



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA LENIRA BORGES DE ANDRADE

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO SOCIAL NAS ATIVIDADES PROPOSTAS
PARA O LIVRO DIDÁTICO *A CONQUISTA*

RECIFE – PERNAMBUCO

2024

MARIA LENIRA BORGES DE ANDRADE

PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO SOCIAL NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA
O LIVRO DIDÁTICO *A CONQUISTA*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

RECIFE

2024

A554p Andrade, Maria Lenira Borges de.
Perspectiva de letramento social nas atividades propostas
para o livro didático : A Conquista / Maria Lenira Borges
de Andrade, 2024.
120f. : il.

Orientadora: Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Mestrado Interinstitucional
em Ciências da Linguagem, 2024.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Livros didáticos.
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

MARIA LENIRA BORGES DE ANDRADE


PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO SOCIAL NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA
O LIVRO DIDÁTICO *A CONQUISTA*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem. Área de Concentração: Teoria e Análise da Organização Linguística.

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA


Documento assinado digitalmente

 **ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ**
Data: 19/03/2024 12:11:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (Orientadora)

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP


Documento assinado digitalmente

 **BENEDITO GOMES BEZERRA**
Data: 18/03/2024 20:49:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Documento assinado digitalmente

 **DEBORA AMORIM GOMES DA COSTA MACIEL**
Data: 19/03/2024 09:10:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel

Universidade de Pernambuco – UPE

Ao meu amor maior, **Luzanira**, minha Mãezinha.

AGRADECIMENTO

À minha orientadora Professora Doutora Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, pelo carinho, respeito e paciência que manifestou por mim desde o primeiro contato acadêmico até os dias atuais.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), pelo notório e respaldado compromisso com a Ciência e com uma Educação de teor essencialmente humanizado, em especial à Professora Doutora Roberta Varginha, que nos proporcionou uma ressignificação do nosso olhar para a pesquisa e para a vida acadêmica.

Ao meu amor, Professor Tarciso Aragão.

À minha Alex, filha amada.

À minha amiga amada Nivia Nogueira, que me instigou a iniciar essa jornada...

“Se luto por isso ou aquilo, faço-o porquê de fato essa luta é importante para a minha subjetividade”.

(Michel Foucault)

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa que se propõe a investigar a temática do Letramento Social a partir da análise documental do Livro Didático A Conquista de Língua Portuguesa (manual do professor, edição 2021) organizado pela autora Isabela Carpaneda para o 1º do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza-CE. Como arcabouço teórico fundante da investigação, elencamos autores que compõem um grupo de respaldo científico nas pesquisas concernentes à temática: Magda Soares (2020), Angela Kleiman (1995), Leda Verdiani Tfouni (2010) e Brian Street (2014). O problema lançado ao nosso objeto de estudo é: como o Livro Didático pode evocar os letramentos sociais para além dos muros da instituição escolar? É possível tal feito? Definimos, pois, como objetivo geral analisar a presença ou não de propostas de Letramento(s) Social(s) nas seções do Livro Didático A Conquista e como objetivos específicos: identificar as perspectivas teórico-metodológicas acerca do(s) letramento(s) nas seções do Livro Didático A Conquista; observar as concepções de alfabetização e letramento; analisar a presença ou ausência de proposta (s) de letramento social nas unidades do LD. Metodologicamente, estabelecemos as categorias da análise documental a partir dos objetivos específicos, sendo cada um deles direcionado para uma parte específica da estrutura do livro: parte introdutória; evolução sequencial; desenvolvimento das unidades. O trabalho está organizado em cinco seções, sendo a primeira introdutória, a segunda com o debate teórico sobre alfabetização e letramento, a terceira com a explanação em torno dos livros didáticos na prática alfabetizadora, a quarta com a demonstração dos critérios metodológicos e a quinta com a apresentação dos resultados. Como resultados da análise detectamos perspectivas de Letramento Social no LD deixadas na maioria dos casos em aberto conforme a autonomia dos professores em seu processo de mediação do ensino-aprendizagem. Como concepção de alfabetização e letramento, observamos uma abordagem que presa em seu início pelo Sistema de Escrita Alfabética e ao longo das unidades evolui na utilização de mais repertórios textuais e por fim, na maior parte dos casos identificamos abordagem direta de Letramento Social, contudo, são direcionadas mais na parte do roteiro de aula do que nos objetivos e habilidades da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chaves: Alfabetização. Livro Didático. Letramentos. Letramento Social.

ABSTRACT

This work results from research that proposes to investigate the theme of Social Literacy from the documentary analysis of the Textbook the Conquest of the Portuguese Language (teacher's manual, 2021 edition) organized by the author Isabela Carpaneda for the 1st year of Elementary School in the public network of Fortaleza-CE. As a founding theoretical framework for the investigation, we list authors who make up a group of scientific support in research on the subject: Magda Soares (2020), Angela Kleiman (1995), Leda Verdiani Tfouni (2010) and Brian Street (2014). The problem posed to our object of study is: how can the Textbook evoke social literacies beyond the walls of the school institution? Is such a feat possible? Therefore, we have defined as a general objective to analyze the presence or not of proposals of Social Literacy(s) in the sections of the Textbook A Conquista and as specific objectives: to identify the theoretical-methodological perspectives about literacies in the sections of The Conquest Textbook; observe the conceptions of literacy and literacy; analyze the presence or absence of social literacy proposal(s) in the textbook units. Methodologically, we established the categories of document analysis based on the specific objectives, each of which is directed to a specific part of the book's structure: introductory part; sequential evolution; development of the units. The work is organized in five sections, the first being introductory, the second with the theoretical debate on literacy and literacy, the third with the explanation of textbooks in literacy practice, the fourth with the demonstration of the methodological criteria and the fifth with the presentation of the results. As a result of the analysis, we detected perspectives of Social Literacy in textbooks left open in most cases, according to the autonomy of teachers in their teaching-learning mediation process. As a conception of literacy and literacy, we observed an approach that stuck in its beginning with the Alphabetic Writing System and throughout the units evolves in the use of more textual repertoires and finally, in most cases we identified a direct approach to Social Literacy, however, they are directed more in the part of the lesson script than in the objectives and skills of the Common National Curriculum Base.

Keywords: Literacy. Textbook. Literacies. Social Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do LD A Conquista de Língua Portuguesa para o 1º ano EF/Manual do professor/PDF.....	60
Figura 2 – Esquema de Categorias da análise.....	62
Figura 3 – “Eu já vi, eu já sei” parte 1, U1.....	73
Figura 4 – “Eu já vi, eu já sei” parte 2, U1.....	74
Figura 5 – “Preparação para a leitura” parte 1, U1.....	75
Figura 6 – “Preparação para a leitura” parte 2, U1.....	77
Figura 7 – “Nossa Língua” parte 1, U1.....	78
Figura 8 – “Nossa Língua” parte 2, U1.....	79
Figura 9 – Abertura da U2 “Conviver e respeitar”	81
Figura 10 – “Texto por toda parte” U2.....	83
Figura 11 – Atividade “Produção de escrita” U2.....	85
Figura 12 – “Diálogos” U2.....	86
Figura 13 – “Palavras mágicas”	86
Figura 14 – Abertura U3 “Brinquedos e Brincadeiras”	87
Figura 15 – “Preparação para a leitura” U3.....	88
Figura 16 – “Produção de escrita” parte 1, U3.....	89
Figura 17 – “Produção de escrita” parte 2, U3.....	90
Figura 18 – Ficha da U3.....	90
Figura 19 – “Diálogos” U4.....	92
Figura 20 – “Saiba que” U4.....	94
Figura 21 – “Preparação para a leitura” U5.....	96
Figura 22 – “Produção oral” U5.....	97
Figura 23 – “Hora da História” U5.....	97
Figura 24 – Abertura da U6.....	99
Figura 25 – “Preparação para a leitura 1” U6.....	100
Figura 26 – “Texto por toda parte” U6.....	101
Figura 27 – “Divertidamente” U6.....	101
Figura 28 – “Preparação para a leitura 2” U6.....	102

Figura 29 – “Texto por toda parte” U6.....	103
Figura 30 – “Produção de escrita” U6.....	104
Figura 31 – “Preparação para a leitura” U7.....	105
Figura 32 – “Texto por toda parte” U7.....	106
Figura 33 – “Diálogos” U7.....	107
Figura 34 – Cena do filme “La Luna” utilizada na abertura da U8.....	108
Figura 35 – Abertura da U8.....	109
Figura 36 – “Diálogos” U8.....	110
Quadro 1 – Relação de domicílios.....	61
Quadro 2 – Distribuição dos conteúdos para as semanas do 1º e 2º bimestres.....	70
Quadro 3 – Distribuição dos conteúdos para as semanas do 3º e 4º bimestres.....	71
Quadro 4 – Propostas de Letramento Social da U1.....	81
Quadro 5 – Propostas de Letramento Social da U2.....	87
Quadro 6 – Propostas de Letramento Social da U3.....	92
Quadro 7 – Propostas de Letramento Social da U4.....	95
Quadro 8 – Propostas de Letramento Social da U5.....	98
Quadro 9 – Propostas de Letramento Social da U6.....	105
Quadro 10 – Propostas de Letramento Social da U7.....	108
Quadro 11 – Propostas de Letramento Social da U8.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
D1	Distrito 1
ESC1	Evolução Sequencial dos Conteúdos – 1º ano
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IOLP	Introdução à obra de Língua Portuguesa
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
OGLP	Orientações Gerais de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
U1	Unidade 1
U2	Unidade 2
U3	Unidade 3
U4	Unidade 4
U5	Unidade 5
U6	Unidade 6
U7	Unidade 7
U8	Unidade 8

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	20
2.1	Realidade da Alfabetização no Brasil – Histórico	20
2.2	Concepções sobre Letramento	24
2.3	Alfabetização e Letramento	34
3	INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	40
3.1	Das cartilhas ao Livro Didático	40
4	METODOLOGIA	57
5	RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO A <i>CONQUISTA</i>	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa que se propõe analisar a presença ou não de propostas de Letramento(s) Social(s) nas seções do Livro Didático *A Conquista* para o 1º Ano do Ensino Fundamental no Município de Fortaleza, adotado pelas Escolas que compõem o Distrito Educacional I.

O tema de uma pesquisa é objeto estabelecido por razões significativas, quer seja na vida profissional quer na acadêmica. Nele, insere-se a compreensão do seu fazer intencional e apaixonado. A escolha do tema aqui referenciado está intrinsecamente vinculada à experiência na instituição escolar Alba Frota e à imersão na vida acadêmica desta pesquisadora.

O novo conhecimento adquirido sobre a aprendizagem da escrita, ou melhor, a ressignificação conceitual desse tema tão recorrente nos estudos pedagógicos, porém submetido a ambiguidades e equívocos principalmente por professores, é resultante de profícuo estudo por ocasião da Disciplina de Aquisição da Linguagem Escrita, ministrada pela Professora Doutora Rossana Ramos Henz no Mestrado Acadêmico de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Reiteramos que o debate acadêmico durante as aulas acima citadas, motivou o interesse em tornar essa pesquisa um campo de discussão acerca de uma questão substancialmente relevante para a ação docente, mas que se constitui ponto emblemático de uma teia conceitual que ainda precisa ser desvelada: o letramento. De acordo com Street (2014, p. 23),

As implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Desse modo, a ação docente deve ser analisada no contexto social do qual faz parte, pois interage com outros setores sociais para além da pedagogia. Em outros termos, a aprendizagem da Linguagem Escrita mostra-se tema que traz preocupação de cunho tanto pedagógico quanto ideológico, pois sua consolidação faz parte do esforço de uma sociedade que se considera mais justa e igualitária. A aprendizagem da tecnologia da escrita, aliada à formação de habilidades cognitivas outras, constitui-se hoje como condição indispensável para que um indivíduo consiga de modo produtivo conviver em ambientes saturados de informações e práticas sociais letradas.

O modelo educativo que serviu a uma etapa de desenvolvimento do Brasil já não

dá conta dessa nova realidade e coloca as instituições educacionais bem como seus professores diante de exigências desafiadoras, tais como apresentar alunos com proficiência para a escrita e a leitura nas avaliações externas que são regularmente aplicadas nas instituições de Educação Básica. Exigências essas que provêm da centralidade que o tema da alfabetização traz naquilo que se entende como idade certa. Quando isso é colocado em questão, pesam os últimos índices que tratam da situação, inicialmente, com dados que representam o panorama nacional, de acordo com o IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A taxa de analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais de idade caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,3% estipulado para 2015, pelo PNE (Plano Nacional de Educação), em 2019 a taxa estava em 6%; A taxa de escolarização-2010 do Estado do Ceará, foi de 96% na população com idade entre 6 e 14 anos. Já o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Ceará em 2021, foi 5,9% (INEP, 2021).

Os dados citados são categóricos. Num contexto geral, os resultados apresentados suscitam, contudo, reticentes ponderações. Sobre os primeiros dados, do analfabetismo no Brasil, descortina-se o véu de uma triste realidade educacional e social, a de que parte da juventude brasileira carrega consigo a marca histórica de décadas de improdutividade intelectual no que concerne ao saber sistematizado na área da linguagem oral e escrita, reflexo da falta de oportunidade para estudar ou para concluir os estudos escolares.

Boa parte dos indivíduos que permeiam a taxa de analfabetismo abandonam a escola antes de concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que por si só é um dado que deveria constar na lista das obsolescências sociais, mas que ainda vigora como ponto de estrangulamento do panorama social vigente. Vale aqui ressaltarmos as possíveis causas de tais fracassos, conforme Soares (2020, p. 14):

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia) [...].

No estado do Ceará, o cenário retratado pelos dados, no que compete à taxa de escolarização, traz-nos um certo alento quando olhamos para o fator numérico propriamente. O Estado vem apresentando uma trajetória crescente de melhorias na seara educacional como um todo. Porém, quando nos reportamos à especificidade da alfabetização na faixa etária de 6 e 7 anos, o alento anteriormente mencionado dissipa-se; pois, segundo pesquisa realizada pelo IBGE intitulada “Todos pela Educação”, 40,8% das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabem ler, nem escrever. Tal quadro foi severamente acentuado em virtude da pandemia da

covid-19, que trouxe sequelas graves em todas as instâncias das sociedades numa contingência mundial. Todavia, aqui nos reportaremos à realidade brasileira (Cauti, 2022).

O desafio está posto, e não é fato contemporâneo. Alfabetizar e letrar são expressões verbais que devem ressoar nos cotidianos áulicos, contribuindo, assim, para uma aprendizagem da linguagem escrita como sendo um instrumento de conscientização humana, substrato de resignificação conceitual acerca das demandas ideológicas em geral, bem como elo de inserção e protagonismo social das crianças desse Brasil, que tem sede de aprender.

Pensando nesse contexto, pretende-se que este trabalho contribua com uma descentralização do tema alfabetização apenas como meta institucional para obtenção de números maiores de pessoas que sabem ler e escrever e com novas perspectivas de letramento, letramentos e de letramento social, trazendo ao cenário pedagógico um enfoque fundamentado com o aporte de teóricos atuantes e conceituados trazidos nesse trabalho, nutridos por um olhar sedimentado e que disponibilizam uma abordagem científica, coerente e atual sobre o assunto, em contrapartida às acepções elementares recorrentes acerca do assunto em evidência nas várias ambiências educacionais e teóricas. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram, podemos perceber a dificuldade em delinear o conceito de letramento. Tal condição nos mostra que o imbrólio conceitual é uma realidade.

Ao focar o tema letramentos sociais, pretendemos ainda viabilizar uma discussão teórica, lúcida, contribuindo assim para a reflexão do docente do 1º Ano do Ensino Fundamental acerca do uso do livro didático e das possibilidades de consolidação de uma aprendizagem pautada na perspectiva dos “letramentos sociais”, conceito abordado por Street (2014).

O cotidiano profissional dos que atuam na ação pedagógica é inquietante e nela estão questões da própria práxis pedagógica. A trajetória acadêmica de licenciada em pedagogia, pós-graduada em Alfabetização de Crianças e atualmente cursando o Mestrado Acadêmico em Ciências da Linguagem impulsiona o desafio de gerar conhecimentos científicos, que problematizem vivências concretas e específicas, caracterizando a razão maior de lançar nesse espaço um trabalho que busca a análise, a reflexão e certamente a produção de conhecimento.

Segundo Ferreiro (1999), ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares. Portanto, do ponto de vista social, a relevância dessa pesquisa constitui-se num enfoque epistemológico que visou primordialmente adentrar no universo pedagógico dos professores do 1º Ano do Ensino Fundamental do Município de Fortaleza, através de um de seus instrumentos de ação didático-metodológica, o Livro didático *A Conquista*, bem como traçar uma conjuntura basilar que considere a reflexão acerca da ação

docente no que se refere à utilização do livro enquanto instrumento que alicerça o processo de alfabetização e, assim, investigar como as atividades propostas potencializam o ensino na perspectiva do letramento social.

De acordo com Kleiman (1995, p. 20):

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

Considerando a escola como a principal agência de letramento, percebemos que o letramento na perspectiva autônoma se mostra amalgamado ao conceito de alfabetização. E as outras instâncias onde se desenvolvem práticas na outra vertente, a do letramento social, ficam à margem da dinâmica conceitual e didática de tal processo.

Nesse sentido, questionamos: como o Livro Didático pode corroborar com os letramentos para além dos muros da instituição escolar? É possível tal feito? Não podemos desconsiderar a gestão do material didático em pauta no transcorrer da rotina pedagógica, gestão essa que é mediada pelo professor. Para tal problematização, cabe mencionar Sacristán (2017, p. 190), em sua análise sobre a conduta epistemológica do professor:

As perspectivas pessoais dos professores relacionadas com o conhecimento são uma dimensão essencial de suas crenças e conhecimentos profissionais e são as que contribuem, para resolver, numa direção ou noutra, os dilemas que o professor percebe quando decide metodologias, programa unidades, seleciona conteúdos etc. (Sacristán, 2017, p. 190).

Partindo dessas questões, definimos, pois, como objetivo geral: analisar a presença ou não de propostas de letramento social nas atividades didáticas sugeridas aos alfabetizadores no livro *A Conquista - Língua Portuguesa* - da autora Isabela Carpaneda (2023) para o 1º ano do Ensino Fundamental, utilizado no Município de Fortaleza-CE; tendo, especificamente, os objetivos de: identificar a proposta e as perspectivas teórico-metodológicas de letramento (s) adotada (s) no Livro Didático (LD) para o 1º ano, *A Conquista*; identificar as perspectivas teórico-metodológicas acerca do(s) letramento(s) na parte introdutória do LD; observar as concepções de alfabetização e letramento pela sequência lógica das unidades; analisar a presença (in)direta ou a ausência de proposta (s) de letramento social nas unidades do LD.

No tecido de nossa fundamentação teórica, temos as linhas que buscam compreender e analisar os campos da educação, da alfabetização, do (s) letramento (s) e da linguagem, perpassando uma perspectiva concisa, pela instância da formação docente. Para

fundamentar tais eixos, destacamos alguns dos autores que referendam e corroboram com os estudos aqui evidenciados, quais sejam, Kleiman (2008), Soares (2021), Street (2014), Tfouni (2019), entre outros. Tais estudiosos inserem-se na cadeia de estudos acerca do(s) letramento(s), alguns como precursores e, por que não dizer, também contemporâneos no que concerne às pesquisas mais recentes realizadas nessa área, o que engrandece e legitima o trabalho aqui realizado.

O desenho metodológico aqui traçado parte de uma pesquisa de cunho qualitativo acerca do Livro didático *A Conquista*, instrumental que contém o aporte teórico que sustentou as bases fundamentais da referida pesquisa. Metodologicamente, para obtenção dos objetivos norteadores, utilizamos a análise documental, técnica para obtenção de resultados qualitativos.

A escolha de tal abordagem insere-se nesse estudo como um paradigma que se integra coerentemente ao que está delineado neste trabalho. Importa dizer que o referido estudo é um recorte ínsito, pois compreende a análise de um instrumental específico, um volume de um livro didático adotado para o ensino de língua portuguesa. Sobre a abordagem qualitativa, Patias (2019) destaca:

[...] na pesquisa qualitativa, a realidade é múltipla e subjetiva (Ontologia), sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador/a e pesquisado/a por meio das experiências individuais de cada sujeito (Epistemologia). Sendo assim, os pesquisadores entendem que não há neutralidade e que estão, no processo da pesquisa, influenciando e sendo influenciados pelo que está sendo pesquisado (Axiologia). O raciocínio ou a lógica da pesquisa qualitativa é a indutiva, partindo do específico para o geral. (PATIAS, 2019. p. 2-3)

Nesse contexto, é importante salientar que o olhar crítico da pesquisadora se constitui fator de destaque para a investigação em andamento, considerando que o trabalho de pesquisa aqui realizado está totalmente associado ao seu fazer pedagógico. Parafraseando Freire (1996), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando [...]. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

A fonte de pesquisa, o Livro didático, mostra-se documento de considerável interesse na área das pesquisas educacionais, instrumento que suscita o debate no âmbito científico numa perspectiva dialética, histórico e cultural, para além de seu padrão essencialmente didático.

Com a análise realizada em torno do Livro Didático de Língua Portuguesa, mais especificamente aquele disponibilizado para professores alfabetizadores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Fortaleza, pretendemos explorar o seu

aspecto formador e, com isso, analisar criteriosamente as atividades didáticas evidenciadas e assim, destacar as que manifestam aspectos teóricos condizentes com a perspectiva do letramento social.

Isso posto, sigamos para a dinâmica organizacional da pesquisa em curso. A segunda seção é dedicada a aporte teórico que dá base à compreensão de nosso objeto de estudo, a categorização de nossa análise e a investigação documental em torno do LD. Na terceira seção fazemos uma discussão em torno do documento que fora analisado, o Livro Didático, visitando seus fatores históricos e políticos e a sua função de instrumentalizar o Ensino da Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, junto às nuances próprias da alfabetização. Na quarta seção, por sua vez, demonstramos os critérios metodológicos utilizados para a obtenção dos resultados discorridos na seção seguinte.

Dos resultados encontrados destacamos a presença de propostas diretas e indiretas de Letramento Social no LD de Língua Portuguesa *A Conquista*, que assumem na maioria das vezes função de preparação para novos leitores e que nos fazem refletir sobre o papel mediador do professor e os desafios desse diante de letramento(s) emergentes que nem sempre são ou podem ser ditatizados.

2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste tópico, abordamos a temática da alfabetização e letramento, traçando uma linha que percorre desde o contexto histórico que versa sobre a emergência da alfabetização no Brasil até as contribuições teóricas que inserem os conceitos de letramento, letramentos e letramento(s) social(s).

2.1 Realidade da Alfabetização no Brasil – Histórico

Para traçar um panorama histórico da alfabetização no Brasil é importante inicialmente compreender que ela passou por diferentes métodos e paradigmas de acordo com as mudanças do tempo e espaço. Todavia, o que pouco se fala é que o início de seus passos nesse território é marcado pelas relações de poder estabelecidas entre os invasores portugueses e os povos nativos em 1500, dentro de um projeto educacional dos jesuítas que visava não somente à catequização dos povos indígenas, mas também como uma transformação radical na cultura desses povos. O primeiro grupo de Jesuítas (Companhia de Jesus) chegou à então Colônia em 1549 chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano, esses religiosos fundaram, onde hoje é a Bahia, a primeira “escola de ler e escrever” brasileira. O planejamento de estudos, feito por Manuel da Nóbrega tinha como fase inicial o chamado “ensinamento dos estudos elementares”, que reunia a tríade alfabetização, a língua portuguesa e a doutrina cristã. A alfabetização era, pois, utilizada como um instrumento essencial para a conversão e aculturação dos “gentios”, realizada nas aldeias de catequização, o que nem de longe pode ser compreendido como um processo pacífico, uma vez que além do uso da violência para criar os aldeamentos jesuítas, obrigava os nativos a não mais falarem suas línguas maternas, nem seus nomes originais (Neto; Maciel, 2008).

Dando um gigantesco salto temporal, já no século XIX, a aprendizagem da leitura e da escrita, que no início foi utilizada como instrumento de colonização, agora passava a ser um privilégio da elite brasileira, de modo que os remanescentes de povos indígenas e os escravizados vindos na diáspora africana, originários de comunidades ágrafas e não latinas, passam à condição de analfabetos ao lado de toda a população desprovida de bens e propriedades. Segundo Saviani (2010), nesse período havia a dificuldade de implementar um sistema educacional no Império, pelos obstáculos impostos aos investimentos com formação de professores e construção de escolas, bem como em relação aos modelos pedagógicos. Entre 1840 e 1888, a média de investimento na educação por parte do Segundo Império era de 1,8%,

sendo 0,11% para a chamada instrução primária; destacando-se, assim, um déficit no que diz respeito à educação (Saviani, 2010). Podemos analisar que, no período em questão, não havia um interesse governamental em implantar um sistema educacional que levasse a índices de alfabetização, como em nossa contemporaneidade.

É no fim do século XIX que as ideias de educação e de alfabetização passam a ter um lugar de maior destaque, pois nesse período há um desenvolvimento de concepções pedagógicas, sobre aprendizagem e métodos que chegam com o surgimento da psicologia e dos interesses desse campo em discutir os fatores psicológicos da criança no processo de alfabetização. Priorizam-se, nesse momento, as questões didáticas de acordo com as habilidades motoras, visuais e auditivas de quem aprende. Mortatti (2012) identifica quatro etapas de desenvolvimento das concepções de alfabetização no Brasil, de 1876 aos dias atuais: chama a primeira de “metodização do ensino” (1876 a 1890); a segunda pode ser entendida como a da “institucionalização do método analítico”, de acordo com Franco e Raizer (2012); a terceira denominada de “Alfabetização sob medida” (1920 a 1970), e a quarta etapa seria a de “desmetodização do ensino”.

Durante a primeira fase, foram desenvolvidos métodos como a marcha sintética; a soletração; o fônico e a silabação. A marcha sintética consiste no ensino da parte para o todo; a soletração, no nome das letras; o fônico, no som correspondente a cada letra, e a silabação, partindo dos sons das sílabas. Portanto o processo era iniciado com a apresentação das letras e de seus nomes ou sons. Obedecendo a uma ordem crescente (da parte para o todo) de dificuldade, após reunir as letras ou os sons em sílabas, nas conhecidas famílias silábicas, iniciava-se a leitura das palavras formadas com as letras, sons e/ou sílabas. Por último, passava-se às frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2012).

Na segunda fase, ocorrida nos primeiros anos da República, havia uma tendência à universalização do acesso à escola dentro do paradigma de progresso e modernização do Estado-Nação. É quando o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para tratar do ensino inicial de leitura e escrita e as cartilhas se propagam como recurso pedagógico. Um grupo de professores formados na Escola Normal de São Paulo foi, gradativamente, assumindo cargos de instrução pública e recomendando a chamada “Cartilha da Infância” como um instrumento moderno de ensino. As cartilhas foram então adotadas pelo governo paulista e depois nos outros estados do país, vigorando por um século com sucessíveis edições. Vale ressaltar que as primeiras cartilhas datam de 1834, mas a sua propagação maior ocorreu no século XX, sendo elas amplamente utilizadas no suporte das aulas de alfabetização (Santos, 2007). Não podemos,

entretanto, equiparar as cartilhas aos livros didáticos atuais, uma vez que as cartilhas seguiam um outro modelo de elaboração e utilização.

