS: Nas revistas e na internet.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 4º DIA, 30/05/2019).

Essa variação permitiu, conforme Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), a interdisciplinaridade com a área de ciências, a oportunidade de os alunos pesquisarem sobre o aproveitamento de cascas e sobras de alimentos em receitas práticas, e acerca de como transformar esses restos em adubos naturais, orgânicos. Conforme destacou Coutinho (2004), a familiarização dos estudantes com o LD consentiu que essas explorações fossem realizadas com mais facilidade.

Ressaltamos que, na entrevista, conversamos sobre as propostas de trabalho interdisciplinar, textos de aprofundamento e atividades adicionais trazidas pelo livro. Amarílis afirmou que o manual “indica alguns livros para os meninos. Tem os textos da seção *tecendo saberes* que tem a ver com os textos que foram trabalhados, mas em outro contexto. Aí eles ficam... *tia, tem na biblioteca?* Fala muito da questão da internet, uns sites que indicam para eles procurarem [...]” (AMARÍLIS. - 3º ANO - 19/11/2019).

Nessa perspectiva, Brandão (2006) aponta que, ao selecionar os gêneros e as finalidades de leitura, o docente garante importantes elementos para a diversificação das estratégias de compreensão textual.

Em outra oportunidade, realizaram a leitura silenciosa da *HQ da turma da Mônica* e, posteriormente, Amarílis pediu que os estudantes comentassem o que entenderam do texto, em especial das personagens *Mônica* e *Denise*. É importante frisar que a diversidade de gêneros textuais expressa no LD ocupou espaço considerável nas aulas da professora. As várias modalidades de leitura estiveram presentes em sua prática, incentivando os estudantes a se tornarem leitores cada vez mais autônomos e proficientes.

Creemos que, em decorrência desses encaminhamentos didáticos, os aprendizes foram inseridos, chamados a participa de práticas reais de leitura, aferindo que ler é essencial na escola e na sociedade. Nesse sentido, Soares (2010, p. 190) nos lembra de que letrar “é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Ao dar continuidade, a professora solicitou a leitura e compreensão da HQ. Os estudantes contextualizaram, contando sobre os dentes de leite, pois, no último quadrinho, aparecia *Mônica* contando que iria ao dentista. Vejamos como a professora encaminhou esse momento:

AMARÍLIS: Observem a tirinha da Turma da Mônica abaixo. O que vocês entenderam?

TODOS: Estão puxando uma corda que tá presa [...] presa no dente da Mônica [...] para arrancar o dente dela.

E1: O meu dente caiu, porque um colega jogou a bola na minha boca.

E2: O meu caiu quando estava escovando os dentes.

E3: O meu dente estava mole, fui comer pão de queijo e ele caiu.

E4: O meu dente caiu porque bati o rosto na pilastra.

E5: Fui ao dentista para tirar o dente.

E6: Fui comer maçã e o dente que estava mole caiu. [...].

E7: O dente mole caiu, porque bati a cabeça no muro.

E8: O meu dente caiu porque minha mãe escovou bem forte.

E9: Escorreguei, bati a cabeça no chão e o dente caiu.

E10: A bola bateu no meu rosto e o dente caiu.

E11: A minha prima de seis anos deixou a moeda cair na boca e o dente caiu.

E12: A minha tia tirou o meu dente com fio dental.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Assim como apontou Silva (2016), nesta pesquisa, a professora não era passiva perante as propostas oferecidas pelo livro didático, pois, muitas vezes, complementou e/ou adaptou seu uso face às necessidades do grupo-classe. Portanto, reiteramos, conforme Certeau (2014), que os sujeitos não são meros *consumidores* das produções culturais, pois se apropriam delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de *táticas* de consumo.

As crianças compreenderam o texto ao visualizarem o último quadrinho. Esse momento de compreensão textual foi dedicado à leitura do que estava nas entrelinhas (inferencial), o que não é falado explicitamente, mas que se é levado a perceber pelas pistas que o texto oferece (BORTONE, 2008). Assim, puderam construir o sentido do texto e apreender mais uma das características do gênero história em quadrinhos.

Por essa razão, Solé (2012) afirma que a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias, que auxiliam a formação do leitor que, para alcançar o estágio de proficiência, necessita dominar os processamentos básicos da leitura. Exigem, do leitor, ações cognitivas (inferir, antecipar, ler, etc.) e metacognitivas complexas (avaliar, refletir, checar, entre outras), o que demonstra a necessidade de ensinar ao estudante não apenas a ler, mas como ler de maneira mais proficiente.

Em outro dia, logo após a leitura textual, Amarílis solicitou aos estudantes que fizessem a compreensão escrita. Assim que todos concluíram, realizou a correção coletiva com registro no quadro, conforme a cena exibida a seguir.

AMARÍLIS: Quem é Ronroroso?

TODOS: O gato.

AMARÍLIS: Com quem ele se comunicou?

TODOS: Com o tio McAbro.

AMARÍLIS: Qual é o problemaço enfrentado por Ronroroso?

TODOS: A bruxa não quer mais ser bruxa.

AMARÍLIS: A mensagem principal é o assunto da carta. Qual é o assunto dessa carta?

TODOS: Pedir ajuda sobre o que deve fazer para Hilda Bruxilda voltar a ser bruxa.

AMARÍLIS: Que palavra o nome do tio McAbro lembra?

TODOS: Macabro.

AMARÍLIS: O que significa macabro?

TODOS: Assustador, terror, medo.

AMARÍLIS: Observe o nome Ronroroso. Que palavra você conhece que lembra esse nome?

TODOS: Horrroso, ronronar, horror...

AMARÍLIS: E o nome Hilda Bruxilda? Lembra qual palavra?

TODOS: Bruxa, bruxinha...

AMARÍLIS: Cite uma das coisas que Hilda Bruxilda não queria mais fazer como uma bruxa.

E1: Gargalhar, montar em vassouras, não queria fazer poções.

AMARÍLIS: O que Hilda Bruxilda faz que não é visto como coisa de bruxa?

E2: Não assustar as crianças; fazer compras, assistir TV e fazer amizades com não bruxos.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 6º DIA, 06/06/2019).

As atividades privilegiaram as questões de fácil localização de informações explícitas e inferenciais. Em concordância com Bortone (2008), acreditamos que as três etapas da leitura precisam ser asseguradas, pois só assim ocorrerá a compreensão do texto. Os dados imaginários favoreceram o desenvolvimento da habilidade de inferir o sentido das palavras com base no contexto; e por fim, o assunto, com base na compreensão do texto (SOLÉ, 2012).

Em outra aula, após trabalho com o texto *O sapo com medo d'água*, de Luís da Câmara Cascudo, os estudantes realizaram compreensão oral e escrita.

AMARÍLIS: O que o sapo fez?

E1: Ele vive na água e falou que na água ele morre.

E2: Enganou o homem.

AMARÍLIS: O autor Luís da Câmara Cascudo fez um livro de contos. (Leu a biografia do autor para os estudantes). Leiam as perguntas e respondam com atenção. (Os estudantes responderam individualmente em seus livros). Terminaram? Vamos fazer a correção no quadro com a participação de vocês. A história começa com a frase: O sapo é esperto. Qual foi a esperteza do sapo?

E3: Porque falou que na água se afoga, mentiu para sobreviver.

E4: A intenção foi enganar os meninos.

AMARÍLIS: Pinte no texto, de amarelo, as falas dos meninos e de verde as falas do sapo. (Foram pintando e citando de quem eram as falas). Narrador é quem conta a história. Os trechos que não foram

pintados pertencem à fala do narrador. Pinte os quadrinhos das frases abaixo que pertencem ao narrador (Pintaram as falas do narrador).

Quem conta a história?

TODOS: Narrador.

AMARÍLIS: Então quando não aparece a fala do personagem, é o narrador que está contando a história. Quem são os personagens?

TODOS: Homem, sapo, meninos.

AMARÍLIS: No primeiro parágrafo tem uma expressão que indica que a história aconteceu em um tempo que não pode ser determinado. Qual é essa expressão?

TODOS: Uma vez.

AMARÍLIS: Esse tempo não conseguimos determinar, então dizemos que é um tempo indeterminado. O que o homem fez com o sapo?

E5: O homem agarrou o sapo e levou para os filhos brincarem [...].

AMARÍLIS: Ligue o que os meninos usariam contra o sapo a cada um dos argumentos do animal para se salvar.

TODOS: Espinhos - não atravessam a pele; pedras - não matam o sapo; fogo - se sente "em casa"; água - afoga o sapo.

AMARÍLIS: Os meninos maltrataram o sapo e queriam usar contra ele aquilo que mais prejudicasse o animal. Conversem: O que vocês acham dessa atitude?

E6: É uma forma errada de fazer com o animal, pois não podemos maltratá-los.

AMARÍLIS: Precisamos da biodiversidade, pois mais rico ficará nosso planeta. A caça é permitida somente entre os índios.

E7: Se a gente matar os sapos, o que vamos fazer com os mosquitos?

AMARÍLIS: Lembrando a cadeia alimentar, precisamos de um equilíbrio na natureza. O sapo fez algum mal para os meninos?

TODOS: Não.

AMARÍLIS: A escola está passando por problemas com baratas e formigas e isso pode prejudicar a saúde dos seres humanos, como por exemplo, com fezes de pombos, ratos, baratas, pois nas fezes têm os parasitas que podem nos fazer mal. Continuou: Os animais do zoológico estão lá representando as espécies para que possamos conhecê-las. Mas não é o seu ambiente natural. Quem vive em chácaras precisa saber conviver com os animais, em harmonia, mas precisa ter alguns cuidados. Tem necessidade de matar a cobra? (Problematizou).

TODOS: Não.

AMARÍLIS: Não, precisamos chamar os agentes da vigilância sanitária para recolher. A limpeza do ambiente é importante para evitar escorpiões.

E8: Na chácara que moro teve queimada. Foram dois dias para controlar o fogo. (Conversaram sobre o meio ambiente e a necessidade de uma harmonia).

AMARÍLIS: Copie uma frase do texto que mostre que o sapo estava fingindo para os meninos.

E9: Aí o sapo ficou triste e começou a pedir, com voz de choro: Me bote no fogo! Me bote no fogo! N'água eu me afogo! N'água eu me afogo!

AMARÍLIS: Releiam o final da história e conversem sobre ele. Por isso quando vemos alguém recusar o que mais gosta, dizemos: *— é o sapo com medo d'água*. Que frase poderia substituir essa, com o mesmo sentido?

E10: Ele finge que não gosta da água, mas gosta.

E11: Recusa o que gosta, mas está fazendo doce.

(AMARÍLIS – 3º ANO - 7º DIA, 01/10/2019).

Amarílis finalizou fazendo a leitura da seção *Tecendo saberes: outros sapos*. O texto tratava sobre as várias espécies de sapos e sobre sua alimentação. De tal modo, defendeu a ampliação de conhecimentos e a interdisciplinaridade com ciências.

Nessa direção, Chartier (1996) explicita que a compreensão de um texto exige esforço, pois é necessário dispor de conhecimentos que, ao mesmo tempo, digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação. Conforme a autora, para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência na qual ela (a criança) se move, age e fala com adultos e outras crianças. Dessa forma, progride em seus conhecimentos e na familiaridade com textos, as redes conceituais e os campos lexicais, através dos quais efetua-se a interpretação dos dados novos que não param de se transformar.

Após a leitura do gênero *Relato pessoal*, Amarílis convidou os estudantes a responderem as questões de compreensão nas modalidades oral e escrita.

AMARÍLIS: O que vocês entenderam?

E1: Cresceu um monstro dentro dele porque estava com muita raiva, pois sua mãe mandou parar de jogar videogame.

AMARÍLIS: Que monstros são esses?

E2: A raiva cresceu dentro dele, cresceu tanto que ele respondeu a mãe.

AMARÍLIS: Raiva, inveja, maldade, ciúme são sentimentos ruins. Agora escolha um dos sentimentos citados e desenhe como você o imagina. Imagine um sentimento ruim. (Desenharam). Como o menino chegou à conclusão de que havia “monstros” dentro dele?

E3: Assistindo o programa *Que monstro te mordeu?* na TV Cultura.

AMARÍLIS: Releia o trecho do relato *Monstros dentro da gente*. (Leram individualmente o trecho do relato: Os monstros ficam guardados e, em alguns momentos, eles aparecem e nos fazem sentir mal). O que quer dizer “Os monstros ficam guardados [...]”?

E4: Quando ficamos com raiva, os sentimentos ruins aparecem.

E5: Os sentimentos ruins que ficam guardados dentro da gente.

AMARÍLIS: Marque um X nas alternativas que melhor explicam a ideia dessa frase.

TODOS: Todas as pessoas podem ter sentimentos ruins; Esses “monstros” não existem: ficam guardados na imaginação. (Inferiram os sentidos e marcaram as duas opções, com base nos elementos do texto).

AMARÍLIS: Qual foi o monstro ou sentimento que, um dia, cresceu dentro do menino, autor do texto?

TODOS: Raiva.

AMARÍLIS: Complete a frase: O sentimento de raiva no menino foi provocado por quê?

E6: Porque a mãe pediu para ele parar de jogar videogame.

AMARÍLIS: Como o menino se livrou do sentimento ruim?

E7: Se acalmando.

E8: Respirando fundo.

AMARÍLIS: Conversou com o irmão e fez as pazes com a mãe. Releia: [...] a raiva cresceu, cresceu, cresceu tanto [...] por que o menino escreve a palavra *cresceu* três vezes?

E9: Cresceu muito.

E10: Cresceu tanto, foi aumentando.

AMARÍLIS: Numere os parágrafos do texto. O texto tem quantos parágrafos?

TODOS: Seis parágrafos. (Numeraram e responderam com autonomia).

AMARÍLIS: Escreva o número dos parágrafos que relatam o fato acontecido com o menino. Quais são os parágrafos?

TODOS: 4 e 5.

AMARÍLIS: Copie do último parágrafo a palavra que mostra que é uma conclusão. Qual é?

TODOS: Portanto.

AMARÍLIS: Dá a ideia de conclusão. O autor dá ideias para não deixar os sentimentos ruins tomarem conta de nós. Marque um X na ideia que, para você, é a melhor.

E11: Pensar em coisas boas.

AMARÍLIS: Que outra sugestão você daria para esses sentimentos não crescerem dentro de nós? Converse com os colegas.

E12: Não pensar em coisas ruins.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 8º DIA, 03/10/2019).

Assim, as estratégias de leitura precisam ser ensinadas aos estudantes para que a interação seja o mais bem-sucedida possível e, deste modo, posicionar o leitor diante do texto, assumindo papel ativo perante ele (SOLÉ, 2012), tal como fez a professora. Nessa mesma aula, Amarílis prosseguiu explicando que o texto lido era um relato pessoal, onde o menino conta um fato acontecido com ele mesmo. Vamos ver como esse momento foi encaminhado:

AMARÍLIS: Para saber como o texto está organizado, ligue os dados. Quem conta o fato?

Todos: O próprio autor.

AMARÍLIS: Quando aconteceu?

TODOS: No passado.

AMARÍLIS: O que aconteceu?

TODOS: Um momento de raiva vivido pelo menino.

AMARÍLIS: Onde provavelmente aconteceu?

TODOS: Na casa do menino.

AMARÍLIS: Copie uma palavra do texto que mostra que é o menino que conta o fato.

E1: Eu, comigo, meu.

E2: Cheguei, pedi, respondi.

AMARÍLIS: Copie uma expressão do texto que mostra que o fato já tinha acontecido há algum tempo e ficou na memória, na lembrança do menino.

E3: Outro dia.

AMARÍLIS: Marque um X na afirmação que completa adequadamente a frase a seguir. Esse texto conta um fato...

TODOS: Vivido realmente pelo menino.

AMARÍLIS: Juntos, completem a frase a seguir para resumir o assunto do texto. O texto fala sobre...

TODOS: Monstros e sentimentos ruins.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 8º DIA, 03/10/2019).

Nesse sentido, Solé (2012) esclarece que, para compreender um texto, é preciso distinguir o que compõe a sua essência, e isso envolve a habilidade de elaborar um resumo que reflete seu sentido pleno e de maneira sucinta.

Em outro contexto, Amarílis pediu que observassem dois cartazes que traziam o slogan *Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade*. Em continuidade à discussão da finalidade dos cartazes, desenvolveu atividade de compreensão oral e escrita, conforme cena abaixo:

AMARÍLIS: Os dois cartazes que vocês observaram fazem parte da campanha *Por uma infância sem racismo*. As pessoas sofrem discriminações porque são negros, índios, do sexo feminino. O que mais chamou a atenção de vocês neles?

E6: O índio que é médico.

E7: A negra que é advogada.

AMARÍLIS: Esses cartazes são parecidos ou diferentes dos que vocês veem no dia a dia?

TODOS: Diferentes.

AMARÍLIS: O cartaz precisa chamar atenção, destacou: fotos, slogan – frase principal do cartaz (identificaram, analisaram e escreveram os nomes das partes dos cartazes que faltavam, nos quadros correspondentes).

AMARÍLIS: O cartaz publicitário é um tipo de texto?

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: Quem aparece nas fotos dos cartazes? Descreva como é cada pessoa representada.

TODOS: Uma criança indígena feliz, usando cocar e com o rosto pintado. E uma menina negra feliz, com tranças no cabelo.

AMARÍLIS: Leiam juntos as informações para o leitor, que constam no cartaz do Unicef. (Leram com fluência). A campanha *Por uma infância sem racismo* foi feita para que? Marquem X na resposta certa (marcaram e responderam coletivamente)

TODOS: Convencer as pessoas sobre a importância de combater o racismo.

AMARÍLIS: Nos cartazes há informações que falam sobre adultos. Releia.

TODOS: Carlos Pataxicoré, aos 36 anos, médico e o futuro todo pela frente. Quézia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente.

AMARÍLIS: Essas informações sobre pessoas adultas foram dadas para que?

TODOS: Sugerir que esse pode ser o futuro dessas crianças.

AMARÍLIS: Leiam o slogan dos cartazes.

TODOS: Em um mundo de diferenças enxergue a igualdade.

AMARÍLIS: Marque um X nas frases que indicam características que podem ser observadas no slogan que você leu.

TODOS: Frase curta, fácil de lembrar; letras com muito destaque, para chamar a atenção de quem lê.

AMARÍLIS: No slogan há duas frases com sentidos contrários, opostos. Quais são?

TODOS: Diferenças e igualdade.

AMARÍLIS: O slogan está dividido visualmente em duas partes. Qual das duas partes parece ser mais importante?

TODOS: A que está azul.

AMARÍLIS: Releia o slogan.

TODOS: Em um mundo de diferenças enxergue a igualdade.

AMARÍLIS: Que sentido pode ter essa frase? Converse com os colegas.

E8: Num mundo de diferenças tem que ter igualdade.

