

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS METROPOLITANO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

LIDIANE DA SILVA LOPES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM DOIS
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

INHUMAS

2024

LIDIANE DA SILVA LOPES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM
DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1º E 2º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Orientador: Prof. Dr. Wesley Luis
Carvalhaes

Inhumas

2024



Campus
Metropolitano
UEG - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome completo: Lidiane da Silva Lopes

E-mail: lidiane.lopes@unio.ueg.br lidianesilvalopes81@gmail.com

Dados do trabalho

Título: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 14 de janeiro de 2025.

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
LIDIANE DA SILVA LOPES
CPF: 1.012.170/01-12-0002
https://app.ueg.br/ueg/ueg/ueg/ueg

Assinatura do orientador / orientadora

Documento assinado digitalmente
WESLEY LUIS CARVALHO
CPF: 1.401.292/01-12-0001
https://app.ueg.br/ueg/ueg/ueg/ueg

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

dL864 da Silva Lopes , Lidiane
a ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES
EM DOIS LIVR DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1° E 2°
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Lidiane da Silva Lopes ;
orientador Wesley Luis Carvalhaes. -- Inhumas , 2024.
112 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Letramento . 4.
Ensino . 5. Livro didático de língua portuguesa. I.
Carvalhaes, Wesley Luis , orient. II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 04/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **LIDIANE DA SILVA LOPES**, ORIENTADA PELO PROF. DR. WESLEY LUIS CARVALHAES.

Aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das vinte horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Lillane Barros de Almeida Cardoso (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas) e Profa. Dra. Pollyanna Rosa Ribeiro (Membro Externo/PUC Goiás/SME Goiânia). O presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE-UEG/Inhumas (Presidente)

Profa. Dra. Lillane Barros de Almeida Cardoso - PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno)

Profa. Dra. Pollyanna Rosa Ribeiro - PUC Goiás/SME Goiânia (Membro Externo)

Prof. Dr. Made Júnior Miranda - PPGE-UEG/Inhumas (Suplente Interno)

Profa. Dra. Alice Toledo Lima da Silveira - FI-UFG (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO**, **Docente de Ensino Superior**, em 05/12/2024, às 21:40, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES**, **Docente de Ensino Superior**, em 05/12/2024, às 21:36, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Pollyanna Rosa Ribeiro, Usuário Externo**, em 05/12/2024, às 21:41, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **66402022** e o código CRC **629857DD**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd. 14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202400020021036



SEI 66402022

Dedico os resultados deste trabalho, com profunda gratidão e apreço, aos meus amados e incomparáveis pais, Izaias e Teresinha. O amor incondicional, apoio constante e os valores que vocês me ensinaram foram a bússola que guiou cada passo deste caminho acadêmico. Sem a sua dedicação, encorajamento e cuidado com meus filhos, esta conquista não seria possível.

Aos meus amados filhos, Cristhyan, de quem fiquei distante por 11 “eternos” meses, e Luan, meu companheiro de morada e estrada; vocês são minha inspiração diária e o motivo pelo qual busco ser o melhor que posso ser. Obrigado por compreenderem os momentos de ausência, impaciência e por serem minha fonte de alegria e motivação em todos os momentos. Palavras são insuficientes para expressar minha gratidão. Obrigada! Amo vocês.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela sua infinita bondade, pela força que me concedeu, pela saúde que me permitiu desfrutar e pelas condições que proporcionou para que eu pudesse cursar esta jornada acadêmica.

Aos meus amados pais Izaias e Teresinha: expresso minha profunda gratidão pelo apoio afetivo incondicional pelo suporte material indispensável e, principalmente, pelo cuidado dedicado aos meus preciosos filhos e seus queridos netos. Sem o amor e a dedicação de vocês, esta caminhada teria sido muito mais árdua. Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao meu querido irmão, Lidney, e à sua/minha família, pelo amor e cuidado excepcionais dedicados aos meus filhos durante os períodos de minha ausência.

À minha família, pelo apoio incondicional e a maneira carinhosa como acolheram e zelaram pelos meus filhos foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar aos estudos com tranquilidade. Saber que meus filhos estavam em mãos tão amorosas e atenciosas aliviou meu coração e me permitiu focar plenamente em minha pesquisa e trabalho acadêmico.

Aos meus filhos, eu os agradeço pela paciência, apoio constante e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar aos estudos. O sorriso e abraço de vocês, nos momentos de quase desistir, foram minha fonte de força e motivação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, expresso minha gratidão pelas discussões enriquecedoras proporcionadas quanto à educação e pesquisa, que ampliaram minha visão e me ajudaram a crescer academicamente.

Ao meu orientador, professor Wesley Luis, manifesto meu sincero agradecimento pelas orientações precisas, pelas indicações de leitura, pelas correções rigorosas e atentas, que tanto contribuíram para meu crescimento intelectual. Agradeço também, pela compreensão e pela humanidade demonstrada durante todo o processo. Sua sabedoria e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Liliane Barros de Almeida e Pollyana Rosa Ribeiro pelas contribuições e questionamentos que apresentaram no momento da qualificação deste trabalho.

À cidade de Inhumas, que me acolheu com carinho e me proporcionou um ambiente propício para o estudo e a pesquisa, meu profundo agradecimento. Suas ruas, sua gente e sua energia foram inspiradoras nesta jornada. Agradeço aos amigos e ao amor que nela conquistei e que me conquistaram.

Aos amigos que estiveram ao meu lado, compartilhando sorrisos e as vezes choros, incentivando e apoiando, deixo minha mais sincera gratidão. Suas palavras de ânimo e seus gestos de amizade foram luzes em meus dias mais desafiadores.

A todos que contribuíram de alguma forma para esta conquista, meu eterno reconhecimento e minha mais sincera gratidão. Que este trabalho seja não apenas uma realização pessoal, mas também uma homenagem a cada um de vocês. Muito obrigada!

Resumo

Este trabalho, intitulado *Alfabetização e letramento: concepções e proposições em dois livros didáticos de língua portuguesa de 1º e 2º anos do ensino*, vincula-se à linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Inhumas. A pesquisa de mestrado parte do estudo teórico-crítico de concepções de alfabetização e de letramento para, a partir delas, analisar dois volumes do livro didático de língua portuguesa (LDP) *A conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) utilizado no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental. Alicerçada em uma análise qualitativa, a pesquisa examina os conceitos de alfabetização e de letramento, destacando suas diferenças e inter-relações, com base nos estudos desenvolvidos por Albuquerque (2017), Kleiman (2005, 2012), Mortatti (2004, 2006), Ribeiro (2004, 2005), Soares (2004, 2009, 2016, 2020), Soares e Batista (2005) e Tfouni (2006). Segundo esses autores, o processo de alfabetização e letramento constituem um dos pilares fundamentais na formação dos estudantes das séries iniciais. Esses termos, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, possuem significados distintos e complementares que merecem uma análise aprofundada para que sejam mais bem compreendidos. A pesquisa fundamenta-se no pressuposto de que a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, ou seja, a capacidade de ler e escrever de forma convencional. Este conceito, tradicionalmente, enfatiza a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de uma língua, sendo essencial para o indivíduo poder decodificar e codificar textos. Já as práticas de letramento devem ser entendidas como uma prática social que variam conforme o contexto cultural, social e histórico, haja vista que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática que envolve crenças, valores e relações de poder. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa investiga as concepções teóricas de alfabetização e letramento contidas no manual do professor dos dois livros didáticos selecionados e analisa as atividades propostas no livro do aluno, observando se as proposições didáticas concretizam as concepções teóricas identificadas. A pesquisa verifica como essas concepções teóricas estão concretizadas nas atividades propostas pelos livros didáticos, observando a presença de gêneros textuais e o uso de estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A pesquisa também discute o papel histórico e cultural dos livros didáticos na educação brasileira, destacando sua importância na prática pedagógica e sua influência na formação dos estudantes. Os resultados mostram que os livros didáticos analisados, embora apresentem algumas propostas que possibilitem o letramento ainda não correspondem ao ideal. Apesar de serem recursos essenciais, não substituem a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica e diversificada, que considere o contexto social e cultural dos alunos. Por fim, a dissertação aponta que a alfabetização e o letramento, embora interdependentes, são processos distintos que requerem uma análise cuidadosa dos materiais didáticos para garantir uma educação que promova o pleno desenvolvimento desses dois processos.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Ensino. Livro didático de língua portuguesa.

Abstract

This work, entitled “Alfabetização e letramento: concepções e proposições em dois livros didáticos de língua portuguesa de 1º e 2º anos do ensino”, is linked to the Culture, School and Training research line of the Postgraduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG), Inhumas Unit. The research starts from the theoretical-critical study of concepts of literacy and literacy to, based on them, analyze two volumes of the Portuguese language textbook (LDP) *A Conquer: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) used in the first and second year of elementary school. Based on a qualitative analysis, the research examines the concepts of literacy and literacy, highlighting their differences and interrelations, based on studies developed by Albuquerque (2017), Kleiman (2005, 2012), Mortatti (2004, 2006), Ribeiro (2004, 2005), Soares (2004, 2009, 2016, 2020), Soares and Batista (2005) and Tfouni (2006). According to these authors, the literacy process constitutes one of the fundamental pillars in the training of students in the initial grades. These terms, although often used interchangeably, have distinct and complementary meanings that deserve in-depth analysis so that they are better understood. The research is based on the assumption that literacy is the process of acquiring written code, that is, the ability to read and write in a conventional way. This concept traditionally emphasizes learning the alphabetic and spelling system of a language, being essential for the individual to be able to decode and encode texts. Literacy practices must be understood as a social practice that varies depending on the cultural, social and historical context, given that literacy is not just a technical skill, but a practice that involves beliefs, values and power relations. Based on these assumptions, this research investigates the theoretical conceptions of literacy contained in the teacher's manual of the two selected textbooks and analyzes the activities proposed in the student book, observing whether the didactic propositions materialize the theoretical conceptions identified. The research verifies how these theoretical conceptions are implemented in the activities proposed by textbooks, observing the presence of textual genres and the use of pedagogical strategies that favor the development of reading and writing skills. The research also discusses the historical and cultural role of textbooks in Brazilian education, highlighting their importance in pedagogical practice and their influence on student training. The results show that the textbooks analyzed, although they present some proposals that enable literacy, still do not correspond to the ideal. Despite being essential resources, they do not replace the need for a critical and diverse pedagogical approach, which considers the social and cultural context of students. Finally, the dissertation points out that literacy and literacy, although interdependent, are distinct processes that require a careful analysis of teaching materials to guarantee an education that promotes the full development of these two processes.

Keywords: Education. Literacy. Literacy. Teaching. Portuguese language textbook.

Listas de siglas e abreviações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNE – O Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS DISTINTOS E INDISSOCIÁVEIS	24
1.1 Reflexões a respeito da natureza da Educação.....	24
1.2 Os conceitos de alfabetização e de letramento	29
1.3 A alfabetização entre métodos e práticas educativas	48
CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	56
2.1 Livro didático: suporte pedagógico acessível e legitimado	56
2.2 Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático	60
2.3 Representação cultural e o impacto das políticas públicas nos livros didáticos.....	66
CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS	75
3.1 Critérios avaliativos para as obras de alfabetização: o Edital e o Guia do PNLD 2023	75
3.2 Panorama da obra <i>A Conquista: Língua Portuguesa</i>	80
3.3 Concepções teóricas de alfabetização e de letramento do manual do professor	87
3.4 Questões propostas aos estudantes no livro do aluno	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

O fato de ser professora alfabetizadora na rede privada, antes do ingresso na rede pública, e a realidade de trabalho na rede estadual há quase 18 anos, como professora de 5º ano e também coordenadora pedagógica, tornaram palpável a percepção das dificuldades de leitura e na escrita dos estudantes, da existência de alunos não alfabetizados ao término do ensino fundamental e de poucas práticas pedagógicas que favoreçam o letramento. Diante disso, as inquietações de compreender melhor os processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais foi a motivação para esta pesquisa.

Por considerar que o livro didático é um recurso bastante utilizado na prática pedagógica e que comumente a influencia ou condiciona, a presente pesquisa examinará as concepções e proposições de alfabetização e do letramento em dois volumes do livro didático de língua portuguesa (LDP) *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) indicados para o ensino de língua materna no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. A escolha desta obra para o estudo, justifica-se não somente pela sua aprovação oficial, mas pela sua adoção na rede pública municipal da cidade de Inhumas, o que significa que esse LDP pode influenciar significativamente a prática pedagógica e o desenvolvimento educacional de muitos alunos. A investigação parte dos postulados teóricos sobre alfabetização e letramento desenvolvidos por Albuquerque (2017), Kleiman (2005, 2012); Mortatti (2004, 2006), Ribeiro (2004, 2005), Soares (2004, 2009, 2016, 2020), Soares e Batista (2005) e Tfouni (2006).

Os processos de alfabetização e de letramento constituem um dos pilares fundamentais na formação dos estudantes das séries escolares iniciais. Esses termos, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável, possuem significados distintos e complementares que merecem uma análise aprofundada para se compreender melhor a função de cada um no desenvolvimento do aprendiz.

Entende-se por alfabetização o processo de aquisição do código escrito, ou seja, a habilidade de ler e escrever de forma convencional. Esse conceito, tradicionalmente, enfatiza na aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de uma língua, sendo essencial para que o indivíduo possa decodificar e codificar textos. Segundo Soares (2009), a alfabetização é uma etapa inicial e fundamental, mas não suficiente por si só para garantir a inserção plena do indivíduo na cultura escrita.

O letramento, por seu turno, vai além da simples decodificação e codificação de símbolos linguísticos, envolvendo o uso social da leitura e da escrita. Kleiman (2012) descreve o letramento como a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa

nas diversas práticas sociais. É um conceito mais abrangente, que engloba não só a técnica de ler e escrever, mas também a compreensão e a utilização da linguagem escrita em contextos diversos e complexos. O letramento deve ser entendido como uma prática social, que varia conforme o contexto cultural, social e histórico, ou seja, o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática que envolve crenças, valores e relações de poder. Soares (2009) contribui para o entendimento das múltiplas dimensões do letramento, destacando a importância de uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos técnicos da alfabetização quanto os usos sociais da leitura e escrita.

Na escola, muitas vezes, o processo de alfabetização é desenvolvido com o apoio dos livros didáticos, suportes pedagógicos que estão presentes na práxis¹ do educador e desempenham um papel essencial no ensino e na aprendizagem. O livro didático serve como instrumento de mediação entre o conhecimento e o aluno. Destacando a importância dos materiais didáticos na implementação de diferentes abordagens pedagógicas, Mortatti (2006, p. 11) discute a presença desses materiais na alfabetização:

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula.