Na terceira fase, por sua vez, destacam-se os estudos de Lourenço Filho baseados na Escola Nova da Europa, reunindo as áreas da biologia, psicologia e sociologia. A partir de tais estudos, foram criados os “testes ABC”, que consistiam em outras provas, fundamentadas no conceito de maturação, com o objetivo de medir os atributos dos estudantes para organizar as classes escolares homogêneas, formando então as classes fortes e as classes fracas. Eram avaliadas, para tanto, a coordenação visomotora, a memória imediata, a memória motora, a memória auditiva, a memória lógica, a prolação, a coordenação motora; a atenção mínima e a fatigabilidade. Nessa etapa, que perdura até a década de 1970, a alfabetização se restringia, assim, ao aprendizado da leitura e da escrita, estando subordinada à medição no nível de maturidade das crianças. Na realidade desse período, de acordo com Soares (2020), de cada mil crianças que ingressavam na primeira série entre 1964 e 1970, apenas pouco mais de 400 chegavam à segunda série. Esses dados são analisados como um fracasso na educação do Brasil e são fundamentais para o início de uma nova etapa na alfabetização.

Questionando os métodos anteriores que tendiam para uma linha mais metódica da alfabetização, a quarta etapa é marcada pelas urgências políticas e sociais e pela influência do construtivismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É nessa etapa que o conceito de Letramento emerge, partindo da compreensão que não basta ser alfabetizado, é necessário o uso dos conhecimentos da leitura e da escrita na experiência cotidiana e para o exercício da cidadania. Cabe-nos, desse modo, debruçar nessa quarta etapa em que se discute alfabetização e letramento por ser a base para a contextualização de nosso objeto de pesquisa.

A partir dos anos 1980, podemos citar Paulo Freire como autor mobilizador para um olhar voltado à alfabetização e ao letramento. Freire defendia que o processo de alfabetização é crucial para a formação do sujeito através do diálogo, compreendendo o mundo ao seu redor e sendo capaz de propor transformações. E que tal processo pode ser alienante ou libertador, entendendo a alfabetização não como ato de memorização como se pretendia até então, mas um ato político de criação (Pertuzatti e Dickmann, 2019).

Além de Paulo Freire, destacam-se os estudos psicolinguísticos que questionavam a maneira como a alfabetização estava sendo desenvolvida e a urgência de alfabetizar e letrar sujeitos inseridos em universos cada vez mais letrados. A professora Magda Soares é reconhecida como uma das maiores especialistas em alfabetização e em letramento, tendo produzido uma vasta lista de livros acadêmicos e didáticos. Soares (2009) menciona que o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 pela pesquisadora

Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, aparecendo depois em 1995 em “Os significados do letramento” e em “Alfabetização e letramento”, de Leda V. Tfouni.

Um dos obstáculos para tal contexto, ainda vigente na atualidade, é a construção de uma base nacional da educação em relação aos anos iniciais, podendo ela ter um viés emancipatório de sujeitos críticos ou um que funcione mais como um instrumento curricular homogeneizado e homogeneizante. Com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010), que estabeleceu a alfabetização a partir dos seis anos de idade, vieram muitas dúvidas como, por exemplo, se era obrigatório ensinar a ler no primeiro ano ou se não. Mesmo sendo um processo iniciado em 2004, já previsto na LDB de 1996, estando dentro das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011, esse processo demorou para ser compreendido pelos profissionais da educação. Somente com a adesão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, foi que o processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental começou a ser compreendido pelos professores, de modo que as mudanças e a compreensão das novas concepções ainda estão em curso no território. O mais atual instrumento de orientação para a educação no Brasil é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada em 2017, que também segue em fase de implementação. Ao analisar tais documentos, Pertuzatti e Dickmann (2019, p. 789) notam algumas divergências como: não há consenso sobre o conceito de alfabetização e o termo “letramento”. Além de não estar em todos os documentos, não há concordância sobre sua conceituação e intencionalidade. No caso da BNCC, em sua grade para Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a alfabetização vem em primeiro plano e separada do letramento.

Compreendendo nosso contexto em números, um levantamento lançado pela ONG “Todos pela Educação” em fevereiro de 2022, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registra que das crianças brasileiras entre seis e sete anos, 40,8% não sabiam ler ou escrever em 2021. Nota-se que houve um aumento de 65,6% desse número entre 2019 e 2021. O número é maior quando o demarcador é racial, pois, em 2021, 47,4% das crianças negras/pardas entre seis e sete anos não estavam alfabetizadas. Para a ONG, o aumento do analfabetismo é uma marca das desigualdades que já existiam e foram evidenciadas com a pandemia, apontando ainda para o problema da evasão escolar (Santos, 2022).

Entretanto, para além de ser um direito e uma necessidade, a realidade da alfabetização traz outras questões que precisam ser colocadas criticamente no que diz respeito aos interesses sistêmicos. Como analisa Nogueira (2022, p. 96), há “uma demanda pela

alfabetização que vem de cima para baixo. No caso das escolas privadas, a demanda é a satisfação dos caprichos dos pais ou responsáveis e dos fins mercadológicos marqueteiros dessas instituições” e, no caso das escolas públicas, há uma demanda institucional para diminuição dos índices de analfabetismo. Enquanto isso, há os saberes que as crianças podem trazer para a escola, mas que ficam soterrada pela corrida sistêmica para serem alfabetizadas na idade certa. Há ainda o professor que, ao mesmo tempo que precisa colocar em prática uma colcha de retalhos de teorias, tem de dar conta das demandas sistêmicas bem como burocráticas inerentes à exequibilidade de sua função.

Pensando nesse contexto, pretende-se que este trabalho contribua com uma descentralização do tema alfabetização apenas como meta institucional para obtenção de números maiores de pessoas que sabem ler e escrever e atribua novas perspectivas de letramento, letramentos e de letramento social que possam também ser possibilidades para os desafios que envolvem a temática suscitada.

2.2 Concepções sobre Letramento

As concepções de letramento passaram por ressignificações ao longo do tempo, bem como cada vez mais pesquisadores têm se debruçado no estudo do tema. Uma das pioneiras desse estudo no Brasil é Soares (2004), que descreve o termo letramento como se originando do inglês *literacy*, tendo como significado *the condition of being literate – a condição de ser letrado*. *Literacy* denomina, assim, estado de uma pessoa que, além de *literate* (de dominar a leitura e a escrita), faz o uso competente da leitura e da escrita. A autora reflete que, se antes o nosso problema era o analfabetismo, a nova realidade é de uma sociedade que demanda continuamente que respondamos a exigências de leitura e escrita não sendo mais suficiente só ser alfabetizado, se é que algum dia tal pressuposto foi aceito de fato. Assim, a partir das demandas sociais surge a discussão efervescente e uma percepção mais atenta acerca da temática do letramento.

As novas demandas enunciadas por Soares (2004) são referentes aos estudos linguísticos a partir dos anos 1980 no Brasil, como é o caso do uso social da leitura e da escrita; proveniente, por exemplo, das inquietações de Freire (2005) que propunha uma compreensão da escrita para além da decodificação da escrita – “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (Freire, 2005, p. 9).

É interessante citar que as inquietações de Freire provêm da sua experiência com a alfabetização de adultos. O contexto social os impeliu a entrar nas estatísticas de analfabetismo do país e a não serem considerados alfabetizados na idade certa. Compreendendo-se em ato que por si só já é engajado politicamente (o de ensinar leitura e escrita para adultos cortadores de cana), o pedagogo diz: “[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí a ideia de que também não se pudesse reduzir a alfabetização ao ensino exclusivo de palavras, de sílabas ou das letras” (Freire, 2005, p. 19). Por isso, embora não tenha mencionado o termo, Paulo Freire pode ser considerado um precursor do letramento no Brasil, em termos práticos.

A perspectiva teórica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos é estabelecida numa visão educacional pautada num ensino que parte da conscientização social e política do sujeito que aprende. Este ensino, para se substanciar como prática transformadora, que possibilita ao indivíduo a transposição de um estado de inércia intelectual para uma zona de efervescente reflexão, carrega em sua matriz operacional, um instrumento didático que, podemos nomear de cartilha. Uma cartilha contém elementos específicos constitutivos tanto de ordem metodológica quanto conceitual: o repertório textual utilizado neste documento, atravessa o meio social e sobretudo, o campo de trabalho dos adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que torna a experiência didática em pauta carregada de sentimentos outros e por que não dizermos de real significação para a vida cotidiana dos estudantes.

Podemos também hipoteticamente considerar que talvez não tenha sido basilar para Freire separar conceitualmente os processos de alfabetização e de letramento como fora para linguistas como Soares (2004, p. 47) e Kleiman (1995, p. 19) que concebem letramento como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”; “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Não se pode perder de vista que as concepções de letramento sofrem mudanças dependendo do tempo/espaço, valores, crenças e práticas culturais de determinado grupo social, e, nesse sentido, os estudos históricos e etnográficos contribuem de forma elementar. Vale destacar os Novos Estudos do Letramento (NEL)¹ que retiraram do foco o aspecto cognitivo (a

¹ Os Novos Estudos dos Letramentos têm como principal foco de estudos pesquisar as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, sejam educacionais ou sociais. Também se constituem em estudos críticos e reflexivos, pois levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder e as interações ocorridas nos eventos de letramento. O conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, envolve o manuseio das ferramentas tecnológicas e a forma de como fazer uso das mesmas. Ser letrado digitalmente representa a realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem textos, imagens e sons em um novo formato, tendo como suporte o ambiente digital (Theisen, 2014, p. 165).

mente do indivíduo) do letramento para desbravar o seu lado social (contexto das práticas socioculturais) e as contribuições do antropólogo Brian Vincent Street, principal representante desses novos estudos.

Street (1984) explica que há um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento. No modelo autônomo, o letramento é entendido no singular, considerando-se a introdução no universo da leitura e da escrita como crucial para o desenvolvimento humano e sociocultural, alegando-se que, para ser considerado ser inteligente, pensante e consciente e capaz de progredir socialmente, é preciso primeiro aprender a ler e a escrever. Já no modelo ideológico, as referidas práticas de leitura e escrita são atravessadas não só por significados culturais, mas também por condicionantes ideológicos sobre o que conta como letramento e as relações de poder a ele associadas.

Em termos práticos, o que propõe Street (1984) é pensar, de um lado, um grupo social indígena que mantém sua língua originária e a sua tradição oral passada de geração em geração e, de outro, um grupo social falante e alfabetizado da/na língua considerada oficial do território. O grupo social indígena precisaria ser alfabetizado na língua dita oficial para ser letrado? Pelo modelo ideológico colonialista que atravessa ainda a consciência coletiva sobre a língua sim, pois a cultura letrada pressupõe um modelo civilizatório imposto. O Letramento Social proposto por Street, entretanto, possibilitaria entender que um grupo indígena que preza pela manutenção da suas peculiaridades linguísticas não deve ser obrigado a se encaixar no perfil de letrado para ser considerado civilizado e ter prestígio social. Uma passagem interessante para essa exemplificação é a fala de Davi Kopenawa, liderança indígena considerado xamã² do povo Yanomami³ sobre a sua visão do universo das palavras escritas dos brancos, localizada no livro narrado por Kopenawa e traduzido e organizado pelo antropólogo Bruce Albert. Diz o xamã:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de

² O xamã para o povo Yanomami é alguém preparado e escolhido pelos ancestrais para liderar, proteger, ensinar e fazer a comunicação entre o mundo material e espiritual.

³ “Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia cujo contato com a sociedade nacional é, na maior parte do seu território, relativamente recente. Seu território cobre, aproximadamente, 192.000 km², situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela na região do interflúvio Orinoco - Amazonas (afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do rio Negro). Constituem um conjunto cultural e linguístico composto de, pelo menos, quatro subgrupos adjacentes que falam línguas da mesma família (Yanomae, Yanomami, Sanima e Ninam). A população total dos Yanomami, no Brasil e na Venezuela, era estimada em cerca de 35.000 pessoas no ano de 2011. No Brasil, a população yanomami era de 19.338 pessoas, repartidas em 228 comunidades (Sesai, 2011). A Terra Indígena Yanomami, que cobre 9.664.975 hectares (96.650 km²) de floresta tropical é reconhecida por sua alta relevância em termo de proteção da biodiversidade amazônica e foi homologada por um decreto presidencial em 25 de maio de 1992”. Informação disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami> Acesso em: 22 ago. 2023.

nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos xapiri, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 75)

O que Kopenawa entende como “peles de imagens” investidas para impedir que as palavras fujam da mente nada mais é do que o domínio do sistema escrito que adquirimos em nossa sociedade através da alfabetização. Quando diz que o povo Yanomami não precisa desenhar as palavras porque sua memória é longa e forte, o xamã nos apresenta da forma mais elucidativa possível seus usos socioculturais da linguagem fundamentados na transmissão oral. Esses usos de acordo com as práticas sociais é o que Street se esforça em explicar teoricamente. A oralidade, tão marginalizada nos grupos culturalmente gráficos, é para o povo Yanomami⁴ não somente uma forma de emitir palavras em sons, mas também de fazer perdurar a história de seus antepassados e de manter a memória viva. De fato, não podemos dizer que o povo yanomami é letrado, posto que não estão inseridos em uma cultura letrada, mas podemos dizer que é uma prática social de linguagem e que compreender isso nos permite o letramento social.

Ademais, existe uma convergência de oralidade e práticas letradas pode causar algum estranhamento diante dos muitos anos de exclusão da oralidade em metodologias de alfabetização com cartilhas. “A visão predominante é que a escrita não pode se misturar nem manter resíduos das práticas orais. É preciso depurar os textos escritos de todos os ‘erros’ que façam lembrar a fala” (Tfouni *et al.* 2019). Esta posição é chamada de ‘teoria da grande divisão’ cuja crítica também é feita por Street (2014).

Na mesma linha de Street (2014), Tfouni (2010) atribui características mais complexas do que a aplicabilidade da leitura e da escrita ao letramento, enquanto um processo de natureza social e histórica. Se a alfabetização está focalizada na aquisição da escrita, o letramento estaria focalizado nos aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem em uma determinada sociedade.

[...] a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica, e a conceitualização do letramento,

⁴ “Uma cultura milenar que tem na relação em harmonia com a floresta a sustentação de própria história e do povo. Os Yanomami vivem na região entre Brasil e Venezuela e enfrentam uma grave crise humanitária por causa do garimpo ilegal. [...] Um ponto forte da cultura Yanomami é o xamanismo. Os xamãs se formam desde jovens e têm uma relação profunda com seres auxiliares da floresta, explica a professora de Antropologia da UnB, Silvia Guimarães”. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura>>. Acesso em 22 ago. 2023

ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (Street, 2014, p. 17)

Por isso Street (2014, p.18) se preocupou em intitular seu livro de “Letramentos sociais”, enfatizando a natureza não neutra e social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas. Para descrever a especificidade desses letramentos em espaços e tempos próprios, ele utiliza o conceito de “práticas de letramento”, como uma adequação do conceito de “eventos de letramento” da antropóloga linguista Shirley Brice Heath.

Eventos de letramento são referentes às ocasiões em que uma fração da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos. As práticas de letramento, por sua vez, incorporam o conceito de eventos de letramento acrescentando às ocasiões empíricas “os modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam” (Street, 2014, p. 18). Street tenta desmitificar a crença de que exista um papel de lógica, racionalidade e abstração para o letramento, utilizando exemplos de casos de práticas letradas características de sociedades antigas e contemporâneas. Apresenta ao longo de seu trabalho modelos variados de letramentos, sendo o letramento escolar um deles e seus impactos nos contextos social, familiar e escolar.

Uma crítica significativa feita pelo autor que não pode deixar de compor esse aparato teórico sobre alfabetização e letramento é que na década de 1990, na esteira das campanhas de combate ao analfabetismo, atribui-se ao letramento as possibilidades de conseguir emprego, mobilidade social-econômica e realização pessoal, de modo que alfabetização/letramento foi colocada como processo necessário para tanto. Criou-se, nessa década, toda uma esfera de alarde com dados quantitativos a respeito da taxa de alfabetização, estigmatizando os chamados países de terceiro mundo. Para Street (2014, p. 34):

A realidade é mais complexa e mais difícil de enfrentar politicamente e exige análise qualitativa, mais do que quantitativa. Estudos recentes têm mostrado, por exemplo, que quando se trata de conseguir emprego o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa [...]. Pesquisadores (cf. Levine, 1986) também apontam que os testes de letramento que as empresas desenvolvem para candidatos a empregos podem nada ter a ver com as habilidades letradas exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado às tarefas exigidas. [...] Os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego elevado, e o ‘analfabetismo’ é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho.

A visão de alfabetização/letramento como essenciais ao avanço humano e mobilidade social provocaram o estigma do analfabetismo, associando as dificuldades de leitura e escrita ao atraso mental, à incapacidade e à ignorância. Street (2014, p. 41) aponta como

imprescindível a desmitificação do letramento como avanço cognitivo e que, diante disso, há uma responsabilidade política em lançar programas de alfabetização/letramento que eliminem de vez esses estigmas e mitos, rejeitando “[...] a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento”.

Lembra-se que o estigma do analfabetismo pesa bastante na história da alfabetização no Brasil e na construção de políticas educacionais, tendo sempre como parâmetro superar taxas de “alfabetização na idade certa” e atribuir preocupações excessivas com as avaliações de desempenho ⁵que geram indicadores de alfabetização/letramento. Tal estigma voltou a assombrar o país com os dados pós-pandemia.

Em suma, é possível discutir que o processo de escolarização do letramento contribui bastante para a construção de concepções dominantes como o não reconhecimento da oralidade dentro das práticas de letramento e a estigmatização do analfabetismo como atraso e fracasso. “[...] Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (Street, 2014, p. 121). O autor segue trazendo como hipótese “[...] que o mecanismo por meio do qual os significados e usos de ‘letramento’ assumem esse papel é a ‘pedagogização’ do letramento”.

Podem ser citados, como processos de “pedagogização” do letramento, a objetificação da linguagem; seus usos metalinguísticos e a metodização do espaço e de procedimentos de sala de aula. Mas a pergunta que se faz é: Por que a escolarização pelo letramento adquiriu tanta importância na sociedade contemporânea?

Como explica Street (2014), as instituições e a escolarização dos ocidentais foram levadas para diferentes lugares no mundo através dos processos de colonização e imperialismo, de modo que os letramentos dos povos não ocidentais e não europeus foram massivamente relegados a condição de desconhecimento, ignorância, incivilidade. O antropólogo apresenta um grande repertório de letramentos documentados por etnógrafos da China à Aldeia de Nova Guiné, da África aos Apaches e Cherokees, uma variedade tão extensa que não é possível citar

⁵ Uma das avaliações aplicadas periodicamente aplicadas na Rede de Ensino Brasileira é a Provinha Brasil que consiste em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em 01 de out. 2023.

em sua totalidade aqui e que, mesmo assim, foi suprimida pelas instituições e escolarização do ocidente europeu.

Mas, em que toda essa discussão contribui para o problema motivador da pesquisa que versa neste trabalho dissertativo? Como ela nos permite compreender melhor as propostas de letramento na prática alfabetizadora com uso de um livro didático?

Debruçando-nos sobre as contribuições de Street (1984; 2014) podemos analisar que assim como a escolarização ocidental do letramento suprimiu a multiplicidade de letramentos para vários grupos sociais, os modelos escolares de nossa sociedade, através das perspectivas desenvolvimentistas, fazem com que “[...] a aquisição da escrita se torne isomórfica [cristalizada] a partir do desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas: seu poder na sociedade fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquirem” (Street, 2014, p. 125). Isso também nos faz refletir sobre um padrão esperado de letramento e uma possível invisibilização de práticas sociais de letramento pertencentes ao contexto sociocultural das crianças como fruto da projeção do “modelo autônomo” de letramento identificado por Street (1984). Para o autor, a construção e interiorização desse modelo se dá por diversos meios, alguns deles são:

- O distanciamento entre a língua e os sujeitos, como se a língua fosse algo à parte dos professores e dos alunos, sendo os sujeitos meros receptores passivos;
- Os usos “metalinguísticos”, ou seja, as formas como os processos sociais de leitura e escrita são lexicados a partir de uma voz pedagógica;
- O *status* de poder atribuído à leitura e à escrita e inferiorização da oralidade;
- A imposição de fronteiras aos elementos de uso da língua como uma racionalidade científica, uma ordem e uma lógica que afastam a sua natureza sociocultural.

Destaca-se na escolarização do letramento a rotulação do espaço e a determinação de procedimentos. Sobre o espaço, a institucionalização de um modelo singular de letramento se faz tanto através de formas específicas de fala e de textos como no espaço físico-institucional que é apartado do espaço cotidiano e os procedimentos envolvem regras firmadas para o direcionamento de como usar e falar de letramento (Street, 2014).

Podemos dizer, a partir dessa explicação, que o livro didático está incluso dentro do que Street (2014) entende como “procedimentos” para as práticas de letramento, uma vez que é o material de apoio na experiência docente com o letramento. Uma das questões que se coloca em nosso trabalho é se ele, o livro didático, e o seu uso contemplam a ideia de

letramentos múltiplos que quebrem inclusive as fronteiras do letramento enquanto um processo cognitivo decorrente da alfabetização.

As teorias clássicas do desenvolvimento da aprendizagem prezam pelo estudo dos níveis de inteligência, priorizando assim, o aporte cognitivo do sujeito, empregando não muitos esforços, com a exceção de Vygotsky (1994), para as condições socioculturais. Para o teórico, os processos psicológicos de abstração, generalização e inferência são universais, mas sua organização funcional passa por variações junto à natureza do sistema de signos de acordo com diferentes épocas, sociedades e usos da mediação cultural. Para ele, a linguagem é um sistema simbólico universal, mas a introdução na cultura de signos não universais produz diferenças nos modos de organizações desses processos psicológicos que Vygotsky (1994) chama de processos superiores. A aquisição da escrita, por exemplo, é entendida por ele como um sistema de signos que influencia potencialmente a transformação dos processos intelectuais.

A teoria vygotskiana coloca a educação formal como uma mediação cultural insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada pelos indivíduos; de modo que, oferecendo conteúdos mais intensos e de forma sistemática, focando mais no conhecimento em si do que na experiência de vida concreta, implicam relações mais complexas que podem ser motivadoras de novas conquistas psicológicas (Moll, 1996).

Traçando um paralelo do pensamento de Vygotsky sobre a escolarização do processo de aquisição da escrita com o de Street sobre a escolarização do letramento, é possível notar a importância que o primeiro atribui à cognição, o que poderia levar a uma formulação do objetivo do letramento como parte de uma busca pelo desenvolvimento intelectual, enquanto o segundo aponta os problemas em se pensar o letramento escolar como sinônimo de desenvolvimento ou de fracasso intelectual. É necessário, pois, questionar: qual a função do(s) letramento(s) na escolarização dentro de nosso recorte pesquisado? A resposta a essa questão é essencial para compreender quais as direções apontadas pelo LD pesquisado.

O documento orientador principal do ensino no Brasil, a BNCC (2017), não explicita diretamente qual seria a função do letramento, mas é possível encontrar pistas do que esse documento pretende com o letramento na parte de práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades em Língua Portuguesa nos anos iniciais:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de **interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais**; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; **no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da**

progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (Brasil, 2017, grifo nosso).

As pistas levam à compreensão de que há o reconhecimento da importância de se acolher as práticas letradas das crianças advindas tanto de sua vida social como das vivências na Educação Infantil para, de forma progressiva, inserir elementos mais complexos, partindo da ideia de que o letramento é algo que se amplia na escola. Assim poderíamos pensar que a função que a BNCC adota para o letramento escolar é a de ser um potenciador das práticas letradas dos alunos. Nessa perspectiva, retomando as perspectivas de Street e Vygotsky, embora seja atribuído valor social à linguagem, o que prevalece na função do letramento escolar em análise é o desenvolvimento dos altos processos psicológicos no âmbito da cognição.

Os apontamentos sobre o letramento na BNCC são apresentados no eixo Oralidade e colocam, como estratégia de observação das práticas letradas das crianças, os intercâmbios orais em interações discursivas. É interessante trazer aqui a mescla de meios orais e letrados sobre a qual trata Street (2014, p. 130):

[...] às vezes mencionada como um continuum ‘oralidade-letramento’, deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais como letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma ‘grande divisão’ entre oralidade e letramento. Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado.

Trazendo a crítica de Street ao centro de nosso problema nos coloca o desafio de olhar para um documento orientador como é a BNCC e notar lacunas, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância dessas orientações para a prática docente. Se trabalhássemos no âmbito da formação continuada com professores sobre as perspectivas de letramentos de Brian Street seria possível que houvesse um anseio pela instrumentalização dessas perspectivas na prática.

A alfabetização com cartilhas nada mais é do que uma manifestação dessa necessidade de que não podemos considerar como ilegítima, posto que as expectativas do sucesso na alfabetização/letramento na educação são, na maioria das vezes, depositadas nos professores. O próprio Street (2014) expressa que frequentemente lhe é pedido que ele relacione as questões teóricas trabalhadas nos Novos Estudos de Letramento ao plano prático, por isso, reconhecendo que as fronteiras entre pesquisa acadêmica e observação empírica precisam ser quebradas, ele traz a sua experiência no letramento de adultos do Reino Unido, o método global e o que ele chama de “método Paulo Freire”. Pelo contexto de onde parte essa pesquisa e pela presença na história da educação no Brasil, interessa-nos focar no “método Paulo Freire” de letramento.

[...] Criticando o modelo ‘bancário’ de ensino, que supõe o conhecimento como um conjunto fixo de fatos a serem transferidos para o aprendiz, **ele defendeu uma abordagem que faz parte da conscientização, permitindo aos pobres e oprimidos investigar e analisar as fontes de sua opressão.** As aulas começavam com a discussão de **conceitos-chave no contexto local**, como, por exemplo ‘favela’. O animador discutiria com os participantes **o que tais conceitos significam em seu contexto, como foi que eles vieram a viver em tais condições, onde reside a responsabilidade pela extrema pobreza vivenciada por tantos.** Uma vez que as palavras em si se tornavam familiares nesse **sentido crítico**, o animador começava a descrevê-las para os alunos. [...] Os alunos conseguem rapidamente aprender a copiar as letras dessas palavras-chave e então criar suas próprias palavras novas, caminhando para a construção de frases. Esse método, uma **combinação de socialização política no geral com técnicas linguísticas específicas**, exerceu enorme influência em muitas campanhas de alfabetização de adultos em sociedades industrializadas [...]. (Street, 2014, p. 151, grifos nossos)

Ainda que com adultos, certamente, o “método Paulo Freire” influenciou para os apontamentos do letramento escolar de uma forma geral no Brasil, inclusive na fase de alfabetização dos anos iniciais, como os da BNCC citados aqui.