E9: Todos somos diferentes, é preciso respeitar.

E10: Somos iguais nos direitos.

E11: (Leu um trecho sobre a *marca da campanha*, a pedido da professora).

AMARÍLIS: Veja como a palavra *RACISMO* foi colocada como marca nos cartazes. Vocês já devem ter visto um símbolo semelhante em placas de trânsito. Compare o cartaz com estas placas e converse com os colegas sobre isso. Observem os três exemplos de placas de trânsito no livro. Que ideia o uso desse símbolo acrescenta à palavra racismo?

TODOS: O racismo é proibido.

AMARÍLIS: Qual é a principal ideia que os cartazes apresentam?

E12: Meu pai é negro e é advogado.

E13: Independente da raça pode ter qualquer profissão.

AMARÍLIS: A cultura indígena é diferente da cultura africana. Nosso país é cheio de diferenças, não era para ser tão preconceituoso. Com qual intenção esses cartazes foram feitos? Assinale a resposta correta.

TODOS: Convencer quem lê sobre uma ideia.

AMARÍLIS: Vocês concordam com a ideia dos cartazes? Vocês participariam dessa campanha?

TODOS: Sim, convencer sobre a importância da vacinação, do racismo e do respeito aos indígenas.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 9º DIA, 04/11/2019).

Nesse sentido, concordamos com Solé (2012) que ler é um procedimento e, portanto, seu domínio será alcançado por meio de exercitação compreensiva, sendo necessário formular hipóteses, verificá-las e construir interpretações. Diferente dos resultados do estudo de Teixeira (2009), esta pesquisa sinalizou, assim como a de Perfeito (2019), que a valorização do livro didático na cultura escolar é correspondida na cultura da instituição.

Seguidamente ao trabalho com o gênero textual *notícia*, Amarílis desenvolveu atividade de compreensão, destacando que relata fatos que podem ser comprovados e,

portanto, respondem às perguntas: *o quê? Qual é o assunto? Quem? Quando? Onde? Como?* As questões foram respondidas oralmente e por escrito.

AMARÍLIS: Qual é o assunto do texto?

TODOS: A descoberta do maior dinossauro do Brasil.

AMARÍLIS: Quem fez o anúncio?

TODOS: Os cientistas.

AMARÍLIS: Quando foi feito o anúncio?

TODOS: Na manhã de quarta-feira, do dia 05/10/2016.

AMARÍLIS: Onde foi feito o anúncio da descoberta?

TODOS: No museu.

AMARÍLIS: Como foi feita a descoberta?

E7: Os trabalhadores que estavam abrindo uma estrada encontraram as vértebras de um grande animal.

AMARÍLIS: Agora leiam silenciosamente o texto e respondam por escrito. Além do texto escrito, a notícia traz fotografias. Qual delas mais chamou sua atenção? Por quê?

E8: A que tem o dinossauro gigante e um homem.

E9: Perto do dinossauro o homem é bem pequeno, quase nem dá para ver.

E10: Olha o tamanho dos ossos do dinossauro! (se remeteu a uma outra fotografia da página seguinte).

AMARÍLIS: Veja abaixo a imagem da notícia. Conversem sobre ela e completem os espaços.

E11: Tem o ano que cada um dos dinossauros foi descoberto (As crianças foram relatando).

E12: O dinossauro é maior que o homem.

E13: É uma família de dinossauros.

AMARÍLIS: O menor desses dinossauros foi descoberto em que ano?

TODOS: Em 1999.

AMARÍLIS: Por que aparece um homem junto dos dinossauros? Assinale as respostas.

E14: Para provar que o dinossauro descoberto é muito grande.

E15: Para comparar o tamanho do homem ao dos dinossauros.

AMARÍLIS: Um gráfico do ano da descoberta e tamanhos. Qual é o que está mais próximo de nós?

TODOS: O de 2016.

AMARÍLIS: Observe o significado das partes do nome dado ao dinossauro. Circule qual dos três significados da palavra *magníficus* pode se referir ao dinossauro. E, depois escreva porque você escolheu esse significado.

E16: Grandioso, porque ele é o maior de todos.

AMARÍLIS: Complete a ficha do dinossauro com os dados da notícia. Releia a manchete, isto é, o título da notícia. Observe que ela foi escrita em letras de tamanho grande para chamar a atenção do leitor. Nessa manchete que palavras chamam mais a atenção ou deixam o leitor curioso para ler a notícia?

TODOS: Maior dinossauro.

AMARÍLIS: Em sua opinião, por que essas palavras deixam o leitor curioso? Comente.

E17: Porque fala do maior dinossauro.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 10º DIA, 05/11/2019).

Nessa cena, a imagem apresentada ajudou a visualizar os dados indicados por um gráfico não convencional, cujo objetivo era que as crianças o reconhecessem como uma forma de apresentação de dados e informações. Os estudantes completaram a ficha do dinossauro, escrevendo sobre o seu tamanho (25 metros), pescoço, cauda (longos) e alimentação (herbívoro). No final, houve questão voltada ao desenvolvimento de opinião, oportunizando a formação de sujeitos capazes de se posicionar na defesa de seus direitos, manifestando sua postura crítica, permitindo que ele seja sujeito do seu discurso (BORTONE, 2008). Durante a atividade de compreensão escrita, a mestra passou pelas mesas verificando as respostas dos estudantes, inclusive fez intervenções sobre questões ortográficas.

Em outro momento, após a leitura textual de uma *notícia* no jornal *Correio Brasiliense*, a professora deu continuidade à prática de compreensão textual.

AMARÍLIS: Qual é o assunto dessa notícia?

TODOS: Descoberta de uma lula roxa de olhos gigantes e arregalados que parece um brinquedo.

AMARÍLIS: Quem fez o anúncio?

TODOS: Os cientistas.

AMARÍLIS: Quando foi feito o anúncio?

TODOS: Em 19/08/2016

AMARÍLIS: Onde foi feito o anúncio da descoberta?

E1: No fundo do mar da Califórnia, nos Estados Unidos.

AMARÍLIS: Como foi feita a descoberta?

TODOS: Observando o fundo do mar, viram a criatura que pode ser uma nova espécie.

AMARÍLIS: O que precisa ter na notícia?

E2: Manchete.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Atendendo a proposta de agrupamentos dos gêneros textuais de Dolz e Schneuwly (2011), a tipologia do relatar esteve representada no LD e na prática da professora por meio do gênero textual *notícia*. Assim, os autores sugerem que os gêneros da ordem do relatar necessitam ser estudados em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que compõem esse agrupamento.

Após introduzir o gênero *poema* (*Voa ou não voa?*), a professora solicitou aos estudantes que respondessem às perguntas oralmente, conforme sua indicação. Eles ouviram as respostas dos colegas e esperaram sua vez de falar. Nesse mesmo dia, Amarílis trabalhou com a compreensão escrita do poema.

AMARÍLIS: Respondam as questões 2 e 3 de interpretação do texto individualmente (Leram as perguntas e responderam no livro)

Vamos fazer revisão coletiva. No texto, a palavra *pena* tem mais de um significado, quais são?

TODOS: Cobertura do corpo das aves e dó, compaixão.

AMARÍLIS: Releia os versos e coloque o número correspondente ao sentido em que a palavra *pena* foi empregada. No verso, *pato tem pena e voa*, qual o sentido?

TODOS: Cobertura do corpo das aves.

AMARÍLIS: No verso, *índio tem pena*, qual o sentido?

TODOS: Cobertura do corpo das aves.

AMARÍLIS: No verso, *mas que pena! Não voa*, qual o sentido?

TODOS: Dó, compaixão.

AMARÍLIS: Vamos pensar nos significados de alguns versos. Para responder às questões, lembre-se também de histórias que você conhece. Qual é o tapete que pode voar?

TODOS: O tapete do Aladim, tapete mágico.

AMARÍLIS: Qual é a vassoura que não voa?

TODOS: A vassoura da mãe, de varrer casa, de varrer a sala de aula e a que tem no mercado para comprar.

AMARÍLIS: Qual é a vassoura que pode voar?

TODOS: Da bruxa.

AMARÍLIS: Por que papel voa?

TODOS: É leve, o vento leva.

AMARÍLIS: Podem responder as questões de 4 a 6.

TODOS: Leram as perguntas e responderam no livro.

AMARÍLIS: Vamos fazer revisão coletiva. Releia alguns versos do poema **voa ou não voa?** e observe as palavras destacadas. Gavião bate as *asas* e voa. Avião não bate as *asas* e voa. Foguete tem *rabó* e voa. Cavalo tem *rabó*. E voa? Qual é a principal brincadeira que o poema faz com as palavras?

TODOS: Palavras iguais com significados diferentes.

AMARÍLIS: A autora brinca com as palavras. (complementou a resposta) Converse com os colegas sobre as perguntas. Depois, cada um responde individualmente. Qual sentido a palavra *voar* pode ter no verso a seguir? Será que ler é *voar*?

E1: Voar na imaginação.

E2: Sim, porque me sinto à vontade quando leio.

AMARÍLIS: Pense e responda: E você? Voa ou não voa?

E3: Eu não consigo.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 12º DIA, 11/11/2019).

Para Kleiman (2016), a escola tem papel fundamental no ensino de estratégias de leitura, pois essas são operações regulares para abordar o texto, e o que importa é saber usá-las para chegar à compreensão.

Observamos, na prática pedagógica de Amarílis, a frequência e sua habilidade ao trabalhar com os gêneros textuais, desenvolvendo a leitura e compreensão textuais, mas verificamos que, ao longo desses extratos, o investimento em questões de opinião foi menos expressivo. Para Bortone (2008), essas questões revelam a postura crítico-reflexiva do leitor e seu posicionamento com as ideias e posturas estabelecidas no texto. É preciso notar que, em suas *artes de fazer*, Amarílis aproveitou-se de sua própria

experiência, que culminou com um saber *fabricado* que, embora ainda tenha conexão com o *saber sábio*, não retrata o mesmo, tal como foi concebido (CERTEAU, 2014).

Na próxima subseção, destacamos as propostas de produção textual a partir do LD e como a professora orientou essa prática em seu grupo-classe.

3.3.2 Uso do livro didático: produção textual

A Tabela 11, que segue, apresenta os encaminhamentos didáticos do eixo da produção textual. Tal como vimos defendendo, a articulação entre os diferentes eixos de ensino de língua portuguesa por meio da perspectiva de alfabetizar letrando, compreendemos que essa prática pode ocorrer em concomitância com os demais aspectos do ensino de língua.

Tabela 11 – Frequência de uso do livro didático: eixo de produção textual

DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Produção escrita em duplas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Produção escrita individual	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Revisão/Reescrita textual em duplas e com ajuda da professora	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Revisão/Reescrita textual individual	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
TOTAL GERAL	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4

Fonte: produzida pela autora a partir do uso do livro didático *Ápis*.

Ao nos reportarmos à Tabela 10, evidenciamos maior frequência de atividades de compreensão textual (61), assim como do eixo da leitura (42). Esses dados, conforme realçamos, se distanciaram do indicado por Oliveira (2010), ao analisar resultados concernentes às nove turmas do ciclo de alfabetização investigadas, já que a maior frequência ficou com o eixo da leitura. Entretanto, no concernente à produção textual, cuja frequência foi bem inferior naquela pesquisa, constatamos o mesmo desenho no estudo ora realizado, visto que houve um nítido decréscimo desse eixo em relação àqueles, considerando que, ao longo das 12 observações, apenas quatro momentos foram dedicados à prática de produção de textos.

Conforme explicitado na Tabela 11, essas produções estiveram concentradas em dois dos doze dias observados. É interessante observarmos que, no dia em que houve a produção escrita individual, a revisão ocorreu em duplas; já na aula em que ocorreu a produção em duplas, a reescrita foi realizada individualmente. Os estudantes dessa turma, de modo geral, evidenciavam autonomia na realização das atividades de língua portuguesa e, talvez por essa razão, foram chamados, nos momentos da produção de textos, a atuarem sozinhos ou com seus pares. Porém, é importante sublinhar que, no momento da revisão, contaram com a ajuda da professora.

Assinalamos que essa baixa frequência ocorreu, considerando que estivemos acompanhando a prática de Amarílis nas segundas, terças e quintas-feiras, e o dia da semana reservado para essa atividade foi a sexta. Nessa perspectiva, a docente admitiu, na entrevista, que em sua prática costumava reservar momentos específicos para trabalhar o eixo de produção textual. De acordo com a mestra, [...] “na sexta feira, é o dia base da produção textual”. Entretanto, avaliando as especificidades de sua turma, considerou que o eixo da produção textual carecia de maior atenção: “foi o que bati bem na tecla e estou ainda, o restante, até que eles acompanham bem” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Contudo, mesmo computando a sexta-feira, a atividade de produção textual certamente não se evidenciou como os eixos de leitura e compreensão textuais. Assim como em nossa pesquisa, a professora de 3º ano do estudo de Perfeito (2019) também declarou que a turma poderia ter avançado mais nesse eixo.

Elucidativa, essa declaração, visto que, de fato, se alinha com o observado durante 12 dias, o que nos impulsiona a compreender que essas escolhas quanto aos eixos de ensino de língua portuguesa eram explícitas, intencionais por parte da professora. Por outro lado, ela mesma admitiu ser importante investir mais nesse eixo, considerando a autonomia que seus estudantes possuíam em relação a outros objetos de conhecimento dessa área.

De qualquer modo, nos chama a atenção a frequência, bem como o fato de não ter ocorrido, em nenhum momento, uma produção coletiva. No entanto, houve a mediação da professora antes e após a atividade escrita. Compreendemos, assim como Silva e Melo (2007, p. 36-37), que a atividade de produção de textos escritos “é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais”.

Desse modo, demanda uma sistematicidade no trato com os modelos textuais, bem como uma interação contínua, objetivando criar um clima de cooperação na sala de aula.

Mesmo em se tratando de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se espera que os estudantes estejam bem avançados na apropriação das relações grafofônicas e, portanto, se invista ainda mais nos demais eixos de ensino de língua portuguesa, acreditamos que a produção oral também poderia ter sido contemplada, considerando que a apreensão das características dos gêneros pode ocorrer, também, por essa via. Retomando a produção escrita, concordamos com Leal e Luz (2001) quanto à natureza complexa dessa atividade. Explicitando de outro modo, o estudante precisará usar informações sobre normas de notação escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimentos sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões, o que torna essa didatização e sistematicidade tão importantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta de preparação para a produção de texto descrita no episódio a seguir atende à habilidade de compor, individualmente, uma história em quadrinhos (HQ) a partir das imagens já disponibilizadas. A preparação para a escrita foi feita de acordo com a proposta do LD. Desse modo, anteriormente, houve a exploração das características do gênero a partir da seção *Hora de organizar o que estudamos*. Assim, conversaram sobre os elementos, características, personagens, lugar que aconteceu a história, tempo, intenção do gênero e leitores de HQ. Em seguida, era preciso revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, a fim de aprimorá-lo. Observemos a cena:

AMARÍLIS: Agora vamos fazer a produção de texto. Vocês conhecem esses personagens? Quem são eles?

TODOS: Snoopy e Charlie Brown.

AMARÍLIS: Na história que vocês irão ler a seguir, faltam as falas nos balões. Observe os quadrinhos (sic). Agora vocês irão criar e escrever o que os personagens podem ter falado ou pensado. Dica: no último quadrinho, as bolinhas do balão indicam que o personagem está pensando.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 4º DIA, 30/05/2019).

Retomando o tema da escolha do livro didático na escola pesquisada, observamos que a produção textual não constou dos critérios de preferência desse material por parte da professora participante da pesquisa, o que pode, inclusive, ter repercutido nesse desenho da Tabela 11. Asseveramos, por um lado, que, no 3º ano, essa

frequência se distanciou dos eixos de leitura e compreensão textuais; por outro, conforme aspectos já acentuados anteriormente, cremos que, pela complexidade que demanda essa atividade, houve somente quatro momentos, concentrados em duas das 12 aulas observadas.

Enquanto as atividades de leitura e compreensão de textos podem ser realizadas diariamente, as de produção de textos escritos não, pois demandam um projeto de planificação, de exploração de modelos textuais quanto as suas características, entre outros aspectos. Além disso, nessa turma, em particular, os dias designados para essa atividade não coincidiu com os que houve observação em sala de aula, o que interferiu diretamente na frequência.

A despeito da planificação dessa atividade, Silva e Melo (2007) enfatizam que as pessoas escrevem sempre com a intenção de interagirem na sociedade. Portanto, quem escreve precisa saber para que e para quem escrever, o que implica cumprir a finalidade de interlocução.

Enquanto as crianças pensavam e escreviam, Amarílis foi passando pelas mesas, sugerindo que consultassem o dicionário para ver a escrita correta das palavras, justificando que muitos estavam desatentos ao escrever. Até esse momento, não notamos nenhuma mediação acerca da organização textual, mas, como vimos, na grafia correta das palavras. De acordo com Todorov (1980, p. 49), os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores, e “modelos de escrita” para os que escrevem textos. Em outras palavras, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade, onde reside a importância de focar os modelos.

Retomando a proposta de produção da história em quadrinhos, de acordo com a proposição do livro didático, finalizada a escrita, os textos originais dos balões da HQ seriam revelados aos estudantes, para que pudessem conhecer a história original; contudo, não seria necessário substituí-lo pelo conteúdo posto pelo LD. Nesse momento, chamamos a atenção, mais uma vez, para a importância de exploração, em sala de aula, dos modelos de referência dos gêneros textuais, a fim de que os estudantes se apropriem de suas características, finalidades, entre outros aspectos. Após compartilhar o conteúdo original do texto, a professora chamou a atenção para a revisão e reescrita:

AMARÍLIS: Releia cada fala, conferindo se as palavras foram escritas corretamente. Verifique se a pontuação das frases está de acordo com a entonação ou o sentido que você quis registrar. Troque

de livro com o colega do lado e leia o que ele escreveu nos balões. Acharam algum erro na produção escrita do colega? Caso tenham encontrado algum problema na escrita das palavras ou na pontuação das frases, converse com seu colega para que ele possa corrigir. Consultem a professora para isso.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 4º DIA, 30/05/2019).

Curioso que, após os estudantes produzirem, se apropriaram do conteúdo original do texto. Pareceu-nos que, nesse momento, teriam que substituir seu conteúdo pelo do material, mas não foi o caso: a versão revisada pela dupla com a ajuda da professora foi o conteúdo próprio dos estudantes, e ocorreu antes da apresentação do conteúdo original do livro. Portanto, não tiveram que modificar os textos idealizados.