A autora supracitada aponta que os questionamentos sobre os métodos de alfabetização levaram à criação de cartilhas que seguem diferentes paradigmas educacionais, como o construtivismo, o sócio-construtivismo e o construtivismo-interacionista. Mesmo com o surgimento dessas novas cartilhas, há uma convivência com as cartilhas tradicionais. Isso sugere que, apesar das inovações, métodos tradicionais ainda são utilizados e possivelmente valorizados por alguns educadores e instituições. A diversidade de materiais didáticos reflete a complexidade e a diversidade do contexto educacional. A autora revela uma dinâmica complexa

¹ De acordo com Freire (1987), a práxis é um conceito central, definido como a relação dialética entre a **ação** e a **reflexão crítica**. O autor descreveu a práxis como o processo em que os indivíduos, ao refletirem criticamente sobre sua realidade concreta, era de forma transformadora para mudar essa realidade. A práxis, nesse sentido, não é mera atividade prática nem apenas contemplação teórica, mas a síntese que se dá em uma dinâmica de transformação social e pessoal. Os elementos principais da práxis em Freire são: Ação reflexiva e transformadora, Diálogo, Historicidade e Emancipação. Para Freire, a práxis não é apenas um método educativo, mas um princípio ético e político que orienta toda a sua pedagogia, sendo uma condição essencial para que os sujeitos sejam agentes de sua própria libertação.

na alfabetização, fase escolar em que diferentes teorias e práticas coexistem e influenciam desde o processo de ensino e aprendizagem até o suporte a ser utilizado pelos professores: os “métodos”, as cartilhas, os livros de alfabetização e, contemporaneamente, o livro didático de língua portuguesa.

De acordo com Munakata (2016, p. 123), antes de tudo, o livro didático pode ser entendido como “o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral, o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização”. A citação de Munakata oferece uma visão abrangente do papel do livro didático na educação, destacando sua função como veículo de conhecimento e como um reflexo da cultura e da história escolar. Isso sublinha a importância de analisar os livros didáticos não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como documentos históricos que oferecem pistas sobre as prioridades e os valores educacionais de diferentes épocas. A compreensão dessa função multifacetada pode enriquecer a pesquisa e a prática educacional, promovendo uma visão mais crítica e contextualizada do desenvolvimento e do uso dos livros didáticos. A escolha do *corpus* desta pesquisa, dois LDP destinados ao 1º e 2º anos do ensino fundamental, deu-se justamente pelo fato de os livros didáticos serem suportes pedagógicos que orientam os professores em sua práxis pedagógica, influenciando e configurando essa atividade dada a importância histórica, política e social que o material didático assume no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, o livro didático tem sido um elemento central nas políticas de educação no Brasil, frequentemente visto tanto como solução para lacunas educacionais quanto como um campo de tensão política e ideológica. De acordo com Bittencourt (2008), Carvalhaes (2016) e Saviani (1987), a escolha e a distribuição desses livros são influenciadas por uma série de fatores políticos, sociais e econômicos que, muitas vezes, transcendem as necessidades pedagógicas reais das salas de aula. Considerando essa complexidade, torna-se fundamental analisar como as políticas públicas moldam a seleção, a utilização dos livros didáticos e quais as implicações dessas decisões para a prática educativa.

Considerando a importância da alfabetização e do letramento, pesquisar esses processos a partir das concepções contidas no manual do professor dos livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental e como essas concepções estão, ou não, concretizadas nas atividades propostas no livro do aluno é a problemática desta pesquisa. Os livros analisados pertencem a uma coleção de livros de 1º a 5º ano do ensino fundamental. A coleção *A Conquista: Língua Portuguesa*”, aprovada pelo Programa Nacional do Livro de Material Didático (PNLD) 2023, tem como autora Isabela Pessoa de Mello Carponeda e foi publicado pela editora FTD em 2021.

Apesar de a coleção apresentar materiais destinados até o 5º ano, esta pesquisa investiga exclusivamente os livros de 1º e 2º anos em virtude de essas séries serem designadas, pela legislação, para o processo de alfabetização. Os livros da coleção são organizados em oito capítulos e, segundo a Carpaneda (2021a, 2021b), sua estrutura é meticulosamente elaborada visando propiciar um processo de ensino-aprendizagem coerente, progressivo e abrangente. Na organização dos LDP analisados, identifica-se a abordagem de gêneros textuais em todas as unidades, na escrita ou na oralidade, por meio de produções textuais e apresentações orais. Também são propostas atividades com foco na codificação e na decodificação de símbolos linguísticos. Pretende-se, por meio de uma análise documental, verificar como são propostas as atividades nos LDP selecionados como elas se relacionam aos pressupostos teóricos apontados no manual do professor, a fim de compreender como esses materiais didáticos concebem a etapa escolar denominada alfabetização.

Sendo a alfabetização primordial na escolarização, na aprendizagem da linguagem escrita, podendo ser classificada como a base para prosseguir toda a vida acadêmica, entende-se, a partir da base legal supracitada, que a alfabetização é o processo de apropriação de técnicas do ler e do escrever. Esse processo é fundamental para atuação do indivíduo em sociedade, contudo não compreende o progressivo desenvolvimento e o uso individual e social da leitura e da escrita aos estudantes que passam por esta etapa da escolarização. Soares e Batista (2005, p. 24) apontam que “chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Assim, expandir significativamente esses conhecimentos e fazer o uso destes na vida e para a vida, individual e social passou a ser denominado letramento.

Ribeiro (2004) aborda que letramento não é um tema fácil, por sua complexidade, mas é uma questão bastante rica e atual da cultura contemporânea. A obra *Letramento no Brasil* traz discussões que contribuem para a desmistificação da simplificação da aquisição da leitura e da escrita e para a discussão das políticas educacionais relacionadas à alfabetização e ao letramento, ao desvendar as diversidades, as dimensões sociais, políticas e ideológicas. A obra aponta que muitos autores usaram o termo letramento referindo-se somente às práticas de leitura e escrita.

Soares (2004) discute sobre letramento e escolarização, apresentando hipóteses que abordam a inter-relação e a interdependência dessas práticas, essenciais para a efetivação das práticas sociais de leitura e escrita. Ela afirma que, embora alfabetização e letramento sejam processos distintos e de naturezas diferentes, eles são interdependentes e inseparáveis. “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente

diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (Soares, 2004, p. 92). A aquisição da tecnologia escrita, ou seja, a alfabetização, não é pré-requisito para o letramento, para a participação de práticas sociais de escrita. Analfabetos podem ter um certo nível de letramento, utilizam-se de quem tem leitura e escrita para fazer o uso delas. É importante refletir sobre a análise que a autora faz dos dados de 2001 da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), destacando os critérios e categorias utilizados. Soares (2004, p. 99) enfatiza a necessidade de o pesquisador observar os dados de diferentes perspectivas: “é necessário olhar o avesso dos dados”. A autora apresenta situações elucidativas, mesmo quando os dados percentuais são baixos, mas não insignificantes. Esses dados revelam discrepâncias causadas pelo intervalo entre o processo de escolarização e a avaliação, bem como pelas condições dos entrevistados no uso da leitura e da escrita. A partir dessa análise, Soares (2004) introduz os conceitos de letramento social (habilidades de leitura e escrita necessárias para as práticas de letramento na sociedade) e letramento escolar (habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na escola).

Tendo em vista o processo individual e coletivo de escolarização, Ferreiro (1992) aponta que a construção da apropriação da leitura e da escrita tem uma lógica individual, porém aberta à interação social na escola ou não. Segundo a autora, a criança passa por etapas com avanços ou recuos até conseguir dominar os códigos linguísticos. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são dois conceitos relacionados, mas distintos, que descrevem diferentes aspectos do domínio da linguagem escrita. Ambos os conceitos são cruciais no desenvolvimento da capacidade de linguagem escrita, para que os indivíduos se tornem leitores e escritores proficientes e capazes de participar plenamente da sociedade letrada. Assim, letramento designa os conhecimentos para além da alfabetização, no sentido de decodificação, relacionando-se ao uso social da língua, a qual é adquirida na escola, mas também fora dela.

O indivíduo vive situações nas quais necessitará do uso da leitura e da escrita, no entanto, precisará dominar também a interpretação do/no contexto social, para que atue como sujeito letrado a partir do momento em que consiga participar de um universo de eventos e práticas de leitura e escrita, operacionalizando o conhecimento e o entendimento de mundo. Soares (2009, p.100) ao discutir sobre escolarização e letramento pontua que “as habilidades e práticas de letramento, em outros contextos sociais, parecem ir muito além das habilidades de leitura e escrita ensinadas e medidas em contextos escolares, ou seja, muito além de um letramento escolarizado.”

Ribeiro (2004) reflete que o letramento não reside somente na centralidade da leitura e da escrita dentro da escola, mas também no fato de instigar reflexões acerca da relação entre

cultura escolar e a cultura no seu conjunto, as relações entre os usos escolares e usos sociais da escrita.

Compreende-se que o processo de alfabetização e letramento são complexos e o uso de estratégias e métodos de ensino e aprendizagem precisam ser os mais variados para subsidiar a práxis do educador. Considerando que o livro didático é um recurso ofertado aos estudantes das escolas públicas e que estes configuram-se como as ferramentas mais acessíveis e utilizadas pelos educadores, faz-se fundamental analisar as proposições e concepções de alfabetização e de letramento contidas nos LDP selecionados para averiguar se favorecem ou não o desenvolvimento desse processo.

Os livros didáticos comumente apresentam conteúdos estruturados em sequência gradativa de lições e atividades que introduzem conceitos. Eles trazem exemplos de modelos com palavras e frases que apresentam a linguagem escrita usada, diversidade de gêneros textuais propiciando o contato aos diferentes estilos de escritas e propósitos de leituras; atividades práticas que permitem aos alunos praticar suas habilidades de leitura e escrita; apoio visual que incluem ilustrações, imagens e gráficos que auxiliam na compreensão do texto dentre outras características que podem ou não favorecer o processo de alfabetização e letramento. Para além da parte estrutural do LDP, é fundamental observar se há uma contextualização cultural, como a inclusão de textos e temas relevantes para a cultura e a experiência dos alunos, tornando a leitura e a escrita mais significativas. Compreende-se que os livros didáticos são apenas uma ferramenta no processo de alfabetização e letramento. A atuação do professor, a abordagem pedagógica, o contexto educacional e a interação social são essenciais no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Portanto, um trabalho educativo que combine livros didáticos com outras estratégias pedagógicas podem possibilitar uma alfabetização e letramento mais significativos.

No material didático, pode haver uma oportunidade de interação e de dar sentido real aos textos que circulam em sociedade, embora seja necessário entender que eles complementam, mas não substituem a circulação concreta desses gêneros textuais. O LD pode cumprir essa função, mas é preciso considerar que ele comumente didatiza o real, por se tratar de uma escolarização. Didatizar o real refere-se ao processo de transformar os elementos da realidade em conteúdos organizados e adaptados para o contexto educacional, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Esse conceito aponta para como os LDs se reorganizam e apresentam aspectos da realidade de maneira simplificada, esquematizada ou sistematizada para serem ensinados e compreendidos dentro do ambiente escolar.

O processo de didatização do real pode ser útil para introduzir conceitos e práticas, mas também apresenta limitações, pois tende a descontextualizar os gêneros textuais e suas funções sociais, apresentando-os fora dos cenários reais em que são produzidos e utilizados. Compreender "didatizar o real" é considerar a utilidade dos livros didáticos enquanto ferramentas pedagógicas, mas também a necessidade de transcender suas limitações para promover uma aprendizagem significativa e conectada com a vida fora da escola.

Na escola, os livros didáticos são usados junto a diversos outros materiais escritos, e é fundamental que o professor apresente, além do livro, formas tradicionais de comunicação escrita. Isso é necessário para que os alunos compreendam a função social desses textos.

Soares (2004), ao discutir sobre letramento escolar e letramento social, pontua que um dos desafios do sistema educacional é justamente integrar o letramento escolar ao letramento social, para que as práticas de leitura e de escrita promovidas na escola sejam significativas e relevantes para a vida dos alunos fora do ambiente acadêmico. A autora defende que o letramento escolar deve preparar os alunos não apenas para responder às exigências da escola, mas também para enfrentar as demandas do letramento social, facilitando a inserção deles nas práticas culturais e sociais mais amplas.

Ao abordar essas duas dimensões, Soares (2004) propõe uma visão mais ampla da alfabetização e do letramento, defendendo que o ensino de leitura e escrita deve incluir tanto as habilidades formais quanto a capacidade de utilizá-las de maneira prática, aplicável e proeminente para o contexto social de cada aluno. "De certa forma, a escola automatiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento." (Soares, 2004, p. 107).

Assim, a autora critica ao modo como a escola tradicionalmente aborda a leitura e a escrita, enfatizando que, dentro do contexto escolar, essas atividades acabam sendo ensinadas de forma desvinculada dos usos e contextos sociais reais. Ao destacar essa situação, defende que o letramento escolar deve se aproximar mais do letramento social.

Motta e Bueno (2021) discutem sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula, investigando como o livro didático, sendo o principal recurso de apoio para o professor, apresenta esses gêneros. A partir dessa análise, visam identificar a concepção teórica subjacente ao livro didático e como ele facilita uma prática interacional entre professor e aluno. As autoras debatem como os recursos linguísticos oferecidos no livro didático ajudam o aluno a compreender o uso da língua em contextos sociais, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades orais e escritas. De acordo com as autoras, é fundamental considerar a importância

do livro didático no ambiente escolar e, além disso, desenvolver um olhar crítico em relação a ele, visto que são utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. Motta e Bueno (2021) acrescentam que, evidentemente, não existe um livro didático perfeito, pois ele é apenas um instrumento para auxiliar o professor em suas aulas. Cabe ao docente adaptar o livro ao seu contexto específico, especialmente considerando a diversidade de contextos sociais presentes no país.

Em sua pesquisa, Freitas e Rodrigues (2008) destacam a significativa influência do LD na formação dos alunos, especialmente considerando que, em muitos casos, ele pode ser o único livro com o qual as crianças têm contato. Esse ponto levanta várias questões importantes para a pesquisa educacional.

A preocupação em pesquisá-lo [livro didático] leva em conta o fato de que o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo mero fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino fundamental, quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes (Freitas e Rodrigues, 2008, p.300).

Para as autoras, o fato de o LD ser um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados, e em alguns casos o único utilizado em sala de aula, torna necessária e importante a crítica do material didático na educação fundamental, destacando tanto seu potencial formativo quanto suas limitações. As autoras também levantam questões sobre a diversidade de materiais e métodos pedagógicos empregados nas escolas. A dependência exclusiva do livro didático pode levar a uma abordagem restrita e menos dinâmica do ensino, limitando a exploração de diferentes perspectivas e formas de conhecimento.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa tem como escopo investigar as concepções teóricas de alfabetização e letramento contidas no manual do professor dos livros didáticos selecionados e analisar as atividades propostas no livro do aluno, observando se as proposições didáticas concretizam as concepções teóricas identificadas. A esse objetivo geral, ligam-se os objetivos específicos: Abordar os conceitos de alfabetização e letramento a partir de autores como Albuquerque (2017), Kleiman (2005, 2012), Mortatti (2004, 2006), Ribeiro (2004, 2005), Soares (2004, 2009, 2016, 2020), Soares e Batista (2005), Tfouni (2006) e outros que contribuam para o desenvolvimento da investigação; Identificar as concepções teóricas de alfabetização e de letramento no manual do professor dos livros selecionados; Analisar as questões propostas para o trabalho com o aluno, identificando se concretizam ou não as concepções teóricas apresentadas no manual do professor. .