O que esse método traz de mais significativo para os Novos Estudos de Letramento e para este trabalho é o seu fim. A função do letramento para Paulo Freire não era a do mero desenvolvimento intelectual em si, como defendido nas teorias cognitivistas, mas a tomada de consciência crítica e a transformação social. Obviamente, não se pode esperar essa função para as crianças, da mesma forma como se espera dos adultos em processo de alfabetização, ou seja, não da mesma forma, mas de outras formas. Formas essas em que o(s) letramento(s) não sejam o início ou o fim do processo de alfabetização, nem sinônimos de um progresso cognitivo que, quando não identificado, leva a uma rotulação de fracasso escolar, mas que sejam forças motrizes da introdução de uma consciência linguística crítica e do letramento como prática social crítica em sala de aula.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão ‘prontos’ para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento (Street, 2014, p. 155).

Não pretendemos desconstruir o que já temos posto em termos teórico-metodológicos sobre letramento e alfabetização, mas enriquecer o debate conceitual, especialmente porque no campo das ciências da Linguagem, como em qualquer campo da produção de saber é necessário desfazer nossos traços de colonialidade que tendem a colocar conceitos em pedestais. Cremos que a ideia de Letramento Social também propõe essa retirada do pedestal que analogamente falamos. Sobretudo, isso pode ser um caminho contrário às “violências simbólicas”⁶ que a ideia dominante de cultura letrada pode acarretar enquanto processo de moldagem e de padronização dos sujeitos.

2.3 Alfabetização e Letramento

Quando tratamos dos conceitos alfabetização e letramento é comum que façamos a sua diferenciação partindo do ponto de que uma pessoa alfabetizada não necessariamente é letrada, considerando que tais processos com base nos métodos ocorrem em separado: primeiro ocorreria a aprendizagem da leitura e da escrita, com domínio do sistema de escrita e decodificação de grafemas e fonemas (alfabetização), depois viria a habilidade de aplicar a leitura e a escrita no cotidiano (letramento) e o papel do professor seria o da mediação entre ambos, na perspectiva de desenvolver as habilidades de letramento. Dentre os instrumentos normativos que orientam a Educação no Brasil, a BNCC (Brasil, 2017), estabelece que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, a fim de garantir o direito fundamental de aprender a ler e a escrever. Assim diz o documento:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (Brasil, 2017, p. 89)

⁶ Conceito de Pierre Bourdieu (1996; 1998) em “A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer” e “O poder simbólico”. Um dos desdobramentos desse conceito é a questão do preconceito linguístico mencionado pelo filólogo e linguista Marcos Magno (2005).

Teóricos como Street (2014) compreendem que, antes que o aluno seja inserido no sistema escolar e antes de ser alfabetizado, ele já pode apresentar certo nível de letramento que não é o acadêmico, institucionalizado, mas que é social, a partir das suas experiências vivenciadas em sua família e cultura. Portanto, seria possível falar não só de um letramento, mas também de letramentos que podem ocorrer antes, durante e depois da alfabetização como um processo em conjunto.

De acordo com Soares (2016), para a psicologia do desenvolvimento, a psicologia cognitiva e as ciências linguísticas, a alfabetização é um processo complexo em seus diferentes vieses e competências demandadas. Citamos a seguir, como fundamentos para a conceitualização da alfabetização, as teorias construtivista, sociointeracionista e sociocognitiva.

As psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky reconhecidas como teóricas de maior influência na educação brasileira quando o assunto é alfabetização, utilizaram a psicogenética para compreensão das estruturas lógicas envolvidas no processo de aquisição da linguagem escrita, com base na teoria construtivista.

Na perspectiva da psicogenética de Piaget (1975), o ser passa por uma maturação biológica que propicia o desenvolvimento da aprendizagem, de modo que o sujeito da aprendizagem está sempre interagindo com o objeto de estudo. Nessa maturação, não existiria, porém, inícios ou fins absolutos, mas fases ou estágios relativos ao encadeamento sucessivo das faculdades cognitivas em construção. Nesse encadeamento sucessivo, as competências construídas ao longo da vida pressupõem competências que lhes são anteriores. Para essa teoria, o desenvolvimento linguístico dos sujeitos é provocado pelos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Em um avanço progressivo, cada estágio do desenvolvimento na perspectiva psicogenética supera o antecedente (Bosco, 2002). O primeiro estágio, do nascimento aos dois anos de idade, é nomeado como “sensório motor”, em que ocorreriam os primeiros hábitos até o início da fala. O segundo estágio, dos dois aos sete anos, é intitulado pré-operatório também identificado como fase dos “porquês” e ele seria próprio da socialização e aquisição da linguagem. O terceiro estágio, dos sete aos doze anos, é definido como operacional concreto, seria o período de realização das operações mentais. Por último, o quarto, dos doze em diante, denominado estágio das operações formais, seria aquele em que os indivíduos já são capazes de recorrer à abstração e ao uso da lógica.

Partindo da compreensão de que cada um desses estágios é essencial, quando não são construídas determinadas competências para determinado estágio, identifica-se uma dificuldade de aprendizagem. A alfabetização, por exemplo, sendo entendida pelo viés do

construtivismo e da psicogenética, deve ocorrer no estágio pré-operatório na obtenção de competências consideradas cruciais para os outros estágios (Piaget, 1975).

Para Ferreira e Teberosky (1999, p. 193), assim como a psicogenética definiu os estágios de desenvolvimento da aprendizagem, é importante investigar quais são as formas primeiras, a gênese de conhecimento da língua escrita e os processos “resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, de outro”. As autoras apontaram assim o que entendem como níveis de desenvolvimento da língua escrita.

Para elas, no nível 1, a criança consegue diferenciar o desenho e a escrita. No nível 2, a criança faz o uso da letra sem atribuir correspondência com o valor sonoro das sílabas, por isso ele é colocado como pré-silábico. No nível 3, o silábico, já é possível fazer correspondência com os sons das letras, das sílabas e dos fonemas. O nível 4, seria a fase em que as crianças percebem as unidades menores da palavra, utilizando letras para representar uma sílaba e fonemas da sílaba; ocorrendo, assim, a passagem da hipótese silábica para a alfabética. O nível 5, por sua vez, é definido como a fase em que a criança já compreendeu que as palavras são representadas por combinações de letras (grafemas) e que as noções representam fonemas, podendo já enfrentar os desafios da ortografia.

Além das contribuições da teoria do construtivismo e da psicogênese de Piaget (1975) e da ideia de gênese da escrita de Ferreira e Teberosky (1999), outro viés interessante na compreensão da alfabetização é a consciência fonológica. A consciência fonológica é explicada como um conjunto de habilidades que vão da percepção global em relação ao tamanho das palavras e suas semelhanças fonológicas à divisão de sílabas e fonemas (Bryant; Bradley, 1987).

Para Soares (2016), a consciência fonológica também é utilizada para qualificar os diferentes níveis da fala: sílabas, elementos intrassilábicos, fonemas, palavra, aliterações, rimas etc. Já quando se trata de alfabetização, a consciência fonológica ocorre em diferentes níveis que vai da percepção da estrutura para a identificação das partes – da identificação de sílabas e rimas – até o desenvolvimento da percepção dos fonemas, uma habilidade que seria simultânea à aquisição da escrita.

Prosseguindo na apresentação dos vieses da teorização da alfabetização, citamos a concepção sociointeracionista que tem como base o pensamento de Vygotsky (1896-1934) que coloca a criança como sujeito/produtor da linguagem, entendendo que a aprendizagem é possibilitada pelo contexto sociocultural e histórico-cultural. O autor estudou como as crianças organizam a subjetividade a partir do contexto em que estão inseridas, de modo que a

constituição do eu ocorre nos processos de interação com o meio social. As manifestações de um bebê, por exemplo, um choro, um sorriso, o apontar de um dedo são validados como atos comunicativos quando os adultos os interpretam como tal, atribuindo a eles valor e sentido.

Na concepção sociointeracionista de Vygotsky (1989; 2009), existe uma linguagem pré-intelectual que pode ser percebida nas primeiras tentativas de comunicação da criança, percebidas nos gritos, risadas, expressões faciais, balbucios etc. O contato social permite, então, o desenvolvimento dessa comunicação. As contribuições dessa concepção para a alfabetização estão na inserção da dimensão mediadora de pais e professores por exemplo para tal processo.

Para o pensador, a compreensão da figura simbólica da linguagem é a grande descoberta da vida da criança, uma vez que, em condições esperadas para o seu desenvolvimento, quando o repertório oferecido já não mais satisfaz a sua necessidade de explorar, realiza perguntas sobre aquilo que a rodeia. Nesse momento, o pensamento se verbaliza e a fala se torna intelectual (Vygotsky, 1989; 2009). Ele define dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: Nível de Desenvolvimento Real (aquilo que se é capaz de resolver sozinho) e Nível de Desenvolvimento Potencial (aquilo que se consegue fazer com a ajuda de um adulto). Entre esses dois níveis, estaria a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde podemos localizar analogamente o papel do professor como mediador no processo de alfabetização.

Ainda sobre a concepção sociocognitiva da alfabetização, em seu estudo, Salomão (1999) concebe a cognição e a linguagem como socialmente estabelecidas e, por isso, considera fundamental a tríade linguagem-cognição-interação humana. Para Santana (2011), a tríade definida por Salomão (1999) propicia compreender que, na linguagem, professores e alunos manifestam experiências e saberes; na cognição, as crianças constroem seu próprio conhecimento e, na interação social, são produzidas representações, ajustando o velho ao novo conhecimento. A alfabetização, por esse prisma, poderia ser fundamentada “nas interações sociais e no poder modificador da linguagem favorecendo as capacidades cognitivas do ser humano” (Santana, 2011, p. 14), estimulando a capacidade de formação de opinião da criança, por exemplo.

Como discute Nogueira (2022), as teorias psicológicas contribuem para a colocação da alfabetização enquanto um processo dentro de estágios condicionais da aprendizagem e que ocorre em níveis de capacidade até chegar em habilidades como interpretar, aplicar a leitura e a escrita no cotidiano, opinar, discutir, entre outras, que caracterizam a condição de “ser letrado”. Logo, partindo dessas teorias, alfabetização e letramento seriam dois processos diferentes e consecutivos na trajetória do desenvolvimento da aprendizagem.

Soares (2020), em sua obra “Alfabetização e Letramento”, explica a alfabetização como o processo mecânico de aquisição da linguagem escrita. Para ela, quando a criança se alfabetiza, entra na dimensão dos significados, na fase de letramento, imergindo no reconhecimento dos usos da escrita. O letramento é conceituado, assim, como o uso competente das capacidades obtidas na alfabetização; sendo, nesse sentido, uma acepção complementar que passou a ser entendida como importante a partir das décadas finais do século XX, mas que ainda gera impasses no campo conceitual. Sobre a visão de Soares (2020) importa ressaltarmos que nos estudos da autora, há uma organização didática para tratar dos conceitos de letramento e alfabetização, o que não se aplica aos estudos apresentados por Brian Street, perspectiva teórica aqui dissertada.

A discussão sobre a inserção do letramento dentro do processo de alfabetização gerou o receio de que a centralidade do que sempre foi considerado alfabetizar se perdesse (domínio do sistema de escrita com habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas). Sobre isso, é interessante trazer a reflexão crítica feita por Goulart (2014).

Talvez a própria força da conservação tenha falado mais alto, sujeitando, de algum modo, possibilidades de renovação de fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da escrita na escola. E o fortalecimento de estratégias e atividades de ensino consagradas em métodos de marcha sintética, que nunca deixaram a cena escolar, além do espaço para a entrada de velhas propostas, involucradas como novas, se destacaram. Ganhou terreno o clamor de grupos nacionais ligados a políticas de organismos internacionais, enfatizando que países como [...] a França e a Inglaterra conseguiram alfabetizar suas populações porque utilizaram métodos como o fônico, especialmente. [...] o discurso encobre a disputa que também existe em outros países sobre modos mais culturais e modos mais estritamente estruturais de ensinar a língua escrita, além de sonegar outras informações e desconsiderar as diferenças históricas de realidades político-sociais. (Goulart, 2014, p. 41)

Por isso, falar de letramento requer que consideremos que existe uma disputa ainda em andamento, bem como desafios profundos que podemos encontrar envolvendo a temática no fazer escolar brasileiro. O maior dos desafios talvez seja o de definir princípios pedagógicos que sustentem a abertura das salas de aula para o mundo e para o tempo presente a partir de uma visão crítica; pois, como observa Goulart (2014), na maioria das vezes, consideramos que o alunado não está preparado para isso, todavia ouvindo os relatos das crianças é possível perceber que elas são capazes de analisar aquilo que observam e experimentam como apresentado na pesquisa de Thuinie Daros (2014 *apud* Goulart, 2014). Há, para a autora, uma preocupação excessiva com a didatização, enquanto fruto do que se pode entender como tecnicismo educacional, com a intenção de constituir orientações metódicas de ensino. Podemos citar, como um caso de tecnicismo internacional, a forma como a obra de Ferreiro e Teberosky

(1999) sobre alfabetização foi adequada dentro dos instrumentos normativos e orientadores da educação no Brasil, como se fosse possível haver uma receita para se alfabetizar.

Em se tratando de instrumentos normativos e orientadores da educação no Brasil, Kleiman (2008, p. 487-488) destaca a efervescência de documentos governamentais para regulamentação do ensino fundamental e médio no país nos últimos 15 anos e que, do ponto de vista do letramento, tem havido uma série de novos eventos (avaliações de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos) e produção de texto de gêneros diversos para agir nesses eventos (testes, guias, parâmetros). Ainda para a autora, essas mudanças provocam incertezas e desestabilizam o professor alfabetizador e de língua materna. Ou seja, uma das maiores dificuldades relacionadas ao letramento está na prática docente, de modo que não há uma metodização/instrumentalização do que seria alfabetizar letrando ou letrar, alfabetizando na prática como se fez por muito tempo com o ato de alfabetizar. Entende-se que uma forma de superar isso seja colocar o letramento aqui em primeiro plano, pelo menos em termos de discussão teórica, para além dos impasses conceituais em relação a primazia/centralidade da alfabetização, de modo que, compreendendo melhor o fenômeno, seja possível visualizar como ele se dá ou pode se dar na prática.

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

Nesta seção, traçaremos um breve panorama conceitual acerca do papel social das cartilhas no processo de alfabetização e sua relação com o livro didático na sequência histórica de tais documentos.

3.1 Das cartilhas ao Livro Didático

Como mencionado no tópico anterior, as primeiras cartilhas datam de 1834, mas foi entre o final do século XIX e o início do século XX que elas assumiram uma função de apoio pedagógico, primeiramente no estado de São Paulo e depois para os demais estados do Brasil.

Para Ramos (2005, p. 4), as cartilhas eram documentos que possuíam características didático-linguísticas apropriadas ao objetivo exclusivo da alfabetização e que sua estrutura organizacional se estabeleceu como paradigma didático da alfabetização. A autora mostra-se implicada numa conclusão que tem seus elementos estruturais compilados em uma sentença categórica: o objetivo primeiro da cartilha, que é o de ser instrumento didático, visa contribuir com o processo de alfabetização convencionalmente falando. Naquele período, era um instrumento fundamentado em uma ideia metódica da alfabetização.

No que diz respeito a sua etimologia, Maciel (2012) explica que ela vem de carta + ilha, designando um pequeno caderno com as letras do alfabeto e os esboços primitivos para aprender a “carta do abc”. A autora fez um levantamento de 147 títulos produzidos entre 1870 e 1960, estudando algumas edições e traçando uma história da alfabetização a partir da análise desse documento.

Construir a história da alfabetização através das cartilhas é um dos meios pelos quais podemos analisar [...] as tendências metodológicas, o ideário pedagógico subjacente às cartilhas, e de certa forma as políticas públicas oferecendo chancelas aos autores através de indicações, autorizações, convênios...Essas ‘oferendas’ governamentais poderiam ser uma estratégia de controle da tarefa de ensinar, através da atuação do professor. No material analisado confirma-se que o professor é o destinatário privilegiado do livro didático, sobre esse ponto de vista, levando algumas questões: é possível detectar qual era o nível de atuação do professor, dependência, autonomia, interlocução? As cartilhas/manual do professor colaboravam na formação do professor, ou se restringia ao caráter prescritivo? (Maciel, 2012, p. 165-166).

Assim como as cartilhas foram um importante objeto de estudo para Maciel (2012) na análise das tendências, ideários e políticas públicas envolvidas, também é o Livro Didático em nosso campo de estudo em que é possível responder às questões apontadas sobre o nível de

atuação, dependência, autonomia, interlocução do professor em relação a esse instrumento, bem como ele contribui com sua formação.

Não podemos esquecer de mencionar, neste percurso histórico, que a cartilha remonta a memória coletiva da alfabetização em território brasileiro. Não é possível falar de alfabetização no Brasil sem citarmos a presença das cartilhas. Afinal, a história é feita de memórias, memórias são legitimadas, quando documentadas para, assim, serem repassadas e transformadas em conhecimento pautado pela nuance epistemológica propriamente dita.

Seguindo o percurso histórico desse intrigante instrumento didático-pedagógico que, na sequência dos anos, convencionou-se chamar livro didático, Mortatti (2019, p. 87) afirma que, ao longo de aproximadamente 120 anos, “[...] a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições”, mas permaneceu em nossa contemporaneidade, conservando-se intocada em sua condição de importante instrumento de concretização de determinado método para o ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, em decorrência da configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua.

Subliminarmente, esse recurso material (cartilha) exerce função de difusão, bem como fomento de ideologias subjacentes às concepções de alfabetização de um dado período histórico em que foi estruturado e distribuído para efetiva utilização nas instituições escolares. Tal viés é manifestado a partir das ações pedagógicas dos professores que têm a incumbência, por vezes inconsciente, de fomentar discursos que reverberam socialmente e contribuem para manutenção do *status quo* em evidência.

Tal imperativo legal, a questão da empregabilidade docente, não pode prescindir de atender certas demandas funcionais que estão ancoradas no currículo em pauta. Contudo, sobre a ação e a subjetividade do professor, Perrenoud (2002, p. 13), desvela:

O que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional. O pensamento e as ideias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil... a questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Na esteira das formações ideológicas, um aspecto que não podemos preterir refere-se à questão da conduta metodológica do professor no exercício da sua nobre missão: ensinar. O fazer cotidiano possibilita ao profissional uma ressignificação, tanto da sua subjetividade, quanto da sua competência técnica e sua forma de ensinar.

A exequibilidade das demandas oficiais, estão intrinsecamente vinculadas ao nível de consciência do docente que a realiza. A questão que se coloca é: estão os professores preparados para tal ressignificação? Quais atributos são necessários para uma mudança paradigmática?

No tocante à formação do professor, esta apresenta lacunas que se estendem ao longo dos tempos, quer seja por uma questão de ordem técnica ou, até mesmo, de vontade política, pois não podemos, como bem coloca o autor na citação acima, desvincular educação do cenário econômico. E, para que as ações no âmbito educacional se consolidem, as decisões no campo econômico são imprescindíveis, por conseguinte a vontade política é fator crucial; compondo, assim, uma cadeia de sucessivos e interligados eventos interdependentes.

O pensamento ideológico de uma dada sequência temporal histórica é o ponto central da conceituação de ideias que alicerçarão as bases de uma sociedade e, no campo da educação, tal conjuntura torna-se realidade, realidade essa que é realçada e materializada nos instrumentos didáticos que compõem o eixo das ideias pedagógicas que fomentarão tal pensamento.

As cartilhas são uma indiscutível faceta dos propósitos educativos concernentes à aquisição da linguagem escrita. Contextualizando a trajetória de tais documentos no Brasil, Soares (2016, p. 17) ao falar sobre a questão dos métodos, nos traz a seguinte explicação:

Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país, a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso, a questão não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e frases. Era o método da soletração, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC* [...].

As cartilhas, foram inseridas no cenário educacional como subsídio prático e inovador para a época em que inicialmente se fizeram necessárias, já que não havia discussões vislumbrando as diversas variáveis que envolvem o processo de aprendizagem, como fatores psicológicos, entre outros. O que vigorava era o aspecto linguístico, o qual se sobrepunha como marco para as investidas nessa área. O objetivo anunciado pela cartilha era meramente dar conta do ato de ler e escrever.

Vale ressaltar que a questão metodológica era aspecto desconsiderado nesse ínterim, que perdurou por um longo período. A preocupação vigente com o processo de aprendizagem do aluno nessa etapa, antes intitulada alfabetização, pautava-se na codificação e decodificação das letras do alfabeto.

Na sequência dos tempos, as cartilhas foram substituídas pelo livro didático, porém percebemos que a nomenclatura não invalidou uma tensão que se arrasta através de toda a história da dinâmica do processo de alfabetização, em certo sentido livro didático e cartilha podem se assemelhar especialmente pelo uso que se faz do seu conteúdo.

Sobre conceito do livro didático, Mortatti (2014, p. 44), nos diz:

Alain Choppin, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, desenvolveu um arcabouço teórico e metodológico para o entendimento desse objeto aparentemente banal – o livro didático – uma obra desprezada, até então, por muitos historiadores, assim como por muitos dos estudiosos da educação.

E continua:

O livro escolar pode ser compreendido sob quatro perspectivas: inicialmente, pelas designações que são empregadas para identificá-lo: manuais didáticos, compêndios, livros de leitura, cartilhas, catecismos, antologias, lorilégios, livro do aluno, manual do professor..., por intermédio das quais se entendem suas funções; pela identificação das “fronteiras” entre livros escolares e categorias editoriais vizinhas, tais como os livros de literatura infantil e juvenil, os catecismos religiosos; pelo suporte material, aspectos de difusão e formas de utilização; e pelas questões sobre tipologia e categorização em constante mutação, que variam entre os diferentes países. (Choppin, 2014, p. 47)

Essa metamorfose pela qual perpassou o livro didático nem sempre foi objeto de estudo e interesse de pesquisadores em geral, o que representou uma lacuna temporal de subsídios teóricos para análise e estudo acerca do assunto em pauta. A carência de material investigativo com elementos conceituais e estruturais sobre o livro didático foi um aspecto que apresentou como consequência um hiato entre a inserção de tal instrumental em salas de aula de alfabetização e a compreensão e reflexão acerca da representatividade ideológica e social do mesmo por parte dos professores em ação.

O livro didático é envolto por uma certa complexidade que se ampara em algumas especificidades, quais sejam de ordem didática, cunho econômico e caráter político e social. Tais matizes são aspectos inerentes à constituição de qualquer debate relativo a esse objeto.

Sobre o primeiro aspecto, é irrefutável seu papel de protagonismo na seara pedagógica, razão primeira da sua constituição e perpetuação na sequência dos anos. No campo didático, o livro é recurso primeiro que compõe e instrumentaliza a ação docente no seu cotidiano laboral.

No que se refere ao fator econômico, o livro é um instrumento de comercialização como outros objetos que circulam no mercado, porém sua singularidade consiste no fato de estar atrelado a parâmetros específicos de editoração e sua edição ser vinculada à sistemas oficiais de ensino ou a políticas públicas do âmbito educacional, além de ser regido por normas

legislativas que regulamentam sua distribuição e todas as solicitações relativas à comercialização dele.

Referente ao caráter político e social, temos como ponto essencial sua contribuição para o fomento das ideias pedagógicas elencadas pelos sistemas de ensino em determinada contingência governamental. A elaboração de um livro didático, regra geral, está em consonância com os projetos políticos vigentes na ocasião em que é recomendada uma edição e sua distribuição para instituições escolares.

A instabilidade das questões políticas é o ponto fulcral que incide diretamente no teor dos referenciais teóricos que serão materializados nos livros didáticos. A cada mudança de governo, muda-se a política de ensino e, conseqüentemente, tal alternância, quando executada num curto período de tempo, traz reflexos negativos para a consolidação de uma aprendizagem alicerçada em bases sólidas, o que implica mudanças paradigmáticas, ideológicas que são redimensionadas de acordo com o novo acordo político em evidência. E o ciclo se repete.

É importante ressaltar que a intencionalidade das políticas educacionais está fundamentada nas relações humanas, historicamente constituídas que levam em consideração os envolvimento econômicos, culturais, sociais que determinam ou não a elevação qualitativa do desenvolvimento econômico em consonância com a educação.

Ele, o LD, chegou oficialmente com a implantação do PNLD em 1985, embora haja precedentes desse tipo de política em décadas anteriores. O plano inicial era distribuir livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas de ensino fundamental no país, com livre oferecimento de editoras privadas e livre escolha de professores. Em 1995, acrescentou-se a necessidade de análise e avaliação dos conteúdos. Sobre essa trajetória, Caimi (2018, p. 23) informa que:

Em seu percurso, o PNLD atravessou diversas gestões presidenciais mantendo a concepção básica de que o Estado deve dedicar atenção aos processos de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos – e, ao fazê-lo, estabelece critérios que incidem também sobre os processos de produção e editoração –, assegurando as condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados.

Seu aperfeiçoamento enquanto política pública veio com o Decreto 9099, de 18 de julho de 2017, sendo executado de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecendo-se as seguintes metas:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;

- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
- e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2023).

O documento está composto por três capítulos e vinte e quatro artigos, que traçam o trajeto burocrático que será executado até a entrega final nas instituições escolares. Tal trajeto designa um relevante processo democrático no qual os atores importantes do cenário – professores – participam da escolha dessa ferramenta. Contudo tal escolha apresenta certas incongruências, quando não atende aos requisitos democráticos protocolares para sua efetiva seleção, conduzindo o poder de escolha por parte dos professores a um patamar duvidoso.

As desconexões ocorridas durante algumas etapas do processo do PNLB, tal como a da escolha de exemplares didáticos feita por professores, não deslegitimam o processo como um todo, porém geram lapsos que, de certo modo, repercutirão negativamente nos debates acerca das demandas sociais e das políticas educacionais, bem como do fazer pedagógico no interior das salas de aula.

Mas o fato é que o LD, assim como ocorreu com as cartilhas, sempre esteve em consonância com uma tendência pedagógica, de onde provém o alinhamento adotado pelo material. Como reflete Silva e Lima (2021, p. 103) se o professor conhecer a teoria que está por trás do LD o qual operacionaliza, é capaz de possibilitar transformações na conscientização dos alunos, assim como de outros docentes, “podendo tornar o processo de ensino e aprendizagem em algo mais significativo e que promova uma educação transformadora”, superando dificuldades.

Em sua análise, Silva e Lima (2021) apontam quatro tendências que podem influenciar na elaboração de um LD: pedagogia tradicional; pedagogia da Escola Nova; pedagogia tecnicista; pedagogia produtivista; pedagogia histórico-crítica. Elas identificam, aprimorando o olhar para o livro de Língua Portuguesa, que: o LD com influência da pedagogia tradicional se baseia em uma concepção decodificadora de linguagem, deixando de lado o diálogo com o aluno; na perspectiva da Escola Nova, já é perceptível, mesmo que timidamente, a presença de atividades em que os estudantes podem interagir com os textos, entre si e com o professor no LD; no caso da pedagogia tecnicista, o LD segue uma lógica que parte de prescrições, roteiros e fragmentos de conteúdo, com questões menos discursivas e mais condicionantes a respostas consideradas corretas; no LD elaborado com uma tendência produtivista, as autoras notam atividades que visam ao desenvolvimento de competências

relacionadas ao mundo do trabalho que, no geral, estão ligadas ao interesse sistêmico no que diz respeito à política e economia vigentes; focando, por exemplo, em avaliações como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); o LD que bebe da fonte histórico-crítica seria aquele que propõe conteúdos mais aproximados e, conseqüentemente, mais significativos com a realidade dos estudantes, lidando de forma mais didática e integral.