Porém, notamos que o encaminhamento da professora novamente recaiu sobre aspectos que não o da discussão do modelo do gênero, de suas características, mas dos aspectos ortográficos, de pontuação, entre outros. Sobre esse aspecto do erro pontuado pela professora na troca de textos com os colegas, Oliveira-Mendes (2017) declarou que, no contexto da pesquisa realizada, as professoras vinham superando o modelo corretivo de dar a resposta, mas, por outro lado, incorriam na perspectiva de ausência de mediação nesse processo. O estudo sinalizou, também, para a correção coletiva, objetivando, por um lado, otimizar o tempo de sala de aula e, por outro, desencadear a reflexão de um erro que poderia ser o da turma, em geral. Esse último modelo de intervenção, sublinha a autora, encontra respaldo em Goigoux (2002).

A professora propôs *a revisão*, conforme descrito no LD e, na sequência, revelou os textos originais dos balões da HQ. Nesse momento, os estudantes trocaram de livros, leram a produção de texto do colega, mas não conseguiram identificar aspectos a serem revisados. Assim, foi possível inferir que o fato de estarem em níveis de aprendizagem muito próximos, pode ter ocasionado certa insegurança. No entanto, evidenciamos que o comando explícito de revisão textual pelo próprio estudante colaborou para a reelaboração do texto. Com isso, compreendemos, assim como Silva (2004), que a assimilação dessas práticas escritas demanda um longo caminho e, portanto, deve ser realizada desde a alfabetização. Além disso, Silva e Melo (2007) sublinham que escrever constitui um modo de interação entre as pessoas.

Conforme Kato (2003), percebemos que habilidades como a reescrita decorrem das mesmas etapas que compõem as estratégias de produção textual, como o planejamento, a escritura e a revisão. Em relação a esse eixo, acreditamos, assim como Brandão e Leal (2005), na necessidade de um ensino sistemático da escrita de textos.

Concordamos ser o estudante o primeiro revisor do seu texto, pois o ato de reler sua produção é essencial para a apropriação das várias ações cognitivas acionadas nesse processo de planificação e escrita. No caso desse encaminhamento, cabe retomar que as mediações priorizaram aspectos da normatividade da língua (ortografia, pontuação), não da textualidade.

Schneuwly (1994) aponta que, no processo de construção de um texto, o estudante busca adequar um gênero à situação específica de interação e, ao mesmo tempo, adapta o texto as suas características, modificando-as quando necessário. Entretanto, esse processo de planificação e escrita só pode ser realizado, conforme já frisamos, a partir de um ensino que enfoque os modelos de referência, as características dos tipos e gêneros textuais.

Em outra ocasião, após a leitura e compreensão textual do gênero *notícia*, a professora perguntou aos estudantes:

AMARÍLIS: Qual foi a notícia que lemos no livro?

TODOS: Descoberta do maior dinossauro do Brasil.

AMARÍLIS: A notícia conta um acontecimento, a frase maior é a manchete.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Seguiu explorando os elementos e as características desse gênero. Amarílis conversou sobre o esquema do gênero *notícia*, trazido na seção *Hora de organizar os conhecimentos*. Logo após, deu continuidade à prática de produção textual, novamente seguindo os encaminhamentos do livro. Para isso, organizou as crianças em duplas e orientou:

AMARÍLIS: Observem a fotografia de um animal que foi descoberto no fundo do mar e leiam as informações sobre essa descoberta. Logo após escrevam a *notícia* sobre a descoberta de um animal no fundo do mar: uma lula roxa. Criem uma manchete que desperte a curiosidade do leitor. Escrevam em uma folha, usando letras grandes. Relatem a descoberta, escrevendo um texto curto. Lembrem-se de usar todas as informações do gênero *notícia*.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Nesse momento houve a preparação para a escrita, por meio da exploração da estrutura deste gênero textual. Amarílis anotou no quadro - *Notícia: acontecimento; estrutura: manchete (título); primeiro parágrafo (o que? quando? onde? quem? e como?); detalhes e declarações*. Logo após, dialogou com os estudantes, acompanhando a proposta de escrita exposta no LD:

AMARÍLIS: Qual é o assunto dessa notícia?

TODOS: Descoberta de uma lula roxa de olhos gigantes e arregalados que parece um brinquedo.

AMARÍLIS: Quem fez o anúncio?

TODOS: Os cientistas.

AMARÍLIS: Quando foi feito o anúncio?

TODOS: Em 19/08/2016.

AMARÍLIS: Onde foi feito o anúncio da descoberta?

E1: No fundo do mar da Califórnia, nos Estados Unidos.

AMARÍLIS: Como foi feita a descoberta?

TODOS: Observando o fundo do mar, viram a criatura que pode ser uma nova espécie.

AMARÍLIS: O que precisa ter na notícia?

E2: Manchete.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) aponta que um gênero pode expressar vários tipos: no entanto, sempre há marcas prevalentes. Por exemplo, um conto tem como tipologia predominante a narrativa, mas pode conter, também, tipologias descritivas e argumentativas.

Em seguida, Amarílis solicitou a atenção das crianças para a escrita desse gênero, de forma a atenderem suas características:

AMARÍLIS: Não é uma descrição sobre a lula roxa, é uma notícia, tem que ter uma manchete para chamar atenção dos leitores, o fato acontecido (assunto), a data da informação, onde aconteceu, quem descobriu e como foi descoberto”. Quando terminarem, façam a revisão, releiam a notícia completa: a manchete e o texto, para ver se ficaram claros.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 11º DIA, 07/11/2019).

Notícia é um gênero textual jornalístico que encontramos nos meios de comunicação. Trata-se de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, formado por um título principal (manchete), que resume a informação exibida. Nesse caso, a proposta do LD desenvolveu o texto jornalístico de forma concomitante, iniciando pela exploração da manchete (a chamada para o tema ou assunto) e, na sequência, a notícia, pois a manchete também se constitui em um gênero textual. De acordo com Marcuschi (2008), não há comunicação que não seja feita por meio de algum gênero.

Nessa atividade, em duplas conversaram sobre a proposta, pensando o que escrever. Foram orientados, conforme preparação para a escrita delineada anteriormente, a responderem as perguntas *o quê?* (assunto); *quando?* *Onde?* *Quem?* *Como?* Contrariamente aos resultados da investigação de Silva (2004), observamos que

o objetivo (para quê) foi explicitado, pois apresentariam a notícia aos colegas e ouviriam as versões escritas por cada uma das duplas.

As duplas que terminavam chamavam a professora para ler. Ela os atendia em suas mesas. É preciso enfatizar que, nas situações de produção individual, em duplas, revisão individual, em duplas, houve a mediação da professora quanto às características dos gêneros e, sobretudo, dos aspectos normativos da língua.

Quando necessário, eles eram questionados sobre alguma informação, parágrafos com frases soltas e clareza das ideias. Explicou, na ocasião, que era necessário conectar o texto, prestar atenção ao escrever as palavras (pode consultar o dicionário), e ter cuidado ao usar os tempos verbais (passado, presente e futuro). Mais uma vez, chamamos a atenção para o fato de que, ao se remeter a aspectos composicionais do texto, suas falas foram pouco precisas, didáticas. De todo modo, houve predominância, mais uma vez, dos aspectos da normatividade (tempos verbais, ortografia, entre outros). Tais elementos não estão desacoplados da escrita textual, mas nos chama a atenção a presença da exploração das características do gênero textual em tela, embora não tenha clarificado para os estudantes que a manchete também é um texto.

Desse modo, independentemente da proposta de escrita, existe uma combinação implícita de que a escrita tem como desígnio a aprendizagem: assim os estudantes escrevem para aprender a escrever (LEAL *et al.*, 2010). Notamos que, assim como na pesquisa de Perfeito (2019), houve destaque à modalidade escrita e nenhuma situação proposta na dimensão oral para os estudantes do 3º ano. Ressaltamos, assim como Silva (2004), que as duas propostas descritas nesta subseção destinaram-se a interlocutores do grupo-classe. No entanto, apontamos que, ao se reduzirem ao interior da escola, mostram-se os limites da escolarização das práticas sociais de produção de textos.

Nesse sentido, concordamos com Geraldi (1997), quando realça que, ao escrever um texto, é indispensável que tenhamos o que dizer, um motivo para dizer, assim como para quem dizer. Porém, para ser um escritor competente, alguns critérios carecem ser ressaltados e exercitados, a exemplo do gênero apropriado a cada situação, do leitor a que se dirige, das características do gênero, entre outros.

Contudo, no cotidiano escolar são construídas *táticas* por seus atores. Existem ajustes e *fabricações* que decorrem de um processo de negociação e reorganização desse ambiente, para atender às necessidades específicas desse contexto (CERTEAU, 2014).

Assim, as escolhas da professora priorizaram os eixos de leitura e compreensão, ao apontar, nos dias observados, menor frequência na atividade de produção de textos.

Conforme assinalamos na análise do livro didático *Ápis* 3º ano do Ensino Fundamental, a oralidade é um eixo de ensino transversal que alcança todas as áreas de conhecimento. Tal como procedemos em relação àquele material, cabe-nos, agora, trazer dados concernentes a esse eixo na prática de sala de aula.

3.3.3 Uso do livro didático: oralidade

Retomamos o diálogo com Leal, Brandão e Lima (2011, p. 01), no que se refere à centralidade que esse eixo tem assumido nos processos educacionais, e que, em contrapartida, ainda não ocupa um espaço expressivo nas “esferas educacionais formais”. Por vezes, sua análise torna-se inquestionavelmente complexa, já que, se por um lado, a oralidade é inerente à prática educativa, por outro, autores como Costa-Maciel e Bilro (2018) realçam, como já assinalamos em nosso estudo, que a escola necessita possibilitar aos indivíduos desenvolver competências que, em geral, não são apreendidas no dia a dia e, além disso, exigem maior planejamento no uso da fala pública.

Em síntese, as pesquisas vêm denunciando o tímido investimento no trabalho com gêneros textuais orais na escola (sobretudo os de natureza formal). Na página seguinte, por meio da Tabela 12, explicitamos nossos achados com relação à prática docente observada no uso daquele material didático.

Tabela 12 - Frequência de uso do livro didático: eixo de oralidade

DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Dramatização de Fábula	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL GERAL	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: produzida pela autora a partir do uso do livro didático *Ápis*.

Por se constituir em um eixo transversal, compreendemos que o trabalho com a oralidade, ao mesmo tempo em que possui identidade singular no ensino de língua (por meio, por exemplo, dos gêneros textuais orais, situações de conversas, exploração de conhecimentos prévios, entre outros), mescla-se com outras atividades/eixos. Nesse estágio de nossa sistematização, reportamo-nos ao campo da compreensão oral (Tabela

10), especificamente nos momentos em que os estudantes foram chamados a expor suas opiniões em relação a algum tema trabalhado. Ao condensarmos as frequências de *conhecimentos prévios* (9) e *perguntas orais vinculadas à opinião* (7), temos dezessete momentos em que os aprendizes organizaram suas falas com base em um texto ou tema explorado. Deste modo, além de uma estratégia de compreensão textual, explorar os conhecimentos prévios cumpre, também, esse trabalho com o eixo da oralidade.

Em se tratando dos gêneros orais propostos pelo livro didático *Ápis*, analisado na presente pesquisa, localizamos as seguintes frequências: conversa em jogo (10), dramatização (três), roda de relatos pessoais (01), notícia falada (01) e jogral (01), totalizando dezesseis momentos de proposições didáticas para o ensino desses textos.

No concernente ao cenário da prática de uso daquele material didático, conforme pontuamos na Tabela 12, houve somente um gênero explorado: dramatização, em um dos 12 dias observados. É interessante pontuar que os textos de tradição oral e o reconto de textos não ganharam relevo nesse período. Do mesmo modo que a produção textual, a oralidade, também não ganhou destaque nos critérios elencados para a escolha do livro de língua portuguesa. Diferente deste estudo, na pesquisa de Perfeito (2019) houve investimento no eixo da oralidade, ainda que de natureza informal.

Ressaltamos que, para Leal e Gois (2012), a oralidade constitui-se em uma concepção complexa, pois não é aprendida prontamente: precisa ser refletida como um componente de ensino em sala de aula. O uso do oral e do escrito complementam-se nas práticas de alfabetização e letramento. Considerando os aspectos realçados em outros eixos por nós apreendidos, vislumbramos outro cenário: seja com relação aos gêneros orais, como também às situações comunicacionais presentes na sala de aula (diálogos, conhecimentos prévios, opiniões, entre outras situações). A partir desse cenário, ampliamos os momentos em que a oralidade esteve presente.

Assim como a atividade de leitura nem sempre é tomada como um objeto singular do ensino de língua portuguesa, de modo a implicar, na prática docente, em um processo didático claro, sequenciado, com registros dos alcances infantis, a oralidade nem sempre é tomada como um objeto de conhecimento que, assim como a produção textual, carece de ser planejada, no intento de contribuir com o avanço na apropriação das dimensões informais e formais, conforme assinalam Costa-Maciel e Bilro (2018).

No episódio a seguir, após leitura e compreensão da fábula *O mosquito e o leão*, a professora desenvolveu, junto às crianças, uma atividade em grupos, atendendo à

habilidade de escutar com atenção a apresentação de trabalhos de colegas. Assim, iniciou perguntando às crianças:

AMARÍLIS: O que é dramatização?

ALGUNS: História com drama, cenas, filmes, teatro...

AMARÍLIS: Vocês vão se dividir no grupo e escolher quem irá representar cada personagem. Quem são os personagens?

E1: Narrador, mosquito, leão e aranha.

AMARÍLIS: Trouxe máscaras com os personagens para dramatizarem a história. Conte a história para os colegas e ouça com atenção o que eles têm a dizer. Releiam a fábula, memorizem as ações e as falas de cada um. Usem o corpo, a voz, os movimentos e os gestos. Antes vamos ensaiar.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

A professora orientou que se organizassem em grupos de três para definirem quem seria o narrador, o leão e o mosquito. Nos grupos, puderam estabelecer negociações. Na ocasião, releam a fábula, memorizaram as falas e as ações, ensaiaram e aguardaram a vez do grupo se apresentar. Atribuíram significados, ao tentarem representar a postura do mosquito desafiando o leão; a fúria do rei da floresta, por não conseguir pegar o mosquito; a fuga alegre e vaidosa do pequeno inseto, entre outras cenas.

Segundo Mendes (2017), os estudantes devem aprender noções básicas para se comunicar oralmente em diferentes circunstâncias. Nesse caso, a exploração da fábula desencadeou um trabalho com o gênero textual oral: a dramatização. Conforme acentuamos na subseção de produção de textos, o mesmo rigor, processo de planificação, e enfoque dos modelos de referência dos gêneros se constituem em aspectos fundantes nos gêneros orais também. Insistimos, portanto, na necessidade de, em sala de aula, os estudantes estarem inseridos em um processo contínuo de reflexão prévia das características dos textos para, então, atuarem com mais autonomia na produção escrita.

Dessa maneira, planejaram o conteúdo do texto, a estrutura da exposição para facilitar a compreensão, as características da fala, caprichando no tom e na intensidade da voz, ao possibilitar a interação e a postura corporal por meio dos olhares, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, assim como ao completarem as informações, conforme proposta do LD. Todos esses recursos auxiliam na produção, bem como na escuta atenta e, claro, em uma apropriação autônoma por parte dos aprendizes. Em síntese, foram estimulados a fazer uso da linguagem oral e a ampliar as reflexões sobre

as condições de produção do texto: intenção, público-alvo predominante, escolhas de linguagem, expressões e caracterização de personagem.

A despeito dessa prática, conforme nos aponta a Tabela 12, bem como os dados por nós elencados de outros eixos analisados, podemos afirmar que, durante as aulas acompanhadas, a mestra não priorizou atividades voltadas ao eixo da oralidade. No entanto, essas habilidades vinham sendo assimiladas e construídas por essa profissional, de modo a ocupar um espaço sistemático em sua prática. Como aponta Chartier (2006), os professores não modificam tudo de um dia para o outro: são persistentes no seu jeito de ensinar. Por outro lado, há muito que ser feito, ainda, em cursos de formação continuada, para que o trabalho com a oralidade se consolide nas práticas docentes.

Na subseção seguinte, inclinamo-nos a respeito da aprendizagem da análise linguística (SEA, ortografia e gramática) no entrelaçamento do *saber a ensinar*, presente no livro didático e na prática da professora.

3.3.4 Uso do livro didático: análise linguística

A Tabela 13, na página seguinte, especifica os conhecimentos linguísticos, a saber: o sistema de escrita alfabética (SEA), o ensino da norma ortográfica, e as atividades de gramática. De acordo com o já defendido neste estudo, a perspectiva de alfabetizar letrando pressupõe um trabalho articulado entre a discursividade, a textualidade e a normatividade da língua.

Tabela 13 – Frequência de uso do livro didático: eixo de análise linguística (SEA, ortografia e gramática)

DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
SUBCATEGORIAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA													
Escrita de frases	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL PARCIAL	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
ORTOGRAFIA													
Acentuação gráfica	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Continua na página seguinte													

Continuação da página anterior													
DIAS OBSERVADOS	21/05/2019	23/05/2019	28/05/2019	30/05/2019	04/06/2019	06/06/2019	01/10/2019	03/10/2019	04/11/2019	05/11/2019	07/11/2019	11/11/2019	TOTAL SUBCATEGORIAS
SUBCATEGORIAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
REGULARIDADES CONTEXTUAIS													
G – GU	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Fonema /K/ com C - QU	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
IRREGULARIDADES													
Fonema /S/ com grafemas S - SS - C - Ç - SC - Z	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL PARCIAL	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	4
GRAMÁTICA													
Substantivos: sinônimos; uso de maiúsculas e minúsculas	1	1	-	1	1	2	2	1	-	2	-	-	11
Pontuação	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	4
Paragrafação	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	3
Figuras de linguagem: onomatopeias	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
Variação linguística	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	4
Exploração do gênero textual: características e funcionalidade	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	14
TOTAL PARCIAL	3	4	3	2	6	4	6	3	1	3	2	1	38
TOTAL GERAL	3	4	3	6	7	6	6	3	1	3	2	1	44

Fonte: produzida pela autora a partir do uso do livro didático *Ápis*.

Conforme vimos anunciando nesta pesquisa, houve, em relação à prática pedagógica de língua portuguesa (uso do livro didático *Ápis*), na turma do 3º ano acompanhada, uma proximidade entre os eixos de compreensão textual (61) e leitura (42), conforme dados apresentados na Tabela 10. Já em relação ao eixo de produção textual, o abismo foi bem evidente nos dias observados: quatro momentos. Assinalamos, também, que essa última frequência sofreu alterações, considerando que estivemos

acompanhando a prática nas segundas, terças e quintas-feiras, e o dia da semana reservado para essa atividade foi a sexta-feira. Por outro lado, é preciso acentuar a dimensão epistemológica dessa atividade, que prevê um trabalho de planificação, de agrupamentos, de trocas de escritas, de exploração dos modelos textuais, entre outros aspectos que certamente demandam um tempo didático maior. Além disso, é necessário domínio, por parte do professor, dos critérios mínimos para que a atividade seja exitosa do ponto de vista didático, bem como da aprendizagem. O eixo da oralidade esteve marcado mais pelas situações interativas na sala de aula, como diálogos, exploração de conhecimentos prévios, conversas, ao compararmos com os gêneros textuais.