O desenvolvimento da pesquisa está pautado numa abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa bibliográfica, buscando em fontes primárias e secundárias os fundamentos conceituais que baseiam a investigação. A importância de uma abordagem qualitativa, como afirma Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao invés de enfatizar na quantificação dos dados coletados, ressalta a importância às informações que podem ser construídas a partir de um olhar cuidadoso e crítico sobre um determinado objeto. Assim, a quantidade é suplantada pela intensidade, pelo olhar aprofundado sobre o objeto, para revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo tempo, reflexão e refração. Um determinado objeto de estudo é ao mesmo tempo produto da realidade da qual é construído e (re)constitui essa mesma realidade.

No campo da abordagem qualitativa, existem vários mecanismos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social com base no tratamento de seu objeto de investigação, entre recursos metodológicos está a pesquisa bibliográfica que tem como base textos de caráter científico, compreendidos como fontes primárias de construtos teóricos ou como fontes secundárias, âmbito de divulgação desses mesmos construtos. A pesquisa bibliográfica, ao proporcionar ao pesquisador o contato com obras acerca do tema investigado, oferece condições para a elaboração de investigações de naturezas diversas, entre as quais a revisão de literatura ou a sistematização conceitual, como proposto nesta pesquisa. A fundamentação teórica subsidia a pesquisa documental, a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa. Com este movimento, pretende-se, ir ao encontro de respostas para a problematização deste trabalho.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, “Alfabetização e Letramento: conceitos distintos e indissociáveis”, propõe reflexões acerca da educação e sua natureza bem como da escola e seu sentido, aborda os conceitos de alfabetização e de letramento, com levantamento histórico do surgimento e desenvolvimento dessas concepções e discute a busca de métodos para se alfabetizar, bem como a aprendizagem e a práxis do educador.

O capítulo segundo, “Livro didático e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem”, discute sobre as políticas públicas que envolvem a produção e a distribuição dos LDP utilizados no sistema educacional público do Brasil, com foco especial no PNLD. Contextualiza a importância do LD não só como ferramenta de ensino para alfabetização e letramento, mas também como elemento crucial na promoção da inclusão social e cultural em

um país marcado por intensa diversidade. Objetiva analisar como as decisões governamentais influenciam a qualidade dos materiais didáticos disponibilizados, avaliando sua adequação às necessidades e realidades dos estudantes brasileiros.

No terceiro capítulo, “Alfabetização e letramento no livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais”, a pesquisa investiga os conceitos de alfabetização e de letramento nos volumes de 1º e 2º anos do LDP *A Conquista: Língua Portuguesa*, apresentando a análise em três eixos principais: os critérios avaliativos utilizados pelo PNLD para selecionar as obras de alfabetização; as concepções teóricas de alfabetização e letramento explicitadas nos manuais do professor e a correspondência entre essas concepções teóricas e as atividades propostas aos estudantes.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS DISTINTOS E INDISSOCIÁVEIS

A alfabetização e o letramento representam duas vias de acesso ao universo da leitura e da escrita, embora sejam processos distintos, são interdependentes e inseparáveis. Portanto, é crucial abordá-los de forma simultânea. Alfabetização refere-se à capacidade de decifrar e codificar letras e palavras, enquanto o letramento diz respeito à aplicação dessas habilidades em contextos sociais de leitura e escrita.

Conforme observado por Soares (2009), aprender a técnica por si só não é suficiente; é essencial integrá-la às práticas sociais de comunicação escrita e oral. Neste capítulo, propõem-se reflexões acerca da educação e sua natureza bem como da escola e seu sentido. Em seguida, há uma abordagem sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, com breve levantamento histórico do surgimento e desenvolvimento dessas concepções. Discutem-se também os métodos de alfabetização desenvolvidos para subsidiar a prática educativa.

1.1 Reflexões a respeito da natureza da educação

Ao discutir sobre a natureza da educação, Saviani (2011) parte do pressuposto de que esta é um fenômeno intrínseco ao homem, ressaltando que os seres humanos não se tornam “humanos” por natureza, mas aprendem a sê-lo. A natureza humana não é algo dado de antemão, é construída pelo próprio ser humano. Através desse processo de aprendizagem, ele progrediu em direção à humanidade o que acontece, de forma institucional, principalmente na escola.

De acordo com Saviani (2011), a educação formal, com o ingresso na escola, ocorre na vida do ser humano de forma gradual, secundária e, ao longo da história, torna-se cada vez mais predominante. A passagem pela escola faz com que as relações sociais comecem a superar as relações naturais e a estabelecer a primazia da cultura sobre a natureza. Para o autor, as pessoas sempre precisam entender sua própria existência – e o que os distingue de outros animais vivos – é a sua capacitância de trabalhar, independentemente de estar dentro do reino material ou do objeto.

Saviani (2011, p. 14) define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Historicamente, a instituição escolar tem sido responsável pela guarda e transmissão do conhecimento. Isso implica haver uma expectativa de que a escola deve transmitir conteúdos escolares. No entanto, para o autor, a educação é concebida como a

“produção do saber”, pois o ser humano pode elaborar ideias, atitudes possíveis e uma variedade de conceitos. Em outras palavras, a principal função da educação escolar é promover a consciência dos educandos para a compreensão e transformação da realidade.

Para Brandão (2017), existem inúmeras maneiras de educar e aprender. Não existe possibilidade de fugir da educação, sendo ela formal ou informal, pois, quando o ser humano se socializa, ele já é educado dentro dos costumes e das tradições da cultura à qual é pertencente. O autor afirma que educação existe em cada povo e entre os povos; pode ser de conhecimento de toda a comunidade ou reforçar as desigualdades sociais, sendo restrita a grupos privilegiados ou agindo como forma de controle.

Brandão (2017) registra a palavra educação no plural, evidenciando que não há apenas uma, mas muitas, levando o leitor a refletir sobre o quanto a concepção de educação é etnocêntrica. Nesse sentido, o fato de reconhecer os povos indígenas como arcaicos, primitivos ou menos evoluídos e que necessitam de participar do que é chamado de tecnologia, ser civilizado, trazendo-os para um contexto histórico desde a colonização do Brasil, põe em relevo uma violência não só física, mas também simbólica. Os indígenas sofreram e ainda sofrem um grande genocídio de seu povo e sua cultura também. Diante do exposto, deixa-se um questionamento: “os povos indígenas não são os únicos a sofrer com o modelo de educação que rege no país?”

Indubitavelmente, compreender a pluralidade das educações favorece o exercício do respeito às diferenças e a prática de uma educação escolar que dialogue não apenas com uma cultura eurocêntrica e normativa mas também, com a africana e a indígena, já que elas também contribuíram para a formação e identidade do povo brasileiro. Brandão (2017) esmera-se em desconstruir a visão conservadora de educação e usa como argumento a carta escrita por um indígena divulgada por Benjamin Franklin. Na carta, o indígena recusa o convite feito pelos ocidentais para que parte dos integrantes da tribo tivessem a oportunidade de serem ensinados dentro concepção de educação do homem branco. Por meio da carta, Brandão (2017, p. 9) apresenta a seguinte premissa: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Brandão (2017) ainda explora a educação no contexto da Grécia antiga, situação em que, antes de tornar-se uma questão estatal, os saberes eram difundidos socialmente. As famílias exerciam a transmissão dos valores, crenças e habilidades necessárias para formar um cidadão

exemplar da *pólis*², “a cidade grega onde começa e acaba a vida do cidadão livre e educado” (Brandão, 2017, p. 36-37). Com a institucionalização da educação pela *pólis*, o conhecimento começou a ser estruturado formalmente, porém não era acessível a todos. As escolas eram exclusivas, não admitindo crianças escravas, e as de origem humilde raramente conseguiam continuar seus estudos. Por outro lado, as crianças da aristocracia grega tinham suas capacidades intelectuais incentivadas e desenvolvidas. Nesse contexto, a educação, reforçava as divisões de classe e acentuava as injustiças sociais. “Só os que podem criar os seus filhos para não fazerem nada é que os enviam à escola; os que não podem, não enviam” (Brandão, 2017, p. 41). Na *pólis*, existiam dois tipos distintos de saberes: o técnico e o teórico. O saber técnico, associado aos trabalhos manuais, era destinado aos artesãos e escravos e não gozava do mesmo prestígio que o saber teórico. Este último era altamente valorizado e reservado às classes privilegiadas.

Apple (2006) aborda que a educação é um fenômeno cultural intrinsecamente ligado ao contexto histórico, social, econômico e ideológico de uma sociedade, sendo fundamental reconhecer sua não neutralidade em relação à estrutura social. Nas sociedades em que a escrita tem um papel central, a educação formal emergiu como um dos principais meios de formação das novas gerações. Nesse contexto, os ideais de homem e sociedade, explícitos ou implícitos, estão ligados ao currículo escolar, já que as instituições educacionais não apenas controlam as pessoas, como também influenciam o significado atribuído ao conhecimento e o poder associado a ele. Para Apple (2006), as escolas funcionam em interação com outras instituições de maior influência e fazem parte de um sistema de relações com essas entidades, incluindo as políticas, econômicas e culturais, que, em conjunto, criam desigualdades estruturais em termos de poder e acesso a recursos. Essas desigualdades são mantidas e perpetuadas pela escola por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas diárias. Ao formular uma proposta curricular para uma nação, estado ou município, assume-se a existência de uma visão clara sobre os objetivos e os meios, considerando que, independentemente da clareza da concepção, na implementação dessa proposta, os meios são destinados a alcançar os objetivos estabelecidos. Tratar sobre a educação, portanto, requer uma análise crítica e provocativa sobre sua função, sua natureza e a existência humana.

² *Pólis*: Cidade; Cidade-Estado; reunião dos cidadãos em seu território e sob suas leis. Dela deriva a palavra “política”; *politikós*: o cidadão, o que concerne ao cidadão, os negócios públicos, a administração pública (Chauí, 2002, p. 509).

De acordo com Saviani (2011), a educação insere-se no domínio do trabalho imaterial, o que significa que está intrinsecamente ligada a ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos e atitudes. Assim, o objeto da educação é, por um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser internalizados e, por outro lado, a determinação das abordagens mais adequadas para atingir o objetivo. Relativamente ao primeiro aspecto, nomeadamente a identificação dos elementos culturais a assimilar, é importante distinguir entre o essencial e o acidental, o fundamental e o auxiliar. Quanto ao segundo aspecto – o descobrimento da forma adequada para a realização do trabalho pedagógico –, ele diz respeito à organização dos meios – conteúdo, espaço, tempo –, cada um dos quais único para uma natureza humana reconhecida.

As escolas são instituições que desempenham um papel importante no refinamento sistemático do conhecimento. Consequentemente, há uma mudança do conhecimento espontâneo para o conhecimento organizado, da cultura popular à cultura erudita. Sua existência se justifica ao possibilitar a aquisição inicial das ferramentas que permitem o acesso ao conhecimento elaborado e, ao mesmo tempo, aos princípios fundamentais desse conhecimento. Assim, a primeira etapa para acessar esse tipo de conhecimento é aprender a ler e escrever.

A pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2011), concebe a educação como o ato de produzir, de forma direta e intencional, a humanidade em cada indivíduo singular. Essa abordagem representa um avanço significativo no campo educacional no Brasil, pois sustenta que a apropriação do conhecimento produzido socialmente é essencial para viabilizar a transformação social, eliminando os privilégios existentes e concretizando efetivamente os princípios democráticos.

A educação no cenário brasileiro, nas últimas décadas, passou muitos avanços e conquistas e em especial no que diz respeito ao acesso à educação. Ao observar as políticas públicas educacionais, é notório que a legislação assegura a todos o direito à educação. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/1996 (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apontam que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, neste sentido, a educação é vista como direito social, portanto para todos.

Embora seja inegável que o Brasil tenha feito progressos significativos em relação ao acesso à educação, especialmente com a universalização da educação básica, o simples acesso não garante a qualidade da educação ofertada. A luta por uma educação de qualidade e equitativa, que atende às reais necessidades dos estudantes, ainda é um desafio urgente que exige políticas públicas com compromisso político verdadeiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabelece dez diretrizes para melhorar a educação até o ano de 2024. Um dos objetivos desse plano é a erradicação do

analfabetismo. O PNE (2014) também estabelece como uma das metas alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Sabe-se que a implementação dessa meta enfrenta vários desafios. A desigualdade regional, as condições socioeconômicas dos alunos, a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, a exqualificação dos profissionais e os investimentos, definitivamente, são barreiras significativas. Observa-se que a busca pela erradicação do analfabetismo está entre os objetivos das políticas públicas, mas, para além de discutir os desafios enfrentados, faz-se necessário também discutir quais concepções de alfabetização e de letramento são abordadas nas práticas de ensino e, em especial, nos livros didáticos, por serem recursos presentes na praxis do professor. De alguma forma, essas concepções estariam contribuindo para a permanência do índice de analfabetismo?

As discussões e preocupações quanto à educação, em especial quanto à alfabetização, não são recentes e nem apenas em âmbito nacional, mas sim global. A Organização das Nações Unidas³ (ONU) tem como uma das principais metas para a educação a promoção da educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, conforme estabelecido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número 4 (ODS 4) da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Essa meta visa garantir que todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, econômica, social ou geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida. Entre os aspectos dessa meta, destacam-se o acesso universal à educação (garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação básica e de qualidade); igualdade de gênero na educação (promover a igualdade de gênero no acesso à educação, eliminando disparidades entre os gêneros); melhoria da qualidade da educação (assegurar que a educação seja de qualidade, relevante, inclusiva e equitativa, preparando os alunos para a vida, o trabalho e a cidadania ativa); formação de professores e infraestrutura escolar (investir na formação e valorização de professores qualificados e na melhoria da infraestrutura escolar, garantindo ambientes de aprendizagem seguros, saudáveis e propícios ao ensino e à aprendizagem); educação ao longo da vida (promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para jovens e adultos, incluindo educação técnica e profissional, educação superior, formação profissional e alfabetização de adultos).

Voltando para o âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)

³ Organização internacional fundada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, objetiva promover a cooperação entre os países para resolver problemas globais, manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amigáveis entre as nações, alcançar a cooperação internacional em solucionar problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários, e promover o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Fonte: <https://www.un.org/en/about-us>

estabelece o conjunto essencial e progressivo de aprendizagens que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Isto posto, objetiva-se que os alunos sejam assegurados em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido pelo PNE. A BNCC se aplica exclusivamente à educação escolar, conforme definido pela LDB, e é guiada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral dos indivíduos e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A BNCC também é responsável por nortear a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Em resumo, a BNCC é um documento importante para a organização do currículo nacional que supostamente visa assegurar que todos os alunos tenham direitos iguais de aprendizagem. No entanto, a sua implementação encontra desafios que vão desde as limitações da autonomia escolar, passando pela falta de formação adequada para os professores, até à persistência de desigualdades educacionais que comprometem a equidade. Além disso, é evidente que estabelecer habilidades e competências em um documento não assegura uma educação equânime.