Já que neste trabalho lançamos luz às perspectivas de letramento social na prática alfabetizadora tendo um Livro Didático como instrumento, cabe avaliarmos qual das tendências apontadas acima estaria mais sintonizada com tais perspectivas. Partindo da desmitificação que Street faz sobre letramento como estando ligado à questão da abstração e da racionalidade e o aproximando mais da relação entre usos sociais de leitura/escrito e contexto sócio-histórico-cultural, podemos hipoteticamente afirmar que o LD de Língua Portuguesa, elaborado a partir de uma tendência da pedagogia histórico-crítica, estaria mais propício a ser instrumento para o desenvolvimento do(s) letramento social/letramentos sociais na prática alfabetizadora. A pedagogia histórico-crítica no campo da Psicologia tem influências da teoria de Vygotsky (1989;2009), uma vez que a aprendizagem é construída na interação dialética sujeito-objeto proporcionada por ações mediadas socialmente. Abordando a origem social da consciência, ele destacava a importância da linguagem para sua constituição. No campo da Filosofia, a pedagogia histórico-crítica é influenciada pelo Materialismo Dialético de Marx.

3.2 Livro didático de alfabetização e letramento

A relevância em se considerar a incorporação dos usos e das funções da língua ao conceito de alfabetização, em outras palavras, a inserção do letramento, influenciou significativamente tanto na produção como na avaliação dos materiais didáticos a partir dos anos de 1990, processo que ocorreu simultaneamente a institucionalização do PNLD. Desse modo, os livros didáticos de alfabetização vêm passando por alterações na esteira da incorporação dessas perspectivas de letramento.

Os pesquisadores Morais e Albuquerque (2005) ao analisarem livros didáticos de alfabetização aprovados pelo PNLD em 2004, notaram como principal mudança a inserção de uma maior diversidade textual. Contudo, também observaram a ausência de atividades, de forma que, segundo eles, houve a priorização da perspectiva de letramento em detrimento do trabalho com a apropriação da escrita alfabética, fator que podemos relacionar ao que Soares (2004, p. 8) chama de “desinvenção da alfabetização”. Avaliou-se, pois, que esses livros pouco ajudavam aos professores no trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Até o ano de 2007, o PNLD destinava os livros de alfabetização aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental. Nesse período, entregavam-se dois livros em um mesmo ano letivo, um de alfabetização e o primeiro volume da coleção de Língua Portuguesa. A partir de 2010, o PNLD passou a atender a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos abrindo inscrições de coleções de letramento e alfabetização voltadas para os dois primeiros anos do EF e coleções de LP com três volumes para terceiros, quartos e quintos anos. Nesse sentido, a proposta do PNLD era contemplar o eixo de letramento e ao mesmo tempo o SEA com atividades de exploração desse. Como explica Albuquerque e Ferreira (2019, p. 255) “Tal articulação previa a existência de uma progressão no trabalho com os diferentes eixos do ensino da língua portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos/apropriação do SEA) ao longo dos dois volumes”. No edital do PNLD de 2013, orientou-se que as coleções abordassem letramento e alfabetização articulados em um só processo, no mesmo contexto de lançamento do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As mesmas orientações foram estabelecidas do edital de 2016 aos dias atuais.

3.2.1 Os professores alfabetizadores e o Livro Didático

Não consideramos viável tratar do LD sem falar de quem os utiliza bem como as relações estabelecidas entre instrumento e utilizadores. Lembramos que o LD é um dos principais, senão o principal, instrumentos de utilização de professores em sua prática. Aqui falamos especificamente de professores alfabetizadores, revestidos de um perfil e carga de responsabilidades específicas. Por isso, interessa explicar os elementos constitutivos do perfil “professor alfabetizador” para entender um pouco de sua relação com este instrumento do ensino-aprendizagem que é o LD. Falar de professor alfabetizador também demanda tratar da formação voltada para este, com todas as influências dos contextos históricos em que se insere a ideia de alfabetização no Brasil.

No Brasil imperial a educação era irrevogavelmente influenciada pelas estruturas vigentes em Portugal, assim vivia-se em solo brasileiro um período de incertezas no que concerne à questão educacional, à mercê das decisões e orientações da metrópole para possíveis tomadas de decisões. Dentre as reformas que se configuraram, destacamos a “Reforma dos estudos menores” que, como explicita Saviani (2012, p. 82), “Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão

incluídos na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772”. Sendo assim, tal reforma correspondia ao ensino primário e secundário.

A expressão “menores”, cabível à época, considerando o nível de compreensão bem como consciência acerca da relevância da educação e da alfabetização para o avanço social, nos traz uma reflexão sobre o teor conceitual que traduzia o ensino de base alfabética. Percebemos que tal fase de ensino, apesar de ser contemplada nas propostas para reformas educacionais, era subjugada a um lugar de elementaridade, o que é perceptível na categorização nominal à qual está vinculada. Na sequência temporal, Saviani (2012) nos traz elementos do texto da primeira lei de educação do Brasil:

O texto da Lei de Escolas de Primeiras Letras desdobra-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos a adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo ensino mútuo e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...] (p.126).

A proposta citada pressupõe um método de ensino específico e orienta, objetivamente, o cenário pedagógico do professor no ato da sua função, deixando claro quais demandas atitudinais e contedunais devem contemplar seu plano docente. Destacamos que a leitura e a escrita se constituem como conteúdos obrigatórios, o que não difere do cenário educacional hodierno nem do perfil do professor alfabetizador da atualidade. E como foi pensada, a priori, a formação do professor?

No que se refere à formação de professores, Couto Ferraz já se havia manifestado cético em relação à Escola Normal de Niterói. Para ele, as escolas normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes ao número de alunos que nela se formavam... por isso, a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos...a ideia pedagógica aí presente era a da formação na prática (Saviani, 2012, p. 133).

O viés descrito constitui-se um passo inicial de atenção acerca da necessidade fulcral de se formar docentes para a execução da sua prática pedagógica. A ideia inicial pensada, pautada nas escolas normais como base para a formação de professores, não foi viável num primeiro momento; passando-se, assim, para uma recomendação que vislumbrava a prática como a instância primeira de organização da instrução que iria viabilizar a preparação de potenciais professores.

Assim foi o começo da jornada de formação de professores alfabetizadores e que, na sequência dos anos seguintes, foi constantemente repensada, modificada, substituída e, em algumas situações, consolidada, tendo como pré-requisito para tal consubstanciação o aval e o subsídio de setores governistas que se disponibilizaram a atuar na questão, a partir de suas

demandas estratégicas e de seus planos administrativos, desde que a execução da proposta de formação em evidência esteja em consonância com as ideias políticas vigentes no governo situacional, o que torna esse tema vulnerável e instável.

Atualmente, as circunstâncias organizacionais de formações de professores não diferem, pelo menos subjetivamente, daquelas do início dessa jornada em meados do século XVIII, ocasião, na qual o debate estava circundado pela tendência religiosa, já que a igreja católica ocupava um patamar social em proeminente ascensão. Nos tempos hodiernos, percebemos que conceitualmente tal dinâmica não se modificou. Para Perrenoud (2002, p. 12),

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores... As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente.

Um projeto de escola está intrinsecamente vinculado ao projeto de sociedade que se almeja formar. E, para que tal constructo social torne-se uma realidade, é imperativa a interposição do profissional que compõe o pilar central da educação no que se refere à missão de ensinar, o professor. Assim a formação desse profissional deve contemplar uma proposta curricular amalgamada com as nuances que corroborem com a sociedade que se espera delinear. Perrenoud (2002) expõe seu ponto de vista sobre os sujeitos que estão à frente das ações de formação:

Os formadores trabalham, refletem, formam-se, inovam, mas com frequência cada um continua no seu canto. Deixam o desenvolvimento de uma visão conjunta nas mãos dos ministérios e da direção das instituições. A profissionalização dos formadores de professores também passa por sua constituição em comunidade de trabalho (Perrenoud, 2002, p. 31).

A assimetria postural dos profissionais envolvidos na tessitura das formações de professores é um ponto de estrangulamento cuja recorrência se dá também na operacionalização da função docente. Trazemos aqui uma questão de ordem curricular; no que se refere à questão estrutural do sistema, “[...] a organização dos sistemas educativos e do currículo leva, muitas vezes de modo paralelo, à divisão de funções entre os professores e entre estes e outros profissionais, à perda de unidade em seu trabalho” (Sacristàn, 2017, p. 81). Tal desconexão se manifesta hoje no cenário geral, desde a formação inicial do docente até a continuidade desse processo na sequência profissional.

A fragmentação evidenciada nas teias conceituais dessa questão é reflexo também do tipo de formação à qual o professor foi submetido na sua jornada profissional. Sendo o professor “[...] o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor

e modulador de outras influências exteriores. Daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade do ensino” (Sacristán, 2017, p. 91). Lomba e Faria Filho (2022, p. 5) expõem que:

É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores. Não se trata, apenas, de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma “voz colectiva” que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação.

A inserção das ideias pedagógicas a partir da perspectiva individual do profissional da educação é fator de considerável relevância, pois traz para o tecido social elementos palpáveis e coerentes com a sua realidade. Realidade essa que se descortina sob o véu de uma sociedade atravessada por percepções que, na maioria das vezes, são construídas com base em contextos e materiais produzidos por especialistas, pesquisadores, entre outros que, muitas vezes, estão fora do âmbito escolar e, em alguns casos, desconhecem o “chão da sala da aula”. “O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. Na profissão docente, a dimensão pessoal é central (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 5)

A formação reflete e nela é refletido um aporte subjetivo que se relaciona à intersubjetividade do professor. Considerando o lugar que ocupa, o efeito de suas construções ideológicas, sociais, políticas será reverberado na sua conduta comportamental e, indiscutivelmente, tais aspectos adentrarão o espaço áulico.

O professor alfabetizador é o mediador primeiro do processo inicial de aquisição da linguagem escrita por parte de crianças e, em alguns setores, de adultos. Um aspecto que notadamente marcou a formação do professor alfabetizador foi a escolha pelo método viável para aplicar durante suas aulas. Tal premissa foi uma constante sobretudo num primeiro estágio dessa questão. Mortatti (2008, p. 468) reitera:

E embora, sobretudo nas duas últimas décadas, tenham sido desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial da escolarização, processo hoje denominado “alfabetização”.

De acordo com Mortatti (2008), a conjuntura formativa percorreu os seguintes estágios numa escala histórico-temporal. Os três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade foram Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério, com ênfase no período republicano brasileiro (de 1889 aos dias atuais).

No Brasil atualmente, o Curso que habilita o professor alfabetizador a atuar na 1ª série do Ensino Fundamental – ou alfabetização – é o Curso de Pedagogia. O mesmo curso é destinado à formação, em nível de graduação, dos docentes que atuam tanto nas demais séries iniciais do mesmo nível de ensino, quanto dos docentes que trabalham com turmas de educação infantil; o que, por si só, é uma informação que suscita lacunas. Uma das consequências de tal organização acadêmica, que se reflete na vida profissional, pode ser referendada na citação a seguir:

A trajetória da formação de professores alfabetizadores no Brasil, função do curso de Pedagogia, foi marcada pela dicotomia entre estudos teóricos e práticos, principalmente por ter se construído em meio às respostas imediatas às pressões momentâneas e às políticas educacionais descontinuadas. Ainda hoje, no currículo do curso de Pedagogia, predominam disciplinas teóricas, formando especialistas e não professores (Gatti *et al.*, 2019, *apud* Gatti, 2010).

Percebemos um hiato entre a formação inicial do professor alfabetizador e a sua atuação profissional, período em que surgem demandas de ordem tanto teórica quanto prática que fomentam incertezas no que tange à sua ação didática e, por conseguinte, a operacionalização do fazer pedagógico no ambiente escolar.

A partir das estatísticas que evidenciam o quadro de resultados sobre a alfabetização de crianças brasileiras, nos deparamos com um cenário ainda preocupante em que um vultoso quantitativo de crianças não se alfabetiza no tempo estimado, tempo este que segundo a BNCC, em termo de seriação escolar, está compreendido entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. O referido documento preceitua:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura [...]. (Brasil, p. 91).

Quando falamos em alfabetização, é mister que façamos uma contextualização com a história dela para que possamos compreender sua ascensão e os elementos basilares desde a sua constituição enquanto nível/série de ensino até os marcos legais que tornaram viável sua evolução cultural e social ao longo dos anos.

Isto posto, retomamos a figura do professor alfabetizador, sem o qual, o processo em evidência seria desvirtuado. A formação do docente em pauta esteve, por muito tempo, intimamente relacionada à história da alfabetização e à disputa pela hegemonia dos métodos (Mortatti, 2008).

Discorreremos, a seguir, sobre o seguinte ponto: que perfil de professor foi apresentado e quais especificidades dele foram consideradas quando da constituição de documentos oficiais estruturadores da pauta concernente à formação do profissional responsável pela alfabetização das crianças brasileiras, que vigoram atualmente no tecido social e quais sujeitos encabeçam o elenco por tais elaborações.

Dentre as políticas propostas para o campo educacional brasileiro, não há registro de documentos voltados especificamente para a formação do professor alfabetizador, o que se tem de palpável é um cabedal de referenciais com orientações generalistas para o professor da educação básica; incluindo, neste aporte, o professor do 1º ano do Ensino Fundamental (alfabetização).

Citaremos alguns dos que compõem o acervo e seu objetivo central para o propósito a que se manifesta. A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), diretriz normativa datada de 2020, é o documento que vigora na contemporaneidade. Tal instrumental preconiza em seu artigo 1º que:

A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

O documento deixa claro em sua prerrogativa retórica que seu teor trata de um ensaio geral para atender a todas as modalidades de ensino no eixo que concentra a Educação Básica, tendo sido firmado a partir de conexão com o PNE (2014), vigente até os dias atuais. O PNE, em meta anuncia:

A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Não visualizamos no PNE termos categóricos que contemplem a perspectiva formativa para o alfabetizador; pois, de acordo com o documento, ele está imerso no contexto geral das séries que compõem o organograma do sistema educacional, tornando-se mais um documento de reiteração.

Destacamos dentre os programas notadamente voltados para a sistematização continuada de saberes do professor da alfabetização, o Pacto Nacional pela Educação na Idade

Certa (PNAIC), estabelecido em 2012. Neste, vislumbramos como uma das principais características a integração e estruturação a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, por meio de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização.

A abordagem do letramento e alfabetização dentro de um mesmo processo passou a estar presente na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de modo a auxiliar também na utilização dos novos livros didáticos selecionados pelo PNLD. Entretanto, a partir de nossa observação empírica em sala de aula, constata-se que ainda há uma lacuna entre a formação e a utilização prática do LD, uma vez que a formação e os livros demandam a abordagem de letramento/alfabetização, mas as exigências reais da rotina demandam a apropriação emergente do SEA.

Vale inserir nessa discussão a forma como os professores alfabetizadores avaliam o LD. Pesquisas com esse público mostram que muitos docentes apresentam dificuldades de utilização dos livros recomendados pelo PNLD nos primeiros anos, em que a perspectiva de letramento era colocada, por apresentarem textos longos que não ajudariam no processo de alfabetização. Em pesquisa sobre como avaliam os livros distribuídos a partir de 2013, Albuquerque e Ferreira (2019) revelam que um pouco mais da metade dos professores entrevistados respondeu positivamente e duas professoras afirmaram que não gostavam do livro por não contemplar a realidade dos alunos, ressaltando o que consideram característica dos textos: longos e complexos para as crianças. Na maioria dos casos, o LD foi considerado um complemento junto a outros recursos como fichas, jogos e atividades elaboradas pelas próprias professoras, bem como obras complementares.

Tais informações nos permitem refletir sobre o fato de que a relação dos professores alfabetizadores com o LD, da inserção das perspectivas aos dias atuais, não é a mesma que esse grupo tinha com as chamadas cartilhas, já descritas em outro tópico. É na verdade uma relação de complementaridade adequada a uma realidade em que a alfabetização ainda é colocada no centro por vários motivos: a formação continuada não é suficiente para proporcionar uma compreensão do que é o letramento ou do que são os letramentos, a experiência passada do que era ser professor alfabetizador deixou marcas profundas.

3.2.2 Sobre a escolha dos livros didáticos

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), configura-se como uma política de estado proficiente, sistematicamente atualizada e implementada no tocante ao

atendimento das demandas das escolas que compõem o ensino da Rede Pública de todo o território brasileiro. De acordo com o guia digital PNL D (2023), a apresentação traz a seguinte informação

As obras didáticas dos anos iniciais do ensino fundamental possuem dois importantes balizadores: a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), que visa contribuir para a integração e continuidade entre as aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais e a educação infantil, promovendo a integração entre as duas fases do ensino fundamental - anos iniciais e anos finais – de modo a propiciar um percurso contínuo de aprendizagens. E ainda, por se tratar da fase em que ocorre a alfabetização o edital também se referênci a na Política Nacional de Alfabetização/PNA (BRASIL, 2019), que destaca importantes pontos da Base que terão papel essencial na consolidação de conhecimentos de literacia e de numeracia.⁷ (PNLD, 2023).

A escolha de tais coleções didáticas ocorre dentro de uma sistemática que favorece, de certo modo, a participação do professor no processo; oportunizando a ele uma análise diretiva acerca das características estruturais, metodológicas e teóricas do livro que almeja adotar. Embora tal iniciativa, em diversos cenários geográficos, não seja cabalmente atendida, percebemos uma dimensão democrática que legitima o processo como um todo.

Não podemos desconsiderar o fato histórico de que todos os livros e outros materiais didáticos que adentram nas escolas públicas brasileiras foram, em maior ou menor escala, dispositivos de discussão orgânica no coletivo docente, nas instituições escolares Brasil afora. Portanto, a escolha está ancorada na percepção conceitual dos professores em atuação vigente, envolvendo aí suas crenças, saberes constituídos ao longo de sua instrução técnica na esteira da sua formação profissional. Tal evento, por si só, representa um fenômeno social de potencial poder na construção cultural e ideológica da sociedade em evidência. Conforme Freire (1996),

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’ está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 31).

É nesse ponto fulcral que a densidade do material/livro didático tem papel preponderante no atendimento às demandas conceituais e sociais da contemporaneidade. No ato da escolha, é mister que o professor considere a vertente que destaca os conhecimentos advindos da vida cotidiana do aluno, bem como disponha de uma visão sistêmica acerca de questões inerentes ao contexto cultural e sobretudo social no qual a comunidade escolar que será atendida por aquele instrumental didático está inserida.

⁷ Fonte: Guia de livros didáticos: PNL D 2023: língua portuguesa: ensino fundamental: anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023.

Desse modo, corroborará com a ressignificação de nuances sociais muitas vezes veladas, subjugadas ao anonimato por serem oriundas de um grupo de pessoas pertencente a um patamar de estratificação social menos favorecido. Destacamos aí o papel social que o Livro didático pode desempenhar, desde que os critérios elencados no ato da sua eleição estejam imbricados com as pautas invisibilizadas que, de certo modo, pedem vez e voz para estarem em evidência e, por que não dizer, em ascensão.

A competência para a consolidação de tal processo está vinculada ao papel do professor enquanto sujeito de transformação social que é ou, pelo menos, deveria ser. A ação docente nesse termo que aqui discorremos tem a viabilidade de elucidar tais demandas, pois o professor no exercício da sua função tem o poder de fomentar mudanças paradigmáticas bem como contribuir para a formação de mentes ativamente pensantes.

Como reitera o documento intitulado Guia do PNLD (2023), mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou adoção de material único para toda a rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas. A participação dos docentes nesse processo é um marco categórico que favorece um olhar atento para aspectos fundantes que se constituem elementos centrais para um ensino contextualizado que atravessa o eixo de lacunas sociais há tempos adormecidas. Sob o ponto de vista de Street (2014),

Parece decorrer de tudo isso a necessidade que o professor tem - seja em sociedades industrializadas que enfrentam 'tempos novos' ou em programas de 'desenvolvimento'- de conhecer não só teoria educacional, mas também teoria linguística, teoria do letramento e teoria social. Nesses contextos haverá inevitavelmente pressupostos implícitos sobre relações culturais, identidade, etc., mas para mantermos qualquer tipo de controle sobre o que estamos fazendo precisamos torná-los explícitos e assumir suas implicações para a pedagogia [...] (Street, 2014, p. 149-150).

A ação que aqui destacamos, de escolha do livro didático, ocupa patamar social de suma importância que pode ser referendada pelo pensamento da autora do LD analisado, um momento de caráter irrefutavelmente balizador no que concerne à questão de transmutação das condicionantes sociais anteriormente mencionadas. Sobre o endosso do pensamento da autora, não podemos nos eximir de trazer para esse termo o papel do docente que se insere, nesse contexto, como o mentor intelectual que viabilizará a exequibilidade das ponderações atinentes ao compilado didático da situação.

Vale ressaltar que se considerarmos a questão da territorialidade do Brasil, um país de proporção continental, e a variante que condiciona a editoração de livros didáticos em uma escala macro para todo o contingente brasileiro, adentraremos em uma seara que nos suscita

reflexão e análise acerca de aspectos de ordem conceitual, metodológica, social e ideológica, acerca da estruturação do Livro didático, no sentido da consonância desse com a região em que será operacionalizado.

4 METODOLOGIA

Dedicamos esta seção a apresentação da metodologia adotada nesse trabalho bem como as peculiaridades do objeto de pesquisa escolhido. Nossa base metodológica é a análise documental com sua natureza qualitativa e com abordagem descritiva. Segundo Gil (2008), a análise documental debruça-se para materiais frutos de seu tempo/espço que ainda não receberam tratamento analítico e que, inclusive, podem ser reelaborados.

A existência de pesquisas documentais em torno do Livro Didático (LD) não são novas e assumem um importante papel para revisões pertinentes desse material, compreendendo a sua posição de destaque no processo ensino-aprendizagem. É sabível que o LD está em constante transformação e, mesmo que em alguns casos isso ocorra de forma indireta sendo possível apenas observar em suas entrelinhas, ele é carregado de teorias, correntes de pensamentos e tendências aplicadas em uma tentativa de instrumentalizar o ensino como discutido na seção anterior.

Como explanado na parte introdutória deste trabalho, o interesse pela pesquisa surgiu no campo de experiência docente da autora, que tomou forma nos processos formativos proporcionados pelo mestrado em Ciências da Linguagem e nas leituras sobre Letramento Social. Na seção anterior foi possível dissertar que o LD ainda é um instrumento sumamente importante do processo de ensino e aprendizagem, o que é atestado dentro da nossa experiência docente. Por isso, ao longo das orientações e da qualificação, com os ajustes de trajeto necessários para a viabilização de uma pesquisa concisa, o LD passou a ser a fonte de pesquisa central para atingir os objetivos esperados e contemplar a nossa problematização.

Sabendo, entretantes, que o LD não é um documento desconectado de um contexto, de uma razão de ser e que fala por si só, discorreremos a seguir sobre o contexto no qual ele está inserido, o que ele é, e os critérios de análise que lançamos ao mesmo.

4.1 Contexto da pesquisa

O *locus* de pesquisa foi o Distrito 1 (D1), localizado no município de Fortaleza. A cidade de Fortaleza está dividida, por uma questão de organização do parque escolar municipal, em distritos, sendo seis no total, essa divisão territorial é a mais atual, permanecendo assim desde 2020. Cada Distrito contém um quantitativo de escolas catalogadas. O D1, que ampara a pesquisa aqui dissertada, contém 69 escolas distribuídas nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sobre a cidade, Fortaleza tem 2.596.157 habitantes (IBGE, 2022),

distribuídos em 119 bairros. Pelo Censo Escolar divulgado pela SME – Secretaria Municipal de Educação (2022), estima-se que há 239.158 pessoas matriculadas no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental e no EJA (Educação de Jovens e Adultos). De acordo com o Observatório da Rede Municipal da Educação (Vidal *et al*, 2020, p. 01), o município possui

[...] uma complexa rede escolar que tem sido objeto, ao longo dos anos, de alterações de natureza diversa, como esvaziamento do centro da cidade, êxodo interno com a migração populacional do interior para a capital, surgimento de novos bairros cada vez mais periféricos, e impacto de programas habitacionais que fazem emergir demandas num curto espaço de tempo. É a oitava concentração urbana, distribuída em 314,14 km², apresentando agudos contrastes e flagrantes desigualdades. Ademais, 43% de sua população vive em assentamentos precários, concentrados em 13% do território urbano.

Os contrastes apontados no Observatório podem ser percebidos entre a localização de cada escola e as condições socioeconômicas que atravessam as vidas dos estudantes matriculados. Essa realidade se tornou mais perceptível com a chegada da pandemia da covid-19, com a necessidade de aulas remotas chocando com as dificuldades de acesso a plataformas em que fosse possível ter aulas ao vivo por parte de alunos da rede pública. A comunicação precisou ser feita então através de grupos de *WhatsApp*, rede social mais acessível, com familiares para envio de atividades, contudo algumas crianças ficaram a margem do processo educacional, tendo em vista a inviabilidade do recurso em pauta. É importante salientar que ainda estamos em processo de retorno das aulas presenciais, pois os efeitos deixados pela pandemia, bem como a realidade que ela desvelou, ainda afetam a Educação no município.

É fato que, no período anterior à pandemia, experimentou-se indicadores crescentes na educação municipal, desde as matrículas ao desempenho nas avaliações de larga escala. Entre 2005 e 2017, por exemplo, houve uma evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental no município (Vidal *et al*, 2020).

Entretanto o contexto pandêmico impactou em áreas muito significativas que transcendem os índices de desenvolvimento anteriores, como é o caso da relação professor-alunos, especialmente quando tratamos de alfabetização e de letramento, processos que tornam essa relação tão essencial. Para Andrade *et al* (2020, p. 197),

O vínculo tão essencial e grande aliado quando se trata de aprendizagem foi bastante atingido pela exigência do afastamento social. Consequentemente, a criança que tem seu desenvolvimento e processo de aprendizagem melhorado quando possui uma relação de confiança com o adulto que a auxilia, teve essa relação interferida pela pandemia [...]. Diante disso, restou aos professores e às professoras delegar grande parte de suas primordiais funções no processo educativo para familiares e responsáveis pelas crianças.

As aulas presenciais do município retornaram definitivamente em janeiro de 2022. Em um pouco mais de um ano desse retorno, a impressão que se tem, por parte de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que o esforço é dobrado para a missão de alfabetizar, visando à superação dos problemas causados pela pandemia e, ao mesmo tempo, atendendo às demandas por resultados numéricos positivos em larga escala.

4.2 O LD de Língua Portuguesa para o 1º ano *A Conquista*

A coleção *A conquista*⁸, composta por quatro obras dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Educação Física, chegou às escolas municipais de Fortaleza como uma das indicações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2021. A escolha pela obra do componente de Língua Portuguesa na Escola Alba Frota se deu por meio de aprovação por uma equipe avaliadora, composta por quatro professores regentes das turmas de 1º ano do ensino fundamental. Cruzando essa informação com a do tópico anterior é interessante observar que a escolha do material se deu ainda em um período pandêmico, visando-se, entretanto, a retomada por completo das aulas presenciais, já que as propostas do LD estão voltadas para essa modalidade de aulas.