Cabe retomar, ainda, a informação de que, na análise do livro didático *Ápis*, computamos, no eixo da leitura, trinta e sete proposições. Já em relação à compreensão textual, o número absoluto foi bem mais elevado (219). Seguimos apreendendo que esse material propunha vinte e três situações de produção de textos e, quanto ao trato didático com os gêneros orais, seis ocasiões propostas.

Reportando-nos ao campo dos conhecimentos linguísticos no livro didático *Ápis*, recuperamos os dados do sistema de escrita alfabética (com 39 frequências), a norma ortográfica (34) e a gramática (com 130 proposições de atividades). Detendo-nos na Tabela 13, sublinhamos que, diferentemente do que pontuamos em relação à leitura e compreensão textuais, não houve um alinhamento entre o que propunha o material didático analisado e o uso em sala de aula. Asseveramos, portanto, com base nos dados produzidos, maior ênfase sobre os aspectos da textualidade em detrimento da normatividade.

Considerando as singularidades do 3º ano do ciclo de alfabetização, já esperávamos um decréscimo no enfoque dado às propriedades do SEA. Por outro lado, concordamos com Morais (2012), quando realça que, a depender do contexto de introdução de um trabalho com aquele objeto de conhecimento, é possível que o sujeito alcance a escrita alfabética ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, esse trabalho não se encerraria nessa etapa, já que o aprendiz disporia dos dois anos subsequentes para a consolidação das relações grafofônicas, o que implica uma continuidade da exploração da escrita alfabética, dessa vez em articulação contínua e progressiva com a norma ortográfica.

Estudos como o de Oliveira (2010), já referendado nesta pesquisa, denunciam a ausência de progressão das aprendizagens entre os anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Como dado geral, foi possível apreender, em duas

das três turmas de 3º ano, que as crianças, em sua maioria, não tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética (SEA), o que evidenciou uma discrepância com as turmas de primeiro ano. Asseverando o que defende Morais (2012), é possível, em um contexto de ludicidade, introduzir o trabalho com a escrita alfabética desde a Educação Infantil. O sujeito se encontra imerso em um contexto letrado e, desde cedo, apresenta curiosidades, indagações acerca dos diversos materiais dispostos na sociedade. Entendemos, assim como o autor, que essa iniciativa certamente atenuará o *apartheid* educacional presente em nosso país.

Retomando nossa pesquisa, apreendemos que houve uma aproximação entre a frequência de leitura (42) e a análise linguística (44), o que nos leva a inferir a presença de um trabalho articulado entre a leitura e compreensão textual com a análise e reflexão sobre a língua materna. Remetendo-nos especificamente a esse último campo, foi possível constatar, de acordo com a Tabela 13, uma apropriação autônoma do SEA, o que certamente repercutiu em uma única frequência ao longo das 12 observações realizadas de escrita de frases/sentenças.

Foi majoritário o enfoque dado à gramática, com trinta e oito frequências. Neste estudo, esse eixo de ensino de língua portuguesa concebe, assim como Geraldi (2003), a língua como interação social. O autor propôs, em substituição ao ensino tradicional de gramática, a *prática de análise linguística* como um dos eixos do ensino de português, ao lado da leitura e da produção de textos. Do mesmo modo, estamos ancorados em Morais (2002), ao realçar que o termo *análise linguística* relaciona-se a uma complexa ampliação do eixo de ensino designado de *gramática*, que agora incluiria não apenas os conhecimentos relacionados à notação escrita e à norma linguística de prestígio social, também àqueles que dizem respeito ao texto.

É oportuno, sobre esse campo do ensino da língua portuguesa, ressaltar que a exploração das características dos gêneros textuais, na Tabela 13, sobressaiu com quatorze momentos ao longo das 12 observações. Em seguida, verificamos um investimento em classes de palavras, especificamente sinônimos, bem como o uso de letra maiúscula e minúscula, totalizando onze frequências absolutas.

Conforme assinalamos, os estudantes já tinham se apropriado do SEA, onde reside a ênfase no ensino de análise linguística/gramática. Nessa turma, foi possível apreender momentos reservados para o enfoque à paragrafação (3 ocasiões), bem como a pontuação de sentenças/textos (4 momentos). Do mesmo modo, apreendemos um

trabalho com a variação linguística (2 momentos), assim como com onomatopeias (2 ocasiões reservadas para esse trabalho).

Chamou-nos a atenção a frequência do trabalho com ortografia. Após a apropriação do SEA, a ênfase naquele objeto é fundante, já que permitirá uma apropriação autônoma das formas de escrita da nossa língua. No caso deste estudo, os conteúdos gramaticais (38) sobressaíram no LD, se comparados aos ortográficos (4 momentos).

Portanto, as atividades de exploração do SEA e as reflexões sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica tiveram pouco destaque (2/4, respectivamente). Entendemos que os estudantes estavam alfabetizados, e isto explica o fato de não ter havido frequência de atividades de apropriação do SEA, já que se tratava de uma turma de 3º ano, momento em que os estudantes, oficialmente, estão consolidando a alfabetização. Entretanto, quanto às reflexões acerca da norma ortográfica, Morais (2012) espera que, ao final do ciclo de alfabetização, os estudantes tenham avançado nesse domínio e extrapolado problemas com vários casos regulares de nossa ortografia.

Todavia, Morais (2012) defende o ensino sistemático da norma ortográfica quando os estudantes apresentarem autonomia para ler e escrever pequenos textos, no final do 2º ou início do 3º ano. Portanto, demarca como prioridades, para essa fase, a produção de textos, seu refinamento por meio da revisão textual, o domínio da correspondência letra-som, a internalização da norma ortográfica e, na perspectiva do alfabetizar letrando, a textualidade (organização composicional, coerência, coesão e escolha do léxico adequado ao gênero) e a normatividade (observância da ortografia, uso da concordância verbo-nominal, emprego dos tempos verbais e da regência verbal).

A seguir, sublinhamos as situações de ensino do SEA na turma da professora Amarílis.

3.3.4.1 Uso do livro didático: sistema de escrita alfabética

Reportando-nos à Tabela 13, as atividades de exploração do SEA foram pouco trabalhadas (2). Em consonância com o nosso estudo, o de Perfeito (2019) também apresentou menor constância de atividades para apropriação do SEA. Já no estudo de Oliveira (2010), duas das três turmas de 3º ano acompanhadas ainda priorizaram

atividades dessa natureza, visto que os estudantes não tinham se apropriado desse objeto de conhecimento.

Na entrevista, ao se manifestar sobre o livro, a professora destacou que ele dialogou com o estudante, pois a linguagem, o vocabulário e a construção das frases foram acessíveis e compatíveis com a turma. As atividades, segundo ela, eram claras, e ajudavam o aluno a entender o conteúdo. Ressaltou: “conseguiram entender bem, estão acompanhando direitinho, foi acessível para todos, entenderem bem os conteúdos, sem rodeios, é direto, vamos dizer... enxuto” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Na cena a seguir, ao lembrar as regras de convivência social construídas coletivamente no primeiro dia de aula, Amarílis pediu para escreverem, no *quadro dos combinados* no LD, apenas aquelas relacionadas às atividades orais. Após a escrita das frases, prosseguiu:

AMARÍLIS: Quais são os combinados para os momentos de atividades orais?

TODOS: Respeitar a sua vez de falar; prestar atenção nas explicações; esperar o colega terminar de falar.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 4º DIA, 30/05/2019).

Entretanto, esperamos, assim como Morais (2012), que os estudantes do 3º ano consigam, além de ler com fluência e compreender textos, produzir gêneros escritos com autonomia. Embora o texto seja uma unidade de trabalho com a língua, podemos, por vezes, realizar atividades que indicam a reflexão sobre as unidades linguísticas menores, tais como as frases, palavras, sílabas etc., assim como fez a professora.

Em outro episódio, após explorarem e refletirem sobre as falas abreviadas (redução de palavras), a docente solicitou a reescrita de frases:

AMARÍLIS: Reescrevam as frases substituindo as expressões por outras que conhecem: Pó parar.

TODOS: Pode parar.

AMARÍLIS: Que troço mais bobo!

TODOS: Que coisa mais boba. (escreveram as novas frases e socializaram).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Podemos afirmar que, na rotina de Amarílis houve, sistematicamente, um trabalho que subsidiava a turma a consolidar seus conhecimentos, já que todos os estudantes estavam alfabetizados. Isso explica o baixo investimento em atividades de apropriação do SEA. Com esse fazer, demonstrou clareza quanto às expectativas de

aprendizagem do grupo-classe. Suas práticas, suas *maneiras de fazer* estavam intrinsecamente articuladas às atividades sociais (CERTEAU, 2014).

3.3.4.2 Uso do livro didático: ortografia

Em conformidade com a Tabela 13, as atividades de exploração do SEA e as reflexões sobre as regularidades e irregularidades das normas ortográficas tiveram pouco destaque (2/4). Entretanto, quanto às reflexões sobre esta última, Morais (2012) espera que, ao final do ciclo de alfabetização, os estudantes tenham avançado nesse domínio e extrapolado problemas com vários casos regulares de nossa ortografia.

No momento de uma atividade de produção textual individual, a professora, ao passar pelas mesas dos estudantes enquanto escreviam um texto, solicitou que consultassem o dicionário para verificarem a escrita correta das palavras. Chamou a atenção para a revisão e reescrita: “releia cada fala, conferindo se as palavras foram escritas corretamente [...]” (AMARÍLIS - 3º ANO). Prosseguiu verificando a escrita das palavras em relação aos usos do G - GU e C - QU e /S/ com som de S - SS - C - Ç - SC e Z.

Nesse caso, a professora, ao permitir o uso do dicionário enquanto instrumento para consultas das irregularidades da norma ortográfica, interveio com a finalidade de facilitar seu manuseio, estimulando a utilização desse suporte, aliado de professores e estudantes como nos ensinaram Morais (2009) e Lemle (2009). Para Morais (2009), as palavras irregulares, a exemplo, do fonema /S/, exigem do estudante a memorização e consultas ao dicionário, pois não existe um princípio explicativo, uma regra que justifique sua notação.

Entretanto, as regularidades contextuais, como são os casos das palavras com G - GU e C - QU com /K/, dependem do contexto em que a letra está posicionada. Portanto, é necessário avaliar no começo, no meio, no final da palavra, entre vogais, antes ou depois de determinadas consoantes, etc., para definir sua grafia (MORAIS, 2009). Neste último caso, a professora não interveio na explicação das regras.

Em outra ocasião, a docente chamou a atenção dos estudantes para o uso de algumas convenções, a exemplo do uso da acentuação, pois reconheceu que o emprego de acento não era uma tarefa fácil para os estudantes.

Ao nos remetermos à prática da professora, apreendemos que não houve uma reflexão, um ensino sistemático da norma ortográfica, mas uma verificação das formas

convencionais de escrita. Sobre esse ensino, Silva e Morais (2005) defendem, como já assinalado, o trabalho com as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, cujo princípio seja a reflexão.

De acordo com Morais (2012), é possível ensinar sistematicamente a norma ortográfica quando os estudantes apresentarem autonomia para ler e escrever pequenos textos, no final do 2º ou início do 3º ano do Ensino Fundamental. O autor defende momentos específicos para a articulação com o eixo da textualidade/discursividade, bem como com unidades menores que o texto.

3.3.4.3 Uso do livro didático: gramática

Em concordância com os dados da Tabela 13, a análise e reflexão sobre a língua recaiu sobre as práticas de ensino da gramática (38). Particularmente, ganharam destaque a exploração das características dos gêneros textuais enfocados (14) e as classes de palavras quanto ao seu significado (7 frequências).

Na opinião da mestra, o eixo menos abordado no LD foi o eixo de análise linguística, especificamente a gramática, conforme depoimento a seguir: “acho que a gramática foi menos trabalhada. Deixa um pouco a desejar” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

No entanto, ao analisarmos o LD *Ápis*, verificamos que as atividades destinadas à gramática sobressaíram em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA) e à ortografia (130/39/34, respectivamente). Morais (2002) acredita que, na escola, os estudantes necessitam desenvolver não apenas a competência de usar a língua para se comunicar, mas a de refletir sobre ela também, e em um nível minimamente explícito, ou seja, é preciso tratá-la como um objeto de conhecimento e não apenas como um instrumento de comunicação.

Silva (2008) esclarece que os discursos atuais recomendam, em substituição ao estudo de nomenclaturas e classificações em si mesmas, a adoção, em sala de aula, de uma gramática relacionada aos usos da língua, e mais que isso, a serviço dos estudantes. Para isso, seria indispensável tratar, na escola, a análise e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos de outra forma, e isto exige, como explica Neves (2003), uma gramática orientada pela observação dos usos linguísticos. Destaca, ainda, que a escola não tem considerado, de modo apropriado, a reflexão sobre o funcionamento da linguagem no tratamento da gramática escolar.

Nessa ocasião, quando os estudantes respondiam as questões acerca da fábula *O mosquito e o leão*, Amarílis explorou os sinais de pontuação, ao mesmo tempo em que acompanhava a realização da atividade no LD.

AMARÍLIS: Como é que indica a fala de um personagem?

TODOS: Com travessão.

AMARÍLIS: Explicou que quando finaliza uma frase coloca-se ponto. Vamos lá então, número um, respondam com a fala de vocês: Quando termina a frase tem que ter o quê?

TODOS: Ponto final, pontuação...

AMARÍLIS: Não é só ponto final, tem o de interrogação quando perguntamos, o de exclamação que indica surpresa, emoção, admiração etc. (Completo e continuou) Uma frase que representa a fala do narrador. Quando a frase é muito grande e a resumimos, o que podemos colocar?

TODOS: Reticências.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

Silva (2003) descreve que a pontuação se relaciona à textualidade e à notação escrita e, portanto, atua como um dos subsídios linguísticos responsáveis pela coesão e coerência textuais, permitindo a (re)construção do sentido do texto.

No momento da compreensão textual, as atividades de sinônimos colaboraram para que os estudantes apreendessem o sentido do texto.

AMARÍLIS: Reescreva as frases substituindo as palavras destacadas por sinônimos. O que é sinônimo?

E13: Palavras com sentido semelhante.

AMARÍLIS: Era uma vez um *minúsculo* mosquito. O que é minúsculo? Precisa olhar no dicionário?

TODOS: Pequeno, não precisa procurar no dicionário.

AMARÍLIS: [...] para que toda essa força colossal? (Procuraram a palavra *COLOSSAL* no dicionário. Nem todas as crianças tinham seu dicionário).

E14: Tia, eu achei *COLOSSAL*!

AMARÍLIS: Então leia o significado da palavra no dicionário (a professora auxiliou algumas crianças na busca da palavra no dicionário).

E15: Colossal, significa gigantesca, imensa, excepcional.

AMARÍLIS: Podemos trocar por qual palavra? O leão sentiu as picadas e ficou muito furioso. Quando alguém está *furioso*, está o quê?

E16: Bravo, nervoso.

AMARÍLIS: Depois de triunfar sobre o rei da floresta, foi parar na barriga de uma simples aranha. O que é *triunfar*?

E17: Ganhar, vencer.

(AMARÍLIS - 3ª ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

Consideramos que o trabalho com sinônimos é importante, tanto na leitura quanto na escrita de um texto, uma vez que repetições devem ser evitadas, pois o

empobrece, acarreta confusão e torna a leitura cansativa. Assim, a professora permitiu aos estudantes substituírem termos do texto lido por seus sinônimos, com atenção às significações de acordo com o contexto.

Ao adentrarmos as especificidades desse trabalho, evidenciamos que houve, diariamente, exploração das características e funcionalidade dos gêneros textuais abordados no período investigado, alcançando todas as aulas acompanhadas.

Os elementos da narrativa, sua estrutura e as características do gênero textual *fábula* também estiveram presentes nessa interação e no momento de organizarem o que estudaram.

AMARÍLIS: Hora de organizarmos o que estudamos. Qual o gênero textual que acabamos de estudar?

Todos: Fábula.

AMARÍLIS: O que tem neste texto?

TODOS: Moral, lição, o tempo.

AMARÍLIS: Qual tempo?

TODOS: Passado, ações.

E22: Tocou a trombeta (citou um exemplo).

AMARÍLIS: Quem é o leitor da história (perguntou a uma criança – ele não respondeu, então perguntou para a turma). Quem lê o texto?

TODOS: Leitor

AMARÍLIS: Autor é quem?

E23: Quem escreveu.

AMARÍLIS: O que é ilustração.

E24: Desenho.

(AMARÍLIS - 3ª ANO - 1º DIA, 21/05/2019).

No que se refere à análise linguística dos gêneros textuais, Silva (2008) notou que as coleções analisadas não consideraram que as análises dos gêneros textuais seriam relevantes para a exploração dos gêneros e de suas características. Contrário àquele resultado, nossa pesquisa conferiu que essa análise esteve presente em todas as unidades do LD e nas aulas de Amarílis.

Em outra ocasião observada, a professora solicitou que abrissem o livro para sistematizar o estudo dos elementos presentes em textos em versos e em prosa. A alfabetizadora fixou no quadro um cartaz com o poema *Orquestra*, trabalhado na unidade anterior e, rememorando com as crianças suas características, propôs compará-lo com a fábula *O mosquito e o leão*, e interagiu com os estudantes acerca de ambos os gêneros.

AMARÍLIS: Vocês conhecem este texto (gênero)? - (apontando para o cartaz - estratégia acrescentada pela professora).

TODOS: Sim.

AMARÍLIS: De onde?

E1: Do livro!