Visto que a alfabetização é vista como a fase primordial do desenvolvimento escolar de um indivíduo, essa etapa da vida escolar é constantemente discutida por diferentes atores sociais. A fim de tratar dos aspectos epistemológicos que sustentam as práticas escolares de ensino de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, o próximo tópico aborda alguns conceitos de alfabetização e de letramento.

1.2 Os conceitos de alfabetização e de letramento

Considerando a BNCC, neste documento, entende-se que a alfabetização é o processo de apropriação de técnicas do ler e do escrever, que é fundamental para atuação do indivíduo em sociedade. Contudo, somente a alfabetização, não compreende o progressivo desenvolvimento e o uso individual e social da leitura e escrita aos estudantes nesta etapa da escolarização. Soares e Batista (2005, p. 24) apontam que: “chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Para os autores, expandir significativamente os conhecimentos e fazer o uso destes na vida e para a vida, individual e social, envolve o que se denomina letramento.

Para uma análise do letramento, é necessário investigar a evolução do conceito de alfabetização, que, por algumas vezes, é empregado como sinônimo de letramento. Ao longo da história, os conceitos de alfabetização e letramento têm apresentado características que se alternam entre semelhança, diferença e complementaridade. De acordo com Ferraro (2002), no

século XIX, com a instauração da república, especialmente com a promulgação da lei eleitoral de 1882, Lei Saraiva, que proibia o voto do analfabeto, o analfabetismo tornou-se uma questão premente no Brasil, dado que a maioria da população era incapaz de ler e escrever, sendo o voto dos analfabetos proibido. Em decorrência dessa proibição, o ensino primário das primeiras letras tornou-se uma prioridade nacional, visto que o analfabetismo emergiu não apenas como um problema econômico, mas também como uma questão política.

O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos sob o argumento principalmente de sua incapacidade. Os projetos de reforma constitucional nesse ponto questionaram de forma explícita, mas sem resultado, tal incapacidade (Ferraro, 2002, p. 28).

A “vergonha nacional” motivou ou justificou projetos, tais como: Projeto de Emenda Constitucional n. 15, de 1957, do Sr. Armando Falcão, o qual evidenciava que 70% dos brasileiros eram analfabetos, mas que isso não significava a incapacidade de discernimento, que eram brasileiros e pagavam seus impostos; Projeto de Emenda Constitucional n. 27, de 1961, o qual justificava que por viver numa democracia a maior parte dos brasileiros não participava das decisões; o modesto Projeto de Emenda à Constituição nº 3 de 1964, proposto pelo então general-presidente H. Castello Branco, introduziu a possibilidade de voto facultativo para os analfabetos.

A partir dos dados censitários, associados à Lei Saraiva, o analfabetismo passou a ser percebido como uma vergonha nacional. A proibição do voto baseava-se na justificativa da suposta incapacidade dos indivíduos. Antes da década de 1940, uma pessoa era considerada alfabetizada se afirmasse ser capaz de ler e escrever o próprio nome. A partir da década de 1950, o critério para alfabetização tornou-se mais abrangente, exigindo que a pessoa fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse, excluindo da categoria de alfabetizados aqueles que apenas conseguiam escrever o próprio nome (Mortatti, 2004).

No início da década de 1950, para ser considerada alfabetizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), uma pessoa precisava ser capaz de escrever uma declaração curta e simples sobre assuntos cotidianos, além de conseguir ler e entender o que havia escrito. No final dessa década, a Unesco ampliou o conceito de alfabetização, considerando-a como um conjunto de habilidades aplicadas em um contexto social, indo além da simples leitura e escrita. Em 1960, o conceito de alfabetização evoluiu, englobando não apenas as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a aquisição de competências essenciais para a participação ativa do indivíduo em atividades necessárias para sua comunidade. Sob essa ótica, o domínio dessas habilidades ampliaria as oportunidades de

engajamento do indivíduo, enriquecendo seus conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento comunitário e social. Na década de 1970, a Unesco passou a considerar alfabetizada a pessoa capaz de participar em atividades que exigissem habilidades de leitura e escrita, permitindo-lhe não só integrar-se ao seu grupo social, mas também capacitar-se para promover seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade. Em sua obra, Mortatti (2004) pontua que, embora inevitável enfrentar os riscos associados à tarefa de resumir de forma concisa e seletiva os principais aspectos de cinco séculos de ensino da leitura e escrita no Brasil em poucas páginas, as reflexões apresentadas sugerem que,

no caso brasileiro, a “pré-história” das palavras em análise [alfabetização e letramento], nos sentidos relacionados com o tema deste livro, situa-se nos quase trezentos anos que abrangeram o período colonial; e sua história, propriamente dita, inicia-se na primeira metade do século XIX, com “analfabeto” e “analfabetismo”, acrescentando-se, no início do século XX, “alfabetizar”, “alfabetização”, “alfabetizado”, e, no final do século XX, “letramento”, “alfabetismo”, “letrado”, “iletrado” (Mortatti, 2004, p. 62-63).

Mortatti (2004), em sua pesquisa, abordou os significados de letramento, letrado e iletrado, apresentando um quadro com as acepções dessas palavras em alguns dicionários, vejamos:

Quadro 1: acepções de letramento, letrado e iletrado.

Dicionário de Língua Portuguesa, de Antonio de Moraes Silva	Novo dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio B. H. Ferreira	Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa
Letramento s.m. (da letra) Antigo. O mesmo que escrita (10. Ed. 1949)	Letramento. não consta	Letramento. s.m. (a 1899) 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais escrita 2. PED mesmo que alfabetizar (“processo”) 3. (dec 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, na acep. PED por influência do ing. Literacy
Letrado. adj. (do lat. litteratu) Que tem letras versado em letras (ed. 1949) Letrado s.m. Literato, sábio, erudito, juriconsulto, doutor (10 ed. 1949)	Letrado. (do lat. litteratu) Adj. 1. Versado em letras; erudito. S.m. Indivíduo letrado; literato. 3. Por extensão juriconsulta.	Letrado. Adj. S.m. (séc. XVIII) 1. Que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é instruído, erudito; 1.1 que ou aquele que possui profundo conhecimento literário, literato 2 (dec. 1980) PED que ou aquele que consegue utilizar diferentes tipos de material

		escrito ANT. desletrado, iletrado
Iletrado. adj. e s.m. (de in, pref. + letrado). Que ou aquele que tem poucas ou nenhuma(s) letras; que não tem conhecimento literários. II Que ou aquele a quem falta instrução; analfabeto. (10. ed. 1949)	Iletrado. (do lat. <i>Illiteratu</i>) adj. e s.m. 1. Que não tem conhecimento literários, iliterato. 2. analfabeto ou quase analfabeto	Iletrado. adj. s.m. (188) 1 Que, ao aquele que, alfabetizado, é pobre de cultura literária, iliterato. 2 que ou aquele que não tem instrução escrita, não lendo não escrevendo; analfabeto (ou quase).

(Digitado pela autora - Fonte: Mortatti, 2004, p. 109, quadro 3)

De acordo com Mortatti (2004), o termo “letramento” abarca significados que vão além da simples habilidade de ler e escrever, incorporando também um conjunto de práticas que demonstram a capacidade de interagir com diversos tipos de textos em uma determinada sociedade. O conceito de letrado descreve aquele que possui muito domínio da linguagem escrita e das práticas sociais que a envolvem. Ser letrado não se resume apenas a saber ler e escrever, mas implica também a capacidade de compreender e produzir textos de forma crítica e reflexiva, além de participar ativamente das diversas esferas sociais em que a escrita desempenha um papel relevante. O conceito de iletrado, às vezes, se aproxima de analfabeto relacionado à falta de instrução, e, outras vezes, relaciona-se à pobreza de cultura literária, mesmo entre alfabetizados. O iletrado pode enfrentar dificuldades para compreender textos simples, comunicar-se por escrito e participar plenamente das práticas sociais que envolvem a escrita, pode se aproximar tanto do analfabetismo, relacionado à falta de instrução, quanto da carência de cultura literária, mesmo entre aqueles que são capazes de ler e escrever. Dessa forma, tanto os analfabetos quanto aqueles com baixo nível de habilidade literária são considerados iletrados.

De acordo com Tfouni (2006), o conceito de letramento abrange mais do que apenas a habilidade de decodificar e produzir textos escritos; envolve a compreensão e a capacidade de usar a escrita em práticas sociais específicas e significativas. A autora argumenta que a distinção entre “letrado” e “iletrado” não deve ser vista de forma binária, mas sim como um espectro no qual os indivíduos revelam diferentes graus e tipos de letramento, dependendo de suas experiências e contextos sociais. Um letrado, portanto, é aquele que não apenas sabe ler e escrever, mas também utiliza essas habilidades de maneira eficaz e contextualizada em suas interações cotidianas. Por outro lado, um iletrado pode ser alfabetizado, mas não possui o mesmo nível de competência para aplicar a leitura e a escrita em práticas sociais relevantes. Tfouni (2006) enfatiza que o letramento é um fenômeno sócio-histórico, profundamente

enraizado nas dinâmicas culturais e sociais de uma sociedade grafocêntrica.

Para a autora, não há pontos extremos em relação a iletrado e letrado, mas sim um *continuum* entre esses polos. Ser alfabetizado amplia o nível de letramento. Esta pesquisa parte do pressuposto de que não há grau zero de letramento em uma sociedade centrada na escrita, assim concordando com Tfouni (2006, p. 23):

Proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas, são “graus de letramento” sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

A autora desafia a visão dicotômica tradicional que contrapõe os termos “letrado” e “iletrado”, argumentando que, nas sociedades modernas, não se pode falar de um “grau zero” de letramento, o que implicaria uma completa ausência de habilidades de leitura e escrita. Em vez disso, propõe que o letramento deve ser compreendido como um contínuo, no qual diferentes indivíduos possuem diversos graus e tipos de letramento, influenciados por suas experiências sociais e contextos históricos. Essa perspectiva mostra que o letramento não é uma condição fixa ou absoluta, mas um fenômeno dinâmico e relativo, que reflete a diversidade e a complexidade das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, ao reconhecer que todos os indivíduos em sociedades industriais modernas possuem algum nível de letramento, mesmo que mínimo, Tfouni (2006) refuta a ideia de que o iletramento seja simplesmente a ausência de letramento, enfatizando a necessidade de se compreender as variabilidades e nuances nas capacidades de letramento das pessoas.

Os estudos de Mortatti (2004), Soares (2020) e Tfouni (2006) apresentam uma visão ampla sobre os conceitos de alfabetização e letramento, com abordagens complementares. Segundo Mortatti (2004), o letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que demonstram a habilidade de utilizar eficazmente os materiais escritos em uma determinada sociedade. Soares (2020) argumenta que alfabetização e letramento estão interligados: alfabetização refere-se à aprendizagem do código escrito, enquanto o letramento envolve a aplicação desse conhecimento em diferentes contextos sociais e culturais. Tfouni (2006) reforça essa visão, ao afirmar que não há um ponto inicial de letramento nas sociedades atuais, mas sim diversos níveis que refletem a diversidade das práticas de leitura e escrita. Em conjunto, essas obras sugerem que a alfabetização é apenas o começo para um letramento mais abrangente, que inclui a participação ativa e crítica em práticas sociais que envolvam a escrita. Essas perspectivas ressaltam a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da decodificação de textos, promovendo também a compreensão e a habilidade de utilizar a escrita

significativamente em diferentes contextos sociais.

Na terceira e última versão da BNCC, publicada em 2017, percebe-se que o processo de alfabetização está associado ao conhecimento da “mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (Brasil, 2017, p. 89). Esse documento, demonstra uma concepção tecnicista de alfabetização, uma vez que essa visão ressalta a aquisição das habilidades basilares de leitura e escrita, destacando a capacidade de transformar sons em letras e vice-versa. Essa definição, embora importante para a fundamentação das habilidades iniciais de leitura e escrita, limita-se ao domínio mecânico e técnico do processo alfabetizador.

Todavia, ao contrastar essa concepção com as perspectivas de Mortatti (2004), Soares (2020) e Tfouni (2006), percebe-se uma necessidade de se expandir o entendimento de alfabetização para além dessa mecânica. Mortatti (2004) ressalta o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam materiais escritos, enquanto Soares (2020) defende que alfabetização e letramento são processos interligados, sendo a alfabetização a aquisição do código escrito e o letramento a aplicação desse código em contextos sociais significativos. Tfouni (2006) reforça que, nas sociedades modernas, todos possuem algum grau de letramento, destacando a importância das práticas sociais e contextuais da leitura e escrita. Portanto, é preciso ir além da concepção de alfabetização apresentada na BNCC. É preciso compreender que a alfabetização ultrapassa a decodificação mecânica, a fim de propiciar situações de aprendizagem por meio das quais os alunos sejam preparados para utilizarem a leitura e a escrita de forma crítica e significativa.

Na BNCC, no tópico denominado “Processo de Alfabetização”, o termo letramento não é citado, sugerindo que a ênfase é na ideia de que a alfabetização está relacionada somente à aquisição da escrita; e o letramento, aos aspectos sociais e discursivos da língua. Considerando a perspectiva da BNCC, a escrita é concebida como uma técnica meramente instrumental, que torna visível o audível. Portanto, a alfabetização corresponde apenas ao que Soares (2016) denomina de domínio da faceta linguística, à apropriação da representação visual da cadeia sonora da fala. De acordo com a autora, a aprendizagem inicial da língua escrita é composta de três facetas: a faceta linguística que corresponde à representação visual da cadeia sonora da fala, a faceta interativa que se refere às habilidades de compreensão e produção de texto e a faceta sociocultural, relacionada aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Apesar de afirmar que as três facetas “se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto” (2016, p.32), a autora segue reafirmando

que a primeira faceta se refere à alfabetização e as duas últimas ao letramento.

Soares (2020), assumindo correr o risco de uma excessiva simplificação, explicita algumas das principais facetas do processo de alfabetização que vem sendo estudadas e pesquisadas “sob três categorias: o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização” (Soares, 2020, p.15). O conceito de alfabetização envolve a compreensão de que esse processo vai além da simples decodificação de grafemas e fonemas, abrangendo também a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa em contextos sociais diversos. A natureza do processo de alfabetização refere-se às metodologias e abordagens pedagógicas que possibilitam a aquisição das habilidades de leitura e escrita, destacando a importância de práticas interativas, significativas e contextualizadas que promovam o engajamento dos alunos, pois “a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e epilinguística, como também de natureza linguística” (Soares, 2020, p. 23). Os condicionantes do processo de alfabetização incluem fatores socioeconômicos, culturais e institucionais que influenciam a eficácia do processo alfabetizador, como o acesso a materiais didáticos de qualidade, a formação e o preparo dos professores e o apoio familiar e comunitário.

Esses três aspectos são essenciais para uma compreensão holística e diligente da alfabetização, apontando para a necessidade de políticas e práticas educativas que considerem tanto as habilidades técnicas quanto os contextos sociais e culturais nos quais a alfabetização ocorre. No entanto, esta pesquisa dá destaque ao conceito de alfabetização por estar relacionado ao objetivo principal do trabalho, que é identificar os conceitos de alfabetização e de letramento explícitos ou subjacentes aos LDP selecionados, observando se esses conceitos concretizam-se nas proposições didáticas para o ensino de leitura.