A obra de Língua Portuguesa, cuja capa é apresentada na figura 2, foi elaborada e organizada pela autora Isabella P. M. Carpaneda e é apresentada na plataforma do PNLD/FTD como um material alinhado às competências e habilidades da BNCC, focado em possibilitar a participação consciente, ética, crítica e colaborativa dos estudantes em diversas situações comunicativas e nas práticas sociais, culturais e literárias. Acrescenta-se que os textos utilizados têm gêneros diversos que versam entre escritos, orais, multissemióticos e multimodais. As propostas de atividades, de acordo com a apresentação, são “de leitura, escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e de produção textual de acordo com a BNCC” (PNLD.FTD, p. XI, 2022-2023).

⁸ Toda a coleção, para os diferentes seguimentos, é apresentada no site FTD Educação/PNLD pelo site <https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-4/a-conquista/>. Conforme observamos no site, a coleção *A Conquista* vem sendo utilizada nos últimos quatro anos, de modo que já há a atualização para o ano de 2024.

Figura 1 – Capa do LD *A Conquista* de Língua Portuguesa para o 1º ano EF/Manual do professor/PDF



Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/>.

A obra também trabalha com avaliações no decorrer do ano letivo, de modo que cada obra tem uma avaliação diagnóstica para o início do volume, assim como avaliações de processo ao final de determinadas unidades. Na seção de apresentação dos resultados da pesquisa é possível conhecer mais a fundo a estrutura deste LD, bem como suas propostas.

Nesta pesquisa voltamos nosso olhar especificamente para o manual do professor de modo que as orientações da autora para tais profissionais também é importante objeto de análise dentro das categorias que adotamos. Como objeto da nossa análise todas as atividades do LD foram consideradas para compor o corpus dessa seção metodológica. No quadro 1 apresentamos a estrutura geral sobre a qual nos debruçamos a partir de nossas categorias de análise.

Quadro 1 – Material analisado

Material	Abreviatura
Introdução à obra de Língua Portuguesa	IOLP
Orientações Gerais de Língua Portuguesa	OGLP
Evolução Sequencial dos Conteúdos – 1º ano	ESC1
Unidade 1	U1
Unidade 2	U2
Unidade 3	U3
Unidade 4	U4
Unidade 5	U5
Unidade 6	U6
Unidade 7	U7
Unidade 8	U8

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção 4 deste trabalho, em que apresentaremos os resultados da análise, utilizamos de modo recorrente as abreviaturas. Cabe explicar também que nas partes do LD-manual do professor anteriores as unidades, a paginação segue um sistema/ordem diferente, sendo colocada em algarismo romano de I até XLVII, ao qual obedecemos ao referenciar essas partes.

4.3 Categorias da análise documental

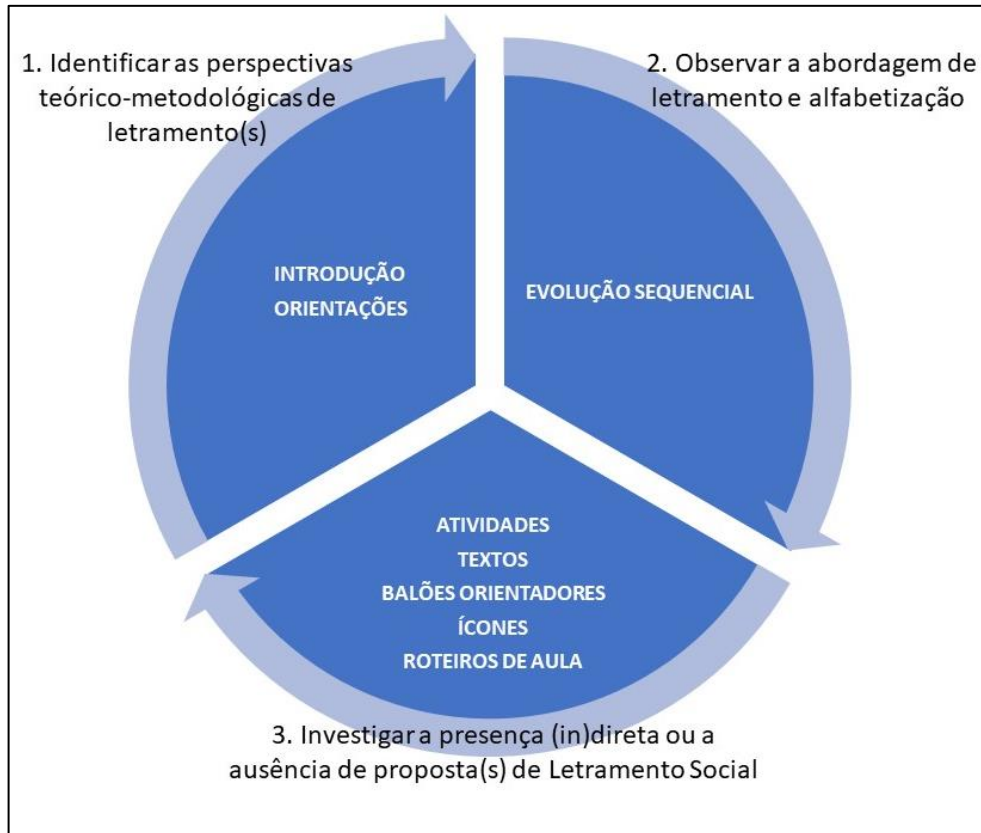
Para Strauss e Corbin (2008), análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte no sentido de manter um certo grau de rigor por basear análise em dados. Considerando tal premissa, propomo-nos a analisar a presença ou não de propostas de letramento social nas atividades didáticas propostas no Livro Didático de Língua Portuguesa *A Conquista*

Utilizamos como fundamento na nossa análise, os teóricos Angela Kleiman, Magda Soares, Leda Tfouni e Brian Street, este, por ser um teórico e divulgador importante das conceituações acerca dos letramentos na vertente social/sociais, o que nos possibilita uma fundamentação concisa para situarmos o leitor acerca do objeto primeiro de nossa pesquisa.

Isso posto, os critérios de análise do Livro Didático de LP “A Conquista” foram definidos a partir dos objetivos específicos de nossa pesquisa na tentativa de responder as aporias da problematização: 1. Identificar as perspectivas teórico-metodológicas de letramento (s) adotada (s) no Livro Didático; 2. Observar a abordagem de letramento e alfabetização pela sequência lógica das unidades; 3. Investigar a presença (in)direta ou a ausência de proposta(s)

de Letramento Social nas unidades do Livro Didático. Cada um desses objetivos foi direcionado a determinada parte do LD de acordo com a sua estrutura, conforme demonstramos no esquema da figura 2.

Figura 2 – Esquema de Categorias da análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Como nos debruçamos na análise do LD direcionado às professoras e professores (manual), categorizamos como presença direta de propostas de Letramento Social os textos de orientação aos profissionais que utilizam o livro. E como presença indireta categorizamos quando notamos a abordagem de Letramento Social nas atividades/recursos, mesmo não havendo orientações da autora direcionadas para tal.

5 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º ANO A *CONQUISTA*

Na seção a seguir, apresentaremos os resultados da análise documental, em consonância com as categorias delimitadas para este fim, que são: identificar as perspectivas teórico-metodológicas de letramento (s) nos textos introdutórios do Livro Didático; abordagem de letramento e alfabetização pela sequência lógica das unidades e identificar presença (in)direta ou a ausência de proposta(s) de Letramento Social nas atividades.

5.1 Perspectivas teórico-metodológicas de letramento(s) nos textos introdutórios do Livro Didático

Na parte introdutória do Livro de Língua Portuguesa *A conquista*, Carpaneda (2021), ao apresentar a organização estrutural do volume, manifesta claramente um dos objetivos propostos para as Unidades didáticas e atividades iniciais do referido exemplar. Ela afirma "Espera-se que, ao longo da coleção, os alunos aprimorem capacidades de compreensão e produção oral e escrita de textos instrumentalizando-se para o uso dos conhecimentos linguísticos em práticas sociais" (Carpaneda, 2021, p. V).

Na Introdução à obra de Língua Portuguesa (IOLP), Carpaneda orienta metodologicamente que "[...] é preciso diagnosticar e valorizar os saberes prévios das crianças e seus contextos sociais e culturais." (Carpaneda, 2021, p. X). E, em se tratando de contexto sociocultural orienta a troca entre professores, coordenadores e pais para conhecer as experiências vivenciadas pelos alunos.

Percebemos, nas duas construções linguísticas da IOLP, uma alusão terminológica a um ensino que pressupõe uma base contextualizada na realidade prática do aluno, que parte da premissa de que o saber individual é um ponto inicial para a estruturação do saber coletivo, no que concerne aos saberes subjetivos dos indivíduos que compõem o grupo áulico. Tal premissa vai ao encontro da tese defendida por Freire (1996), quando o autor faz a reflexão sobre a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental à prática educativa progressista e é questão que não pode ser desprezada (Freire, 1996).

O objetivo, ora exposto, propõe que o professor seja um investigador de demandas cognoscíveis por parte de seus alunos ao mesmo tempo em que exige desse profissional uma conduta atitudinal de mediação sistêmica, para que assim possa conduzir as demandas

anunciadas no ambiente escolar, em nosso estudo, tratamos de crianças que cursam o 1º ano do ensino fundamental, e que se encontram em fase de alfabetização. Conforme Street (2014)

A transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas a leitura e escrita (Street, 2014, p. 30-31).

A postura docente demandada pelo objetivo destacado na IOLP versa de uma conduta ancorada na vertente do letramento adotada por Street (2014), ou seja, a mediação de diálogos, consubstanciada pelos conhecimentos prévios dos alunos, atravessa discursos provenientes de convenções sociais e potencializa novas percepções discursivas cujo teor conceitual parte do lugar de pertencimento econômico, cultural dos que participam do ensejo linguístico/social.

Street (2014) prenuncia a ideia de trazer os letramentos para a agenda política, porém o letramento aqui situado refere-se àquele que tem, em sua denominação, a junção do contexto em que é vivenciado. Destacamos aqui o letramento social, não o modelo autônomo de letramento, que comumente é o difundido e notadamente o mais compreendido pela conjuntura educacional e, por conseguinte, a social.

O trato conceitual estabelecido pela autora no objetivo da IOLP carrega em seu teor, uma visão de sociedade em efervescência de toda ordem que carece de professores atentos à sua condição de organicidade na construção e ressignificação de consciência coletiva e social. Tendo aqui como pauta em discussão o letramento social, vislumbramos que o recorte pontuado no objetivo do Livro didático coloca não somente o professor, mas também o aluno como protagonista e sujeito em ascensão política e social.

Ensinar a ler e a escrever partindo não somente de paradigmas meramente técnicos, mas também de uma perspectiva contextual, possibilita uma amplitude na formação do repertório vocabular, construção da identidade social e autoconsciência linguística, termo cunhado por Street (2014, p. 37) que diz que “[...] a autoconsciência linguística e política se expressa através de formas sutis de construção do discurso e de oratória em que os participantes exprimem a diferença entre mensagem de superfície e o significado profundo de maneiras codificadas.”

O recorte amostral da IOLP, contendo o objetivo ora discutido, revela-se um convite em potencial para a intervenção dinâmica e sistemática do docente, no sentido de prover um ambiente pedagógico de intensa atividade discursiva no qual o público-alvo presente sint-

se pertencente ao grupo e percebe-se validade quando sua manifestação oral, acerca das suas indagações e relatos inerentes às questões interpessoais acolhidas e refletidas no contexto da coletividade.

O setor Orientações Gerais de Língua Portuguesa (OGLP) está estruturalmente organizado em três seções e algumas subseções que estarão inseridas no contexto intituladas de acordo com a sequência em curso: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; Pressupostos teóricos e metodológicos e Avaliação. No tópico “Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa”, Carpaneda adota o conceito de linguagem da BNCC, sobre o qual é possível notar a perspectiva dos seus usos sociais, comungando com a percepção de Street, citada acima. Ela discorre Linguagem como

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (Brasil *apud* Carpaneda, 2021, p. XI)

Na conceituação que apreciamos sobre linguagem, identificamos que a autora se volta para uma definição que considera os movimentos socialmente estabelecidos como ambiente favorável para a apreensão da linguagem falada em linguagem escrita. Conceito esse que nos remete a uma pausa reflexiva acerca da forma de se expressar por parte da criança em processo de alfabetização. Assim, trazemos para essa arena pedagógica a visão de Soares (2020) sobre a situação aqui anunciada.

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da, e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Distinção, mas indissociabilidade e interdependência: quais as consequências disso para a aprendizagem da língua escrita na escola? (Soares, 2020, p. 64).

Sobre o sentido da alfabetização a que se refere Soares (2020), aglutinamos à fala da autora o ponto de vista ao qual é adepto Street (2014):

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos se fundam. [...] A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade (Street, 2014, p. 155).

Percebemos nas falas de Soares (2020) e Street (2014), que ambos convergem na proposição de um ensino-aprendizagem atravessados pela diversidade histórico-contextual que é central na perspectiva de uma ação docente pautada na dimensão dos letramentos sociais. A

primeira tece uma elaboração em que coaduna alfabetização e letramento no sentido literal dos termos. O segundo reitera, dentro do teor do recorte trazido, que o letramento se materializa na condição em que o sujeito faz uso consciente da linguagem escrita e a dissemina de modo igual modo e com sistematicidade nas várias instâncias sociais que percorre na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as rupturas conceituais e práticas inerentes ao contexto escolar, no que se refere ao significado dos letramentos sociais e à ação do professor dentro dessa visão, corroboram com uma educação desprovida de autenticidade pedagógica e que, em certa medida, desautoriza ao aluno o perfil de sujeito-autor da sua história. Tal perspectiva, gera um distanciamento entre o que o aluno aprende e o que de fato ele já sabe. À vista disso, a escola se impõe como agência de escolarização meramente. A aprendizagem da leitura e escrita ocorre dissociada daquilo que aqui nos propomos discutir, que é a aquisição da linguagem escrita versada no viés de letramentos sociais.

Porém, em relação aos usos da linguagem a autora faz a separação dos usos formal e informal orientando que tais usos devem ser apresentados as crianças. Como exemplo de uso informal ela fala das conversas durante o recreio, explicitando que na sala de aula deve ser priorizado o uso formal como uma das normas urbanas de prestígio social. Essa abordagem nos remete a concepção de letramento escolar, sobre o qual Street (2014) menciona em uma das seções de seu livro, e a discussão sobre os preconceitos linguísticos. Diz sobre a importância de as crianças experimentarem diferentes práticas sociais do uso da língua, mas ainda coloca o letramento escolar como escada para obtenção de uso de prestígio em uma sociedade letrada, numa posição de poder em relação aos outros usos.

Sobre sujeitos letrados (nos moldes do letramento escolar) e alfabetizados, há um abismo conceitual que revigora questões relativas a classes sociais. A escrita como constructo social de respaldado *status* e poder, por muitas vezes, subjuga os demais sujeitos que ainda não dispõem da sua plena aquisição, independente de tais sujeitos serem considerados letrados. Tal convenção - que aparta alfabetizados de letrados - de notável teor classista, fomenta e perpetua desigualdades que são reverberadas nas várias instâncias que compõem a conjuntura social, econômica e política.

Ainda na OGLP, Carpaneda aborda o conceito de “literacia familiar”, cujo sentido podemos relacionar ao que Street (2014) chama de Letramento Social. Citando os autores Wasik, Senechal e Carpentiri ela explica “literacia familiar” como um conjunto de práticas e experiências “relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal”. Prossegue:

Uma das práticas que têm maior impacto no futuro escolar da criança é a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança; essa prática amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfossintáticos, desperta a imaginação, incute o gosto pela leitura e estreita o vínculo familiar. [...] Outras práticas de literacia familiar facilmente incorporáveis ao cotidiano da família são a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas. [...] (Carpaneda, 2021, p. XIII).

Família e escola estabeleceriam assim uma relação de complementaridade entre o que aprendem em casa e em sala de aula, com o objetivo de aumentar o engajamento da família e atraí-las para as práticas educativas. A autora atribui aos educadores o papel de envolver as famílias nesse processo: “devem salientar a importância de pais ou responsáveis estimularem a leitura e a **familiarização com letras, palavras, números e livros**” (Carpaneda, 2021, p. XIII, grifo nosso), orientando sobre as ações da “literacia familiar”: interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contato com a escrita; atividades diversas; motivação.

A análise dessa passagem suscitou dois questionamentos: para a complementaridade família/escola os pais necessariamente teriam o papel de estarem inseridos em uma cultura de letras, palavras, números, livros? E as famílias que não passaram pelo processo de letramento escolar estariam descartados da chamada literacia familiar? Necessitariam se adequar dentro dessa cultura letrada? E suas práticas de usos da linguagem provindas de sua cultura que não necessariamente é a letrada, estariam marginalizados desse processo?

Quando a autora cita nas dicas para a literacia familiar a narração de histórias, por exemplo, é como se essa prática necessitasse obrigatoriamente da presença de um livro: “contar histórias em voz alta. Diferente da leitura dialogada, a narração de histórias não necessita de um recurso ou suporte material, como um livro” (Carpaneda, 2021, p. XIII). Notamos nessa perspectiva teórico-metodológica o silenciamento dos usos orais da linguagem a despeito de um país cuja formação cultural traz tantas influências indígenas e africanas com suas tradições de transmissão oral.

Aqui é possível notar o que Bourdieu (1996) chama de capital cultural, pois no mercado das trocas linguísticas, o letramento escolar seria utilizado como meio de distinção social, logo um capital cultural. Não se quer dizer com essa analogia que se deva desconstruir a importância do letramento escolar, mas que a forma como se aborda pode ser reprodutora de desigualdades. Ademais, Bourdieu (1996) entende a instituição escolar como um dos espaços

de reprodução das desigualdades. Se o ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais, pelo processo de letramento/alfabetização têm o papel de proporcionar a compreensão dos diferentes usos da linguagem, compreendendo a linguagem como prática social, a importância não pode ser justificada pela ideia de prestígio social, mas pela compreensão e pelos usos sociais, logo pelo Letramento Social.

O termo “literacia”, expressão inspirada no português europeu, nos leva a uma breve reflexão acerca do contexto político no qual o LD em análise foi elaborado. Como expõe Buzen (2019, p. 44), “[...] não é novidade, no campo das Ciências Humanas, que as palavras e os conceitos não são neutros”. A conjuntura política de um país é fator preponderante nas tomadas de decisões em todos os setores que o constituem. Aqui destacamos o âmbito educacional e o recorte desse que se refere ao PNLD, política de desenvolvimento dos livros didáticos em escala nacional.

O período vigente de estruturação do Livro Didático *A Conquista* foi intercalado por sucessivos ataques às políticas voltadas para a Educação Pública. Desde cortes de verbas para Universidades e Institutos educacionais, o imbróglio ideológico que atravessou esse momento atingiu diretamente as produções de materiais destinados aos estudantes da Educação Básica, dentre esses o LD, objeto desse estudo.

Nos pressupostos teóricos e metodológicos, observamos que, teoricamente o Letramento Social está presente, embora não seja literalmente citado, pois, como apontado na BNCC, prioriza-se a contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que as práticas de linguagem derivam de situações da vida social e precisam estar situadas em contextos significativos para os estudantes. Mas, metodologicamente, é reproduzida a ideia do letramento como capital cultural. Para ser significativo é necessário que o letramento tenha profunda relação com o contexto cultural das crianças e suas famílias, e não o contrário.

A autora coloca como um dos pilares metodológicos da obra o trabalho com gêneros textuais a fim de “levar os alunos a compreender que todo texto se organiza de acordo com um gênero em função da situação sociocomunicativa”, fundamentando-se em “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, de modo que “[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261-262).

Considerando que aqui o público-alvo trata-se de crianças em fase de alfabetização e que ainda não detêm a plena aquisição da linguagem escrita, o processo verbal insere-se como um veículo de difusão e recepção de demandas pautadas no senso comum e transformadas em

conhecimento metodizado. Em se tratando de sujeitos que aprendem no processo de escrita, trazemos ponto de Tfouni (2010, p. 85-86), o qual destaca que:

Assim como o sujeito da oralidade não se confunde com o sujeito da escrita, também não existe coincidência entre esse último e o sujeito do letramento. O sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que produz nele um efeito-força (poder). As explicações dadas para isso são de natureza vária: cognitivas, ideológicas e epistemológicas. Já o sujeito do letramento, não é necessariamente alfabetizado.

Compreendemos o que Tfouni (2010) chama de “sujeito da escrita” como aquele que o letramento escolar intenciona produzir, embora teoricamente a finalidade seja discorrida na formação de bons escritores/leitores, pois ao longo do LD é notória a primazia da aquisição da linguagem escrita.

O subtópico sobre os eixos organizadores comuns de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental trata do trabalho com a oralidade para dar conta das variedades linguísticas de modo que as crianças compreendam que não existe só uma maneira de falar. Justifica a importância disso em duas frentes: uma sobre saber o que falar em determinado contexto; e sobre o respeito a diversidade. Quando fala no respeito a diversidade diz ser uma "atitude ética necessária a participação cidadã” (Carpaneda, 2021, p. XXII), mas deixa de citar que trabalhar a diversidade linguística em sala de aula também tem a ver com a inclusão de grupos historicamente marginalizados, inclusive com a inclusão das próprias comunidades cujas crianças estão inseridas. Entendendo isso como parte também do processo de letramento, o letramento social na prática seria capaz de fazê-lo.

Ainda na OGLP, dedica um subtópico só para tratar da multimodalidade justificada tanto pela demanda das transformações tecnológicas como pela variedade de usos humanos da Língua como imagens, mapas, hieróglifos que estavam presentes em sociedades antigas, porém, mais uma vez deixa de mencionar os usos orais dentro do viés da multimodalidade.

Assume ao final da OGLP o compromisso com a inclusão e o reconhecimento da diversidade, reconhecendo a pluralidade da formação histórico-cultural do Brasil, tratando da busca por uma sociedade democrática inclusiva, pela igualdade e equidade. O ensino de Língua Portuguesa assumiria esse compromisso somente através da multimodalidade, ou seria possível fazer valer a compreensão de Letramento Social, compreendendo, a diversidade linguística que também está presente na vivência e na história dos antepassados das crianças em processo de letramento escolar? É possível pensar em uma inclusão para além do acesso à escola e da integração no número de crianças que aprenderam a ler e escrever, uma inclusão de fato sociocultural?

5.2 Abordagem de letramento e alfabetização pela sequência lógica das unidades

Compreendemos que a evolução sequencial diz muito sobre as perspectivas de alfabetização e letramento, pois há sempre uma razão de ser para a configuração daquilo que deve vir antes e do que deve vir depois, dos conteúdos que são colocados em maior quantidade e dos que são secundarizados, entre outras subcategorias analíticas. Por isso descrevemos aqui o que fora percebido nessa evolução sequencial por bimestre.

Nessa ESC1, os conteúdos foram distribuídos em 38 semanas com programação para serem trabalhadas de duas a seis páginas em cada uma.

No primeiro bimestre as primeiras aulas são dedicadas à escrita emergente, relação entre grafemas e fonemas e oralidade, de modo que na sequência a oralidade aparece por último, de modo que a escrita das palavras é priorizada. O trabalho com a multimodalidade só é sugerida a partir da página 21 categorizando como habilidades segundo a BNCC (Brasil, 2017): Protocolos de leitura: EF01LP01; Decodificação/Fluência de leitura: EF12LP01; Compreensão em leitura: EF01LP16, EF12LP04; Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica: EF15LP18; Apreciação estética/Estilo: EF12LP18; Reconstrução das condições de produção e recepção de textos: EF15LP01; Formação do leitor literário: EF15LP15. O uso da linguagem pensando as habilidades de estratégia e compreensão de leitura só reaparecem na página 37 (sétima semana de aula), tendo até aí a primazia do conhecimento do alfabeto, consciência fonológica e fonêmica, produção da escrita etc.. A partir da sétima semana, nota-se uma sequência de investimento maior no letramento, com a novidade da habilidade de Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (EF15LP01).

No segundo bimestre, por sua vez, a chamada formação de leitor, a compreensão e produção de texto assume maior importância utilizando primeiramente em cada semana o texto (gênero poema e conto) para depois focar em uma letra, conforme demonstramos no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição dos conteúdos para as semanas do 1º e 2º bimestres

BIMESTRE	SEMANA	CONTEÚDOS
1º	1ª	Escrita do próprio nome; Identificação de nomes.
	2ª	Quadrinha; Rima.
	3ª	Parlenda; Diferenciação entre letras e números.
	4ª	Alfabeto; Letra de imprensa e letra cursiva; Letras maiúsculas e minúsculas.
	5ª	Reconhecimento de palavras escritas; Letras k, w e y; Produção de desenho e escrita de nomes.

	6 ^a	Roda de leitura; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa.
	7 ^a	Quadrinha.
	8 ^a	Símbolos; Leitura multimodal; Cartaz.
	9 ^a	Produção de lista de regras da turma; Diversidade: somos todos diferentes; Quadrinha.
	10 ^a	Alfabeto: vogais e consoantes; Conto; Sílabas.
	11 ^a	Canção; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa.
2 ^o	12 ^a	Poema; Verso; Letra p.
	13 ^a	Til e som nasal; Parlenda; Letra d
	14 ^a	Convite; Parlenda; Produção de convite para exposição.
	15 ^a	Poema; Letra b; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa.
	16 ^a	Poema; Letra f.
	17 ^a	Poema; Conto; Letra t.
	18 ^a	Educação ambiental: animais em extinção; Cantiga; Letra v.
	19 ^a	Acentos agudo e circunflexo; Fotolegenda em notícia.
	20 ^a	Legenda em álbum de; fotografias; Produção de legenda de; fotografia; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa sequência percebemos uma abordagem de letramento e alfabetização que vai da parte para o todo no primeiro bimestre e do todo para a parte do todo para a parte no segundo bimestre, colocando-se aqui analogamente a “parte” como as letras e o reconhecimento do alfabeto e o “todo” como universo dos textos, abrangendo a compreensão e a produção.

Para o terceiro bimestre segue-se a mesma linha do segundo, com usos de outros gêneros textuais (quadrinha e conto) e a marcante presença da habilidade de decodificação/fluência de leitura (EF12LP01). No quarto bimestre a multimodalidade e os diferentes usos da linguagem aparecem de forma mais recorrente no decorrer das semanas, tendo maior diversidade de gêneros textuais (poema, cantiga, conto, parlenda, anúncio, receita, convite), como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição dos conteúdos para as semanas do 3^o e 4^o bimestres

BIMESTRE	SEMANA	CONTEÚDOS
3 ^o	21 ^a	Poema; Letra l.
	22 ^a	Quadrinha; Letra n.
	23 ^a	Conto; Personagem; Mensagem; Alfabeto em letra cursiva.