- AMARÍLIS:** Qual é esse gênero?
TODOS: Poema
AMARÍLIS: Cada linha é o quê?
TODOS: Um verso.
AMARÍLIS: E esse trecho todo, o que é?
TODOS: Estrofe.
AMARÍLIS: O que é? (Apontou para o título e perguntou).
E2: Título.
AMARÍLIS: Por que é uma história em verso?
E3: Porque tem estrofes, cada verso tem quatro linhas.
AMARÍLIS: Embaixo do título tem o nome da autora, a referência, lugar, editora, ano, página. (Colocou outro cartaz no quadro com texto lido na aula anterior). Que texto é esse?
E4: *O mosquito e o leão*.
AMARÍLIS: No texto anterior falamos de um gênero. E neste texto, qual é o gênero?
E5: Fábula.
AMARÍLIS: O que esse texto trouxe?
TODOS: Uma moral, ensinamento.
AMARÍLIS: A característica principal é a moral, mas tem outras.
E6: Tem os animais que falam.
AMARÍLIS: Sim. Tem narrador no texto *orquestra*?
E7: Não.
AMARÍLIS: Quem está contando a história?
E8: Narrador que está contando a história.
AMARÍLIS: Os dois textos têm narradores. Vamos comparar os textos: Na unidade anterior vocês leram a história em versos “Orquestra”. Vamos compará-la com a fábula: “O mosquito e o leão”. Alguém sabe o que é prosa?
E9: Não.
AMARÍLIS: Texto que se organiza em parágrafos. (E leu a comanda). Marque um X no texto em que a característica indicada ocorre. Vou ler e vocês irão marcar no quadro (Quadro com três colunas, trazendo as características e o título de cada texto). O texto é contínuo: as frases vão até o final da linha? Qual dos textos?
E10: O mosquito e o leão.
AMARÍLIS: O texto é dividido em estrofes e versos, qual dos textos?
E11: Orquestra.
AMARÍLIS: Algumas palavras rimam, qual dos textos?
TODOS: Orquestra.
AMARÍLIS: A história tem tempo indefinido; pode começar com: Certa vez... ou *Era uma vez...*
E12: Os dois textos aparecem um lugar.
AMARÍLIS: Há narrador e personagens?
TODOS: Os dois.
AMARÍLIS: Estamos em que ano?
E13: 2019, Século XXI.
E14: O Egito ainda existe? (A professora não ouviu).
AMARÍLIS: Qual dos dois textos não pode ser chamado de poema? Por quê? (Pedi para as crianças responderem no livro).
E15: O mosquito e o leão, porque não tem rima, nem versos e nem estrofes.
AMARÍLIS: Por que não é um poema?
E16: Porque não tem rima.

AMARÍLIS: O texto organizado em linhas contínuas é chamado de *texto em prosa*. Identificar as falas do narrador e de um personagem do texto, pintando de azul os versos que pertencem ao narrador e de verde as falas que pertencem ao personagem.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

Nesse trabalho, realizaram a análise linguística dos gêneros. Ao comparar os dois textos, sistematizaram características distintivas entre ambos. Em relação ao poema, concluíram sua escrita em versos que podiam ser reunidos em estrofes, e podia ter rimas. Quanto aos elementos da fábula, citaram que era escrita em frases contínuas e tinha parágrafos. Conforme Silva (2008), a observação de semelhanças e diferenças entre textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes constitui uma estratégia acertada para a exploração de suas características, já que consentiria, ao estudante, tomar consciência das propriedades (textuais, estilísticas, etc.) de diferentes gêneros semelhantes ou distintos.

As escolhas didáticas implementadas por Amarílis consistiram em um gesto prático, que permitiu aos estudantes identificarem e caracterizarem os gêneros textuais. Essas adaptações, modificações singulares produzidas pelos atores do sistema, demonstram que somente aqueles que conduzem a classe podem formulá-las e desenvolvê-las, possibilitando a evolução do ofício por meio de seu *saber-fazer* (CHARTIER, 2000).

Merece destaque o emprego de vários gêneros textuais, as estratégias e explorações da professora a partir de comparações/relações, análises das características/elementos de cada um deles, bem como de seus respectivos suportes. Neves (2003) elucida que seria indispensável abordar, na escola, a análise e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos a partir de uma gramática orientada pela observação dos usos linguísticos.

Nessa mesma aula, a mestra destacou o uso de parágrafos:

AMARÍLIS: Quantos parágrafos há no texto *O mosquito e o leão*?

E1: Seis.

AMARÍLIS: A organização deste texto não é em parágrafos, mas em versos e estrofes.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

Convém rememorar, segundo Silva e Leal (2012), que o parágrafo surgiu de uma real necessidade, com funções bem definidas, como organizar o texto em partes. Conforme as autoras, a maioria dos estudiosos refere-se ao parágrafo como meio de

organização do conteúdo do texto. Com base no excerto anterior, não acompanhamos um trabalho mais vertical com esse aspecto do ensino de língua.

Ao dar continuidade à aula, a professora trabalhou com os estudantes destacando o uso de letras maiúsculas:

AMARÍLIS: Cada vez que começamos um verso/ frase, iniciamos com letra maiúscula.

E1: Usamos letra maiúscula no início de frase e quando tiver ponto.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019).

Silva (2003), em sua pesquisa, ao analisar documento curricular, verificou que os estudantes pós-alfabetizados eram aconselhados a explorar o uso do parágrafo, da letra maiúscula no início e do ponto no final das frases, as vírgulas enumerativas e o ponto de interrogação nas perguntas, o que coincidiu com a exploração realizada pela professora. Portanto, reiteramos, assim como Silva (2010), que os sinais de pontuação estão em estreita conexão com os gêneros textuais. Deste modo, Ferreiro (1996) afirma que o recinto da pontuação é o texto.

A docente voltou a destacar os sinais de pontuação “no final de cada estrofe tem uma pontuação” (AMARÍLIS - 3º ANO - 2º DIA, 23/05/2019). Desta forma, Silva (2003) esclarece que a pontuação é um elemento do texto escrito que tem grande importância na compreensão e na produção de textos.

Em uma das aulas observadas, ao trabalhar com uma história em quadrinhos (HQ), a mestra chamou a atenção para o uso da linguagem formal e informal. Leu as frases e, atentando para as palavras em destaque, perguntou:

AMARÍLIS: são utilizados na língua escrita ou na língua falada:

TODOS: Na língua falada.

AMARÍLIS: Quando falamos com colegas, nossa linguagem é mais descontraída. Não precisa ser formal.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 3º DIA, 28/05/2019).

A partir dessa compreensão, Leal, Brandão e Lima (2011), ao considerarem as complexas relações entre oral e escrito, estruturaram quatro dimensões que incluem o desenvolvimento da oralidade na escola. São elas: a valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; e produção e compreensão de gêneros orais. Segundo Marcuschi (2010), o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos, e não o inverso.

Em outra situação, no momento de organizar o que estudaram, os elementos e as características que compunham o gênero HQ foram levantados.

AMARÍLIS: Hora de organizar o que estudamos. Vejam o esquema trazido no livro. Vamos ver o que aprenderam sobre o gênero textual História em Quadrinhos (perguntas elaboradas pela professora). Quais são os elementos da HQ? Quais as características? O que precisa ter?
TODOS: Personagens, o lugar que aconteceu a história e o tempo.
AMARÍLIS: Qual é a intenção da HQ? Para que serve?
TODOS: Rir, divertir.
AMARÍLIS: Quem são os leitores das HQ? Quem lê HQ?
E1: Crianças e adultos.
(AMARÍLIS - 3º ANO - 4º DIA, 30/05/2019).

Nesse momento, por meio do esquema/mapa conceitual²⁷ trazido ao final de cada unidade do LD, as crianças sistematizaram algumas características sociodiscursivas do gênero.

No momento de revisar a produção escrita, solicitou aos estudantes para relerem cada fala, verificando se a pontuação estava de acordo com a entonação ou o sentido que quiseram registrar. A professora foi observando e chamou a atenção dos estudantes para o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Silva (2012) aconselha que, além da revisão de texto dos próprios estudantes como estratégia para o ensino da pontuação (uso de letras maiúsculas e minúsculas), seria interessante que os docentes incentivassem a reflexão acerca do uso dos sinais de pontuação em textos de autores experientes, considerando os efeitos de sentido decorrentes da pontuação empregada. Em geral, essa prática na escola se limita a sentenças, o que empobrece muito o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, é importante lembrar que os sinais de pontuação não podem mais ser idealizados, atualmente, como sinalizadores de *pausas respiratórias*, pois estabelecem, ao contrário, sinais de organização textual, traços de operações de conexão e, principalmente, de segmentação do texto escrito (SHENEUWLY, 1998).

No dia seguinte às nossas observações, a docente deu continuidade ao trabalho com os sinais de pontuação. Esclareceu sobre as reticências, isto é, o sinal que indica pausa na fala (hesitação):

²⁷ A seção *Hora de organizar o que estudamos*, trazia os mapas conceituais como meio de estruturação dos gêneros estudados e dos elementos principais que o estruturam sob a forma de esquema ou mapa conceitual, o que permite organizar visualmente o que foi estudado. Representava uma estratégia metacognitiva.

AMARÍLIS: Essa é outra característica da fala informal, a hesitação. Releiam o quadrinho em que a fala da Mônica vem sinalizada (...). Releia as falas de Horácio e de Tecodonte e circule o sinal de reticências e assinale os sentidos que as reticências podem dar às frases.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

A presença das reticências no gênero textual HQ permitiu às crianças refletirem sobre seu uso e emprego em momentos de produção textual. Todos os estudantes realizaram a atividade sem dificuldade. A docente foi observando e intervindo de mesa em mesa, verificando se as atividades estavam sendo realizadas adequadamente nos livros.

A pontuação está diretamente relacionada aos gêneros textuais nos quais ela aparece. Assim, essas unidades apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar (SILVA, 2012).

Nesse mesmo dia, os estudantes participaram fazendo os sons lidos na HQ da turma da Mônica. Essa cena iniciou com os usos e reflexões sobre a língua a partir de onomatopeias, atendendo à habilidade de construir o sentido de histórias em quadrinhos. Assim, houve uma interface entre leitura e análise linguística. Na sequência, a professora esclareceu:

AMARÍLIS: Nas HQs, é comum serem usadas palavras que imitam sons. Essas palavras são chamadas de *onomatopeias*. Leia a palavra que imita o som de Horácio comendo.

TODOS: CHOMP! CHOMP!

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Conforme Meireles (2007), ao contrário do que acontece na literatura, as onomatopeias, nas histórias em quadrinhos, não são elementos raros e marginalizados, mas são parte importante da linguagem, tanto que, hoje em dia, é praticamente impossível pensar em quadrinhos sem onomatopeias, e isso também é válido para interjeições. Assim, diferentemente do estudo de Santos (2014), observamos que a linguagem visual foi considerada nas atividades do LD *Ápis* do 3º ano, no que se refere à linguagem verbal.

A página que trata da língua, *Usos e reflexão*, retomou a história em quadrinhos lida anteriormente, e solicitou que lessem a introdução e o significado da palavra *onomatopeias*: palavras que imitam sons. Todas as crianças participaram imitando os sons lidos na HQ, conforme o diálogo a seguir:

AMARÍLIS: Conversamos sobre a história, todos puderam participar. Conversamos, também, sobre o som que cada uma das onomatopeias reproduziu.

E1: Como escreve HUMM?

AMARÍLIS: Como se escreve? (Devolveu a pergunta).

E2: HUM, AIAI, TOC, TOC, TOC, CHOMP.

AMARÍLIS: Esses sons transmitem uma mensagem. E quando falamos com a Diretora da Escola? Usamos uma linguagem formal (AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Nessa aula, os estudantes procuraram identificar o som e o significado das onomatopeias como elementos de registro linguístico informal. Assim, dialogaram sobre sentido próprio e figurado, emprego da linguagem informal. No entanto, Marcuschi (2010) esclarece que fala e escrita não estão em competição. Ambas têm sua história e papel na sociedade.

Em seguida, Amarílis pediu que fizessem uma lista de outras palavras que representavam sons distintos dos já explorados. As crianças socializaram as respostas e a professora foi anotando no quadro: TAF, TOC, TOF, OPS, AI, CHUAC, AFF, TRIMM, CHOP, BLÁ-BLÁ, CUT-CUT, TUM, HUNF, CHAC, TUM. Elas fizeram os sons e explicaram o sentido/significado. Trata-se de um recurso, uma figura de linguagem que acrescenta a expressividade da fala e, por esse motivo, é bastante empregado na literatura e nas histórias em quadrinhos, também nos textos enviados pela internet.

Após, Amarílis foi lendo a HQ e perguntando o significado das expressões ou palavras:

AMARÍLIS: O que é PAVIO CURTO?

E1: Pavio curto é quando a gente fica fora de controle.

AMARÍLIS: Vocês sabem o que significa *pavio*?

E2: Dinamite estoura; explode. Quando a mulher é nervosa, brava; não tolera muita coisa, fica estressada; não pensa nas atitudes, não pensa antes de agir.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

De acordo com a concepção de língua como interação, o texto passa a ser o cerne do ensino, orientando as atividades pedagógicas. Com isso, seu objetivo é formar o leitor e produtor de textos, que saiba empregar os recursos linguísticos na produção de sentidos em diferentes situações da vida social. No entanto, esse ensino volta-se para o domínio e o uso dos vários recursos da língua nas diversas situações de interação social (BASTOS; LIMA; SANTOS, 2012).

Ao dar prosseguimento à aula, leram a HQ *Mônica e Denise*, em que a personagem dava uma aula de autocontrole. Assim, Amarílis interrogou os estudantes:

AMARÍLIS: O que é autocontrole? O que significa? (A professora recordou a escrita de uma autobiografia). O que é autobiografia?

TODOS: Falar de nós mesmos.

AMARÍLIS: Então o que é autocontrole? (Solicitou que usassem o dicionário).

E1: (Leu o significado no dicionário e concluíram). É ter controle próprio.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Essa cena sinalizou para a exploração de significado de palavra, após a leitura do texto. A princípio, a professora experimentou rememorar o significado de uma palavra já conhecida do seu grupo-idade (autorretrato), a fim de que extraíssem o sentido dessa nova palavra e, posteriormente, sugeriu consulta ao dicionário. Nesse caso, colocou em atuação um jogo perspicaz de *táticas* para estimular os estudantes a ampliar o termo, acrescentar seu vocabulário. Assim, aproveitou-se de maneiras particulares de consumo ao ensinar a consultar os dicionários, consentindo a construção da autonomia (CERTEAU, 2014).

A professora deu continuidade ao uso da linguagem formal e informal, conforme manifestado na cena abaixo:

AMARÍLIS: Queremos escrever uma carta para o presidente. Qual a linguagem que devemos usar?

E1: As pessoas do interior não sabem falar e nem as do Goiás.

AMARÍLIS: Isso é preconceito. As pessoas falam/usam a linguagem regional. Entenderam quando usamos a linguagem formal e informal? (Continuou exemplificando) Quando escrevemos para o coordenador da Regional de ensino, usamos a linguagem *FORMAL* e quando escrevemos para amigos usamos uma linguagem *INFORMAL*.

E2: Se minha mãe quiser escrever uma carta ou bilhete para a diretora e escrever errado?

AMARÍLIS: O que importa é transmitir a mensagem, comunicar. E continuou: Existem situações formais e precisamos atender a essas situações de formalidade.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

A dimensão da variação linguística e relações entre fala e escrita contempla, segundo Leal, Brandão e Lima (2011), reflexões sobre o preconceito linguístico e as multivariadas expressões orais.

Nesse episódio, ao conversar sobre a HQ da Turma da Mônica, todos puderam participar, conversando sobre as falas abreviadas, uma das características da linguagem informal usada em conversas com amigos e colegas com quem temos intimidade. Observemos a cena:

AMARÍLIS: Nas falas de Horácio tem algumas falas abreviadas. Né significa o quê?

E1: Não é.

AMARÍLIS: Reduziu as palavras. Quando temos mais intimidade usamos uma linguagem mais informal, reduzida. Quando conversamos com colegas/amigos não temos muita formalidade (Discutiram sobre as palavras abreviadas, usadas no WhatsApp e no e-mail, tais como: VC, TB, TÁ e junção de palavras). Qual seria a forma padrão da palavra TÁ? (Escrita reduzida). Qual a escrita formal?

E2: ESTÁ, é um verbo.

AMARÍLIS: No texto usou MÔ, o que significa?

E3: Mônica.

AMARÍLIS: E FÓFIS?

E4: FOFO, FOFA...

AMARÍLIS: Que sentimentos Denise expressa ao chamar a amiga de Mô e fófis?

TODOS: Amizade, carinho.

AMARÍLIS: E o OPS?

E5: O livro caiu no pé da Mônica.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 5º DIA, 04/06/2019).

Ao trabalhar esse conteúdo com os estudantes, buscou identificar fatores determinantes de registro linguístico informal, tal como a redução de palavras. Dialogaram sobre sentido próprio e figurado, e emprego da linguagem informal ao fazer usos de abreviações.

Quanto à aplicação de palavras abreviadas, elas estão sujeitas a mudanças regionais, culturais e sociais. Dessa forma, remete-se à linguagem informal que ocorre em conversas do dia a dia, mensagens de celular e redes sociais, e é usada com familiares e amigos.

Desse modo, os estudantes tiveram a oportunidade de empregar algumas situações em que a variação linguística esteve presente, adequando-as às diferentes circunstâncias e fins comunicativos. Essas expressões também são empregadas na linguagem informal e devem ser consideradas, pois são formas de uso. “Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Em outra aula, as crianças tiveram oportunidade de conhecer o gênero textual *carta pessoal ficcional*, localizando, no texto, seus elementos estruturais (destinatário, remetente, local, data, saudação, assunto e despedida), e reconheceram os elementos do envelope da carta (remetente e destinatário).

Após a leitura textual da *carta pessoal ficcional*, Amarílis seguiu questionando e auxiliando os estudantes a levantarem hipóteses a respeito do conteúdo do gênero, do

título, da diagramação e da imagem visual da carta; elementos importantes para a compreensão do texto. Assim, estimulou-os ao interrogá-los oralmente:

AMARÍLIS: O que significa *Treze Chaminés, Campo das urtigas, o Dia 15, Névoa-feira*.

E1: É um endereço!

E2: Névoa-feira, tipo terça-feira, tia?

AMARÍLIS: Sim. Tem alguma palavra na carta que vocês não sabem o significado? Tem o dicionário para consultar. O que é urtiga? É uma planta que causa coceira na pele. O que é salamandra? É um anfíbio com aspecto de lagarto.

E3: Tia, ainda existe dinossauro?

AMARÍLIS: Pesquise e traga o que encontrar. (Prosseguiu referindo-se ao conteúdo da carta). Isso é real? (Se referindo à história da carta).

TODOS: Não.

AMARÍLIS: Quem é a autora? Essa moça da foto?

TODOS: Hiawyn Oram (Soletraram o nome da autora) - Sul Africana.

AMARÍLIS: O que aparece primeiro na carta? (Perguntou após ler sobre a autora para as crianças).

TODOS: O lugar e para quem a carta será encaminhada.

AMARÍLIS: E no final da carta, o que vem?

TODOS: Despedida.

AMARÍLIS: O que é *P.S.*? (Explicou que a sigla é em outra língua que usamos quando esquecemos algo. Assim, colocamos no final *P.S.* e escrevemos). E quem recebe a carta?

TODOS: Destinatário.

AMARÍLIS: É importante colocar o lugar de onde escreve, dia do mês e da semana que a carta é escrita. E quem envia a carta? (As crianças não souberam responder). É o remetente (respondeu a professora).

(AMARÍLIS - 3º ANO - 6º DIA, 06/06/2019).

Ao promover a exploração desse gênero, destacamos que eles estão a serviço da comunicação. Desse modo, a tecnologia digital fez com que os gêneros sofressem adaptações, ampliando as possibilidades de abordagem do letramento: o digital. De acordo com Soares (2002, p. 153), houve

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, que é diferente do estado ou condição – do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel.