Soares (2020) elucida que inúmeros pesquisadores atribuíram um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente que se perpetua por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita e que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, escrita ou oral, é um processo permanente. Entretanto, é preciso diferenciar o processo de aquisição do processo de desenvolvimento da língua, seja ela oral ou escrita. Segundo Soares (2020, p. 16), não

parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir o significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das

habilidades básicas de leitura, e de escrita na definição da competência em alfabetizar.

Soares (2020) argumenta que o termo “alfabetização” deve ser especificamente usado para designar o processo de ensinar o código da língua escrita, ou seja, as habilidades básicas de ler e escrever. A autora sustenta que estender o significado de “alfabetização” para incluir o desenvolvimento contínuo da competência linguística dilui a especificidade do termo, o que pode levar a confusões pedagógicas e à subvalorização da importância das habilidades básicas de leitura e escrita. Essa distinção é decisiva, pois, etimologicamente, alfabetização refere-se à introdução ao alfabeto e à decodificação inicial dos símbolos gráficos. Pedagogicamente, entender alfabetização dessa forma permite um foco claro nas habilidades fundamentais que formam a base para o desenvolvimento posterior da proficiência linguística. Ao afirmar que “o desenvolvimento da língua não é interrompido” sugere que, após a aquisição inicial das habilidades de leitura e escrita, o desenvolvimento linguístico continua ao longo da vida do indivíduo mediante práticas letradas mais complexas. A afirmação de Soares (2020) aponta a alfabetização como um processo inicial e específico que não deve ser confundido com o desenvolvimento contínuo e mais amplo das habilidades linguísticas. A autora defende que essa distinção é necessária para garantir uma abordagem pedagógica ativa que respeite as particularidades e a importância crítica das fases iniciais da aquisição da língua escrita.

O PNE do Brasil, como as concepções apresentadas por Soares (2020), destaca a distinção entre o processo de alfabetização inicial e o contínuo desenvolvimento linguístico ao longo da vida. O documento estabelece que a alfabetização, definida como a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, é um processo específico que ocorre sobretudo nas primeiras etapas da educação formal, comumente entre os seis e oito anos, período considerado crucial para garantir o desenvolvimento das competências essenciais para decodificar e compreender a linguagem escrita.

Soares (2004, 2009, 2016, 2020) enfatiza que o termo “alfabetização” deve ser usado para designar o processo inicial de ensino e aprendizagem do código da língua escrita, ou seja, a capacidade de ler e escrever. A autora sustenta que é relevante manter essa especificidade para evitar conflitos que prejudiquem a caracterização das habilidades básicas e peculiares do ato de alfabetizar. Ela também reconhece que, embora a alfabetização inicial ocorra em uma fase específica da educação, o desenvolvimento linguístico é um processo contínuo que se estende por toda a vida, à medida que os indivíduos participam de práticas letradas cada vez mais complexas e diversificadas.

O PNE alinha-se com essa visão ao definir metas e estratégias específicas para garantir

que todas as crianças alcancem a alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental, distinguindo-se da BNCC, a qual estabelece que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano. A delimitação temporal indica que a alfabetização inicial é um processo singular e crucial que deve ser concluído nos primeiros anos escolares, enquanto o aprimoramento das habilidades linguísticas avançadas continuará sendo promovido ao longo de toda a trajetória educacional do indivíduo. Assim, tanto o PNE quanto Soares (2004, 2009, 2016, 2020) enfatizam a relevância de uma abordagem educacional que reconheça a alfabetização como um processo singular e fundamental que ocorre em uma fase específica da educação, ao mesmo tempo, em que reconhecem que o progresso linguístico é contínuo e persiste ao longo da vida.

É possível afirmar que alfabetização em seu sentido próprio é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. O debate desenvolve-se dos dois pontos de vista acerca do sentido que os verbos “ler” e “escrever” possuem em nossa língua. Soares (2020, p. 17) pontua que:

Ler e escrever significam: 1- o domínio da “mecânica” da língua escrita, decodificar ou representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler) [...] 2- Ler e escrever significa apreensão e compressão de significados expressos em língua escrita(ler) ou expressões de significados por meio da língua escrita (escrever), ou nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de compressão/expressão de significados, “ um processo de representações que envolve substituições gradativas [...]”.

Soares (2020) aborda a dupla dimensão do processo de ler e escrever, sublinhando tanto o componente técnico quanto o semântico da alfabetização. Inicialmente, a autora descreve a alfabetização como o domínio da “mecânica” da língua escrita, que envolve a habilidade de decodificar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). Esse aspecto técnico é essencial para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, permitindo que os indivíduos compreendam o sistema alfabético e utilizem a escrita como uma ferramenta de comunicação.

Todavia, a autora também enfatiza que ler e escrever vão além da decodificação mecânica; incluem a apreensão e compreensão de significados expressos na língua escrita (ler) e a expressão de significados através da escrita (escrever). Neste ponto de vista, a alfabetização é percebida como um processo de compreensão e expressão de significados, um movimento contínuo e gradativo de representações que não se restringe somente ao domínio técnico, mas que envolve a capacidade de interpretar, compreender e comunicar ideias e conceitos de maneira significativa.

Essa visão mais ampla da alfabetização destaca a importância de uma abordagem

educacional que integre tanto a competência técnica quanto a competência semântica. Ao reconhecer que a alfabetização é um processo multifacetado que envolve a mecânica da leitura e escrita, bem como a capacidade de compreensão e expressão de significados, destaca-se a necessidade de ensinar as habilidades básicas de decodificação e de preparar os alunos para o uso da língua escrita para interpretar o mundo ao seu redor e expressar suas próprias ideias e sentimentos. Como afirma Soares (2020, p. 17-18), “sem dúvidas, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

As pesquisas de Soares (2004, 2009, 2016, 2020) pontuam que, embora distintos, alfabetização e letramento são conceitos que se complementam para enriquecer o processo de aprendizagem. Alfabetizar letrando envolve não apenas ensinar a decifrar e a codificar em língua escrita, mas também introduzir uma compreensão genuína das palavras em seu contexto social. A autora argumenta que esses conceitos são essenciais para um processo de aprendizagem. Alfabetização, nessa perspectiva, refere-se à aquisição do sistema alfabético de escrita, à capacidade de decodificar grafemas e fonemas, ler e escrever de forma técnica. No entanto, esse processo inicial é apenas uma parte do desenvolvimento da competência linguística.

Por outro lado, a concepção de letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, abarcando as práticas culturais e contextuais que dão significado ao ato de ler e escrever. Soares (2009, 2020) argumenta que letrar significa ir além da decifração mecânica, permitindo que os indivíduos compreendam e utilizem a língua escrita de maneira funcional e significativa em suas vidas. Portanto, alfabetizar letrando é uma abordagem que combina esses dois aspectos, reconhecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser inserida em contextos sociais relevantes para os estudantes. Esse enfoque pedagógico defende que, desde os primeiros momentos de alfabetização, as crianças sejam expostas a práticas letradas autênticas e significativas, que promovam a compreensão e a expressão de significados.

De acordo com Soares (2009, 2020), essa integração é decisiva porque a alfabetização, quando desvinculada do letramento, pode resultar em uma aprendizagem superficial e limitada à decodificação técnica. Por outro lado, o letramento sem a base da alfabetização pode carecer das habilidades técnicas necessárias para a leitura e escrita eficazes. Portanto, a proposta de alfabetizar letrando visa propiciar uma educação que desenvolva tanto as habilidades básicas quanto a capacidade de usar a língua escrita de forma crítica e contextualizada.

Soares (2009) destaca que o termo “letramento” foi cunhado para suprir uma lacuna conceitual e metodológica que a simples noção de alfabetização não conseguia abarcar. A

alfabetização refere-se ao aprendizado inicial do sistema alfabético e ao desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita. No entanto, pesquisas e observações empíricas evidenciaram que saber ler e escrever não garante, por si só, a capacidade de utilizar essas habilidades de maneira eficaz e crítica no cotidiano.

No Brasil, o conceito de letramento surge a partir das décadas de 1980 e 1990, fortemente influenciado por estudos socioculturais que exploram como a leitura e a escrita são práticas sociais situadas. O termo letramento, entendido como as práticas sociais de leitura e escrita, é um fenômeno atual na educação e nas ciências linguísticas. Pesquisadores brasileiros, como Kleiman (2005, 2012), Soares (2009) e Tfouni (2006) explicam o surgimento da nova palavra, apresentando os significados de *literacy*, palavra da língua inglesa traduzida como letramento para a língua portuguesa. Soares (2009) é uma das estudiosas que discute esse conceito no contexto brasileiro, argumentando que letramento envolve a participação em práticas sociais de leitura e escrita, e não apenas a habilidade técnica de decodificação. Ela destaca que letramento se refere a como os indivíduos utilizam a leitura e a escrita para interagir com o mundo, interpretar informações, expressar ideias e participar ativamente na sociedade. Esse uso funcional e crítico da linguagem escrita é essencial para a plena inclusão social e o exercício da cidadania.

A gênese do termo “letramento”, assim, reflete uma mudança paradigmática na compreensão da leitura e da escrita. Ao reconhecer que a alfabetização é apenas o ponto de partida, o conceito de letramento abarca a dimensão prática e social dessas habilidades, enfatizando a importância de contextos culturais e históricos no desenvolvimento da competência leitora e escritora. Soares (2009, 2020) argumenta que essa distinção é crucial para uma educação que promova não apenas a decodificação mecânica, mas também a capacidade de utilizar a língua escrita de forma significativa e crítica, integrando os indivíduos de maneira plena na vida social e cultural.

Então, desde a década de 1990, o conceito de alfabetização, que antes estava preso a algo mecânico, técnico, e não supria a lacuna conceitual e metodológica que a simples noção de alfabetização não abarcava, passou a estar associado ao letramento, conforme destacado por Soares (2009, p. 17, grifos da autora): “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Portanto, a palavra inglesa *literacy* representa a condição adquirida por aquele que aprendeu a ler e escrever. Nessa ótica, o letramento refere-se ao estado ou condição daquele que dominou o uso da leitura e escrita.

Soares (2009) explora de maneira detalhada a complexidade e a importância do conceito de letramento, bem como a tradução do termo inglês *literacy* para o português brasileiro. A autora destaca que a tradução de *literacy* como letramento no Brasil não foi meramente uma adaptação linguística, mas sim uma escolha que reflete uma abordagem mais abrangente e contextualizada das práticas de leitura e escrita.

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Dispúnhamos, talvez, de uma palavra mais “vernácula”: alfabetismo, que o Aurélio (que não dicionariza letramento, como já dito) registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”. Entretanto, embora dicionarizada, alfabetismo não é palavra corrente, e, talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra letramento. Curiosamente, em Portugal tem-se preferido o termo literacia, mais próximo ainda do termo inglês (Soares, 2009, p. 18).

No contexto brasileiro, a escolha do termo “letramento” foi influenciada pela necessidade de diferenciar o processo técnico de alfabetização da capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e significativa nas práticas sociais. Soares (2009) argumenta que “letramento” abrange não apenas a habilidade de decodificar e codificar grafemas e fonemas, mas também a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Essa perspectiva sociocultural reconhece que a competência leitora e escritora está intrinsecamente ligada aos contextos sociais e culturais em que essas práticas ocorrem. A autora explica que a palavra “letramento” foi escolhida para captar a dimensão prática e social do uso da língua escrita, indo além da simples alfabetização. O termo visa incorporar a ideia de que a leitura e a escrita são práticas culturais variáveis que dependem dos contextos históricos e sociais específicos. Dessa forma, letramento abrange a habilidade técnica e a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira crítica e contextualizada.

Em contraste, em Portugal, o termo *literacy* foi traduzido como "literacia". Soares (2009) discute que essa escolha reflete uma adaptação mais direta do termo inglês, que pode não captar completamente a mesma amplitude semântica e sociocultural que o termo letramento pretende transmitir no contexto brasileiro. Literacia tende a ser associada mais diretamente ao conceito de alfabetização e pode não enfatizar de maneira tão clara a dimensão social e prática das habilidades de leitura e escrita.

Tfouni (2006), em suas investigações, esclarece os diferentes significados do termo “letramento” em inglês, visando dissipar as confusões conceituais que têm surgido no meio

acadêmico e social. A autora identifica três perspectivas principais para o conceito de *literacy* na língua inglesa:

1) Perspectiva individualista realista: nessa visão, a ênfase do letramento está na aquisição da leitura e escrita, considerando a escrita como um código que o indivíduo aprende. Há uma estreita relação entre *literacy* e escolarização, ensino formal, aprendizado do alfabeto, e a correspondência som-grafema. Aqui, *literacy* é muitas vezes confundido com alfabetização.

2) Perspectiva tecnológica: nessa abordagem, *literacy* é visto como um produto associado a seus usos e contextos sofisticados, ligados aos avanços da civilização e ao desenvolvimento tecnológico. Essa perspectiva destaca a utilização da leitura e escrita em consonância com os progressos tecnológicos.

3) Perspectiva cognitivista: essa visão enfoca o *literacy* como resultado de atividades mentais, considerando o indivíduo como o principal agente no processo de aquisição da escrita. Pressupõe que as habilidades de leitura e escrita se originam internamente no indivíduo, negligenciando as influências sociais do letramento e concentrando-se apenas nos processos internos de aprendizagem.

Ao delinear essas perspectivas, Tfouni (2006) visa esclarecer as diferentes dimensões do letramento, abordando tanto suas implicações individuais quanto suas conexões com a escolarização e o desenvolvimento tecnológico. As três concepções apresentadas pela autora abordam a aquisição da leitura e escrita como práticas letradas, enfatizando o produto final, seja ele individual ou social. Assim, ser letrado é definido como ter domínio sobre essas habilidades. Porém, Tfouni (2006) diz não haver um grau zero de letramento. Ela argumenta que o letramento é um *continuum*, no qual os indivíduos, vivendo em uma sociedade letrada, são influenciados por ela em sua atividade comunicativa. Adotar apenas a visão inglesa, que demarca pontos extremos entre letrados e iletrados, ignoraria a influência da cultura letrada em todos os indivíduos, sejam eles alfabetizados ou não.

Soares (2009) e Tfouni (2006) concordam que o conceito de letramento vai além da habilidade de ler e escrever. As autoras destacam que uma pessoa pode ser considerada letrada mesmo sem ser alfabetizada formalmente, ao utilizar a estrutura da língua escrita em sua comunicação oral. Um exemplo disso é o adulto analfabeto que, apesar de ser marginalizado social e economicamente, participa de práticas sociais de leitura e escrita em uma sociedade na qual essas habilidades são valorizadas. Esse indivíduo pode ouvir a leitura de jornais, receber cartas que outras pessoas leem para ele, ditar cartas para que sejam escritas por alguém alfabetizado, ou pedir a alguém que leia avisos ou sinais públicos. Dessa forma, ele faz uso da

escrita e se envolve em práticas sociais letradas, o que, segundo Soares (2009), o torna, de certa forma, letrado.