	24 ^a	Produção de bilhete; Apresentação oral sobre reciclagem; Cantiga; Letra j.
	25 ^a	Cantiga; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa.
	26 ^a	Cantiga; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado Avaliação formativa.
	27 ^a	Cantiga de roda; Produção de versos para cantiga; Poema
	28 ^a	Poema; Letra x; Letra z.
	29 ^a	Parlenda; Gravação de apresentação musical; Tela; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado Avaliação formativa.
4 ^o	30 ^a	Poema; Letra r; Cantiga; Conto.
	31 ^a	Anúncio; Educação ambiental: lixo e meio ambiente; Parlenda; Poema; Letra s.
	32 ^a	Receita culinária; Produção de receita culinária; Apresentação sobre credices.
	33 ^a	Cantiga; Letra c; Poema; Cedilha; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado Avaliação formativa.
	34 ^a	Poema; Letra h; Parlenda.
	35 ^a	Poema; Letra g; Recital de trava-línguas; Alfabeto cursivo maiúsculo e minúsculo; Palavras com ga, go, gu e ge, gi; Palavras com gue, gui, gua.
	36 ^a	História com repetição; Produção de final de história com repetição.
	37 ^a	Diversidade cultural: discriminação: não!; Poema; Letra q.
	38 ^a	Planta baixa; Atividades de revisão; Dicionário ilustrado; Avaliação formativa; Convite; Legenda; Palavras sinônimas; Sílabas; Relações entre grafemas e fonemas; Formação de palavras; Escritas de palavras e frase; Alfabetos maiúsculo e minúsculo; Letras maiúsculas e minúsculas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por deixar a multimodalidade para as últimas semanas, nessa evolução sequencial identificamos uma abordagem de alfabetização/letramento que prima pela ideia de progressão

da aquisição da linguagem, o que em nossa análise significaria dizer que para chegar à compreensão e aos usos variados da linguagem seria necessário primeiramente ter maior apropriação do SEA. Afunilando a análise, as próximas linhas são dedicadas ao que pudemos observar nas propostas acerca do Letramento Social dentro dos conteúdos acima mencionados.

5.3 Presença (in)direta ou a ausência de proposta(s) de Letramento Social

A U1 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por duas subseções; a segunda, por três subseções, e a terceira, por cinco e, na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo e, no final, um dicionário ilustrado. Nas primeiras páginas da U1, na atividade "Eu já vi, eu já sei", demonstrada na figura 3, notamos a presença direta da perspectiva de Letramento Social.

Figura 3 – “Eu já vi, eu já sei” parte 1, U1

2 PARTICIPE DA APRESENTAÇÃO DA TURMA.
Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula.

A) MOSTRE AOS COLEGAS A PRODUÇÃO QUE VOCÊ FEZ NAS PÁGINAS 12 E 13.

B) DIGA SEU NOME, QUANTOS ANOS VOCÊ TEM, DO QUE GOSTA DE BRINCAR E O QUE GOSTA DE COMER.

OLÁ,
 MEU NOME É MARIANA.
 EU TENHO 6 ANOS.
 GOSTO DE BRINCAR DE BOLA
 E ADORO QUANDO É DIA
 DE MACARRONADA!

Fonte: Carpaneda (2021, p. 15).

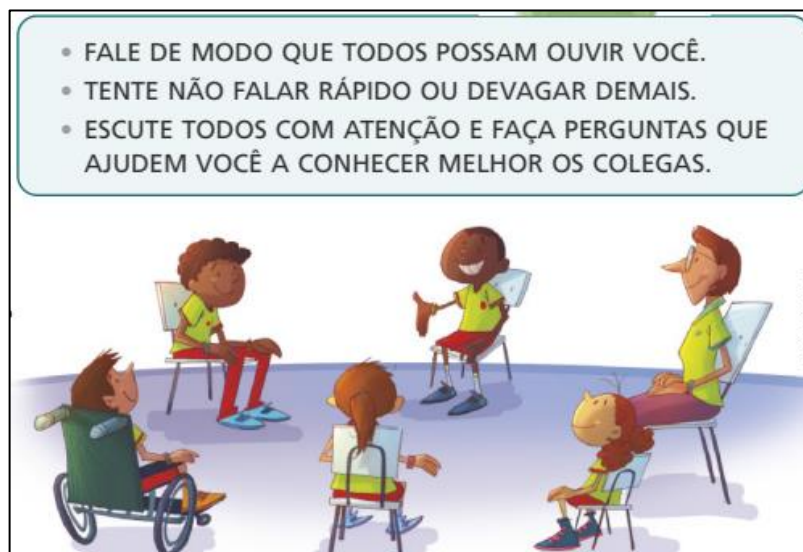
A proposta do item B na questão 2 orienta as crianças para a natureza social da linguagem através da comunicação sobre o nome que lhes foi dado em sua comunidade e de elementos de sua cultura como as brincadeiras e a culinária. Embora o exemplo de resposta seja sucinto, a autora orienta os professores a uma mediação da atividade com uma preparação em casa, junto a família, para a apresentação em sala de aula:

Oriente os alunos a conversarem com os pais ou responsáveis sobre a história do próprio nome. As perguntas que levarão aos pais ou responsáveis são: quem escolheu esse nome e por quê? Foi fácil escolher esse nome? Qual o significado dele? Esclareça que, além de registrar as informações obtidas com os pais ou responsáveis, devem

contar também quantos anos têm, do que mais gostam de brincar e comer. Ressalte que o registro dessas informações pode ser por meio da escrita de palavras, de desenho ou de recorte e colagem de figuras relacionadas à história do próprio nome e de suas preferências (p. 15)

Como pode ser observado a mediação do professor de acordo com as orientações são imprescindíveis para que o Letramento Social aconteça, pois ele vai além da literalidade da pergunta e da resposta. A intervenção docente favorece o trabalho com o letramento na perspectiva aqui estudada, quando oportuniza ao estudante trazer para a sala de aula pontos de vista advindos do seu contexto familiar, falas carregadas de elementos peculiares, inerentes à sua identidade cultural local. A outra proposta de Letramento Social dentro dessa atividade está na parte de apresentação (figura 4):

Figura 4 – “Eu já vi, eu já sei” parte 2, U1



Fonte: Carpaneda (2021, p. 15).

Propor que as crianças escutem todos com atenção, fazer perguntas e conhecer melhor os colegas possibilita-lhes não somente o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral, mas também como ser letrado a partir da exploração de diferentes e semelhantes práticas e usos sociais da linguagem, sendo ainda uma experiência de inclusão tornando o ensino da língua significativo para elas.

Na seção “Vamos pular”, trabalhando o gênero “parlenda”, a autora propõe o desenvolvimento das habilidades utilizando como estratégia metodológica introdutória a brincadeira tradicional de pular corda. Em nossa análise destacamos a atividade “Preparação para a leitura”, apresentada na figura 5.

Figura 5 – “Preparação para a leitura” parte 1, U1

1. É COMUM RECITAR VERSOS EM BRINCADEIRAS.

A) VOCÊ JÁ PULOU CORDA? *Resposta pessoal.*

B) JÁ RECITOU VERSOS ENQUANTO PULAVA CORDA? QUAIS?
Respostas pessoais.

C) VOCÊ CONHECE VERSOS QUE AJUDAM A MEMORIZAR LETRAS? *Resposta pessoal.*

2. ESCREVA ALGUMAS LETRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE.

Resposta pessoal.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 24).

Os objetivos descritos para essa atividade são: reconhecer e identificar o gênero textual parlenda; reconhecer as finalidades das parlendas; identificar semelhanças sonoras em rimas e sílabas; valorizar textos de tradição oral. Entre as habilidades da BNCC pontuadas destacamos a EF12LP18 que busca “Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) [...]” (Carpaneda, 2021, p. 24).

Quando são perguntadas se já pularam corda, se já recitaram versos nessa brincadeira e são convidadas a recitar os versos que conhecem, as crianças são motivadas a trazer para sala de aula uma experiência sociocultural sua de uma brincadeira que atravessa

gerações através da oralidade⁹, ou a conhecer, através da apresentação dos professores, uma experiência social de seus pais ou pessoas próximas como os próprios docentes. Fica nítido que, apesar da finalidade maior ser o reconhecimento do gênero “Parlenda” e o diagnóstico de letras já conhecidas (questão 2) para mais a frente serem trabalhadas os sons, rimas e letras, a perspectiva social de letramento não ficou ausente.

Todavia, no roteiro de aula, a orientação referente a questão 1 direcionada aos professores é “a) e b) Estimule-os a comentarem se já brincaram de corda e recitaram versos ao mesmo tempo. 1. c) Transcreva na lousa os versos que os alunos citarem. Sempre que oportuno, explore o som e a escrita das palavras citadas por eles. [...]” (Carpaneda, 2021, p. 24).

Por haver possibilidades dentro da questão alinhadas a um objetivo e uma habilidade, mas não compor a orientação do roteiro de aula, detectamos que nessa seção há a presença do Letramento Social, mas de forma indireta. Também compreendemos como abordagem indireta quando o processo crítico em torno do Letramento Social é deixado para depois. Para discutir essa abordagem indireta recorreremos a Street, 2014, p. 154):

O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica.

A presença indireta do Letramento Social dentro de uma proposta do LD também pôde ser percebida na questão 6 da atividade de “Preparação para a leitura”, vide figura 6, onde as crianças são convidadas a brincar e ao mesmo e, em seguida, a fazer o tracejado em alusão ao movimento da corda.

⁹ De acordo com Marcuschi (2010, p. 25) “A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]”.

Figura 6 – “Preparação para a leitura” parte 2, U1

5. VOCÊ SABE QUE BRINCADEIRA É ESTA? COMO SE BRINCA?
Respostas pessoais.



• CUBRA O TRACEJADO IMITANDO O MOVIMENTO DA CORDA. DEPOIS, CONTINUE FAZENDO O TRACEJADO.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 26).

Antes de propor a atividade, os professores são orientados pelo LD a levar “os alunos para fora da sala de aula para que brinquem de pular corda”, visando “desenvolver a coordenação motora fina e a percepção visual dos alunos”, trabalhando “as ações de segurar, pressionar e movimentar em determinado traçado e direção”. Orienta-se ainda que essas ações “devem ser praticadas e estimuladas constantemente [...]”, porque “por meio dela, os alunos estarão trabalhando os princípios da escrita emergente” (Carpaneda, 2021, p. 24). Ou seja, os professores não foram orientados no LD para a possibilidade de trabalharem o Letramento Social através da brincadeira.

Dentro da seção “Nossa Língua”, especificamente nas questões 3 a 6 demonstradas pelas figuras 7 e 8, verificamos uma amplificação das possibilidades tanto diretas como indiretas de Letramento Social.

Figura 7 – “Nossa Língua” parte 1, U1

3. OBSERVE A CENA E CIRCULE ONDE APARECEM PALAVRAS.



ENTRADA DA VILA DE JERICOACOARA NO MUNICÍPIO DE JIJOCA DE JERICOACOARA, ESTADO DO CEARÁ, 2017.

RESTRITO: PERMITIDO APENAS A ALGUMAS PESSOAS.

**MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA**

• EM QUE OUTROS LUGARES VOCÊ COSTUMA ENCONTRAR PALAVRAS ESCRITAS? *Espera-se que os alunos mencionem embalagens de produtos, livros, placas de rua etc.*

4. VOCÊS VÃO FAZER UM PASSEIO EM TORNO DA ESCOLA.

• ESCREVA A SEGUIR ALGUMAS PALAVRAS QUE VOCÊS ENCONTRARAM DURANTE O PASSEIO E FAÇA ILUSTRAÇÕES EM UMA FOLHA AVULSA.

Resposta e produção pessoais.


31

Fonte: Carpaneda (2021, p. 31).

Figura 8 – “Nossa Língua” parte 2, U1

5. QUE MEIO DE TRANSPORTE VOCÊ USA PARA CHEGAR À ESCOLA? *Resposta pessoal.*

6. O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ESCRITO NESTE MICRO-ÔNIBUS?
Abra espaço para os alunos comentarem o que acham que está escrito no veículo da imagem.



7. COM OS COLEGAS E O PROFESSOR, MONTE A LISTA DE NOMES DA TURMA. *Resposta coletiva.*

8. ESCREVA OS NOMES DE DOIS COLEGAS. SE PRECISAR, CONSULTE A LISTA DE NOMES DA TURMA. *Resposta pessoal.*

NOME DE MENINO

NOME DE MENINA

DESCUBRA MAIS

- **TUDO BEM SER DIFERENTE**, DE TODD PARR, PANDA BOOKS, 2002. ESSE LIVRO TRATA DAS DIFERENÇAS DE CADA UM DE MANEIRA SIMPLES E DIVERTIDA. ELE TAMBÉM ENSINA A CULTIVAR A PAZ E OS BONS SENTIMENTOS.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 32).

As orientações para execução das atividades das páginas 31 e 32, apresentam procedimentos metodológicos importantes e viáveis para o desenvolvimento das habilidades a seguir: contribui para que o aluno aguçe sua percepção visual, aprimore sua fluência verbal, senso de criticidade, consciência coletiva e social. Destacamos duas situações de orientação de conduta didática que consideramos relevantes no que concerne a nossa temática.

A primeira trata-se de uma indagação, que diz: “no caminho para a escola, vocês encontram placas parecidas com essas?” (Imagem 3), indagações essas que devem ser feitas verbalmente com a mediação do professor para que os alunos se manifestem oralmente. A

seguinte diz respeito a uma sugestão de aula de campo na qual o professor deve promover um passeio pelas proximidades da escola para que os alunos observem palavras escritas em placas, letreiros de lojas, faixas etc.

Tais proposições didáticas têm como foco conhecimentos cotidianos dos alunos, o que suscita, para que respondam as atividades a contento, tomando por base o seu contexto familiar e local, fazendo inferências acerca de aspectos que podem ser observados a partir da espontaneidade da sua vida e rotina diária. A aquisição da língua escrita a partir de tal contexto corrobora com a fala de Tfouni (2010), quando esta se reporta à escrita como produto cultural por excelência.

Identificamos nas páginas 31 e 32 considerável relação da proposta com a perspectiva de letramento que analisamos, pois, as tarefas de produção escrita propostas promovem uma prática coerente com a expectativa de nossa pesquisa. Trazemos agora, outro ponto: as habilidades da BNCC (2017) elencadas pela autora para essas atividades EF15LP01 (BNCC, 2017).

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a que se destinam, 542VBG (Carpaneda, 2021, p. 24).

No trajeto casa-escola e vice-versa, a depender do meio de mobilidade disponível (carro, ônibus, ou a pé), a criança do 1º ano vivencia um momento de intensa experimentação social e, poder sistematizar esses conhecimentos no âmbito escolar, contribui efetivamente com uma aprendizagem que valoriza o saber socialmente constituído pelo estudante, proporcionando-lhe um sentimento de pertencimento ao mundo socialmente letrado. Contudo, reiteramos que para a potencialização desses aspectos, a condução didática do professor mostra-se como fator de expressivo valor.

Ao final da página 32, a autora coloca no balão “Descubra mais” cuja finalidade é “[...] possibilitar a ampliação do repertório de conhecimento dos alunos com sugestões que dialoguem com o que foi tratado na unidade, seja pela semelhança temática, seja pela perspectiva do gênero textual trabalhado” (Carpaneda, 2021, p. 9) com sugestões de livros, sites, músicas etc., acompanhadas de uma breve sinopse. A indicação do livro “Tudo bem ser diferente” corresponde a um relevante tema de Letramento Social que é o respeito à diferença, compreendendo que a linguagem é em si uma experiência social de alteridades.

Diante do exposto definimos assim as questões 3, 4 e 5 e o balão “descubra mais” demonstrados nas figuras 7 e 8 como proposta direta de Letramento Social. Sistemáticamente, apresentamos as propostas de Letramento Social encontradas na Unidade 1.

Quadro 4 – Propostas de Letramento Social da U1

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U1	“Eu já vi, eu já sei” p. 15	Direta
	“Preparação para a leitura” pp. 24 e 26	Indireta
	“Nossa Língua” pp. 31 e 32	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U2 é composta por duas seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por cinco subseções; a segunda, por seis subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo e, no final, um dicionário ilustrado. De antemão, o título dado a unidade já é um convite ao Letramento Social: Conviver e respeitar.

Nesse caso utiliza-se como estratégias de preparação para a leitura os símbolos, cuja intenção é sinalizar ou transmitir mensagens como semáforo e placas. Interessantemente, a unidade é aberta com uma situação prática da vida cotidiana em que a personagem, João deve seguir um trajeto até a casa de seu amigo, a partir da qual as crianças são convidadas a se imaginarem dentro do trajeto (figura 9).

Figura 9 – Abertura da U2 “Conviver e respeitar”



Fonte: Carpaneda (2021, p. 42-43, adaptada).

Um primeiro contato com os símbolos é, então, proporcionado pela situação-problema do item 2. A autora descreve como objetivos: estabelecer relações entre texto escrito e imagens; reconhecer símbolos; acionar noções de espaço e de localização; exercitar movimentos motores coordenados por meio de traçados. No roteiro de aula orienta-se:

Os sinais visuais e símbolos gráficos são importantes instrumentos para exprimir, por meio de imagens facilmente identificáveis, permissões, proibições, alertas, conceitos etc. As atividades desta unidade têm como objetivo, entre outros, que os alunos reconheçam e diferenciem símbolos, palavras e números. **Espera-se também que percebam que os símbolos transmitem mensagens tanto para as pessoas letradas como para aquelas que não sabem ler.**

1. **Abra espaço para que os alunos verbalizem seus conhecimentos prévios** sobre placas, símbolos e avisos.

2. Estimule os alunos a observarem as páginas e a comentarem que atividade imaginam que vão realizar. Só então leia o comando da atividade e chame-lhes a atenção para: o início do caminho (a casa do ciclista, seu ponto de partida em direção à casa do amigo) e as placas presentes na cena. **É provável que consigam ler as placas, usando como estratégia as ilustrações.** Chame-lhes a atenção, também, para a imagem do celular na qual há mensagens que fornecem as indicações do caminho para a casa do amigo. Enquanto você realiza a leitura de uma mensagem por vez, estimule os alunos a percorrerem o caminho primeiro com o dedo, argumentando as decisões tomadas, por exemplo: não virarão em determinada rua em razão de ela não apresentar a via própria para o trânsito de bicicletas (ciclovía), por exemplo. Após entrarem em acordo sobre o caminho correto, peça a eles que tracem a rota com o lápis. Essa atividade permite aos alunos mobilizarem aspectos da escrita emergente. (Carpaneda, 2021, p. 43, grifo nosso).

Embora as habilidades da BNCC e da PNA (Política Nacional de Alfabetização) descritas sejam apenas de relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos (EF15LP18); distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos (EF01LP04); Conhecimento alfabético e produção de escrita (PNA), o desenvolvimento dessa proposta trabalha explicitamente como Letramento Social seja porque as crianças podem compreender usos da linguagem não verbal conhecida por grupos ágrafos e não ágrafos com uma função coletiva, ou porque podem lembrar de textos semelhantes em seus próprios trajetos.

Analisamos também que essa proposta deslinda outras possibilidades de exploração que não foram colocadas pela autora, mas que poderiam ser mediadas pelos professores como: após traçarem a rota, convidar os alunos a lembrarem de uma rota que sempre fazem com seus pais e se há símbolos nela como na rota de João. Assim, logo mesmo na abertura da unidade já seria trabalhada a habilidade EF15LP01 da BNCC (Brasil, 2017):

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Prosseguindo na unidade, debruçamo-nos sobre a atividade da seção “Texto por toda parte” que traz um gênero diferente dos símbolos anteriormente trabalhados, mas assume função semelhante, conforme demonstrada na figura 10.

Figura 10 – “Texto por toda parte” U2

1. ACOMPANHE A LEITURA DO CARTAZ, QUE APRESENTA REGRAS E INSTRUÇÕES PARA MORADORES DE UM CONDOMÍNIO.

CADA UM TEM O SEU ESPAÇO



CUIDE DE SEU BICHINHO E RESPEITE O SEU VIZINHO.

1. CACHORROS NÃO PODEM CIRCULAR PELO CONDOMÍNIO SEM COLEIRA E GUIA.
2. USE O ELEVADOR DE SERVIÇO QUANDO ESTIVER COM SEU CACHORRO.
3. RECOLHA O COCÔ DE SEU BICHINHO.

LETÍCIA ARRAES. CEDIDO ESPECIALMENTE PARA ESTA OBRA.

• **QUAL É A FUNÇÃO DA IMAGEM NESSE CARTAZ?**
 A imagem do cachorro tem o objetivo de chamar a atenção de quem passa pelo local do condomínio em que está afixado o cartaz. O cachorro recolhendo suas fezes e segurando uma placa dá um toque de humor, suavizando a imposição das regras de conduta aos moradores que têm cães.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 48).

A atividade tem como objetivo primordial trabalhar recursos linguístico-discursivos a partir da percepção visual do aluno, tendo, como ponto de partida para essa ação, a observação de um cartaz informativo contendo regras e instruções para moradores de um condomínio. A habilidade aqui vinculada, de acordo com a BNCC, é a EF12LP01:

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola), e nas mídias

impressas, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (Carpaneda, 2021, p. 48).

Identificamos que a relevância da atividade consiste no fato de verificar em certo ponto dos enunciados, o nível de compreensão do aluno, tanto para delimitar o gênero textual em questão quanto a função social deste para a vida em coletividade. Tal investida versa na premissa fundamental de que para vivermos em sociedade devemos respeitar algumas normas de convivência que certamente trarão harmonia ao convívio social.

Cabe mencionar que, considerando a hipótese de algum aluno desconhecer a instância social que é o condomínio, a maioria certamente tem conhecimentos prévios acerca de regras gerais que devem ser seguidas por pessoas responsáveis por determinados animais de estimação, quando adentram espaços de visitação social. As experiências vividas em seu cenário familiar corroboram com a formação da elaboração mental no que diz respeito às regras de conduta em sociedade.

Reiteramos que, de acordo com a autora, o foco da atividade é reconhecer o gênero cartaz como dispositivo instrucional para socialização de regras e instruções sobre um termo, trazendo para a discussão elementos interpessoais de compreensão que são oriundas da percepção de mundo, bem como reflexos do cotidiano de cada um. Percebemos que a ideia de analisar a função social do cartaz remete a criança a uma imersão no seu contexto e repertório cultural para tecer sua opinião sobre o assunto. Kleiman (1995, p. 18), sobre esse ponto, diz

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

A prática discursiva letrada de que nos fala Kleiman (1995) pode ser viabilizada a partir de atividades que apresentem temas pertinentes para que o sujeito em aprendizagem possa transpor informações partindo da sua perspectiva individual e do contexto sociocultural. A elaboração das atividades numa perspectiva social da linguagem traz contribuições várias para o aprimoramento do processo de leitura e de escrita dentro de uma visão significativa e consciente. A depender da conduta procedimental do professor alfabetizador, consideramos nas atividades, a viabilidade de um trabalho que instiga a percepção do aluno a revisitar seus conhecimentos prévios acerca do assunto.

Após explorarem a função social de textos não verbais e verbais, bem como se remetem aos usos deles na vida cotidiana, as crianças são convidadas a fazerem uso dessa função através da atividade “produção de escrita”, vide figuras 11.

Figura 11 – Atividade “Produção de escrita” U2

1 NA ESCOLA, É IMPORTANTE SEGUIR REGRAS DE CONVIVÊNCIA.
 * VEJA AS REGRAS CRIADAS POR ALUNOS.
 Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula.



2 LISTE, COM A TURMA, REGRAS PARA A BOA CONVIVÊNCIA NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.
3 ESCOLHAM, COPIEM E ILUSTREM UMA DAS REGRAS.
4 MONTEM UM MURAL COM AS REGRAS DA TURMA.

DURANTE O ANO, CONSULTEM O MURAL PARA SABER SE AS REGRAS ESTÃO SENDO CUMPRIDAS.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 50-51, adaptada).

No caso, a função desenvolvida é a do pacto social, pela criação de acordos de convivência para a turma. Nesse sentido, os alunos podem compreender que a linguagem tem papel relevante dentro de uma coletividade, sendo estratégia para a manutenção da convivência respeitosa e pacífica.

Ao analisar tal proposta lembramos da “teoria do agir comunicativo” de Habermas (2012). Segundo essa teoria, a linguagem é ferramenta de transformação da sociedade, de modo que, filosoficamente falando, a ação comunicativa pode ser uma alternativa racional à própria razão.

A perspectiva de Letramento voltada para a convivência em sociedade segue na seção "Diálogos" com a proposta "Somos todos diferentes", apresentada nas figuras 12 e 13.

Figura 12 – “Diálogos” U2

SOMOS TODOS DIFERENTES

CADA UM TEM O DIREITO DE SER COMO É E TEM O DEVER DE RESPEITAR AS PESSOAS DO JEITO QUE ELAS SÃO.

🗨️ = CONTE O QUE VEM À SUA CABEÇA AO OBSERVAR A CENA.

**TODOS JUNTOS IREMOS VENCER,
NÃO IMPORTA O QUE ACONTECER.**

DANIELA KULOT. TODOS JUNTOS! SÃO PAULO: TELÓS, 2018. SÃO PAULO: TELÓS.

1. ALGUMAS PALAVRAS PARECEM MÁGICAS! OUÇA E CANTE A CANTIGA **PALAVRAS MÁGICAS**. Cantiga disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4X5MhHDgJ3Q>, acesso em 12 jul. 2021.

2. LISTE, COM A TURMA, PALAVRAS E EXPRESSÕES MÁGICAS.
= ESCOLHA TRÊS E COPIE. *Resposta pessoal.*

ATERIA PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: Carpaneda (2021, p. 52-53, adaptada).

Figura 13 – “Palavras mágicas”

PALAVRAS MÁGICAS	
OLÁ, QUANDO CHEGA ALGUÉM	POR FAVOR, UMA PALAVRINHA BOA QUE AGRADA TANTO ÀS PESSOAS
OLÁ, SE QUEM CHEGA É VOCÊ	POR FAVOR, VOCÊ PODE VIR AQUI?
OLÁ, QUANDO ENCONTRA UM AMIGO	POR FAVOR, VOCÊ PODE ME DAR UM COPO?
OLÁ, É QUE EU LHE DIGO	POR FAVOR, ABRA ESTA PORTA?
OLÁ, COMO VOCÊ VAI?	POR FAVOR, EU POSSO PASSAR?
OLÁ, MUITO BOM VER VOCÊ!	OBRIGADO, AO RECEBER UM PRESENTE
OLÁ, QUE SAUDADE, AMIGA!	OBRIGADO, SE LHE DÃO UMA AJUDA
QUE PRAZER TE ENCONTRAR!	OBRIGADO, PARA AGRADECER
POR FAVOR, SEMPRE PARA PEDIR	DE NADA VÃO LHE RESPONDER!
POR FAVOR, SE PRECISA DE ALGUÉM	OBRIGADA PELO SEU PRESENTE!
	OBRIGADA PELA SUA AJUDA!

Fonte: Carpaneda (2021, p. 53).

O texto não verbal "Todos juntos iremos vencer, não importa o que acontecer." de Daniela Kulot, expressa muitas pessoas de diferentes tamanhos, cores, estilos e tipos de mobilidade para expulsar um monstro que poderíamos analogamente associar a intolerância, ao preconceito, e todos os obstáculos para a convivência em sociedade. O texto verbal, por sua vez, a cantiga "Palavras mágicas", propõe letrar com valores para as relações sociais experimentadas pelas crianças.

Diante do exposto analisamos que todas as propostas de Letramento Social encontradas na Unidade 2 fazem uma abordagem direta sintonizando as atividades, textos, objetivos e roteiros de aula. Sistematizamos essa coleta de resultados no quadro 5.