Assim, esses gêneros são compostos por interação dialógica e repercutem no processo de textualização da escrita (SILVA, 2002). Ainda nessa aula, a professora chamou a atenção dos estudantes para o uso de algumas convenções, a exemplo de letras maiúsculas e minúsculas. Explicou, anotando no quadro, a grafia da letra cursiva: V (minúscula e maiúscula), solicitando que escrevessem sem tirar o lápis do caderno.

É relevante essa preocupação de Amarílis, pois, assim como defende Morais (2012), ela acreditava que, alcançada a hipótese alfabética, seria o momento de investir na escrita dos outros tipos de letras, nesse caso, no uso da letra cursiva legível.

A docente afirmou, na entrevista, que as atividades que compunham o LD contemplaram a heterogeneidade de seu grupo-classe. Desse modo, confidenciou: “também, todos agora estão alfabetizados, tudo direitinho. Eles conseguiram ir desenvolvendo, todo mundo está acompanhando bem” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). Sobre as atividades dispostas na obra, realçou que contemplou tanto a progressão das aprendizagens quanto a sequência com que os temas foram apresentados, de modo a evitar a repetição ou exclusão de algum tema. Assim, alegou: “eu acho que ele atendeu bem” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Nesse dia houve outro momento dedicado ao significado de palavras e expressões encontradas no texto *O sapo com medo d'água*. Vejamos como a professora encaminhou a atividade, questionando os estudantes:

AMARÍLIS: Os meninos *judiaram* do sapo muito tempo e, quando *se fartaram*, resolveram matar o sapo. O que é *judiar*?

E1: maltratar.

AMARÍLIS: O que é *se fartaram*?

E2: se cansaram, enjoaram.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 7º DIA, 01/10/2019).

Em relação ao significado de palavras desconhecidas, houve o entendimento de que deveria ser feito, primeiramente, pelo contexto em que estavam inseridas, tanto na oralidade como na escrita. Em um segundo momento, caso fosse necessário, o uso do dicionário era basilar, e devia ser um recurso de uso habitual, não apenas para buscar o significado, também para consultar a grafia correta.

Na próxima cena, os estudantes, por meio de conto popular, ampliaram seus conhecimentos acerca da língua falada. Vejamos como a professora orientou o processo de ensino-aprendizagem:

AMARÍLIS: Esse conto traz palavras e expressões que revelam marcas da língua falada, isto é, linguagem do dia a dia, mais informal. Copie do texto um exemplo de: palavra formada pela junção de dois sons em um só.

E1: d'água, n'água.

Amarílis: Palavra que imita um som (onomatopeia).

E2: T'xim bum.

AMARÍLIS: Com repetição.

E3: Me bote no fogo! Me bote no fogo! N'água eu me afogo! N'água eu me afogo! (AMARÍLIS - 3º ANO - 7º DIA, 01/10/2019).

Mais uma vez, a ênfase recaiu sobre os diversos usos da linguagem. De acordo com a docente, era preciso saber seus usos em determinadas situações. Concluiu a unidade com o esquema mental sobre a tipologia do *narrar*:

AMARÍLIS: *Hora de organizar o que estudamos.* Completem o esquema com as palavras do quadro: *imaginação; narrador; informal; oralmente; suspense.* O objetivo dessa atividade é reforçar por meio de esquema mental, o entendimento quanto aos gêneros do *narrar*, as características do conto popular, como: antigo, anônimo, comum entre várias populações, transmitidos oralmente, indefinido quanto a nomes e localização no tempo e no espaço.

TODOS: Completaram o quadro com a ajuda da professora (AMARÍLIS - 3º ANO - 7º DIA, 01/10/2019).

O gênero textual *conto popular*, de tipologia narrativa, cujas raízes são orais, teve um lugar garantido no grupo-classe de Amarílis. Conforme Bakhtin (1979), gêneros textuais são textos que se realizam por um (ou mais de um) motivo determinado em situação comunicativa para requerer uma interação peculiar. Definem-se por seus conteúdos, suas características funcionais, estilo e composição dispostos em razão do objetivo que desempenham na situação comunicativa.

Ao abordar o gênero textual *relato pessoal*, Amarílis interrogou sobre o significado de uma palavra: “o que é relatar?” Os estudantes responderam que se tratava de contar. Nesse extrato, os estudantes não precisaram consultar o dicionário, inferiram com base em seus conhecimentos.

Ao concluir a aula, completou, com os estudantes, o esquema a partir de um quadro com palavras que denotavam a função do gênero *relato pessoal* e suas características:

AMARÍLIS: *Hora de organizar o que estudamos.* Leiam as palavras do quadro a seguir e complete o esquema, usando as palavras: *eu – memória - fatos - passado.* Leu: *Relato pessoal:* Texto que narra fatos vividos pela própria pessoa que conta. *Intenção – registrar fatos guardados na...*

TODOS: *memória.*

AMARÍLIS: *Linguagem – uso do eu para mostrar que quem vive o fato é quem conta. Geralmente os fatos são contados no tempo...*

TODOS: *passado.*

AMARÍLIS: *Leitor – pessoas que gostam de ler sobre...*

TODOS: *fatos.*

(AMARÍLIS -3º ANO - 8º DIA, 03/10/2019).

Conforme nos lembra Bakhtin (1979), toda demonstração verbal ocorre por meio de textos efetivados em determinado gênero. Em decorrência, estamos subordinados a

uma multiplicidade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer disseminada e aberta.

Em um outro dia, ao terminar a unidade sobre o gênero *Cartaz publicitário*, a docente organizou, com os estudantes, os conhecimentos a partir do esquema mental trazido no LD. Dessa forma, demandou:

AMARÍLIS: Leiam o esquema a seguir - Hora de organizar o que estudamos.

E1: Slogan é a mensagem principal.

TODOS: Leram o esquema que traz a intenção do cartaz publicitário, a organização e linguagem e os leitores desse gênero textual.

AMARÍLIS: Cartazes publicitários e de propaganda são utilizados nas áreas para apresentar ideias, informações. Veja mais um exemplo de cartaz de campanha publicitária, na seção *Tecendo Saberes*. Chamou a atenção para o cartaz *meio ambiente. O que ele traz?*

E2: Tem uma pessoa dando a mão para o meio ambiente.

AMARÍLIS: Qual a frase de efeito deste cartaz?

TODOS: Você está no Meio desse Ambiente e não no fim.

AMARÍLIS: Acrescentou essa aula, trazendo um cartaz (suporte) que mostrava uma atleta transplantada de pulmão.

TODOS: Conversaram sobre doação de órgãos.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 9º DIA, 04/11/2019).

Nesse diálogo com seus estudantes, cotidiano na prática da professora, não faltaram momentos para apresentar as características sociocomunicativas, as propriedades funcionais, estilo e composição característica dos gêneros textuais, conforme evidenciou Marcuschi (2008).

No momento de organizar o que estudaram, Amarílis conversou sobre o esquema do gênero *notícia*, trazido na seção *Hora de organizar os conhecimentos*. Assim, sintetizaram:

AMARÍLIS: Notícia, o que é?

TODOS: Relato de fatos divulgados em jornais, rádio, televisão, sites de notícias, revistas, redes sociais.

AMARÍLIS: Qual é a intenção da notícia?

TODOS: Informar sobre acontecimentos atuais.

AMARÍLIS: Como a notícia é organizada?

TODOS: Manchete ou título; Informações: o quê, quem, quando, onde, como, por quê; Fotos e ilustrações.

AMARÍLIS: Quem é o leitor/ouvinte/espectador?

TODOS: Quem estiver interessado em saber o que acontece no dia a dia.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 10º DIA, 05/11/2019).

É consenso entre os teóricos que o ensino da língua deve acontecer por meio de textos e, na classe de Amarílis, em conformidade com Marcuschi (2008), a análise

linguística do gênero foi praticada cotidianamente, sendo efetivamente ensinada durante a exploração do gênero, na leitura e antes da produção escrita.

Nesse episódio, houve mais um momento para organizar os conhecimentos, agora sobre o gênero textual *poema*. Leram juntos, conversaram sobre ele e completaram o quadro por meio de suas características e função, conforme aparece na cena seguinte:

AMARÍLIS: Hora de organizar o que estudamos.

TODOS: Leram e conversaram sobre textos em versos (poemas), tais como a organização (versos e estrofes); a sonoridade e linguagem (rimas, brincadeiras com sons de palavras); a intenção do poema; leitores de poemas.

(AMARÍLIS - 3º ANO - 12º DIA, 11/11/2019).

Nessa aula, o critério da intencionalidade foi considerado fator relevante para a textualização. Esta diz respeito ao que os produtores do texto almejavam. Do mesmo modo, também se faz cogente analisar o critério da aceitabilidade que se refere ao engajamento nas finalidades pretendidas, assim como a situacionalidade que está relacionada ao critério de adequação textual. Também, a intertextualidade que associa as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Por fim, a informatividade, critério complexo que ocorre de forma vaga e não clara (MARCUSCHI, 2008).

Nesse ínterim, Amarílis contou, na entrevista, que complementa o trabalho do livro com outros materiais didáticos (textos, jogos, etc.). Deste modo, costumava recorrer a outros suportes: “uso outros livros didáticos que a gente tem na sala de professores e, também apelo para a internet” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). E continuou: “Ah, toda semana! Toda semana busco outros materiais, pois no caso do livro didático *Ápis*, foi principalmente a gramática (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). Ancorados em uma concepção de linguagem como forma de interação social, esse eixo de ensino, antes voltado a normas prescritivas e nomenclaturas, cedeu lugar à análise e à reflexão durante as aulas, ainda que com limitações didáticas.

A docente declarou que a maneira como os conteúdos foram apresentados e a forma como estavam organizados ao longo das unidades estavam compatíveis com os objetivos de aprendizagem para o 3º ano e com o PPP da escola. Porém, reiterou: “eu só achei que a gramática e a ortografia tem que ter algo mais, não basta ficar só no livro [...] mas dentro do gênero ele traz até aquele resuminho no final, acho que fica bem organizadinho, eles entendem bem” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Conforme Bunzen (2009), entre os anos 1980 e início dos anos 1990, recomendava-se que a unidade de ensino priorizada na escola deveria ser o texto, com realce nas capacidades de leitura e produção de textos escritos e orais. Para isso, seria necessário que os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental manipulassem de forma (in)consciente, (a)sistemática e voluntária, a língua (com ênfase na língua escrita) por meio de atividades planejadas por professores ou por autores de livros didáticos. O edital do PNLD, desde 2007, determinou que as coleções favorecessem a prática de análise e reflexão acerca da língua, na medida que se fizer indispensável ao desenvolvimento da competência oral e escrita, em compreensão e produção textuais.

Em relação às atividades que compunham o livro, a docente acreditava que a sequência em que os temas foram apresentados correspondia a essa progressão. Sobre a ausência de algum conteúdo importante, ela enfatizou:

sempre gosto de colocar para os alunos os conceitos (ou que a gente forma ou o que eu mesma passo para eles). Eu ainda acho que está muito resumido. Por exemplo, é bom eles terem registrado o conceito de substantivo, para, quando forem fazer uma atividade, eles poderem consultar e reafirmar o conceito **(AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019)**.

Chamou-nos a atenção a ênfase sobre as classes de palavras nessa etapa da escolarização. Concordamos com Morais (2012), que é oportuno o trabalho com a pontuação, paragrafação, concordância verbo-nominal, entre outros, a fim de contribuir com a formação do leitor, produtor de textos autônomo. Com isso, articula-se normatividade e textualidade.

As mudanças nos livros didáticos estão relacionadas com a cobrança de progressão dos conteúdos ao longo dos volumes das coleções de alfabetização do PNLD. Desta forma, são resultado de critérios de avaliação pedagógica **(ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019)**.

Conforme Amarílis, os conteúdos que o livro vinha priorizando eram aqueles já previstos no Currículo para o 3º ano. Sobre isso, declarou:

Eu sigo a unidade toda, porque acho que tem que amarrar tudo ali. Essa última que eles estavam vendo falava de tonicidade, eu trabalhei com eles, embora eu tivesse separado para o quarto bimestre, mas a gente pode ir adaptando também, até mesmo porque tem conteúdo que a gente não consegue vencer num bimestre e passamos para o outro **(AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019)**.

Nesse caso compreendemos, assim como Coutinho (2004), que a professora não se apropriou das prescrições contidas no LD, tais como se apresentaram e da forma como pensaram os especialistas, mas realizou conforme suas possibilidades de apropriação, bem como a realidade de seu grupo-classe.

Dessa maneira, prosseguiu afirmando: “às vezes eu mudo quando apresento ortografia ou gramática, outras vezes, eu uso fora da ordem, mudo um pouco a ordem, mas os gêneros, eu costumo usar na sequência” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Assim como realça Certeau (2014), os sujeitos ordinários também são produtores e não apenas consumidores passivos. Desse modo, estão sempre a *fabricar* o cotidiano como subversão à ordem que lhes foi imposta.

Concluiu dizendo que

o livro é organizado, bem separadinho, tem a prática da oralidade, tem a produção textual [...] para eles entenderem mesmo a funcionalidade do gênero, para que ele serve... acho que atende bem, é um livro que engloba bastante o que a gente precisa trabalhar com os meninos (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019).

Desse modo, a partir das prescrições do LD, Amarílis construiu suas *táticas*, alterando e reconstruindo a ordem prescrita nesse material (CERTEAU, 2014).

Finalizando, ela confirmou que as outras turmas também utilizam o LD, e que existia, na escola, a discussão sobre esse recurso. Porém, discorreu: “só mais entre os pares, por exemplo: eu com as professoras do 3º ano, no caso só eu e a outra, porque somos só duas” (AMARÍLIS - 3º ANO - 19/11/2019). É preciso enfatizar a carência de ambientes e espaços que oportunizassem a reflexão acerca das suas práticas e de seus cotidianos. Frequentemente, isto as levava a produzir saídas e táticas (CERTEAU, 2014).

No intento de reunir os principais resultados deste estudo, que contemplou análise, escolha e uso do livro didático de língua portuguesa *Ápis*, 3º ano, seguimos com as conclusões e projeções de pesquisas nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos relatados, observados e analisados, acreditamos que os estudos e discussões sobre o livro didático contribuem para a compreensão das mudanças presentes nas esferas científicas, a participação dos diferentes atores pedagógicos na escolha desse material, bem como o espaço que ele vem ocupando no cenário da sala de aula.

Neste trabalho, propomo-nos a analisar o manual *Ápis* de língua portuguesa (PNLD), adotado em um grupo-classe de 3º ano do bloco inicial de alfabetização de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, assim como o processo de escolha desse suporte e o uso que uma professora alfabetizadora fez desse recurso ao longo de 12 observações realizadas em 2019.

Sublinhamos, por meio do estado do conhecimento (teses e dissertação Capes – 2000/2019), que, entre os estudos localizados acerca do livro didático de alfabetização, as Universidades Federais de Pernambuco (10) e de Minas Gerais (sete) se destacaram. No mapeamento realizado, sobressaíram as pesquisas com enfoque à *análise documental* (35), seguidos da *análise e uso* (8), *uso* (6) e *escolha* desse recurso (2). Além desses, localizamos dois estudos que se debruçaram sobre a presença do suporte *cartilha*. A maioria dessas pesquisas realçou os eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, compreensão e produção textuais, oralidade e análise linguística – Sistema de Escrita Alfabética, ortografia, gramática), no que se refere à *análise* e ao *uso*.

Conforme destacamos nos capítulos da metodologia e da análise dos dados, realizamos análise documental do livro didático *Ápis*, 3º ano Do Ensino Fundamental, em 2019; duas entrevistas semiestruturadas, em que a primeira enfocou a escolha da coleção com duas professoras de 3º ano, no primeiro semestre letivo; e a segunda abordou o *uso* (com uma das docentes que, inclusive, foi acompanhada na sala de aula durante 12 observações distribuídas igualmente entre o primeiro e segundo semestres). No intento de condensarmos nossos principais resultados, passamos a elencar e entrecruzar os resultados das análises.

Quanto à *análise documental*, os conteúdos do LD apontaram para uma variedade de gêneros textuais, dos quais a tipologia narrativa, como esperado, ganhou relevo. Verificamos que a compreensão (219) sobressaiu em relação aos dados apreendidos no campo da leitura textual (37). Por conseguinte, nas atividades de compreensão, a modalidade escrita (168) se destacou face à oral (39). Houve notória

discrepância na frequência de proposições de produção de textos no manual, com um total de vinte e três frequências. Nesse caso, a ênfase recaiu na modalidade escrita em duplas (6) e na revisão/reescrita em duplas (7). Entre as propostas encontradas, a maioria foi direcionada a interlocutores do grupo-classe, em detrimento de situações externas. Verificamos que o eixo da oralidade ocupou menor espaço no LD. As situações de conversas (10) prevaleceram à dramatização (3), destacando-se em relação às demais, a exemplo da roda de relatos pessoais, notícia falada e apresentação de jogral, ambas com apenas uma situação e todas pertencentes à esfera literária. Em relação à análise linguística, os conteúdos de gramática (130) ganharam relevância, se comparados ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (39) e ao de ortografia (34).

No que concerne ao *processo de escolha da coleção* de língua portuguesa, três momentos foram dedicados para essas análises: 1º) estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reunindo professores por anos-ciclo, a fim de conhecer o que o documento orientava para os Anos Iniciais e ponderar sobre o livro que mais se aproximava dos documentos oficiais; 2º) análises das coleções por ano-ciclo de atuação; e 3º) diálogo com toda a equipe (1º ao 5º ano, já para elegerem a coleção do PNLD para o quadriênio de 2019-2022), conforme período estabelecido pelo MEC (23 de agosto a 10 de setembro de 2018). Deste modo, no primeiro momento, a ênfase recaiu sobre o alinhamento dos materiais diversos a essa prescrição de âmbito nacional, e não resultou em um momento formal de análise conjunta por toda a equipe. Houve divergências em relação à escolha da coleção de língua portuguesa, entre as duas docentes do último ano da alfabetização. Como critérios avaliativos, Amarílis elencou: a clareza e a fonte da letra, os gêneros textuais, ou seja, o eixo do letramento, a significação dos conteúdos e das atividades (gramática e ortografia), a fim de despertar o interesse, desenvolver o raciocínio e a criticidade dos estudantes. A professora Hortênsia evidenciou a proposta temática, os conteúdos e habilidades (realçou a gramática), atividades interessantes e a estética do livro.