Outro exemplo abordado por Soares (2009) é o das crianças que ainda não sabem ler e escrever, mas que demonstram interesse em livros, fingem lê-los, ouvem histórias, brincam de escrever e contar histórias e estão cercadas de material escrito, compreendendo seus usos e funções. Embora essas crianças não dominem as técnicas de leitura e escrita, elas já estão inseridas no mundo do letramento e, portanto, são consideradas letradas em certo grau. Os exemplos apresentados pela autora sustentam o entendimento de que o letramento é um movimento contínuo, no qual indivíduos não alfabetizados formalmente ocupam um lugar específico. Isso se contrapõe à visão inglesa de letramento, que define letrado apenas como alguém que é alfabetizado.

A alfabetização e o letramento estão ligados, mas uma distinção fundamental entre os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizada por Soares (2009, 2020) é que ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado. Para a autora, a alfabetização refere-se à habilidade básica de ler e escrever, enquanto o letramento envolve o uso efetivo e social dessas habilidades.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 40).

Assim, ser alfabetizado, ou seja, ter a capacidade técnica de decodificar textos e escrever, não implica necessariamente a possibilidade de utilizar essas habilidades em contextos sociais significativos. O letramento abrange a aplicação prática da leitura e escrita no cotidiano, permitindo que o indivíduo responda às exigências e interaja com a sociedade através dessas habilidades. É crucial que o indivíduo alcance o estado de letramento, demonstrando autonomia no uso da leitura e escrita em diversos contextos. Dessa forma, torna-se evidente que ser alfabetizado não equivale a ser letrado, e ser letrado não corresponde a ser simplesmente alfabetizado. De acordo com Soares (2009), o letramento é um fenômeno social e um resultado da transmissão cultural. Avaliar o letramento implica considerar o que é valorizado acerca de uma época e contexto específicos. A autora sugere uma análise social, reconhecendo que, em cada contexto sócio-histórico, político e cultural, a necessidade e o significado das práticas escritas variam.

Conforme Soares (2009), o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a leitura e escrita no contexto das práticas sociais de forma que o indivíduo se torne simultaneamente

alfabetizado e letrado. Isso implica criar situações em que o aluno se aproprie do código escrito, utilizando materiais que circulem nas práticas sociais de que toma parte na realidade.

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Soares (2009) destaca a necessidade de um termo específico, “letrar”, para descrever a ação de conduzir os indivíduos ao letramento. Essa proposta sublinha a distinção entre alfabetizar e letrar como ações separadas, porém complementares e interdependentes. A autora argumenta que o ideal seria integrar essas ações em um processo contínuo e simultâneo: alfabetizar letrando. Isso significa ensinar a ler e a escrever de uma forma em que esteja imersa nas práticas sociais reais de leitura e escrita. Assim, os estudantes não apenas adquiririam a capacidade técnica de decodificar textos e produzir escrita, mas também desenvolveriam a habilidade de usar essas competências na sociedade de maneira funcional e crítica. Considerar essa abordagem integrada pode possibilitar que a alfabetização não seja um fim em si, mas um meio para alcançar um nível mais profundo de letramento. Ao ensinar as habilidades de leitura e escrita em contextos significativos e práticos, os educadores podem criar condições para o uso autêntico e socialmente relevante das habilidades de ler e de escrever.

Alfabetizar letrando, portanto, é uma abordagem pedagógica que não apenas prepara os indivíduos para ler e escrever, mas também os prepara para usar essas habilidades de maneira que enriqueça suas vidas e contribua para o desenvolvimento social. Essa visão sugere a necessidade de currículos e práticas educacionais que integrem o ensino técnico da leitura e da escrita com atividades que reflitam o uso real dessas habilidades na vida cotidiana. Isso pode incluir a leitura de diferentes tipos de textos, a escrita em vários gêneros e contextos e a participação em discussões e atividades que envolvam a aplicação prática da alfabetização.

A autora pontua que é complexo diferenciar o alfabetizado do letrado, pois o letramento envolve dois fenômenos muito distintos e complexos: a leitura e a escrita. Esses fenômenos são constituídos de múltiplas habilidades, comportamentos e conhecimentos. A autora pontua que

Ler - É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa ... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. .. Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura?

Escrever - É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado ... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto ... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse continuum uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (Soares, 2009, p. 48-49).

Nitidamente, Soares (2009) explora a complexidade das habilidades de leitura e escrita, situando-as em um *continuum* que abrange desde as competências mais básicas até as mais avançadas. Segundo a autora, ler não se resume a decodificar sílabas ou palavras; é uma habilidade que se estende até a compreensão de textos complexos como *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. De maneira semelhante, escrever vai além de assinar o próprio nome; inclui a capacidade de produzir textos sofisticados como uma tese de doutorado.

A partir dessa perspectiva, Soares (2009) problematiza a definição de alfabetização. Para ser considerado alfabetizado em termos de leitura, onde exatamente uma pessoa deve estar neste *continuum*? É suficiente conseguir ler bilhetes e histórias em quadrinhos, ou é necessário conseguir compreender romances e editoriais de jornal? A mesma questão se aplica à escrita: uma pessoa que consegue escrever bilhetes e cartas, mas não ensaios ou argumentos complexos, pode ser considerada alfabetizada?

De acordo com Soares (2009), é recomendável que tanto a leitura quanto a escrita envolvam conjuntos de habilidades, comportamentos e conhecimentos que se desenvolvem ao longo de um *continuum*. Esse entendimento desafia uma visão binária de alfabetização, que simplesmente categoriza indivíduos como alfabetizados ou não alfabetizados. Em substituição, a autora propõe que a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, onde diferentes níveis de habilidade são reconhecidos e valorizados. Além disso, Soares (2009) levanta a questão sobre em que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, especialmente em relação à escrita. O letramento, conforme discutido anteriormente, vai além da capacidade técnica de ler e escrever; envolve o uso eficaz e significativo dessas habilidades em contextos sociais. Portanto, determinar o ponto em que uma pessoa é considerada letrada implica avaliar não apenas suas habilidades técnicas, mas também sua capacidade de aplicar essas habilidades de maneira funcional e crítica na vida cotidiana.

Essa perspectiva tem implicações relevantes para a educação e para as políticas de alfabetização, ao sugerir a necessidade de abordagens pedagógicas que não apenas ensinem as habilidades básicas de leitura e escrita, mas que também promovam o desenvolvimento dessas habilidades ao longo da vida. Isso pode incluir a exposição a uma variedade de textos e gêneros,

a prática da escrita em diferentes contextos e a promoção de atividades que incentivem o uso crítico e criativo da leitura e escrita. Soares (2009) convida os leitores e pesquisadores a repensarem a alfabetização e o letramento como processos complexos e contínuos. Dessa forma, conclui-se, segundo a autora, que há diferentes tipos e níveis de letramento dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. Os níveis refletem uma progressão contínua de habilidades e conhecimentos que vão desde o domínio básico da leitura e escrita até a capacidade de utilizar essas habilidades em contextos sociais distintos.

Segundo Kleiman (2005), letramento é um *continuum* que se amplia no cotidiano da sociedade grafocêntrica, e a escola é reconhecida e legitimada como uma das principais instituições de ampliação do letramento. Este, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, tendo em vista que qualquer cultura escrita é dependente de um código ou de um conjunto de códigos gráficos. Para a autora, é possível perceber que as práticas de letramento na sociedade são diferentes das que se exigem no âmbito escolar:

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis a serem transportadas por pessoas que veem de comunidades em que a escrita é pouco ou quase nada usada (Kleiman, 2005, p. 33)

Isso implica que na sociedade o indivíduo usa a leitura para atender a uma demanda, com determinada finalidade, nas práticas de letramento utilizadas na escola, a leitura tem uma finalidade escolar, não social, o que torna essas práticas muitas das vezes irrelevantes para o estudante. Kleiman (2005) destaca uma diferença categórica entre as práticas de letramento escolares e extraescolares, enfatizando como essa distinção pode impactar a relação dos indivíduos com a língua escrita. Para a autora, as práticas de alfabetização fora da escola estão profundamente ancoradas em objetivos sociais que têm uma grande importância para os envolvidos. Essas práticas são motivadas por necessidades e contextos sociais específicos, como ler instruções para realizar uma tarefa, escrever cartas, ou usar a leitura e a escrita para participar de atividades comunitárias.

Por outro lado, as práticas de letramento escolares frequentemente se concentram no desenvolvimento de habilidades e competências que podem não ter uma relevância imediata ou perceptível para os estudantes. O currículo escolar é geralmente estruturado de acordo com

objetivos educacionais padronizados, que podem parecer desconectados das realidades e necessidades diárias dos alunos, especialmente daqueles que vêm de comunidades onde a escrita tem pouca presença.

Esta desconexão pode resultar em uma percepção negativa ou apática da língua escrita por parte dos alunos. Quando os estudantes não veem a aplicação prática ou o valor social imediato das habilidades que estão aprendendo, podem se sentir desmotivados e desconectados do processo de aprendizagem. Isso é particularmente verdadeiro para indivíduos de comunidades com pouca interação com a escrita, nas quais as práticas sociais não exigem regularmente o uso da leitura e escrita. Nessas comunidades, infelizmente, a língua escrita pode ser percebida como uma barreira adicional, algo imposto pela escola e não como uma ferramenta útil no dia a dia.

A relevância social das práticas de letramento extraescolares cria um contexto motivacional que facilita o engajamento e a aprendizagem. Quando os indivíduos percebem a utilidade prática da leitura e da escrita em suas vidas cotidianas, estão mais propensos a se envolver e desenvolver essas habilidades. Em contraste, a falta de relevância percebida nas práticas escolares pode criar resistência e dificuldades adicionais no processo de alfabetização e letramento.

Logo, uma das alusões importantes de Kleiman (2005) é a necessidade de integrar efetivamente as práticas de letramento escolar com contextos e objetivos sociais significativos, envolvendo a incorporação de materiais e atividades que refletem a realidade e as necessidades dos estudantes, tornando a aprendizagem mais relevante e motivadora. Promover uma ligação mais forte entre a alfabetização escolar e o letramento social pode ajudar a superar as barreiras enfrentadas por estudantes de comunidades onde a escrita é pouco utilizada, facilitando uma transição mais suave e eficaz para o uso funcional e significativo da leitura e escrita.

Até aqui, percebe-se que o conceito de letramento é usado para designar os conhecimentos para além da alfabetização, para aqueles que já conseguem fazer uso do aprendizado que gradativamente adquiriu na escola e também fora dela. Nesse entendimento, o ser humano vive situações nas quais necessitará do uso da leitura e da escrita, no entanto, precisará dominar também a interpretação do/no contexto social. Uma pessoa atua como sujeito letrado a partir do momento em que consegue participar de um universo de eventos e práticas de leitura, escrita bem como conhecimento e entendimento de mundo. Soares (2009) reflete que

Termos despertado para o fenômeno do letramento estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso

problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2009, p. 58).

De acordo com Soares, o letramento implica uma abordagem ampla e crítica, onde as habilidades de leitura e escrita são colocadas em função do desenvolvimento da autonomia do estudante, permitindo sua plena inserção em práticas sociais e culturais. Esse movimento marca a forma como se pensa a educação, especialmente no sentido desenvolver da criticidade e participação ativa na sociedade, utilizando a linguagem escrita.

Ao destacar que o problema educacional não reside apenas em ensinar a ler e escrever, mas em engajar os estudantes em práticas reais de leitura e escrita, Soares reforça a importância de integrar a dimensão social e cultural da linguagem nos processos de ensino, assim evidenciando a importância da prática pedagógica.

Ribeiro (2004) destaca uma dimensão decisiva do letramento ao enfatizar que sua importância pedagógica vai além da mera centralidade da leitura e escrita na escola. O letramento, segundo a autora, deve provocar uma reflexão ampla entre educadores e a sociedade sobre como as práticas escolares de leitura e escrita se relacionam com as práticas sociais e culturais fora do ambiente escolar. Isso implica reconhecer que a alfabetização e o letramento não são apenas processos técnicos de codificação e decodificação de textos, mas também práticas sociais que refletem e influenciam as relações de poder, cultura e identidade na sociedade. Essa abordagem sugere que a escola deve ser um espaço onde os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam o valor e a função dessas habilidades em contextos sociais variados. Isso evidencia, mais uma vez, a necessidade de alfabetizar letrando e demonstra que o letramento é um *continuum* que se amplia no cotidiano da sociedade.

Soares (2020) evidencia que alfabetização e letramento são processos que não podem ser dissociados, isso seria um equívoco. A entrada no mundo da escrita, da criança ou do adulto, ocorre simultaneamente pelo processo de alfabetização e de letramento,

pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e esse, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2020, p. 44-45).

A autora destaca a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, elucidando que ambos são componentes essenciais e complementares no desenvolvimento das

habilidades de leitura e escrita. Em conformidade aos estudos apresentados, constata-se que a alfabetização e o letramento são processos que devem ser desenvolvidos de maneira interligada, como são conceitualmente, para assegurar que as pessoas se integrem às práticas sociais das quais participam diariamente na cultura humana. A inserção do indivíduo no universo da leitura e da escrita requer não apenas a aquisição do sistema convencional de escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades para utilizar esse sistema em atividades de leitura e escrita que estejam diretamente relacionadas às práticas sociais. A adoção da perspectiva do letramento na alfabetização, possibilita que o indivíduo seja exposto a uma gama de usos da leitura e da escrita, permitindo-lhe compreender os propósitos e as aplicações dessas habilidades na vida cotidiana. Conforme Soares (2009, p. 38) “aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”.

Considerando a perspectiva do letramento na alfabetização, o estudante é exposto a uma variedade de usos da leitura e da escrita, permitindo-lhe compreender os propósitos e as aplicações dessas habilidades no cotidiano. Aprender a ler e a escrever, usar a leitura e a escrita, transforma, levam o indivíduo a outro estado ou condição social, cultural, cognitiva e linguística. Logo, essa transformação é imprescindível para a integração plena do indivíduo nas práticas sociais contemporâneas. No entanto, para alcançar essa integração, é essencial considerar como se desenvolve o processo de alfabetização. Diversos métodos são discutidos e aplicados ao longo do tempo, cada um com suas abordagens e eficácia. A seguir, exploraremos os principais métodos de alfabetização, analisando suas características e impactos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

1.3 A alfabetização entre métodos e práticas educativas

É sabido, conforme tratado anteriormente, que a capacidade de ler e de escrever, conhecida como alfabetização, e o entendimento das práticas sociais que envolvem essas habilidades, processo denominado letramento, são essenciais para o acesso ao mundo da cultura. A cultura é fortemente influenciada pela mediação da linguagem escrita, que desempenha um papel central na educação e no processo de humanização. Soares (2009) vê o letramento como um fenômeno social e um produto da transmissão cultural. Para ela, avaliar o letramento implica considerar o que é valorizado em determinado período e contexto específico. Segundo a autora, compreender o letramento requer uma análise social detalhada, já que a importância do uso das práticas escritas varia conforme o contexto sócio-histórico, político e

cultural. Existem métodos específicos para atingir objetivos estabelecidos em uma dimensão social.