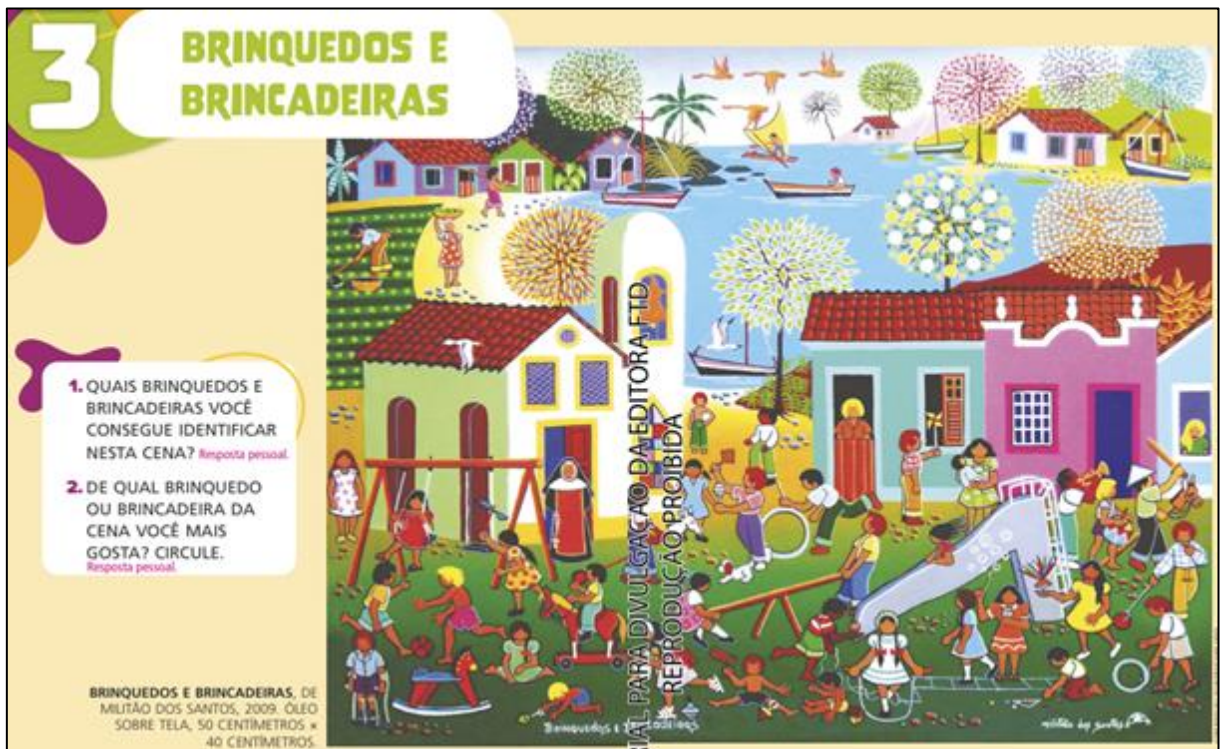
Quadro 5 – Propostas de Letramento Social da U2

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U2	Abertura pp. 42 e 43	Direta
	“Texto por toda parte” p. 48	Direta
	“Produção de escrita” pp. 50 e 51	Direta
	“Diálogos” pp. 52 e 53	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U3 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por três subseções; a segunda, por cinco subseções; a terceira, por três subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo, e, no final, um dicionário ilustrado. Nesta unidade, assim como aparece na U1, um contexto sociocultural é utilizado como estratégia de preparação das habilidades a serem apreendidas durante o bimestre, na unidade denominada "brinquedos e brincadeiras", vide figura 14.

Figura 14 – Abertura U3 “Brinquedos e Brincadeiras”



Fonte: Carpaneda (2021, p. 66-67, adaptada).

A pintura de Militão dos Santos utilizada na abertura representa uma cena da vida cotidiana interiorana que pode não ser de todo conhecida pelas crianças, em se tratando de um público citadino. Ante as brincadedos e brincadeiras em primeiro plano, pode-se explorar tanto aquilo que faz parte de sua cultura como o que remete a tempos/espços diferentes: bolha de sabão, bolinha de gude, corda, amarelinha, pé-de-lata, bola, cata-vento, cavalinho, peteca, entre outros. A autora orienta exatamente a perguntar "o que veem na tela e que sensação a obra causa a eles, justificando" e a aproveitar "a oportunidade para levá-los a perceberem a profundidade da tela" (Carpaneda, 2021, p. 67).

Saltando da perspectiva visual e reflexiva para a prática, a autora propõe na atividade de preparação para a leitura intitulada "Põe o dedo aqui" a vivência de uma brincadeira antiga, utilizando a mesma estrutura de enunciados dessa seção de preparação das unidades anteriores, vide figura 15.

Figura 15 – “Preparação para a leitura” U3

1. OBSERVE A CENA.



A) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UMA CENA ASSIM? QUANDO?
Respostas pessoais. É possível que alguns alunos mencionem o início de alguma brincadeira.

B) RECITE UMA PARLENDIA USADA PARA ESCOLHER QUEM QUER PARTICIPAR DE UMA BRINCADEIRA.
Os alunos poderão citar: *Uni-duni-tê, Joquempô, Pé de chulé*, entre outras.

2. COMPLETE O VERSO ESCRREVENDO O NOME DE UMA BRINCADEIRA.

QUEM QUER BRINCAR DE Resposta pessoal.
PÕE O DEDO AQUI.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 76).

O ícone da questão 2 propõe que ela seja realizada em dupla. No roteiro de aula os professores são orientados a organizarem as duplas, estimulando-as a discutirem quais brincadeiras podem ser mencionadas na parlenda e em qual parte dela devem ser colocadas. Além disso, propõe desafiar as duplas a escreverem de forma colaborativa o nome da brincadeira. Por exemplo: Pedro pode ajudar a escrever pega-pega.

Após apresentação do gênero textual convite, é proposto no LD mais uma atividade prática, dessa vez, uma produção de toda a turma para organização de um evento, conforme apresentado nas figuras 16, 17 e 18.

Figura 16 – “Produção de escrita” parte 1, U3

PRODUÇÃO DE ESCRITA

CONVITE PARA EXPOSIÇÃO


Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula.

SUA TURMA VAI MONTAR O PAINEL BELEZAS DO FUNDO DO MAR COM PINTURAS FEITAS COM O DEDO.

DEPOIS, VOCÊS VÃO FAZER UM CONVITE PARA QUE OUTRAS TURMAS VISITEM A EXPOSIÇÃO.

1 ESCREVAM AS INFORMAÇÕES QUE O CONVITE VAI TER.

• DATA, LOCAL E HORÁRIO:




Respostas pessoais.

• EVENTO:

Exposição de pinturas feitas com o dedo.

• NOME DE QUEM ESTÁ CONVIDANDO:



Resposta pessoal.


Fonte: Carpaneda (2021, p. 86).

Figura 17 – “Produção de escrita” parte 2, U3

2 RELEIAM O CONVITE PARA VERIFICAR SE NÃO FALTA NENHUMA INFORMAÇÃO.

3 CONVIDEM TAMBÉM PESSOAS DA SUA FAMÍLIA OU DA COMUNIDADE.

- PARA ISSO, PREENCHAM O CONVITE DA PÁGINA 289 COM AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 87).

Figura 18 – Ficha da U3



UNIDADE 3 **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

DATA: ___ / ___ / ___

MEU APRENDIZADO	SIM	NÃO
O CONVITE INFORMA QUEM É O CONVIDADO?		
O CONVITE INFORMA QUEM FEZ O CONVITE?		
O CONVITE INFORMA A DATA DO EVENTO?		

Fonte: Carpaneda (2021, p. 286).

A estruturação de tarefas, numa perspectiva do Letramento Social, requer enunciados que integrem aspectos que possibilitem a reflexão acerca das demandas de cunho ideológico. Nesse sentido, para o professor que mediará a aplicação metodológica, é relevante assumir uma postura investigativa sobre os conteúdos para que sua ação não seja limitada nem limite o desenvolvimento de novos olhares por parte do aluno assistido.

A atividade que compreende as páginas 86 e 87, ora analisadas, insere-se no rol de tarefas que atendem, em termos, aos critérios conceituais da vertente do que aqui denominamos letramento social. A tarefa, em curso, trata-se de uma demanda coletiva, na qual a turma do 1º ano do Ensino fundamental deve montar um painel intitulado: *Belezas do fundo do mar*. Tal ação impulsiona o aluno ao contato com a estrutura e estilo característicos do gênero proposto, convite. A habilidade aqui citada, de acordo com a BNCC (2017), reitera

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem legendas para álbuns, foto ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (Carpaneda, 2021, p. 86).

No entanto, para que a tarefa cumpra uma função de teor social, como o objetivo situado pelo que a autora preconiza, é basilar que o professor adote procedimentos e estratégias que favoreçam a participação criativa dos alunos, de modo que possam expor suas ideias, hipóteses e até soluções para possíveis problemas emanados no decurso da elaboração do trabalho em grupo. O poder de fala do docente é um marco categórico, mas, para que essa percepção seja viabilizada por uma transposição didática coerente, é preciso que o professor esteja atento e ativo. Sobre esse recorte, Street (2013) fundamenta

O argumento sobre letramentos sociais sugere que engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. As formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as ideias sobre o letramento dos participantes, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o ‘letramento’ possa ‘ser dado’ neutramente e que, então, seus efeitos ‘sociais’ sejam vivenciados apenas posteriormente (Street, 2013, p. 54).

Um ponto importante da atividade é a participação da família para apreciação da produção escrita composta pelos estudantes. Esse movimento de interatividade entre família (sujeito) e escola (social) alinha-se à materialidade do tema principal dessa pesquisa, legitimando valores sociais que são inerentes ao aprimoramento de uma aprendizagem respaldada pelas características específicas de cada esfera social.

Consideramos, assim, que as propostas explanadas trazem perspectivas de Letramento Social direta e indiretamente através da percepção/compreensão de cena e elementos da vida cotidiana e de vivências práticas em grupo e com a família em que as crianças estão inseridas, conforme resumo do quadro 6.

Quadro 6 – Propostas de Letramento Social da U3

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U3	Abertura pp. 66 e 67	Direta
	“Preparação para a leitura” p. 76	Indireta
	“Produção de escrita” pp. 86 e 87	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U4 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por três subseções; a segunda, por duas subseções; a terceira, por seis subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo, e, no final, um dicionário ilustrado. Diferentemente, das unidades anteriores, a U4 não identificamos a perspectiva de Letramento Social em sua abertura e em atividades de preparação para a leitura. Pontuamos, dessa vez, uma proposta na seção diálogos, voltada para a Educação Ambiental, vide figura 19.

Figura 19 – “Diálogos” U4

ANIMAIS EM EXTINÇÃO

1. VOCÊ SABE O QUE ESTES ANIMAIS TÊM EM COMUM?
Resposta pessoal.



TATU-BOLA



MICO-LEÃO-DE-CARA-PRETA



PEIXE-BOI-DA-AMAZÔNIA



ONÇA-PINTADA

TODOS SÃO ANIMAIS BRASILEIROS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO, OU SEJA, CORREM O RISCO DE DESAPARECER DO PLANETA.

2. PESQUISEM EM LIVROS, REVISTAS OU NA INTERNET, COM A AJUDA DE UM ADULTO, OUTROS ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO.

- MONTEM UM MURAL INTITULADO:

**ANIMAIS AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO:
VAMOS MUDAR ESSA HISTÓRIA**
- NESSE MURAL, ALÉM DE COLOCAR AS IMAGENS DOS ANIMAIS E SEUS NOMES, ESCREVAM O QUE PODEMOS FAZER PARA SUA PROTEÇÃO. *Produção coletiva.*

Fonte: Carpaneda (2021, p. 113, adaptada).

Na atividade da página 113, o enunciado da questão 1 impulsiona o leitor a recorrer ao seu repertório cultural e investigar substratos contextuais que atendam ao questionamento feito, de modo particular, já que tais operações, quando solicitadas numa esfera individualizada, são elaboradas a partir de processos metacognitivos. Um dos objetivos situados pela autora para

a atividade é “perceber a necessidade de preservação do meio ambiente”, percepção essa que se efetiva mediante processos de autorreflexão e que entendemos como um relevante perspectiva de Letramento Social.

Na questão 2 pontuamos o aparecimento de um elemento que potencializa o Letramento Social – a pesquisa, que, apesar de não ser descrita dessa forma no roteiro de aula, pode, com a mediação do professor, levar ao conhecimento de usos sociais da língua na internet feitos por movimentos de preservação como campanhas e de notícias locais sobre animais em extinção do próprio território onde as crianças vivem. Acreditamos que essa orientação na perspectiva de Letramento Social contribui para o ponto culminante da atividade – a criação do mural, em que a autora propõe uma produção escrita que requer, por parte dos alunos, apresentar sugestões que possam solucionar ou amenizar problemas que pedem a participação da comunidade.

Percebemos que o posicionamento da autora do LD aqui em análise tem posicionamento com enfoques diversos para a resolução das questões em curso. Ora parte do princípio da individualidade, ora sugere a coletividade, o que denota uma intencionalidade em propiciar ao estudante, ambientação escolar para uma profícua aprendizagem no que se refere à tomada de decisões e resolução de situações, partindo tanto da perspectiva pessoal quanto do ponto de vista do outro; sendo atravessado, assim, por nuances inerentes a discursos divergentes, discursos esses repletos de concepções que transpõem características sociais bem como culturais.

Na Inglaterra, o Relatório Alexander e o *Cambridge Primary Review*, assim como o Projeto *Letter*, sobre letramento adulto, e também o trabalho de Soares no Brasil, demonstram a importância de se elaborarem o currículo e a pedagogia com base naquilo que as pessoas trazem, naquilo que já fazem, e que tanto os professores como quem elabora as políticas de ensino tentem aprender sobre isso, talvez por intermédio da compreensão ao estilo etnográfico das práticas sociais do cotidiano. O desafio, portanto, é que todos nós usemos o que conhecemos a partir de pesquisas e da prática como base para programas educacionais, currículo, pedagogia e avaliação, em vez de simplesmente impor aos educandos visões estreitas e etnocêntricas de letramento. (Street, 2013, p. 63).

Sobre letramentos, a postura metodológica docente é fator que deve ser considerado durante a abordagem pedagógica de conteúdos programáticos, pois a intervenção didática certamente corroborará com a consubstanciação da perspectiva social durante a operacionalização do fazer metódico no ambiente escolarizado. Contudo, para tal, é imprescindível que a formação do profissional seja proveniente de uma assertividade instrucional em termos práticos e teóricos, o que culminará na tão almejada práxis pedagógica.

A ação de pesquisa proposta na seção “Diálogos”, caso perpassasse por uma orientação que corroborasse com uma postura metodológica de Letramento Digital poderia ser uma interessante forma de introduzir o letramento que observamos no boxe “Saiba que” apresentada na figura 20.

Figura 20 – “Saiba que” U4

SAIBA QUE

O CELULAR

O APARELHO CELULAR SERVE COMO RELÓGIO, DESPERTADOR, AGENDA TELEFÔNICA, PARA ENVIAR MENSAGENS, FAZER CHAMADAS DE VOZ E VÍDEO, TIRAR FOTOGRAFIAS, FILMAR, JOGAR, TOCAR MÚSICAS ETC.

VEJA COMO ADICIONAR UM CONTATO NA AGENDA DO CELULAR:

- 1** SELECIONE O ÍCONE DE TELEFONE NA TELA DO CELULAR.
- 2** ESCOLHA A OPÇÃO “ADICIONAR CONTATO”.
- 3** REGISTRE O NOME DA PESSOA E O TELEFONE DELA.

TAMBÉM É POSSÍVEL REGISTRAR O E-MAIL, O ENDEREÇO E A DATA DE ANIVERSÁRIO DESSA PESSOA.

- QUE TAL MONTAR A AGENDA DE TELEFONES DA TURMA? SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 120).

A autora orienta que o objetivo desse box é “levar os alunos a perceberem que, atualmente, além de agendas impressas, usam-se, com muita frequência, as agendas dos telefones celulares”, mostrando-lhes “o funcionamento da agenda telefônica e de outras funções do celular e pedindo para que falem em que ocasiões veem os adultos utilizando as agendas de

telefone. Pede ainda que os professores estimulem as crianças “a observarem os diferentes aspectos de organização de uma agenda: o tamanho, os espaços reservados para a escrita de diferentes dados, as letras que a subdividem etc.” (Carpaneda, p. 120). Ela destaca a importância de se trabalhar os multiletramentos, citando Roxane Rojo:

A presença de tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades (Rojo, 2012 *apud* Carpaneda, p. 120).

Por entendermos a presença das tecnologias digitais na sociedade atual como um fenômeno sociolinguístico dada a propagação de novos meios e formas de comunicação, identificamos o trabalho com ela em sala de aula como proposta de Letramento Social. Contudo, por não compor os objetivos e orientação da proposta no LD, a despeito da citação teórica utilizada, a abordagem é indireta.

As duas propostas de Letramento Social detectadas nessa unidade trouxeram como novidades perspectivas que envolvem a linguagens digitais e da internet com orientações não necessariamente voltadas para a sua natureza social. Sistematizamos a análise no quadro 7:

Quadro 7 – Propostas de Letramento Social da U4

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U4	“Diálogos” p. 113	Direta
	“Saiba que” p. 120	Indireta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U5 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por duas subseções; a segunda, por seis subseções; a terceira, por três subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo, e, no final, um dicionário ilustrado.

A primeira proposta de Letramento Social identificada nessa unidade está na seção “Preparação para a leitura” denominada “Lata no pé”, com os objetivos de Estabelecer expectativas e levantar hipóteses; participar de interações orais, respeitando os turnos de fala e as opiniões divergentes; reconhecer semelhanças entre imagens; reconhecer quais materiais podem ser reciclados, vide figura 21.

Figura 21 – “Preparação para a leitura” U5

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

... 1. SERÁ QUE SÓ AS LOJAS TÊM BRINQUEDOS DIVERTIDOS?
VOCÊ JÁ VIU BRINQUEDOS FEITOS DE MATERIAL RECICLÁVEL?
Respostas pessoais.

- OBSERVE.



Fonte: Carpaneda (2021, p. 132).

No roteiro da atividade, é proposto estimular as crianças a verbalizarem suas opiniões, com base no resgate de conhecimentos prévios, comentando sobre a importância de reciclar materiais, contribuindo para a redução de lixo no meio ambiente, sendo, pois, uma proposta de Letramento Social para o consumo consciente. Destacamos aqui o objetivo de “Estabelecer expectativas e levantar hipóteses” (Carpaneda, p. 132), abrindo possibilidades para que no processo de mediação os alunos possam pensar sobre o hábito da reciclagem dentro de sua vida cotidiana, com os resíduos descartáveis que lhes são disponíveis. Essa proposta tem como culminância a proposta da seção "Produção Oral", apresentada na figura 22.

Figura 22 – “Produção oral” U5

PRODUÇÃO ORAL **APRESENTAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM**

Veja orientações e encaminhamentos na seção **Roteiro de aula**.

🐾 COM A AJUDA DE UM ADULTO, PESQUISEM EM LIVROS, EM REVISTAS E NA INTERNET A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM PARA O MEIO AMBIENTE.

1 VOCÊS VÃO CONTAR PARA OS COLEGAS DE OUTRA TURMA:

- O QUE CONSTRUÍRAM;
- QUAIS MATERIAIS UTILIZARAM;
- O QUE ACHARAM DA ATIVIDADE;
- O QUE APRENDERAM SOBRE A RECICLAGEM.

2 DURANTE A PESQUISA, ANOTEM AS INFORMAÇÕES MAIS INTERESSANTES E IMPORTANTES SOBRE O ASSUNTO.

3 COMBINEM O QUE CADA ALUNO VAI DIZER E ENSAIEM. VOCÊS PODEM MONTAR CARTAZES PARA APOIAR AS FALAS.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 153).

O Letramento Social está em todas as nuances do trabalho proposto na figura 22: na colaboração em grupo, nos conhecimentos apreendidos para o ato da pesquisa, nos conteúdos que tratam da importância da reciclagem e, por fim, do próprio ato de comunicar. Aqui destacamos a orientação ao professor sobre o trabalho proposto: “comente com os alunos que eles ocuparão um importante espaço social, o da pessoa que compartilha seus conhecimentos e suas experiências” (Carpaneda, 2021, p. 153). A comunicação nesse sentido é trabalhada no campo da oralidade, que percebemos ser introduzida na unidade na seção “Hora da História” com o gênero conto, vide figura 23.

Figura 23 – “Hora da História” U5

HORA DA HISTÓRIA **CONTO**

1. IR PARA A CASA DO VOVÔ E DA VOVÓ COSTUMA SER DIVERTIDO. NÃO PRECISA SER PAI OU MÃE DO SEU PAPAÍ OU DA SUA MAMÃE. PODE SER UM AVÔ OU UMA AVÓ DO AMIGO, DO PRIMO OU DE ALGUÉM DA COMUNIDADE.

🗨️ • O QUE PODE ACONTECER EM UMA HISTÓRIA COM O TÍTULO **CASA DE VÓ É SEMPRE DOMINGO?** *Resposta pessoal.*

Fonte: Carpaneda (2021, p. 144).

A familiarização do gênero conto a partir de experiências vividas com pessoas mais velhas ocorre no LD com a finalidade de: “Atribuir sentido ao que é lido, considerando experiências vivenciadas; Reconhecer que textos literários fazem parte do mundo imaginário; Identificar elementos da narrativa escutada (narrador e personagens)” (Carpaneda, 2021, p. 144). Todavia, a proposta vai além, pois permite rememorar um elementar aspecto da cultura afro-indígena brasileira vivenciada nos ambientes familiares, partindo da tradição oral de contar histórias, causos, lendas etc. A autora orienta que seja promovido “um diálogo, buscando informações pessoais deles a respeito do assunto tratado: histórias da casa de vó”, estimulando-os a relatarem experiências vividas”. Entendemos essa valorização da cultura oral como um Letramento Social necessário não somente na formação de novos leitores, mas na formação humana das crianças que precisam aprender também através da linguagem as suas heranças culturais e a valorização dos idosos.

Sistematizando a presença das propostas de Letramento Social na Unidade 5 e se há uma abordagem direta ou indireta apresentamos o quadro 8:

Quadro 8 – Propostas de Letramento Social da U5

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U5	“Preparação para a leitura” p. 132	Direta
	“Hora da história” p. 144	Indireta
	“Produção oral” p. 153	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

E por falar em cultura, a U6 utiliza o universo popular das cantigas como estratégia metodológica para desenvolvimento das habilidades. Essa unidade é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por quatro subseções; a segunda, por duas subseções; a terceira, por cinco subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo, e, no final, um dicionário ilustrado. Logo em sua abertura a autora apresenta os objetivos de: acionar conhecimentos de tradições culturais e exercitar conhecimentos sobre músicas populares da tradição cultural brasileira, vide figura 24.

Figura 24 – Abertura da U6



Fonte: Carpaneda (2021, p. 166-167, adaptada).

Consideramos o uso da obra de Heitor dos Prazeres representando o carnaval, dadas as orientações da autora nos objetivos e roteiro de aula como uma perspectiva de Letramento Social, que indicam trabalhar também com a regionalidade perguntando que marchinhas de carnaval as crianças conhecem e quais outros estilos musicais são tocados no carnaval, de acordo com a região do país em que moram.

Destacamos outras três seções da U6 que trabalham com a regionalidade: “Preparação para a leitura” (figura 25); “Divertidamente” (figura 26) e “Texto por toda parte” (figura 27).

Figura 25 – “Preparação para a leitura 1” U6

1. VOCÊ JÁ OUVIU FORRÓ? GOSTOU?
Respostas pessoais.

2. EM QUAL DAS CENAS AS PESSOAS ESTÃO DANÇANDO FORRÓ?





3. DESTES INSTRUMENTOS MUSICAIS, QUAIS SÃO COMUNS EM UMA BANDA DE FORRÓ?

		
<input checked="" type="checkbox"/> ZABUMBA.	<input checked="" type="checkbox"/> TRIÂNGULO.	<input type="checkbox"/> PIANO.
		
<input type="checkbox"/> SAXOFONE.	<input checked="" type="checkbox"/> SANFONA.	<input type="checkbox"/> HARPA.

FOTOS: FERRARI/SHUTTERSTOCK.COM; ZABUMBA: SHUTTERSTOCK.COM; TRIÂNGULO: SHUTTERSTOCK.COM; PIANO: SHUTTERSTOCK.COM; SAXOFONE: SHUTTERSTOCK.COM; SANFONA: SHUTTERSTOCK.COM; HARPA: SHUTTERSTOCK.COM

Fonte: Carpaneda (2021, p. 184).

Figura 26 – “Texto por toda parte” U6

1. OBSERVE A TELA E COMENTE QUAIS IMPRESSÕES VOCÊ TEVE.
Resposta pessoal.

FORRÓ DO PEBA, DE ADRIANO SANTORI, 2017. ÓLEO SOBRE TELA, 140 CENTÍMETROS x 70 CENTÍMETROS.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 191).

Figura 27 – “Divertidamente” U6

1. ADIVINHAS, CANTIGAS, PARLENDAS E TRAVA-LÍNGUAS SÃO PASSADOS DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO E PODEM TER DIFERENÇAS, DEPENDENDO DO LUGAR DO BRASIL.

- ACOMPANHE A LEITURA DAS PARLENDAS.

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO
 CINCO, SEIS, **MOLHO INGLÊS**
 SETE, OITO, **COMER BISCOITO**
 NOVE, DEZ, **COMER PASTÉIS**

PARLENDA POPULAR.

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ
TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO
 CINCO, SEIS, **PULO UMA VEZ**
 SETE, OITO, **COMO BISCOITO**
 NOVE, DEZ, **OLHO NOS PÉS**

PARLENDA POPULAR.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 188).

As propostas demonstradas nas figuras 25 e 26 exploram uma manifestação cultural bastante difundida no contexto local de utilização do LD analisado, Fortaleza-Ceará-Nordeste. Vale dizer que o Letramento através da interação com seu próprio contexto linguístico, histórico e cultural possibilitam o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais. A proposta apresentada na figura 27, por sua vez, aumenta o repertório linguístico das crianças, sendo capaz de realizar o Letramento Social contra o preconceito linguístico, seja ele geracional ou regional.

Ainda trabalhando com aspectos da cultura brasileira, a U6 do LD apresenta na atividade de “Preparação para a leitura” um símbolo musical de origem indígena – o maracá feito de um matéria-prima comum na região nordeste, território das escolas que utilizam o livro em nossa análise, conforme exposto na figura 28.

Figura 28 – “Preparação para a leitura 2” U6

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

1. O MARACÁ É UM INSTRUMENTO MUSICAL DE ORIGEM INDÍGENA. GERALMENTE, ELE É FEITO COM CABAÇA.

• VOCÊ JÁ VIU UM PÉ DE CABAÇA? *Resposta pessoal.*



THE NEW YORK TIMES

PÉ DE CABAÇA.



THE NEW YORK TIMES

MARACÁS FEITOS POR INDÍGENA TICUNA. ALTO SOLIMÕES, AMAZÔNIA. 2018.

2. AS CABAÇAS TAMBÉM SÃO USADAS EM ARTESANATOS. OBSERVE A CABAÇA A SEGUIR E DECORE COMO QUISER.
Produção pessoal.



THE NEW YORK TIMES



THE NEW YORK TIMES



THE NEW YORK TIMES

Fonte: Carpaneda (2021, p. 168).