Ao relacionarem tais critérios, não se atentaram para as atividades de produção textual e oralidade. Tal como aponta Chartier (2007), a despeito dos saberes mobilizados na ação docente, isto é, a fonte de interesse desses profissionais estar centrada não nos documentos teóricos, mas na troca entre os pares, apreendemos que as professoras não revelaram preocupação com a consulta/estudo dos aspectos teórico-metodológicos da coleção, bem como com o guia do PNLD de língua portuguesa (BRASIL, 2018) para orientar suas escolhas. Optaram por examinar as coleções disponibilizadas percorrendo

suas páginas. O tempo destinado à análise das coleções não consistiu, de fato, em uma articulação entre os diferentes profissionais da escola.

É oportuno destacar que as professoras revelaram insatisfação com a escolha de uma mesma coleção, ao afirmarem que não contemplava o 1º bloco: BIA (1º, 2º e 3º anos) e o 2º bloco (/4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. Compreendemos que, embora haja aproximações dos dois blocos, essas profissionais estavam atentas às especificidades do processo de alfabetização que carecia, além de um bom repertório textual, atividades que recaíssem sobre o eixo da normatividade da língua. Assim como Chartier (2015), entendemos que o docente produz um saber singular, ao didatizar os diferentes objetos de conhecimento em sala de aula. Isto, na teoria da transposição didática, está relacionado ao saber efetivamente ensinado, o qual está situado em um terreno multifacetado.

Compreendemos que as coleções didáticas de alfabetização passaram a promover a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando, progressivamente, as situações didáticas envolvendo o letramento e, mais recentemente, os aspectos normativos da língua. A preocupação de autores, como Morais (2012), é assegurar, nos manuais didáticos de alfabetização, a perspectiva de alfabetizar letrando e não letrar alfabetizando. Os livros de alfabetização, substitutos das tradicionais cartilhas, priorizaram textos autênticos, de circulação social, em volume expressivo. Por outro lado, o equilíbrio entre os eixos da discursividade/textualidade e a notação escrita/normatividade da língua só ocorreu em edições posteriores.

Nesse *approach*, ainda com avanços qualitativos, compete aos docentes considerar o papel do LD como apoio, e não um roteiro rígido. Ao lançar mão dos textos e das atividades propostas, compete selecionar e/ou complementar as áreas que se revelarem insuficientes. Ainda assim, não há como negar ou depreciar seu uso, pois se constitui, na maioria das vezes, como principal material escrito, manipulado e lido, de forma sistemática, pelos estudantes (BRASIL, 2012b).

Em conformidade com o proposto, inferimos, por meio dos relatos das duas alfabetizadoras, que demandaria participação mais ativa da equipe pedagógica da escola e análises mais criteriosas de aspectos como os já mencionados.

Quanto ao *uso do livro didático*, as observações em sala de aula sinalizaram para uma prática sistemática no grupo-classe. Acreditamos que esse resultado se deveu, também, à exposição anterior do objeto da pesquisa, de modo que a docente Amarílis concordou em contribuir, bem como acenou para o uso contínuo do material.

No concernente à prática acompanhada, apreendemos que o ensino recaiu sobre os eixos de leitura/compreensão textuais (103). Deste modo, observamos que a modalidade de leitura silenciosa (9 proposições) foi incentivada pela professora, ao anteceder essa atividade em voz alta (11), já que é basilar esse contato individual do leitor com o texto, por permitir que o educando acione suas habilidades/estratégias de leitura e compreensão textuais. A prática de compreensão textual se manteve sistemática no grupo-classe (61), em articulação com a frequência de leitura (42). Cabe salientar que esse distanciamento ocorreu em função da frequência de *conhecimentos prévios* (presente na tabela relativa aos dados de compreensão de textos). Entretanto, reconhecemos que essa categoria é transversal, de modo que pode ser explorada por outros eixos de ensino de língua.

No eixo de produção textual não vivenciamos, no período observado, a produção na modalidade oral. A escrita esteve presente em duas das doze aulas, sendo evidenciadas a reescrita individual e em duplas desses textos. Assim como sinalizou a análise do livro, as propostas de ambas as modalidades se destinaram a interlocutores do grupo-classe, denunciando, como descreve Silva (2004), os limites da escolarização das práticas sociais de produção de textos.

Em relação ao eixo da oralidade, durante as aulas, notamos que a mestra não priorizou atividades voltadas a esse ensino, em particular aos gêneros orais, já que, nas situações interativas de produção de textos em duplas, nas conversas cotidianas, essa modalidade foi priorizada. Em relação à apresentação de trabalho, ocorreu uma única vez, por meio da *dramatização de fábula*.

O eixo de análise linguística incidiu sobre as práticas de ensino da gramática (38), particularmente no que concerne à exploração do gênero textual (14). Assim como o caso de *conhecimentos prévios*, entendemos que essa é uma categoria transversal que pode ser enfocada, também, em outro eixo de ensino de língua. Concluímos que houve uma prática articulada entre os conhecimentos gramaticais e os eixos de leitura, compreensão e produção textuais.

Acreditamos que a utilização do LD deve ser fruto de discussões com os pares, considerando suas crescentes contribuições. Ressaltamos que, ao usá-lo criticamente, como apoio didático, os docentes necessitam articulá-lo a outros recursos.

O estudo revelou que há um caminho a ser percorrido quanto a pesquisas que priorizem esse objeto de investigação, sobretudo quanto aos eixos de *escolha e uso*.

Em relação ao processo de escolha, são indispensáveis momentos de reflexões coletivas da equipe pedagógica; disponibilização de tempo para análises e discussões das coleções em reuniões específicas; análise coletiva ou individual, participação da gestão da unidade escolar e da coordenação pedagógica; clareza de seu papel nesse processo; elencar critérios, elementos a serem considerados nessa avaliação; listar prioridades; avaliar se as coleções estão alinhadas às demandas dos estudantes e docentes; relacionar ao Projeto Político Pedagógico da escola e aos documentos norteadores da Rede; considerar o LD utilizado no ano anterior, analisando se atingiram os objetivos; consultar o Guia do PNLD antes da escolha da coleção didática para apoiar a avaliação; organizar lista com os títulos das coleções favoritas; debater os aspectos teóricos da coleção; e ler sobre os autores, currículo e experiência profissional.

A análise minuciosa, articulada, coletiva do livro, certamente contribuirá para uma presença maior desse recurso nas salas de aulas brasileiras. Conforme ressaltamos, vem ocorrendo, além do investimento, um esforço maciço na qualidade do conteúdo apresentado que, insistimos, pode refletir na ampliação das possibilidades de ensino e de aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; COUTINHO, Marília Lucena. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 77-90).

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. Vol.13, nº 38. Rio de Janeiro, 2008 (p. 252-264).

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional de Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: avaliação políticas públicas**. Rio de Janeiro Educação, 2019 (p. 250-270).

ALMEIDA, Luciana da Silva. **Concepções epistemológicas de alfabetização e letramento: análise bibliométrica da literatura sobre os livros didáticos**. Mestrado em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro, 2018.

AMARAL, Trícia Tamara Boeira do. **A abordagem de imagens em atividades de leituras de um livro didático do 1º ano do ensino fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito**. Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **O desenvolvimento da escrita para Vigotski: Possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental em Foz do Iguaçu: Estudo etnográfico**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

- ARAÚJO, Cristiane Menezes de. **Ensino da leitura**: como as letras são introduzidas no livro didático porta aberta - 1º ano. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979 (p. 277-326).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Adelma das Neves Nunes. **O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos**. Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, São Paulo, 2001.
- BASTOS, Danielle da Mota. **Ensino de análise linguística**: modos de fazer, modos de pensar de professores do ensino médio. 2009. Mestrado em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BASTOS, Danielle da Mota; LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de; SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz Santos. Ensino de classes de palavras: entre a estrutura, o discurso e o texto. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 113– 125).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história, história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999 (p. 529-575).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (p. 25-68).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑINGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte, Ceale: Autêntica, 2008 (p. 47-72).
- BESSA DE MENEZES, Marcus. **Investigando o processo de transposição didática interna**: o caso dos quadriláteros. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- BETHÔNICO, Jônio Machado. **Letramento em marketing**: o livro didático de língua portuguesa de 1ª a 4ª série na formação de comunicadores críticos. Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

- BISOGNIN, Andrea Guida. **O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. **Competência textual: a leitura**. Brasília: Editora UnB, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 27-43).
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p. 59-76).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. [n.d.]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Ano 01. Unidade 03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012a.
- BRASIL. **Pró- Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Edição revisada e ampliada. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1. Unidade 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Edital de convocação nº 02/2014** – Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acessado em 27 agosto, 2020.

BRASIL. **Edital de convocação nº 01/2017** – Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 - atualização BNCC. MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa** – guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018 (236 p).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit e.pdf. Ensino Fundamental. Acessado em 12.04.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (FNDE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acessado em 03/10/2020.

BRITTO, Tatiana Feitosa. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte, Ceale: Autêntica, 2005 (p.73-117).

BUNZEM, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p. 43-58).

BUNZEM, Clecio. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: VAL, Maria da Graça Costa. **Alfabetização e língua portuguesa:** livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFGM, 2009 (p. 87- 110).

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: O PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, 2018 (p. 21-40).

CAMPOS, Nathalia Kessia de Sousa. **Práticas de ensino para a formação do leitor:** o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia.; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. Processos de Escolha: recebimento e uso de livros didáticos nas escolas públicas do país. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, 25, Caxambu, 2002.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza; SILVA, Alexsandro da. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016 (p. 67-102).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 22ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. “L’expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques”. **Recherche et Formato**, 1998 (p. 67- 82).

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l’innovation pédagogique: le cas de l’enseignement de la lecture. Recherche et Formation pour les professions de l’éducation. Innovation et réseaux sociaux, **Institut National de Recherche Pédagogique**, n° 34, 2000 (p. 41-56).

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. Natal, 2005. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (org.) **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. Retrospectiva: Escolas, métodos e professores no Brasil e na França (2). Edição n° 8, **Letra A**, entrevista concedida à pesquisadora Marildes Marinho em 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Entrevista Anne- Marie Chartier. In: Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano VI, n° 20, julho/2009. Disponível em: <http://alfabetizacaoeletramneto.blogspot.com/2009/11/entrevista-anne-marie-chartier.html>. Acesso em: 20/03/2020.

CHARTIER, Anne-Marie. Anne-Marie Chartier destaca a importância da prática para a formação de professores. <https://novaescola.org.br/conteudo/93/anne-mariechartier-destaca-a-importancia-da-pratica-para-aformacao-de-professores>. **Nova Escola**. Edição 236, 01 de outubro, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n° 2, 1990 (p. 177-229).

- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: Algumas notas introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. V. 3 nº 2, maio/agosto 2013.
- COLAÇO, Erika Maria da Rocha. **Linguagem Verbo-Visual dos Gêneros Textuais no livro Didático de Alfabetização**. Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2016.
- COSTA, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; e BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. “Professora, “ocê” “ocê”, não é “ocê”, tá faltando o “v”. “entendeu? eles vão questionar isso”. A propósito da compreensão docente sobre o ensino da variação linguística. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO, 2013.
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade e ensino: Saberes necessários à prática docente**. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2014, (p.42-72).
- COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da.; BILRO, Fabbrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Volume 34 e 165712|2018.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Os processos e critérios subjacentes a escolha do livro didático nas escolas públicas do País. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2002.
- CORNELIO, Shenia Darc Venturim. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.
- COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- CRUZ, Weima Paula Nogueira Lima da. **Para aprender a ler e escrever: um estudo sobre o letramento**. Mestrado em Letras: linguagem e identidade. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2014.

- DANIEL, Camila Matos de Oliveira. **Literatura infantil e ludicidade no livro didático de 1º ano de ensino fundamental**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.
- DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, 2006 (p.131-144).
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos Iniciais. 2ª edição**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2019.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation ou genres formels à l'école**. Paris: ESF éditeur, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2011 (p.35-60).
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora Universidade Federal do Paraná, nº 24, 2004, (p. 213-225).
- DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e trabalho docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, 2007, (p. 117-137).
- FEITOSA, Ceciliany Alves. **A literatura na escola: o texto literário no livro didático**. Mestrado em Literatura. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores**. 1ª ed. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p. 65-77).
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CABRAL, Ana Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In VAL, Maria da Graça Costa. **Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e Práticas Pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009 (p. 27-48).

FERREIRO, Emília. Os limites do discurso; pontuação e organização textual. In: FERREIRO, Emília, et al. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever**; estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo; Ática, 1996 (p. 123-150).

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Aline Elvira de. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010**: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos. Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FILHO, Sebastião Carlúcio Alves. **Reflexões acerca da influência exercida pela (não) avaliação do PNLD sobre as atividades de leitura dos materiais didáticos de língua portuguesa**. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lições de Minas: as primeiras letras entre cartilhas e arquivos. **Anais do 14º COLE**. Campinas, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Cartilhas/impressos: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. In: **Anais do 6º Congresso Luso-Brasileiro de história da Educação**, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANÇA, Ana Cláudia de; BILRO, Fabrini Katrine da Silva; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Gêneros orais: do repertório descrito pelo Programa Nacional do Livro Didático a proposição de ensino no livro didático. In: COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.). **Por que ensinar gêneros textuais orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A Única, 2018 (p. 91-121).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung)**: sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In.: **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo, Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODINHO, Regina dos Santos. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Doutorado em educação. Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GOIGOUX, Roland. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, p. 125-134, jan./mar. 2002.

HENRIQUE, Fabiana. **O livro didático em análise: a literatura em foco**. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina. Itajaí, 2011.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1998, reimpressão 2006 (p. 173-203).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3ª ed. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed 2004.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GUERRA, Severina Érika; CORREIA, Edla Ferraz. Para escrever é preciso pensar! As orientações dos livros

didáticos para a escrita de textos da ordem do argumentar no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010 (p. 157-181).

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LIMA, Juliana de Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. **Anais da 34ª reunião Anual da Anped**, 2011.

LEAL, Telma Ferraz.; MELO, Kátia Reis. Planejamento no ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (p.39-57).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 65-82).

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. NASCIMENTO, Bárbara Elizabeth Souza. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: Heinig, Otília Lizete de Oliveira.; Fronza, Cátia de Azevedo. (orgs.) **Diálogos entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. Apresentação. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica; 2012 (p. 7-12).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; AMORIM, Leila Brito de; Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (p. 71-90).

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002, reimpressão 2007.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZ, Anne Caroline Silva da. **Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a Provinha Brasil, o livro didático e o professor**. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (organizadoras). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008 (p. 13-34).

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro didático- PNLD: Impactos na qualidade do ensino público**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Língua, linguística e literatura, João Pessoa. V. 1, nº 1, 2003 (p. 9-40).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRELES, Selma. Onomatopeias e interjeições em histórias em quadrinhos em língua alemã. **Pandaemonium Germanicum** – Revistas USP, nº 11, novembro, 2007 (p. 157-188). <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2007.62158>.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos. **A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2017.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; SILVA Alexsandro da. Ensino de oralidade na alfabetização: análise dos critérios de avaliação do PNLD (1998-2016). Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. **Reunião Científica Regional da Alfabetização, Leitura e Escrita**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018.

MICHEL, Fernanda Vilar Vach. **A origem do Livro Didático**. 2015. Disponível em: <https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MORAIS, Artur Gomes. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1986.

MORAIS, Artur Gomes. Mostro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 25, Caxambu, 2002 (p. 1-16).

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetizando jovens e adultos letrados:**

outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (p. 59-76).

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Edição 1, Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p. 11-28).

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: Dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Coleção Linguagem e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); autêntica, 2008 (p. 205-236).

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo, 2004.

MOURÃO, Sara Monteiro. **Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso letra viva**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

MUNIZ, Cristiano. Transposição Didática. In: TP 1 – Matemática na alimentação e nos impostos. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: GESTAR II de Matemática**. Brasília, 2008.

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. **O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica**. Mestrado em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

NEGRI, Licia Bonisi. **Coleções didáticas do PNLD Campo 2016: um discurso em análise**. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Abram seus livros...** O discurso sobre as diferenças no livro didático. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático.** Campinas: UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis de. **Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental.** Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Luciana Moreno de. **A articulação e progressão dos gêneros textuais em atividades de produção de texto em livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental.** Mestrado em Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O tratamento do erro na sala de aula: a relevância da formação continuada de professores no 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Fafire**, Recife, v. 10, n. 1, p. 75-87m jan./jun. 2017.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Suelen Fernandes; SANTOS, Camila Henrique. Escolha e uso do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: o que revelam os (as) professores (as)? **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019 (p. 231-249).

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido:** as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIETROCOLA, Maurício. A atualização dos currículos de física da escola média: um estudo em condições reais de sala de aula analisado a partir da teoria da Transposição Didática. In: **Conferência Iberoamericana de Educación para La Física.** San Jose. La enseñanza de La física em La era tecnológica del Nuevo milênio: Memória. San José – Costa Rica: INIE, 2006.

PIMENTEL, Guilherme Henrique; VILELA, Denise. **Contribuições para uma história do livro didático no Brasil:** um estudo do PNL D. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. <https://www.researchgate.net/publication/268303136>. Contribuições para uma história do livro didático no Brasil: um estudo do PNL D. Acesso em: 21 fev. 2019.

PINTON, Juliana Clara. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**. Doutorado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Patrícia. **O trabalho com a leitura no livro didático do 2.º ano do ensino fundamental**: uma análise das questões de interpretação do gênero conto. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco. São Paulo, Itatiba, 2018.

ROJAS SORIANO, Raúl. **Manual de pesquisa social**. Tradução Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Multiletramentos e as TICs**: escol@ conect@d@. São Paulo: Parábola Editorial. 2013 (p. 9-32).

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto Barbosa. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Estratégias de ensino 51).

ROSAL, Maria Elisabeth Barbosa. **O ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental**: Um olhar para o livro didático ÁPIS. Mestrado em Linguística. Universidade do Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira Figueiredo. Atenção, senhores ouvintes: as notícias nas ondas do rádio. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p.115-136).

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O Livro Didático**: as escolhas do professor. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Eliene Estácio. **Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivas em sala de aula de 2ª séries de ensino fundamental.** Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2006.

SANTOS, Fabio Cardoso dos. **Os quadrinhos no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental.** Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (ed.), **Les Interactions Lecture - Écriture.** Berne, Peter Lang. 1994 (p. 155 – 173).

SCHNEUWLY, Bernard; **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs.** Paris: Delachaux & Niestlé, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. 3ª Edição. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

SILVA, Alexsandro da. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd.** Porto de Galinhas-PE, 2002.

SILVA, Alexsandro. **O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados.** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 61-76).

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p. 29-44).

SILVA, Alexsandro da. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”:** um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação.** Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, janeiro/abril 2010 (p.139-169).

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. Apresentação. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p.7-10).

SILVA, Alessandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p.133-151).

SILVA, Amanda Kelly Ferreira da; BORGES, Luiza Alexandre; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Oralidade na educação do campo: discutindo o papel e a didatização do oral no livro didático. In: COSTA- MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Org.). **Por que ensinar gêneros orais na escola?** Teorias e didatizações. Olinda: Gráfica A Única, 2018 (p. 68-90).