Embora processos diferentes, alfabetização e letramento, são interligados e devem ser desenvolvidos de modo inter-relacionado, como de fato o são conceitualmente, a fim de garantir à pessoa a integração às práticas sociais de que toma parte no dia a dia da cultura humana. Alfabetização refere-se à habilidade de ler e escrever, enquanto letramento envolve o desenvolvimento dessas habilidades em contextos sociais. Segundo Soares (2009), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. É crucial não apenas ensinar as técnicas básicas, mas também integrá-las em situações reais de leitura e escrita. No entanto, nem sempre esses processos foram vistos assim. Ao longo de sua história, a alfabetização foi compreendida e ensinada de maneira totalmente técnica e instrumental, já que, muitas vezes, o destaque foi dado aos métodos de aquisição da língua e não ao processo de aquisição em si.

O surgimento do conceito de letramento no Brasil inspirou diversas discussões sobre como desenvolver métodos mais eficientes para alfabetizar com base nesse novo entendimento. Isso resultou em mudanças na abordagem do ensino, destacando o modo como o aluno aprende, diminuindo a ênfase na responsabilidade exclusiva dos métodos empregados pelo professor.

É reconhecido que não há recurso didático específico que garanta o processo de aprendizagem uma vez que cada indivíduo possui um processo de aprendizagem único e particular. No entanto, alguns métodos ou suas variações se destacaram e passaram a ser amplamente utilizados, tornando-se conhecidos como “padrões” de alfabetização. Historicamente existem dois métodos, o sintético e o analítico, mas comumente suas variações são denominadas como métodos.

Dentro método sintético existem variações que enfatizam uma mesma sequência de trabalho com ênfase distintas. As variações do método são: soletração, fônica e silábica. Geralmente começa com o ensino das letras do alfabeto, seguido pela construção de sílabas, até chegar à formação de frases. Na variação fônica inicialmente, ensina-se o som de cada letra individualmente e, em seguida, o som das combinações entre vogais e consoantes para formar sílabas, que são praticadas por meio de sua pronúncia. O aluno primeiro aprende a identificar os sons das letras e das sílabas, e só depois passa a escrever sílabas, palavras e frases. O silábico, por sua vez, inicia o processo de aprendizagem pelas sílabas, para então introduzir as palavras. Ao analisar as variações do método sintético é possível perceber uma abordagem repetitiva e mecânica, o que pode tornar o processo exaustivo para os alunos, além de ser considerado distante da realidade infantil, uma vez que não valoriza os conhecimentos prévios

da criança.

O método analítico destaca-se pela forma como é aplicado, pois busca estimular o aluno a analisar o conteúdo apresentado. Dentro deste método, encontra-se abordagens como a palavração, a sentencição, o uso de contos ou histórias.

Ao aplicar o método analítico, recomenda-se seguir uma sequência. Primeiramente, na palavra, o professor trabalha com palavras associadas a imagens descritivas. Já na frase, apresenta-se uma frase completa ao aluno, para só depois focar nas palavras que a compõem e, posteriormente, nas sílabas, invertendo a lógica dos métodos sintéticos. O uso de contos ou histórias é uma extensão da sentença, de modo que o aluno não trabalha com sentenças isoladas, mas analisa o texto de forma integrada. Nesse processo, começa-se pelo entendimento do texto como um todo, passando em seguida para a análise das sentenças e, por fim, das sílabas em detalhe.

De acordo com Soares (2020), quando se fala em alfabetização, a associação imediata com um método é notável. Isso revela como a ideia de que existe uma “fórmula” para ensinar a ler e a escrever está profundamente enraizada nas práticas educacionais. A autora pontua que:

Método, no campo da educação e no ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo. Esse entendimento está presente na tradição do ensino de leitura e de escrita mais marcadamente, sem dúvida, que no ensino de qualquer outro objeto do conhecimento - fala-se em alfabetização, pensa-se logo no método para alfabetizar, no caminho pelo qual se levará a criança ou adulto aprender a ler e a escrever: em um passado já distante, a soletração; depois (e até hoje?), a sílabação, ou a palavração, a sentencição, o método global... De forma mais abrangente, o caminho da parte para o todo (da letra ou da sílaba à palavra, à sentença, ou conto ou texto), isto é, o caminho em direção à síntese - *os métodos sintéticos*; ou o caminho todo para a parte (do conto ou texto à sentença, à palavra, à sílaba, à letra), isto é, o caminho em direção à análise - *os métodos analíticos*; ou ainda alternância entre a parte e o todo - *os métodos analíticos-sintético*, ou *ecléticos*. (Soares. 2020, p.178-179, grifos da autora).

Esse debate sobre o melhor caminho para a alfabetização reflete uma longa tradição de pesquisa pedagógica que, por um lado, valoriza a estruturação do processo de ensino e, por outro, questiona a universalidade de tais métodos. Embora cada abordagem tenha suas vantagens teóricas, a prática educacional moderna tende a considerar que o sucesso do ensino depende não apenas da escolha de um método, mas da capacidade de adaptá-lo às necessidades, ritmos e contextos dos alunos. Isso sugere que a alfabetização é uma prática complexa e multidimensional, que não pode ser totalmente explicada pela adoção de um único método ou abordagem. A crítica implícita de Soares (2020) à aplicação de métodos sugere uma necessidade de flexibilidade e adaptabilidade no processo de alfabetização.

Nas discussões sobre métodos, Albuquerque (2007) concorda com Soares (2020) ao expor que, no século XIX, a alfabetização era caracterizada pela padronização do ensino em sala de aula, focando na decodificação e codificação de textos e palavras através de métodos, como o sintético e analítico, que visavam sistematizar o desenvolvimento da leitura e escrita. As práticas escolares nesse período consideravam a alfabetização um conjunto de regras compensatórias para construir habilidades e competências em torno da aprendizagem apenas dos códigos escritos. A autora registra que

a alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (Albuquerque, 2007, p. 11).

Albuquerque (2007) retrata a evolução dos métodos de alfabetização no Brasil, destacando a transição das cartilhas para os livros didáticos. Inicialmente, a alfabetização focava no ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, utilizando métodos como o silábico e o fônico (métodos sintéticos) ou o global (método analítico). Essas técnicas padronizaram a forma de ensinar leitura e escrita, e as cartilhas se tornaram ferramentas predominantes, refletindo a metodologia de cada abordagem. Historicamente, as cartilhas serviam como guias padronizados que, de alguma forma, facilitavam a aplicação uniforme desses métodos em diversas salas de aula. Elas eram consideradas fundamentais na estruturação do ensino da leitura e escrita, oferecendo exercícios e atividades que seguiam os princípios dos métodos adotados. No entanto, com o tempo, a pedagogia transformou-se e a necessidade de um material mais abrangente e adaptável surgiu. Assim, o lugar ocupado pelas cartilhas foi gradualmente substituído pelos LD que, teoricamente, oferecem uma abordagem mais integrada e contextualizada do processo de alfabetização. Albuquerque (2007) salienta a relevância histórica das cartilhas como ferramentas de padronização dos métodos de alfabetização, mas também mostra a evolução para os LD, que incorporam uma visão mais ampla e contextualizada do ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Mortatti (2006), nas últimas décadas do século XIX, a ênfase nos métodos de alfabetização não era considerada crucial, pois prevalecia a compreensão de que aprender a ler e escrever envolvia principalmente a decodificação e codificação das letras, também conhecido como método da soletração, sem dar muita atenção à relação entre som e grafema. No entanto, ao longo do século XX, houve uma mudança significativa na abordagem pedagógica inicial da língua escrita. O método da soletração foi gradualmente substituído por

métodos fônicos e silábicos, conhecidos por métodos sintéticos, nos quais o foco principal era na pronúncia das letras, sílabas e palavras. Posteriormente, surgiu o método da palavração, também chamado de método analítico, mais reconhecido no Brasil pelo uso da *Cartilha Maternal*, João de Deus de Nogueira Ramos, popularizada nos anos 1880.

Soares (2020) afirma que, durante décadas, os pesquisadores mativeram a busca de métodos seja silábico, global, fônico ou até mesmo eclético. Esse parecia ser o problema crucial da alfabetização, o método. O método predominava sobre qualquer outra faceta do processo de aquisição da língua escrita nos anos de 1950 a 1960 e persistiu na década de 1970: “a alfabetização estava, sim, em busca de um método” (Soares, 2020, p. 117). Para a autora, o desperdício da questão do método de alfabetização atingiu a pesquisa científica por anos antes de chegar à escola, às salas em que se alfabetizava, ou se tentava.

A mudança de paradigmas e o surgimento de novos métodos de alfabetização refletiram um fracasso no desenvolvimento da língua escrita. Segundo Soares (2020), o fracasso nos anos 1980 era frequentemente centrado no método de ensino. Esse período foi marcado por altas taxas de evasão, repetência e reprovação escolar. A constante alternância de métodos evidenciou que o problema da alfabetização ia além das técnicas pedagógicas, revelando um aspecto mais amplo e social. A luta contra o fracasso escolar, portanto, deve considerar não apenas a eficácia dos métodos de ensino, mas também as condições sociais e culturais que influenciam a aprendizagem.

De acordo com Frade (2007), na evolução dos métodos de ensino da língua escrita, identificam-se dois marcos fundamentais. O primeiro engloba métodos que se concentram em unidades específicas da linguagem, abordando questões relacionadas à correspondência entre fonemas e grafemas, ou seja, o processo de decifração. O segundo marco abrange métodos que enfatizam a compreensão do texto. Ambos os marcos compartilham o objetivo de instruir na escrita, porém, diferem em pelo menos dois aspectos distintos: a) o método de instrução, ou seja, se o ensino parte de partes individuais para formar um todo, como nos métodos sintéticos, ou se parte do texto como um todo para analisar suas partes, como nos métodos analíticos; b) o conteúdo específico do processo de alfabetização que cada abordagem enfatiza. Os métodos sintéticos adotam uma abordagem que se inicia nas partes individuais e avança em direção ao todo.

Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método f nico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que   a

sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas (Frade, 2007, p. 22).

Os métodos sintéticos, de maneira geral, demonstram uma inclinação para a primazia do sentido auditivo na interpretação dos sinais gráficos. Exercícios de leitura em voz alta e ditados eram práticas comuns propostas por esses métodos, todas alinhadas com a premissa subjacente de transformar a linguagem falada em representações gráficas.

Em relação ao segundo conjunto de métodos, os analíticos, esses pressupõem uma abordagem que parte do todo para as partes, o que revela uma ruptura significativa com o princípio da decifração. Visando a promoção da compreensão, esses métodos advogam pela apreciação completa do fenômeno linguístico e dos processos de percepção. Os métodos consideram a palavra, a frase e o texto como unidades de análise, pressupondo que, ao basear-se inicialmente no reconhecimento global, os aprendizes podem, posteriormente, realizar um processo de análise das unidades. Dependendo do método específico (global de contos, sentencição ou palavração), assim essa análise pode ir do texto para a frase, da frase para a palavra e da palavra para a sílaba.

Em sua pesquisa, Frade (2007) discorre sobre os vários métodos e suas características e, ao final, pontua que um problema identificado na história dos métodos de alfabetização é a tendência de associá-los a um discurso uniforme de eficiência, sem considerar adequadamente as limitações intrínsecas de cada abordagem, mas apenas em comparação aos problemas dos métodos anteriores. Segundo a autora, alguns estudiosos argumentam que as discussões sobre métodos, ao longo da história, foram frequentemente mais influenciadas por um discurso emocional do que por uma análise baseada em evidências racionais sobre seus benefícios. Pode-se também afirmar que até mesmo a desmetodização que ocorreu no final do século XX foi caracterizada por um discurso emocional intenso que se aproximava de uma espécie de conversão ideológica “mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira à uma espécie de conversão.” (Frade, 2007, p. 35).

Soares (2020) considera que a discussão sobre método de alfabetização é difícil em decorrência da contaminação por duas questões: em primeiro, o fato de a aprendizagem da leitura e da escrita ter sido considerada como um problema metodológico no quadro dos paradigmas tradicionais; em segundo e em estreita relação com a questão anterior, “método” na área da alfabetização tornou-se um conceito estereotipado:

quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na

aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se o método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas (Soares, 2020, p. 124).

Para a autora, na área do ensino, método tem um conceito genérico no qual se podem abrigar inúmeras alternativas quanto aquadros conceituais que existirem ou vierem a existir. Para o ensino da língua materna, seja oral ou escrita, o método pode ser a soma das ações baseadas num conjunto coerente de princípios ou hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas que respondam a determinado objetivo.

Soares (2016), no que tange ao uso de métodos, conclui que, por muito tempo e erroneamente, método foi sinônimo de ensino tradicional e descontextualizado, e defende que a alfabetização deve se dar com método, tendo em vista procedimentos que viabilizem as habilidades de codificação e decodificação, as quais reputa serem base para se alcançar leitura e escrita de modo fluente. É fundamental considerar as práticas de letramento, não sendo suficiente somente a faceta da alfabetização, é preciso levar em conta o letramento, pois só essa soma possibilitará o todo do processo. Dessa forma, a autora elucida o pensamento de que alfabetizar com método é um caminho em direção à alfabetização da criança, e para tal é imprescindível conhecer caminhos, dificuldades, mudanças que se colocam ao percurso, o que se diferencia, dessa maneira, do movimento feito com os convencionais e predeterminados métodos de alfabetização.

Assim, fica evidenciada por Soares (2016) a necessidade de ressignificação do ensino na alfabetização para que este vá além, visto que é fundamental que a aprendizagem de leitura e escrita, bem como dos conteúdos que se vinculam a elas, seja central na formação dos sujeitos, porém sem serem tomados como um fim em si mesmas. O acesso do estudante ao universo do conhecimento deve ser garantido, mas isso requer uma abordagem educacional que vá além da simples instrução em leitura e escrita. A autora critica a abordagem tradicionalista do ensino, que se apoia exclusivamente em métodos convencionais. Em vez disso, propõe-se uma abordagem que promova a expansão das práticas sociais de uso da linguagem e o enriquecimento do repertório cultural dos alunos. Somente assim, argumenta a autora, será possível alcançar uma formação humana integral.

É crucial entender que o debate sobre os métodos de alfabetização aqui proposto não deve ser restrito às dicotomias tradicionais entre métodos sintéticos e analíticos, como ressaltado por Soares (2020). A concepção reducionista de método como um manual que padroniza o ensino limita a flexibilidade e a criatividade pedagógica, transformando a prática educativa em uma mera aplicação de técnicas predefinidas. Esse entendimento superficial do

conceito de método desconsidera as complexidades e as nuances envolvidas no processo de alfabetização e de letramento.