Aqui, o manual orienta os professores a abrirem espaço para que os alunos comentem o que sabem sobre o maracá e outros instrumentos musicais de origem indígena, apontando ser interessante levar para a sala um maracá ou vídeos em que esse instrumento musical é tocado. Indica-se comentar que as cabaças, que fazem o maracá, também são utilizadas em outros tipos de artesanato. Algo que não aparece no roteiro de aula, mas que seria interessante acrescentar nessa proposta seria a apresentação às crianças sobre a origem linguística da palavra *maraká*, vinda do tupi e que resguarda muitas influências na língua portuguesa brasileira.

Adentrando ao gênero textual cantiga, as próximas atividades continuam trabalhando aspectos da cultura popular brasileira a partir das quais identificamos possibilidades interessantes de Letramento Social. Vide figuras 29 e 30.

Figura 29 – “Texto por toda parte” U6

1. Espera-se que os alunos mencionem as brincadeiras de roda, as brincadeiras com corda e outras atividades em grupo.

1. EM QUAL TIPO DE BRINCADEIRA VOCÊ CANTA?

2. PELO TÍTULO E PELA ILUSTRAÇÃO, QUE CANTIGA DE RODA VOCÊ ACHA QUE VAI CANTAR?

Espera-se que os alunos identifiquem a cantiga *Loja do Mestre André*.

• CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM PIANINHO
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO

AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
QUE EU COMPREI UM VIOLÃO
DÃO, DÃO, DÃO, UM VIOLÃO
PLIM, PLIM, PLIM, UM PIANINHO

AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
AI OLÉ, AI OLÉ,
FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ

CANTIGA POPULAR.



3. Significa que se trata de uma cantiga que não tem um autor conhecido, mas que faz parte do repertório cultural de um povo ou de uma nação.

3. VOCÊ REPAROU QUE NO FINAL DA CANTIGA ESTÁ ESCRITO CANTIGA POPULAR? O QUE ISSO SIGNIFICA?

Fonte: Carpaneda (2021, p. 174-175, adaptada).

Figura 30 – “Produção de escrita” U6

Veja orientações e encaminhamentos na seção **Roteiro de aula**.

👤 CRIEM NOVOS TRECHOS PARA A CANTIGA LOJA DO MESTRE ANDRÉ. O PROFESSOR VAI REUNIR OS TRECHOS EM UM LIVRO E DOAR PARA A BIBLIOTECA DA ESCOLA.

- 1** PENSEM EM OUTROS INSTRUMENTOS QUE PODERIAM SER COMPRADOS NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ E COMO REPRESENTAR O SOM DELES.
- 2** CITEM ALGUNS INSTRUMENTOS DE BRINQUEDO, COMO PIANINHO, FLAUTINHA, SANFONINHA.
- 3** LEIAM A CANTIGA E IDENTIFIQUEM O QUE VOCÊS TERÃO DE CRIAR.

LOJA DO MESTRE ANDRÉ
 FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
 QUE EU COMPREI _____ *Resposta pessoal.*

AI OLÉ, AI OLÉ,
 FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ
 AI OLÉ, AI OLÉ,
 FOI NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ



- 4** CANTEM OS VERSOS CRIADOS PARA OBSERVAR SE A CANTIGA CONTINUA COM O RITMO ORIGINAL.
- 5** EM UMA FOLHA AVULSA, PASSEM A LIMPO O TRECHO CRIADO E COPIEM O REFRÃO DA CANTIGA. *Produção pessoal.*
 - COMBINEM QUAIS PARTES CADA UM VAI ESCREVER E ILUSTREM. *Produção pessoal.*
- 6** O PROFESSOR VAI EXPLICAR COMO SERÃO FEITAS A EDIÇÃO E A MONTAGEM DO LIVRO. *Produção coletiva.*

DICA: CAPRICHEM! ESSA FOLHA FARÁ PARTE DO LIVRO DA TURMA.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 176-177, adaptada).

A proposta de atividade corrente é condizente com a expectativa que almejamos nessa pesquisa. A primeira parte introduz o contexto cultural das cantigas de roda, oferecendo recursos inferenciais para que o aluno sistematize seu pensamento e verbalize suas ideias partindo de seu conhecimento pessoal, trazendo à tona informações específicas que fazem parte do universo particular do estudante.

Posteriormente a isso, há um momento em que a autora propõe que as crianças, em duplas, conforme o ícone acima da questão 1, criem versos para a cantiga para a produção de

um livro que será doado a biblioteca local. Essa proposta abre espaço para que elas se sintam socialmente valorizadas, o que torna a aprendizagem significativa.

Pontuamos que a Unidade 6 em quase sua totalidade traz perspectivas interessantes e diretas de Letramento Social, cujo resultado da análise organizamos no quadro 9:

Quadro 9 – Propostas de Letramento Social da U6

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U6	Abertura pp. 166 e 167	Direta
	“Preparação para a leitura” p. 168	Direta
	“Texto por toda parte” pp. 174 e 175	Direta
	“Produção de escrita” pp. 176 e 177	Direta
	“Preparação para a leitura” p. 184	Direta
	“Divertidamente” p. 188	Direta
	“Texto por toda parte” p. 191	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U7 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por seis subseções; a segunda, por seis subseções; a terceira, por três subseções; na sequência, há uma atividade de cunho avaliativo, e, no final, um dicionário ilustrado. Nessa unidade a autora utiliza como assuntos principais a alimentação, trabalhando dois campos desse assunto: o primeiro onde os alimentos podem ser obtidos (figura 31) e o segundo sobre os resíduos produzidos pelo consumo humano (figura 32).

Figura 31 – “Preparação para a leitura” U7



Fonte: Carpaneda (2021, p. 198).

A autora define como objetivos dessa atividade: relacionar texto escrito e ilustrações.; estabelecer expectativas em relação ao texto que será lido; refletir sobre o sistema de escrita. E como habilidade da BNCC: ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização (EF12LP01). Apesar de não compor os objetivos e habilidades colocados, observamos a perspectiva de Letramento Social no roteiro de aula em que orienta “conversar com os alunos sobre as feiras livres da região onde vivem. Se não houver, pergunte a eles quais são os locais em que as pessoas costumam comprar frutas, legumes e verduras” (Carpaneda, 2021, p. 198). As feiras livres são uma experiência comum na maioria dos bairros em que residem as crianças usuárias a escola pública onde circula o LD analisado.

A atividade da seção “texto por toda parte” remete a outra experiência social que é a da ida ao supermercado trabalhando um gênero textual que é próprio desse espaço – o anúncio. Seguindo uma ordem lógica vem seção “Diálogos”, vide figuras 32 e 33.

Figura 32 – “Texto por toda parte” U7

1. OBSERVE O ANÚNCIO DE UM SUPERMERCADO DIVULGADO EM FOLHETO.

QUINTA VERDE

SUPERMERCADO Serve Mais

OFERTAS VÁLIDAS DE 16 A 20 DE AGOSTO

R\$ 1,99 KG **BATATA**

R\$ 3,19 KG **MAÇÃ NACIONAL**

R\$ 9,35 KG **PERA**

R\$ 4,35 KG **UVA ITÁLIA**

R\$ 4,15 KG **TOMATE**

R\$ 3,29 KG **CENOURA**

R\$ 2,65 KG **BETERRABA**

R\$ 2,79 KG **BATATA-DOCE**

LUGAR DE COMPRAR + BARATO SEMPRE

ABERTO DE:
SEGUNDA A SEXTA, DAS 8 HORAS ÀS 12 HORAS
SÁBADO, DAS 8 HORAS ÀS 12 HORAS

MANTENHA SUA CIDADE LIMPA. NÃO JOGUE ESTE FOLHETO EM LOCAIS PÚBLICOS.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 206).

Figura 33 – “Diálogos” U7

LIXO E MEIO AMBIENTE

O LIXO JOGADO NAS RUAS ENTOPE BUEIROS E CAUSA ENCHENTES. ELE TAMBÉM POLUI OS RIOS QUE DESÁGUAM NO MAR. POLUIR O MEIO AMBIENTE NÃO É UMA BOA ATITUDE, POIS PREJUDICA AS PLANTAS, OS ANIMAIS E OS SERES HUMANOS.



LIXO ACUMULADO NO RIO TIETÊ, EM SALTO, NO ESTADO DE SÃO PAULO, APÓS CHEIA CAUSADA POR FORTES CHUVAS, 2020.

1. RELEIA A ORIENTAÇÃO DO ANÚNCIO DO SUPERMERCADO.

MANTENHA SUA CIDADE LIMPA. NÃO JOGUE ESTE FOLHETO EM LOCAIS PÚBLICOS.

• POR QUE O SUPERMERCADO SE PREOCUPOU EM DAR ESSA ORIENTAÇÃO? É importante que os alunos percebam que o supermercado demonstrou estar preocupado com o cuidado que devemos ter com o meio ambiente (ruas, praças, avenidas).

2. PESQUISE IMAGENS DE DESCARTE INADEQUADO DO LIXO. MONTE UMA CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DESCARTE DO LIXO COM ANÚNCIOS EM CARTAZES. Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula.

209

Fonte: Carpaneda (2021, p. 209).

Como as atividades das páginas 206 e 209 pode-se viabilizar um ensino que preconize o letramento social? A atividade da p. 209 está conectada ao anúncio da p. 206. A primeira etapa da atividade, composta por um texto informativo, incentiva habilidades de compreensão e produção oral, pois requer dos alunos uma conversa, a qual suscita informações que eles sabem acerca da orientação contida no anúncio da p. 206, o que proporciona um resgate do aporte de conhecimento social do contexto do aluno em questão. Street (2013), sobre letramento social, sugere que

[...] engajar-se com o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. As formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as ideias sobre o letramento dos participantes, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder (Street, 2013, p. 54).

Ao professor, é sugerido pela autora do LD que, durante a aplicação, indague, além de questões de identificação de gênero e estrutura do texto, quais são os detalhes contidos no

folheto de supermercado, com os questionamentos a seguir: para que serve, quem está anunciando os produtos, qual deles custa menos, entre outros. Para dar prosseguimento à conversa, o aluno se utilizará de recursos cognitivos e nuances do seu repertório vocabular e cultural; traçando, assim, uma relação dialógica entre seus colegas de classe com a mediação do professor que, a partir de uma ação didática consciente, pode fomentar prática de letramentos no sentido que aqui destacamos, letramento com cunho social. O ponto culminante da atividade é uma produção coletiva, objetivando a conscientização das pessoas sobre preservação ambiental, tema emergente na realidade social que atravessa as crianças.

Destacamos, pois, como propostas diretas/indiretas de Letramento Social da Unidade 7 as descritas no quadro 10.

Quadro 10 – Propostas de Letramento Social da U7

	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
U7	“Preparação para a leitura” p. 198	Direta
	“Texto por toda parte” p. 206	Indireta
	“Diálogos” p. 209	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

A U8 é composta por três seções de atividades/estudo, sendo a primeira dividida por três subseções; a segunda, por cinco subseções; a terceira, por três subseções. Para a abertura da unidade, a autora escolheu trabalhar com a ideia de tempo, fazendo a familiarização com as noções de dia e noite a partir da rotina das crianças. Para tanto, utiliza a linguagem cinematográfica remetendo a uma cena do curta-metragem de animação “La Luna” da *Pixar*, escrita e dirigida por Enrico Casarosa. Vide figura 34.

Figura 34 – Cena do filme “La Luna” utilizada na abertura da U8



Fonte: <https://www.wired.com/2012/06/la-luna-pixar-short/>.

Como atividade, apresentada na figura 35, as crianças devem comunicar sobre sua rotina, marcar as imagens de momentos da vida cotidiana que mais se adequa a cena de “La luna” e responder o nome do período em que ela se passa.

Figura 35 – Abertura da U8

1. QUAIS ATIVIDADES VOCÊ FAZ DURANTE O DIA? E À NOITE, ANTES DE DORMIR?
Respostas pessoais.

2. OBSERVE A CENA. EM QUE PERÍODO ELA SE PASSA?
À noite.

3. ASSINALE NOS QUADRINHOS QUAIS ATIVIDADES COTIDIANAS COSTUMAM SER FEITAS NO MESMO PERÍODO DA CENA.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 236-237, adaptada).

Pelo roteiro de aula, fica a cargo dos professores explorar possibilidades de letramento a partir do filme, assumindo ser interessante fazê-lo: “Será interessante assistir ao curta-metragem com a turma”. Trata-se de três personagens: avô, pai e filho “que viajam à Lua usando uma escada mágica, ou seja, são três gerações realizando o mesmo sonho” (Carpaneda, 2021, p. 237).

Ao verificar o filme observamos que um aspecto interessante a ser trabalhado a partir dele é a diferença entre as gerações e a subjetividade do garoto que precisa encontrar seu próprio caminho sem descartar as experiências e memórias de seu e seu avô, contemplando também um sentido para o tempo enquanto construção social e subjetiva. Obviamente, não é possível trabalhar a experiência subjetiva do tempo em sala de aula da forma complexa como escrevemos aqui, mas na vivência didática tal experiência pode ser convertida em conversas informais com as crianças sobre o filme.

Após a proposta de abertura, identificamos outra perspectiva de Letramento Social da U8 na seção “Diálogos, cujos objetivos apontados são: participar de situações de intercâmbio que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder a perguntas, explicar, ouvir e manifestar opiniões; reconhecer, respeitar e valorizar as pessoas em suas diferenças, vide figura 36.

Figura 36 – “Diálogos” U8

DISCRIMINAÇÃO: NÃO!

TODA DISCRIMINAÇÃO DEVE SER COMBATIDA. AFINAL, SOMOS TODOS DIFERENTES E AO MESMO TEMPO IMPORTANTES.

1. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.



TUDO BEM SER DIFERENTE

TUDO BEM PRECISAR DE ALGUMA AJUDA
TUDO BEM SER PEQUENO, MÉDIO, GRANDE, GRANDÃO
TUDO BEM USAR ÓCULOS
TUDO BEM TER VINDO DE UM LUGAR DIFERENTE
TUDO BEM SER TÍMIDO
TUDO BEM TER DIFERENTES TIPOS DE AMIGOS

TODD PARR. **TUDO BEM SER DIFERENTE**. SÃO PAULO: PANDA BOOKS, 2009. NÃO PAGINADO.



2. VOCÊ CONCORDA QUE TUDO BEM SER DIFERENTE? *Resposta pessoal.*

SIM. UM POUCO. NÃO.

3. FAÇA UMA FRASE ILUSTRADA QUE COMECE COM TUDO BEM.
Produção pessoal.

Fonte: Carpaneda (2021, p. 260-261, adaptada).

Trazar para o campo áulico questões caras à agenda social e política da sociedade brasileira, suscita uma ação tanto necessária quanto produtora para a conscientização dos sujeitos inseridos num ambiente de aprendizagem por excelência, que é a instituição escolar. A

atividade aborda o assunto da Diversidade Cultural, tendo como tema central a discriminação que abarca todos aqueles que, de algum modo, são considerados diferentes. A orientação didática para início de resolução sugere que o título do texto seja lido em voz alta pela professora para que os alunos lancem hipóteses. Tal investida metodológica potencializa a expressividade de ideias por parte das crianças, o que dará visibilidade de seu entendimento e perspectivas a partir de seus marcos contextuais e sociais para a temática em debate.

Há ainda, na continuidade da Orientação didática da autora, sugestão de que, antes da ação de produção escrita, o professor ofereça fontes de pesquisa diversas, por exemplo, por meio impresso ou mídia digital, para que os alunos tenham um considerável leque de fontes para buscar informações que possam compor sua atividade, de modo atual e significativo. Percebemos no percurso do item intitulado Roteiro de aula que, em certo momento da atividade, o professor dispõe de autonomia para propor intervenções que considere pertinentes para elucidação do assunto/conteúdo estudado.

O professor se depara com um tema polêmico e atual e que se enquadra num contexto de efervescência de toda ordem, desde o campo político ao setor da jurisprudência brasileira. Então dar atenção a tal contenda é um ato que se constitui essencialmente como uma prática social que, para ser corporificada, requer uma ação docente consciente, bem como um ambiente áulico que corrobore com as investidas para abordar tais demandas.

Destacamos, assim, as propostas de Letramento Social da U8 no quadro 11.

Quadro 11 – Propostas de Letramento Social da U8

U8	PROPOSTA DE LETRAMENTO SOCIAL	DIRETA OU INDIRETA
	Abertura pp. 236 e 237	Indireta
	“Diálogos” pp. 260 e 261	Direta

Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo um panorama dos resultados coletados, observamos que a maioria das propostas encontradas integram a seção “Preparação para a leitura”, o que em nossa análise nos fala sobre o papel que o Letramento Social assume no LD “A Conquista”: familiarizar, ambientar, resgatar os conhecimentos/habilidades prévios não somente acerca dos próprios letramentos, mas com a intenção de diagnosticar para a aquisição da leitura e da escrita. Outra observação é que a maior parte dos casos tem uma abordagem direta, contudo, são direcionadas mais na parte do roteiro de aula do que nos objetivos e habilidades da BNCC, o que nos permite

analisar que deve haver um esforço maior dos professores para compreender que existe ali proposta de letramento social e criar estratégias metodológicas de mediação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando a metodologia da pesquisa documental adotamos como categorias de análise: identificar as perspectivas teórico-metodológicas de letramento(s) nos textos de introdução e orientações tecidos por Isabella Carpaneda no Livro *A Conquista*; observar a abordagem de letramento e alfabetização na ordem lógica sequencial das unidades do LD; e investigar a presença direta e indireta ou a ausência de proposta(s) de Letramento Social nas seções do LD-manual do professor com atividades, textos, balões orientadores, ícones e roteiros de aula. Dessa análise obtivemos os seguintes resultados:

- 1) Na IOLP e OGLP identificamos as perspectivas teórica-metodológicas de literacia familiar e multimodalidade e nenhuma menção aos termos letramento, letramentos, ou letramento social;
- 2) Na ESC1 observamos uma abordagem que presa em seu início pelo Sistema de Escrita Alfabética e que ao longo das unidades evolui na utilização de mais repertórios e estratégias diante dos textos;
- 3) Da investigação das unidades identificamos um volume amostral interessante de perspectivas de Letramentos Sociais, cuja abordagem na maior parte dos casos é direta, concentrando-se mais em algumas unidades do que outras, como é o caso da U6, a qual somente uma atividade não se enquadra dentro dessa categoria. Colocamos o termo no plural porque identificamos perspectivas de letramentos digital e regional, os quais entendemos dentro do campo social. Concluímos ainda que a presença do Letramento Social na obra analisada é utilizada principalmente como estratégia de preparação para a leitura e que é esperado dos professores o seu amplo uso metodológico, para além do que roteirizado pela autora em cada seção.

Nas linhas finais deste trabalho consideramos mister fazer uma discussão sobre os resultados acima organizados, acreditando termos atingidos os objetivos adotados antes da pesquisa e ajustados no decorrer dela.

Ao nos depararmos com a ausência do conceito de letramento ou letramentos de forma direta nos textos introdutórios do LD, voltamos nossa atenção à provocação pertinente feita por Clecio Buzen (2019). Em artigo atual ele discute o apagamento do conceito de letramento na Política Nacional de Alfabetização, cuja abordagem vai na contracorrente da BNCC. Buzen destaca que esse conceito é substituído por literacia:

[...] Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra “literacia” é mencionada 73 vezes no documento. Por isso, merece estudos futuros aprofundados para uma maior compreensão sobre as bases políticas, epistemológicas e discursivas de tal uso em uma conjuntura política de ataques explícitos a pesquisadores (Paulo Freire, Magda Soares, por exemplo) e às discussões no campo dos estudos do letramento. [...] O documento ignora as discussões brasileiras no campo dos estudos sobre letramentos emergentes e familiares [...] apoiando-se normalmente em relatórios internacionais [...] ou nas discussões da psicologia cognitiva e das neurociências. A tradução de termos, presentes nos relatórios, por ‘literacia familiar’ ou ‘literacia emergente’ demonstra um total desconhecimento de como tais conceitos são utilizados no Brasil. E, para piorar a situação, mobilizam tais conceitos na lógica das concepções autônomas do letramento [utilizando-se erroneamente das contribuições de Street e Kleiman], reduzindo o termo “literacia” a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala (BUZEN, 2019, p. 47-48).

A adoção do termo “literacia familiar” em vez de letramento nos impele a entender que há um alinhamento do LD junto à PNA maior do que à BNCC apesar das citações dessa. Isso porque há o silenciamento sobre o qual Bunzen (2019) trata, o que pode ser explicado pelas finalidades mercadológicas em torno do material. É preciso estar alinhado à política predominante para ser aprovado para a circulação e comprado. Por isso, é necessário repensar o PNLD, a que propósito serve.

Discutimos ainda que a multimodalidade proposta no decorrer das unidades não é capaz de suprir o apagamento político. E que deixar a cargo dos professores fazer uso das perspectivas de Letramentos Sociais encontradas sem antes trabalhar tal conceito coloca o professor alfabetizador no dilema: como desenvolver de forma didática aquilo que está apenas no plano do abstrato e que, na pior das hipóteses passa por apagamento político?

Os letramentos não são uma novidade do século XXI e existem independentemente de conceituação. Porém, dizermos que existem e tornarmos possível a sua abordagem socialmente falando é uma movimentação imprescindível nas ciências da linguagem e no ambiente escolar, porque torna possível pensar em usos que incluem efetivamente as crianças, suas famílias e comunidades.

Considerando o objetivo primaz desta pesquisa – analisar a presença ou não de propostas de letramento social nas atividades do Livro Didático *A Conquista* – optamos por estabelecer diretrizes categoriais resultantes dos objetivos específicos delimitados, para estruturação e consolidação da referida pesquisa. Ancorada na vertente qualitativa, o trabalho aqui empreendido, cujo objeto de estudo, o Livro Didático, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, equânime e plural.

Assim, trazer o letramento social para a ordem teórico-discursiva, interseccionado pela dimensão didático-pedagógica do Livro didático constitui-se via de potencial valor que

nos suscita implicações e ponderações de nuances diversas. Sobre implicações, observamos que essa pesquisa não se encerra em si mesma, pois trata-se de um recorte analítico de um documento/instrumento cuja influência linguística se transmuta em ecos nos discursos que permeiam as várias instâncias educacionais e, por conseguinte, sociais.

O LD ora analisado como se figura atualmente oferece elementos teórico-metodológicos para que os indivíduos desenvolvam habilidades que coadunam com sua inserção na cultura letrada, no sentido que discutimos no transcorrer da pesquisa. Não obstante, é importante reiterarmos a afirmação de Kleiman (1995) quando a autora menciona a escola como principal agência de letramento, não como prática social, mas como sinônimo da alfabetização. Tal afirmativa incide até os dias atuais, apesar das proposições conceituais e metodológicas do LD em análise.

A questão do letramento tem seus vieses consubstanciados na gênese da concepção de cidadania. Sobre cidadania, reiteramos a importância dos aspectos ideológicos e materiais que corroboram para o fomento da condição de ser cidadão. Em relação ao segundo ponto, destacamos os materiais didáticos, dentre os quais citamos o Livro didático, outrora intitulado Cartilha.

Vale ressaltar que em termos teóricos e conceituais houve avanço significativo na estruturação organizacional do documento LD, pois metodologicamente esse material apresenta subsídios que permitem ao professor uma perspectiva docente mais autônoma, além de abertura para o planejamento de suas ações pedagógicas, o que antagonicamente não acontecia com a cartilha, por se tratar de instrumental engessado e limitado quanto às possibilidades diversas de composições áulicas.

Dentre as proposições conceituais e metodológicas que destacamos para futuras pesquisas, tendo como abordagem a temática do letramento, sugerimos incursões investigativas acerca de outras vertentes do tema. Dito isto, importa ressaltar que debruçar-se sobre o Livro Didático pensando os letramentos, para além dos resultados encontrados deixou uma lacuna para uma pesquisa futura: a ausência da abordagem do Letramento Racial tanto no LD como nos documentos orientadores para a sua construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes: a infância da letra**. FAPESP, Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, 9 jul. 2010.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BUNZEN, C. um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. In: **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.465. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465/279>>. Acesso em: 02 de out de 2023.

CARPANEDA, Isabella Pessôa de Melo **A conquista: língua portuguesa - 1o ano - ensino fundamental - anos iniciais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

CAUTI, Carlo. 40,8% das crianças brasileiras não foram alfabetizadas, mostra pesquisa. **Revista Exame**, São Paulo, 9 maio 2022. Brasil. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/pesquisa-jovens-brasileiros-alfabetizados/>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 35–51, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19514>. Acesso em: 18 set. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Cidades. Fortaleza, 2022. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>>. Acesso em 21 jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf>>. Acesso em: 19 set. 2023.

KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147–168, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604>>. Acesso em: 03 out. 2023.

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

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética In: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. São Paulo: Editora Unesp, SP: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, M. R. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular (2000). In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora

UNESP, 2019, p. 75-91. ISBN: 978-85-95463-39-4. DOI:
<https://doi.org/10.7475/9788595463394.0006>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **R. bras. Est. pedag., Brasília**, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. DOI:
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i223.687>. Disponível em:
 <<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3709>>. Acesso em: 02 out. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* **História do ensino da leitura e da escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NOGUEIRA, Nívia Maria de Oliveira. **Concepções de Alfabetização e de Sujeitos em pesquisas no campo das Ciências da Linguagem**. 2022. Dissertação (Dissertação em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2022. Disponível em:
 <<https://repositorio.ousjal.org/handle/20.500.12032/77199>>. Acesso em: 06 out. 2023.

LOMBA, Maria Lúcia Resende, FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Disponível em:
 <<https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 out. 2023.

PATIAS, N. D.; VON HOHENDORFF, J. CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA ARTIGOS DE PESQUISA QUALITATIVA. **Psicologia em Estudo**, v. 24, 21 nov. 2019. DOI:
<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>. Disponível em:
 <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/43536>>. Acesso em: 31 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERTUZATTI, Ieda.; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>. Disponível em:
 <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GGNmqXFDsbhqb565F5Vbmx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 out. 2023.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PNLD.FTD Educação. **A conquista: Língua Portuguesa**. Disponível em:
 <<https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-1/a-conquista/lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil**. 2005. Teses (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14290>>. Acesso em: 14 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25354>>. Acesso em: 15 out 2023.

SANTANA, Mônica de Lourdes Neves. **Uma abordagem sociocognitiva da construção do conhecimento na aula de alfabetização**. 2011. 132 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6331?locale=pt_BR>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Emily. Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. **Globo.com**, São Paulo, 08 fev. 2022. Caderno Educação.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Um estudo sobre a cartilha da infância de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2007.v7n3.174>. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/174>>. Acesso em: 18 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Silvio R.; LIMA, Maiele S. S. O Livro Didático e sua relação com as tendências pedagógicas brasileiras. **Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Curitiba, v.16, n. 42, p. 101-123, jan./abr., 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**. Toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed., 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>>. Acesso em: 21 maio 2023.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. É possível uma escrita despida da oralidade? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0023>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/MdJFM4Jrwzp9tMLwtPCLVmy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2023.

THEISEN, Jossemar de Matos. Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 164-179, jan/jun 2014.