SILVA, Ana Raquel. **Escolarização do texto literário no livro didático de língua portuguesa (PNLD 2016)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 2003. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (p. 185-203).

SILVA, Ceris Salete Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (organizadoras). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008 (p. 35-58).

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SILVA, Denise Araujo. **A abordagem da temática velhice nos livros didáticos de língua portuguesa direcionados à 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., São Paulo, 2006.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia de Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação e Realidade, volume 43, nº 4**. Porto Alegre, 2018.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. O ensino da paragrafação na perspectiva dos gêneros textuais. In: SILVA, Alessandro da; PESSOA, Ana Cláudia;

- LIMA, Ana (org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 91-112).
- SILVA, Regina Pinheiro de Oliveira e. **O ensino da argumentação**: o enfoque dos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- SILVA, Roseane Pereira da. **As atividades de produção textual no livro didático de alfabetização**: o caso do novo letra viva. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**. O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.
- SOARES, Magda. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas. V. 23, nº 81, dez. 2002, (p. 143-160).
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. V. 9, n.52, julho/agosto. 2003a.
- SOARES, Magda. Leitura e escrita. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, 2003b.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução SCHILLING, Cláudia. 6ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SOUZA, Elisabeth Gonçalves de. **A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010**: Análise dos livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Barbacena. Doutorado em estudos linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- SUASSUNA, Livia. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa: Concepções de Linguagem em jogo. In: **Anais do 2º Seminário de Estudos em Educação e Linguagem**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

- TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Janeiro/fevereiro/março/abril, nº. 13, 2000.
- TEIXEIRA, Rosane de Fatima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Livro didático de alfabetização: o ponto de vista da Pesquisa acadêmica. Universidade Federal do Paraná. Grupo de Trabalho Cultura, Currículo e Saberes. **XI Congresso Nacional de Educação**. Agência Financiadora: CAPES, 2013.
- TEIXEIRA, Rosane de Fatima Batista. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. 1ª Ed. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TORREÃO, Alice D'Albuquerque. **Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático**. Mestrado Profissional em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.
- TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa, 3º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca de qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2018, (p. 43-67).
- VEIGA-NETTO, Alfredo. “É preciso ir aos porões”. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, nº 50, maio-agosto, 2012.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- VIEIRA, Anabelle Veloso de Melo. **Consciência Fonológica e Alfabetização: Uma Análise dos Exercícios Propostos nos Livros Didáticos**. Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2014.
- VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

VILELA JUNIOR, Guanís de Barros. **A pesquisa qualitativa**. Disponível em: www.guanis.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf. Junho de 2014. Acesso em: 15 jun. 2019.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Seleção e utilização de livros didáticos de física em escolas de Educação Básica**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2012.

APÊNDICE A

CATEGORIAS/QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL DO LIVRO DIDÁTICO ÁPIS DO 3º ANO

1. Utilização do livro didático

- Qual é o livro didático de língua portuguesa utilizado (título, autor, editora, ano, edição)?
- Como o LD é usado?
- O livro didático de língua portuguesa é frequentemente e efetivamente utilizado?
- Como complementa o trabalho com o livro didático para o atendimento à heterogeneidade e garantia das aprendizagens de todos os alunos?
- Quais os eixos da língua portuguesa são mais trabalhados com os estudantes?

2. Propostas teórico-metodológicas que norteiam a organização do trabalho pedagógico.

- De que maneira organiza e/ou orienta suas práticas a partir das atividades propostas no livro didático?
- A professora demonstra conhecer as propostas curriculares e didáticas que orientam o trabalho com os eixos da língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?
- Que escolhas pedagógicas encaminham as atividades em sala de aula: duplas, grupos, coletivamente, individualmente? Com que frequência e variações?

3. O mapeamento das aprendizagens e a progressão continuada das aprendizagens:

- Há alternativas didáticas e pedagógicas que alcancem os diferentes ritmos de aprendizagem? Quais?

4. O tratamento dado aos eixos da língua portuguesa:

A leitura textual

- A professora lê textos para a turma (observar variações nos três anos)?
- Há leitura de textos com e sem auxílio?
- O aluno lê para a turma?
- As professoras disponibilizam um tempo para a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta?
- As professoras desenvolvem um trabalho prévio à leitura de textos? Realizam antecipações e previsões?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos?
- As práticas priorizam a recontagem oral e escrita dos diversos gêneros textuais?
- As características e finalidades dos diferentes gêneros textuais são exploradas?
- Apresenta repertório variado e pertinente ao universo infantil de gêneros e tipos textuais? Contempla a alfabetização e o letramento?

A compreensão textual

- São realizadas atividades de compreensão oral do texto?
- São realizadas atividades de compreensão escrita?
- Existe espaço para compreensão acerca de questões explícitas, implícitas, críticas ou avaliativas?

A produção de textos

- É possível apreender espaço para um planejamento da produção de textos?
- Há articulação da atividade de produção de textos com outros eixos de ensino de língua?
- A atividade de produção de textos ocorre individualmente? Coletivamente? Em duplas? Pequenos grupos?
- As professoras intervêm durante a realização da produção textual? De que forma?
- Há análise, revisão e edição final dos textos produzidos pelos estudantes? Coletivamente? De que forma?

A oralidade

- Há trabalho com textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, músicas)?
- Há situações em que os alunos, ao desenvolverem atividades na área de língua, apresentem para a turma (seminários, jograis, sarau, teatro etc.)?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos (projetos pedagógicos, conteúdos e/ou temáticas)?

Análise linguística: a apropriação do SEA, ortografia e gramática

- As professoras desenvolvem atividades que contemplem partição oral e escrita de palavras em sílabas, de palavras em letras e de frases em palavras?
- Desenvolvem escrita de palavras?
- Há escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor?
- Há cópia de letras, sílabas, palavras e frases?
- As docentes trabalham com partição de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras?
- Existe a nomeação, identificação, contagem de letras, sílabas, palavras?
- São realizadas leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor?
- São realizadas atividades de identificação de letras e sílabas em palavras?
- Há contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases?
- Realizam comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes?
- Há variações nas estruturas silábicas?
- Trabalham com palavras dentro de palavras?
- Identificam palavras em frases e textos? Trabalham com conceito de palavras em frases, textos?
- Realizam a identificação de palavras que possuam a sílaba X?
- Desenvolvem atividades de identificação, exploração e produção de rimas e aliterações com e/ou correspondência escrita?
- As professoras exploram diferentes tipos de letra, ordem alfabética e as relações som/grafia.
- Há reflexão coletiva de significado de palavras?
- Articula o trabalho da escrita alfabética com os demais eixos de ensino (Leitura, compreensão e produção textuais, oralidade e análise linguística)?

APÊNDICE B

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - 1º SEMESTRE

Data da realização: 15 e 16/05/2019

1. Como aconteceu a escolha do livro didático de língua portuguesa na escola?

Como foram encaminhadas as decisões na Unidade escolar? Houve momentos de reflexões coletivas da equipe pedagógica sobre os procedimentos de escolhas? (Disponibilização de tempo para análises e discussões das coleções - reuniões específicas, análise coletiva ou individual/ escolha da mais votada). Quem participou dessas deliberações? A escolha da coleção foi consensual no grupo? Durante a escolha, houve discussão e/ou consulta à equipe pedagógica da Escola? A coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Escolar participaram e se comprometeram com as escolhas dos professores? A equipe gestora tem clareza de seu papel em todo o processo? Quais os critérios elencados pela Escola para a escolha do livro didático de Língua Portuguesa em 2018? Quais elementos consideraram nesta avaliação?

2. Como você avalia sua participação na escolha desse material específico de língua portuguesa? Você participou, efetivamente, da elaboração desses critérios? Foram listados por prioridades? (buscando justificar e argumentar a favor de cada um deles). Todos os professores tomaram as decisões com os coordenadores e estes avaliaram se as coleções das quais gostaram estavam alinhadas às demandas dos alunos e dos docentes? Após o debate, a decisão final é tomada coletivamente?

3. Em sua opinião, houve alguma relação entre a escolha do livro didático de língua portuguesa e o PPP da escola? E quanto aos Documentos norteadores da Rede, ocorreu essa vinculação no processo de escolha do livro? Como experiência para futuras decisões, os debates são registrados e acrescentados ao PPP?

4. O livro utilizado no ano anterior foi considerado (analisado/reavaliado) antes da nova escolha? Os exemplares usados nos anos anteriores atingiram os objetivos?

5. O guia de livro didático, que traz uma série de dicas e sugestões para ajudar os docentes na seleção, foi consultado antes da escolha da nova coleção didática, para apoiar a avaliação?

6. A Unidade Escolar organizou uma lista com os títulos das coleções didáticas favoritas e em ordem de preferência? Quantos títulos compuseram a lista da Escola? Quais foram? As obras ficaram expostas na biblioteca, no corredor ou mesmo em outro local, enquanto os professores definiam as que queriam usar em sala de aula? Qual período teve para escolha da coleção? Quando os livros chegaram à escola? A coleção é fechada para o primeiro ao quinto anos? A escolha pode ser feita para o BIA? Ou uma só coleção para o primeiro ao quinto anos? É possível escolher uma coleção de língua portuguesa diferente de matemática, ciências etc.?

7. Quais os aspectos que influenciaram sua escolha? (Gêneros textuais, atividades gramaticais, atividades de leitura, atividades de produção de textos, embasamento teórico,

e/ou outras). Os aspectos teóricos que embasam a coleção foram debatidos? Foram determinantes na escolha?

8. Você conhecia o (s) autor (es) da coleção escolhida? (Havia trabalhado com material por ele (s) organizado). Conhecia o currículo do autor, sua experiência profissional e suas opiniões antes de avaliar a obra?

9. Os professores mais experientes formam grupos com os novatos para juntos definirem um item do currículo e analisar como ele é trabalhado pelas diferentes coleções, verificando a proposta temática, os conteúdos e as habilidades que o material ajuda a desenvolver

APÊNDICE C**QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -
2º SEMESTRE****Data da realização: 19/11/2019**

1. Como organiza seu trabalho com língua portuguesa? Quais as atividades que realiza semanalmente?
2. Qual é o papel do LD na organização de sua prática pedagógica?
3. Você já havia utilizado o livro *Ápis* anteriormente?
4. Com que frequência o livro didático de língua portuguesa é utilizado em sala de aula? Você usa diariamente? Quantas vezes na semana? Qual o tempo estimado de uso? Utiliza os livros dos demais componentes curriculares?
5. Você faz uso do LD na sequência?
6. No livro didático *Ápis*, os conteúdos apresentados, a forma como foram distribuídos e organizados ao longo das unidades estão compatíveis com os objetivos de aprendizagem para o 3º ano, previstos no PPP da Escola?
7. Qual é a sua avaliação/análise do manual do professor, bem como do CD que acompanha a obra? Como são tratados os eixos estruturantes no livro didático de língua portuguesa? (oralidade; leitura textual; compreensão textual; produção textual; análise linguística: SEA, ortografia, gramática. Esse material traz propostas de trabalho interdisciplinar, textos de aprofundamento e atividades adicionais às do livro do aluno?
8. Quais os eixos menos trabalhados no LD?
9. Você reserva momentos específicos para trabalhar algum dos eixos estruturantes da língua portuguesa? No seu entendimento, considerando especificidades de sua turma, qual é o eixo ou os eixos que carecem de um trabalho mais intenso?
10. A que outros materiais didáticos e suportes costuma recorrer? Com que frequência? Quais os motivos que desencadeiam essa busca por outros materiais? Quais atividades você realiza com maior frequência no LD? E a mais importante, considerando o perfil do seu grupo-classe?
11. As atividades que compõem o livro didático contemplam a progressão das aprendizagens? A sequência com que os temas foram apresentados seguiram a progressão de aprendizagem planejada, de modo a evitar o risco de repetição desnecessária ou exclusão de algum tema? O livro dialogou com o estudante? A linguagem, o vocabulário e a construção das frases foram acessíveis e compatíveis com a turma em questão, as atividades são claras e ajudam o aluno a entender o conteúdo?
12. As atividades que compõem o LD contemplaram a heterogeneidade da turma?

13. As outras turmas utilizam o LD? Existe, na Escola, a discussão sobre o trabalho com o LD? Como ocorre?

APÊNDICE D

CATEGORIAS/QUESTÕES NORTEADORAS PARA O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO/OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO GRUPO CLASSE DE 3º ANO DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

1. Utilização do livro didático

- Qual é o livro didático de língua portuguesa utilizado (título, autor, editora, ano, edição)?
- Como o LD é usado?
- O livro didático de língua portuguesa é frequentemente e efetivamente utilizado?
- Como complementa o trabalho com o livro didático para o atendimento à heterogeneidade e garantia das aprendizagens de todos os alunos?
- Quais os eixos da língua portuguesa são mais trabalhados com os estudantes?

2. Propostas teórico-metodológicas que norteiam a organização do trabalho pedagógico.

- De que maneira organiza e/ou orienta suas práticas a partir das atividades propostas no livro didático?
- A professora demonstra conhecer as propostas curriculares e didáticas que orientam o trabalho com os eixos da língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?
- Que escolhas pedagógicas encaminham as atividades em sala de aula: duplas, grupos, coletivamente, individualmente? Com que frequência e variações?

3. O mapeamento das aprendizagens e a progressão continuada das aprendizagens:

- Há alternativas didáticas e pedagógicas que alcancem os diferentes ritmos de aprendizagem? Quais?

4. O tratamento dado aos eixos da língua portuguesa:

A leitura textual

- A professora lê textos para a turma (observar variações nos três anos)?
- Há leitura de textos com e sem auxílio?
- O aluno lê para a turma?
- As professoras disponibilizam um tempo para a leitura silenciosa antes da leitura em voz alta?
- As professoras desenvolvem um trabalho prévio à leitura de textos? Realizam antecipações e previsões?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos?
- As práticas priorizam a recontagem oral e escrita dos diversos gêneros textuais?
- As características e finalidades dos diferentes gêneros textuais são exploradas?
- Apresenta repertório variado e pertinente ao universo infantil de gêneros e tipos textuais? Contempla a alfabetização e o letramento?

A compreensão textual

São realizadas atividades de compreensão oral do texto?

São realizadas atividades de compreensão escrita?

Existe espaço para compreensão acerca de questões explícitas, implícitas, críticas ou avaliativas?

A produção de textos

- É possível apreender espaço para um planejamento da produção de textos?
- Há articulação da atividade de produção de textos com outros eixos de ensino de língua?
- A atividade de produção de textos ocorre individualmente? Coletivamente? Em duplas? Pequenos grupos?
- As professoras intervêm durante a realização da produção textual? De que forma?
- Há análise, revisão e edição final dos textos produzidos pelos estudantes? Coletivamente? De que forma?

A oralidade

- Há trabalho com textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, músicas)?
- Há situações em que os alunos, ao desenvolverem atividades na área de língua, apresentem para a turma (seminários, jograis, sarau, teatro etc.)?
- Exploram os conhecimentos prévios dos educandos (projetos pedagógicos, conteúdos e/ou temáticas)?

Análise linguística: a apropriação do SEA, ortografia e gramática

- As professoras desenvolvem atividades que contemplem partição oral e escrita de palavras em sílabas, de palavras em letras e de frases em palavras?
- Desenvolvem escrita de palavras?
- Há escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor?
- Há cópia de letras, sílabas, palavras e frases?
- As docentes trabalham com partição de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras?
- Existe a nomeação, identificação, contagem de letras, sílabas, palavras?
- São realizadas leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor?
- São realizadas atividades de identificação de letras e sílabas em palavras?
- Há contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases?
- Realizam comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes?
- Há variações nas estruturas silábicas?
- Trabalham com palavras dentro de palavras?
- Identificam palavras em frases e textos? Trabalham com conceito de palavras em frases, textos?
- Realizam a identificação de palavras que possuam a sílaba X?
- Desenvolvem atividades de identificação, exploração e produção de rimas e aliterações com e/ou correspondência escrita?
- As professoras exploram diferentes tipos de letra, ordem alfabética e as relações som/grafia.
- Há reflexão coletiva de significado de palavras?
- Articula o trabalho da escrita alfabética com os demais eixos de ensino (Leitura, compreensão e produção textuais, oralidade e conhecimentos linguísticos)?

APÊNDICE E

CRONOGRAMAS DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO GRUPO- CLASSE DE 3º ANO DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

1º SEMESTRE 2019

TURMA BIA	OBSERVAÇÕES					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
	DIAS					
3º ANO	21/05	23/05	28/05	30/05	04/06	06/06

2º SEMESTRE 2019

TURMA BIA	OBSERVAÇÕES					
	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
	DIAS					
3º ANO	01/10	03/10	04/11	05/11	07/11	11/11

ANEXO A



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)



À Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação - EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, **Vânia Márcia Silvério Perfeito**, UnB nº **18/0144219**, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula nº **300182-2** possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas Instituições Educacionais vinculadas à **Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga - DF**.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado **Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização**, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação - PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a pesquisa será no período de **março a dezembro de 2019**, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
Professora Adjunta PPGE/FE/UnB
Mat. UnB nº 106308-1

Brasília, ___ de março de 2019.

ANEXO B



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO - EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA		
A) Informações Pessoais		
Nome:		
Endereço:		
Telefones: Residencial:	Trabalho:	Celular:
E-mail:		
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)		
Matrícula:	Data de Admissão:	
Cargo:	Função:	
Órgão de Lotação:	Órgão de Exercício:	
C) Outras Informações		
Local de Trabalho:		
Empresa Interessada:		
Finalidade da Pesquisa:		
D) Parecer Final da Direção da EAPE		
() Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF.		
() Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF.	<div style="border-top: 1px solid black; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> Assinatura e Carimbo - EAPE	

Anexar:

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).
- Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de
- Documentação EAPE (Sala 29).
- Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

ANEXO C

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a), você está sendo convidada (a) para participar da pesquisa, **Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização** realizada pela aluna **Vânia Márcia Silvério Perfeito** – mat. **18/0144219**, orientada pela Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo deste estudo visa analisar o livro didático de Língua Portuguesa (PNLD), adotado em um grupo-classe de 3º ano de alfabetização, de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, assim como o processo de escolha coletiva e uso que uma professora alfabetizadora faz deste recurso didático. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de sessões de Entrevistas Semiestruturadas e autorizar observações participantes em sala de aula e em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de 10 (dez) meses, divididos entre o primeiro e segundo semestres letivos de 2019, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes solangealvesdeoliveira@gmail.com
Vânia Márcia Silvério Perfeito vmsperfeito@gmail.com (99316-1293)

- Concordo em participar desta pesquisa**
 Não concordo em participar desta pesquisa

Nome completo: _____

CPF: _____ DATA: _____

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração

Brasília, __ de março de 2019.