Considerando que o livro didático é uma realidade, na prática, docente, ao avançarmos para o próximo capítulo, que tratará sobre o LDP e sua relevância na alfabetização e no letramento, é importante destacar que esse material desempenha um papel importante não apenas como ferramenta de ensino, mas como mediador cultural. O LD pode tanto reforçar quanto questionar os paradigmas tradicionais, oferecendo novas possibilidades de práticas letradas que vão além da mera decodificação de símbolos. A relevância do livro didático reside em sua capacidade de integrar metodologias diversas e contextos socioculturais variados, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo. Nesse sentido, a transição para a discussão sobre o livro didático, seus aspectos históricos, sua validação, representação cultural e suporte pedagógico, permitirá perceber como esses recursos podem contribuir para um processo de alfabetização.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este capítulo discute as políticas públicas no desenvolvimento e distribuição dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados no sistema educacional público do Brasil, com ênfase no PNLD (2023). Contextualiza a importância desses livros didáticos não só como mediador de ensino para alfabetização e letramento, mas também como elementos cruciais na promoção da inclusão social e cultural em um país marcado por intensa diversidade. Objetiva também analisar como as decisões governamentais influenciam a produção dos materiais didáticos disponibilizados, avaliando sua adequação às necessidades e realidades dos estudantes brasileiros e discutir acerca da representação cultural e social nos livros didáticos, tema que reflete a dinâmica e as exigências de uma sociedade em constante transformação. Foi realizada revisão bibliográfica que permitiu uma reflexão/avaliação crítica das políticas públicas relacionadas ao PNLD e seu impacto direto no material didático. Embora o PNLD desempenhe um papel fundamental na distribuição de livros didáticos, será que há uma desconexão entre as políticas implementadas e as reais necessidades pedagógicas das escolas? Os livros refletem a diversidade cultural do país e são adequados para promover um letramento crítico e inclusivo? Para melhorar a qualidade e a relevância dos livros didáticos, seria necessário revisar as políticas públicas do PNLD para alinhar mais estreitamente os materiais didáticos às dinâmicas educacionais e culturais do Brasil? A pretensão não é oferecer respostas prontas às perguntas, mas provocar as reflexões acerca do assunto.

2.1 O livro didático: suporte pedagógico acessível e legitimado

Historicamente, o livro didático tem sido um elemento central nas políticas de educação no Brasil, frequentemente visto tanto como solução para lacunas educacionais quanto como um campo de tensão política e ideológica. A escolha e a distribuição desses livros são influenciadas por uma série de fatores políticos, sociais e econômicos que, muitas vezes, transcendem as necessidades pedagógicas reais das salas de aula (Saviani, 1987; Bittencourt, 2008). Considerando essa complexidade, torna-se fundamental discutir como as políticas públicas moldam a seleção e a utilização dos livros didáticos e quais as implicações dessas decisões para a prática educativa. Bittencourt (2008), em sua discussão sobre o livro didático, destaca a sua importância e complexidade do assunto.

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos problemas educacionais. Os principais consumidores dos livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar. Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. [...] a escolha do livro a ser adquirido pelo governo para as escolas tem sido, nos últimos anos, outro aspecto polêmico, e controverso, assim como todo o processo de avaliação que o MEC tem realizado por intermédio do PNLD e, mais recentemente do PNLEM [Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio] (Bittencourt, 2008, p. 13.).

O PNLD, como principal programa governamental de distribuição de livros didáticos, visa assegurar que estudantes de escolas públicas tenham acesso a materiais de qualidade. No entanto, a eficácia do programa é frequentemente questionada no que tange à atualidade e adequação dos conteúdos que refletem as dinâmicas culturais e linguísticas do país

A elaboração dos livros didáticos e sua adaptação às políticas governamentais refletem uma complexidade que transcende a mera transmissão de conhecimento. Carvalhaes (2019, 2021) explora como as políticas estatais moldam esses materiais, influenciando diretamente as concepções linguísticas que são apresentadas aos alunos. Afirma, ainda, que a intervenção do Estado no conteúdo dos livros didáticos é uma prática recorrente, que busca alinhar os materiais didáticos às diretrizes governamentais vigentes: “entendemos que a criação do PNLD e sua execução são mais um aspecto do controle exercido pelo governo, que pode ser percebido de forma muito marcada” (Carvalhaes, 2021, p. 37).

Por outro lado, a pesquisa de Munakata (2016) destaca a importância do livro didático como um elemento representativo da cultura escolar, argumentando que esses materiais são verdadeiros artefatos culturais que revelam as prioridades educacionais de uma sociedade em determinado período histórico. “O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Munakata, 2016, p. 124). Esse ponto também é abordado em outra obra (Munakata, 2012), na qual se discutem os diversos temas que permeiam a pesquisa sobre livros didáticos, sublinhando a necessidade de uma análise crítica sobre como estes refletem e perpetuam as normas sociais e educacionais.

Rojo (2009) destaca o papel crucial das práticas de leitura que têm como objetivo o desenvolvimento do letramento. Considerando isso, e sendo os livros didáticos um suporte textual importante e de fácil acesso aos estudantes, será que este suporte propicia a promoção do letramento? Os livros didáticos devem transcender a visão simplista de alfabetização, promovendo habilidades críticas de leitura que são fundamentais para o exercício da cidadania.

Essa perspectiva é complementada pelas observações de Ribeiro (2005), que ressalta as peculiaridades dos livros didáticos destinados ao público da educação de jovens e adultos, mostrando como a diversidade dos materiais didáticos pode atender às necessidades de uma visão mais ampla de aprendizes.

Finalmente, a análise histórica de Bittencourt (2008) oferece uma visão panorâmica de como os livros didáticos foram utilizados no Brasil ao longo do século XIX para moldar o saber escolar. A autora explica que os livros didáticos brasileiros do século XIX foram ferramentas estratégicas para a implantação de uma identidade nacional, operando não apenas como meio de instrução, mas também como instrumento de construção social e cultural. A origem desse material está vinculada ao poder:

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e no nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (Bittencourt, 2008, p. 23).

A autora destaca a relação estreita entre a origem do livro didático e o poder instituído pelo Estado, enfatizando como a produção de materiais didáticos está ligada ao desenvolvimento do sistema educacional estatal. Essa articulação reflete uma distinção clara entre livros didáticos e outros tipos de livros, nos quais a interferência de agentes do governo é menos evidente. Bittencourt (2008) enfatiza a importância de reconhecer o papel do Estado na formação e na disseminação dos livros didáticos. Esse reconhecimento é decisivo para entender como o conteúdo é moldado e como ele pode servir tanto para educar quanto para orientar ideologicamente os estudantes dentro de um sistema educacional estatal.

Consequentemente, é fundamental que se compreenda a capacidade dos livros didáticos de atuar não apenas como meros veículos de conteúdo, mas como instrumentos cruciais na formação cultural dos estudantes. A integração consciente das dimensões cultural, social e linguística nos livros didáticos pode fortalecer o processo de letramento, ao passo que a negligência desses aspectos pode perpetuar desigualdades ou distorções na percepção de mundo dos alunos (Rojo, 2009).

No tocante à acessibilidade, é essencial que o livro didático seja reconhecido como um recurso que deve estar alinhado às necessidades e capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Munakata (2016) sublinha que a acessibilidade não deve ser vista apenas como a disponibilidade física do livro, mas também como a adequação de seu conteúdo ao contexto e às capacidades do estudante. Essa visão é amplamente apoiada por Carvalhaes (2019), que critica a homogeneização dos materiais

didáticos e aponta para a necessidade de uma diversificação que contemple as variadas realidades sociais e culturais dos alunos brasileiros.

Em relação ao impacto das políticas públicas, há uma clara conexão entre as decisões governamentais e a qualidade dos livros didáticos disponibilizados nas escolas. A política de aprovação e distribuição de livros didáticos, como gerida pelo PNLD, é um exemplo disso. Bittencourt (2008) detalha como, historicamente, os governos têm utilizado os livros didáticos como ferramentas para a inculcação de ideologias específicas, o que ressalta a importância de uma vigilância constante e crítica por parte da sociedade civil para garantir que esses materiais promovam uma educação equilibrada e pluralista.

Nesse aspecto, Carvalhaes (2021) concorda com Bittencourt (2008) ao afirmar:

O PNLD é considerado o maior programa do mundo para a aquisição e distribuição gratuita de material escolar e sua longevidade atesta a importância desse programa para as escolas públicas brasileiras. Mas, um simples olhar sobre o edital e o guia de uma edição do PNLD (Brasil, 2014, 2018) revelam como esse programa, face atual de um controle iniciado há muito tempo, condiciona a elaboração do LDP, criando padrões segundo os quais um determinado livro pode ou não ser adquirido pelo governo federal (Carvalhaes, 2021, p. 37).

Nesse contexto, a representação cultural e social nos livros didáticos assume um papel de suma importância. Esses livros são frequentemente o primeiro ponto de contato das crianças com as diversas facetas da sua cultura e de outras culturas. Portanto, é crucial que eles apresentem uma visão inclusiva e respeitosa das diferentes tradições, valores e histórias. Ribeiro (2005) aponta que a falha em fazer isso pode levar a uma compreensão distorcida ou superficial da sociedade, o que é especialmente problemático em um país tão diversificado como o Brasil. Além disso, a autora enfatiza que o livro didático tem o potencial de ser um poderoso aliado na luta contra preconceitos e estereótipos, desde que seus conteúdos sejam cuidadosamente selecionados e constantemente revisados.

Diante dessas perspectivas, surge a questão da formação dos professores e de seu papel na seleção e utilização dos livros didáticos. A formação continuada de educadores é vital para que eles possam fazer escolhas sobre os materiais didáticos, levando em consideração não apenas o alinhamento curricular, mas também as necessidades específicas de sua clientela estudantil. Munakata (2012) argumenta que os professores devem ser capacitados para analisar criticamente os livros didáticos, identificando potenciais vieses e lacunas, e para utilizá-los de maneira a maximizar o potencial educativo.

Finalmente, a avaliação periódica e sistemática dos livros didáticos por órgãos independentes é indispensável. Essa prática permite identificar não só deficiências nos

conteúdos, mas também oportunidades de inovação e melhoria. Como Bittencourt (2008) bem coloca, a evolução contínua dos livros didáticos é fundamental para que eles permaneçam relevantes e eficazes no contexto educacional que está em constante mudança.

Muitas pesquisas demonstram a relevância do LD no sistema educacional brasileiro, destacando sua ligação com o poder instituído e sua função de padronização do ensino. O LD não é apenas um instrumento pedagógico, mas também uma ferramenta de controle e disseminação de ideologias estatais. Essa dualidade ressalta sua relevância tanto na formação educacional quanto na construção de uma identidade nacional. Através de sua estrutura e conteúdo, os livros didáticos refletem e reforçam as diretrizes curriculares e políticas governamentais, desempenhando um papel central na transmissão de conhecimentos e valores. Compreender essa dinâmica é essencial para avaliar a eficácia e a influência dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem. O próximo tópico apresenta um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), explorando como essa iniciativa governamental tem moldado e regulamentado a produção e a distribuição dos livros didáticos no Brasil, ao mesmo tempo em que garante amplo acesso a um recurso pedagógico que assume centralidade na realidade da sala de aula.

2.2 Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático

Todos os dados deste tópico foram extraídos do histórico do PNLD, disponibilizado no site do FNDE, o histórico foi disponibilizado em 28/10/2021 e a última atualização, até julho de 2024, foi em 19/04/2023. Em conformidade com informações do site, com quase nove décadas de criação, o PNLD é o mais antigo programa dedicado à distribuição de livros didáticos para alunos de escolas públicas no Brasil. Iniciado em 1929, com outra denominação, o programa passou por diversas modificações e recebeu diferentes designações. Em 1985, sofreu alterações significativas, incluindo a indicação dos livros didáticos pelos professores, a implementação da reutilização dos livros e o fim da participação financeira dos estados, transferindo o controle do processo para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Em meados da década de 1990, a distribuição de livros apresentava uma grande irregularidade, o que ocorre até 1997. A partir desse ano, com o término das atividades da FAE, a execução do PNLD passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), resultando em uma ampliação do programa. O Ministério da Educação (MEC) passou a adquirir livros de todas as disciplinas de forma contínua para todos os alunos do ensino fundamental, que na época abrangia oito anos. Além disso, a partir do ano 2000, o

PNLD começou a distribuir também dicionários da língua portuguesa e expandir gradualmente o suporte aos alunos com deficiência visual que estavam inseridos em classes regulares.

O atendimento ao ensino médio começou a ser instituído gradativamente a partir de 2004, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), e em 2007, regulamentou-se o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que distribui a entidades parceiras, a título de doação, obras didáticas destinadas à escolarização e alfabetização de pessoas a partir dos 15 anos.

As principais finalidades do PNLD são: avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos para toda a educação básica. O processo de avaliação pedagógica teve início em 1996, quando foi publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos* – de 1ª a 4ª série. A avaliação, desde o início, foi orientada por critérios conceituais e políticos, que excluem do guia obras que apresentem erros, indução a erros, preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso.

Somente a partir de 1999, o PNLD passou a incorporar o critério de natureza metodológica, que exige que as propostas de ensino-aprendizagem contidas nas obras sejam apropriadas, coerentes e promovam o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos, como observação, análise, elaboração de hipóteses e memorização.

Desde 2001, essa avaliação é conduzida diretamente pelas universidades públicas, sob supervisão da Secretaria de Educação Fundamental, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Até 2002, os livros aprovados recebiam as classificações: “Recomendado com Distinção”, “Recomendado”, ou “Recomendado com Ressalvas”, enquanto os não aprovados eram excluídos do guia, ficando indisponíveis para escolha pelas instituições de ensino. A categoria “Não-recomendado” foi usada em algum momento, porém foi abolida após a introdução do critério de avaliação de natureza metodológica.

A escolha de livros didáticos acontece a cada três anos e era válida para os três anos subsequentes, mas, a partir de 2019, o ciclo é de quatro anos. O MEC envia às escolas públicas o Guia de Livros Didáticos, que contém resenhas das obras disponíveis para escolha pelos professores. No primeiro ano, os livros são distribuídos integralmente, enquanto, nos três anos seguintes, ocorre apenas a reposição e complementação necessárias, exceto para os livros consumíveis, que são distribuídos integralmente nos quatro anos. A distribuição integral acontece alternadamente para cada segmento da educação básica (1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio).

Com o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos (Lei 11.274 de 6/2/2006), ocorreram alterações no PNLD/2010. Com a ampliação do período de escolarização

obrigatória em um ano e a entrada de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, houve a necessidade de reorganizar a vida escolar. O MEC reagrupou as coleções didáticas em dois grandes grupos: o primeiro para as áreas de Letramento e Alfabetização Linguística e de Alfabetização Matemática, para o 1º e o 2º anos; e o segundo para as coleções de Língua Portuguesa e Matemática do 3º ao 5º ano, bem como as coleções de Ciências, História e Geografia do 2º ao 5º ano.

Em 2011, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros destinados ao ensino médio, inclusive para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); pela primeira vez, os estudantes desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, foram distribuídos os livros previamente selecionados para reposição e complementação do PNLD 2010 e do PNLD 2011. Os estudantes do 1º e 2º ano receberam uma complementação integral dos livros de alfabetização linguística e alfabetização matemática.

Para o ano letivo de 2015, o edital publicado em 2012 estabeleceu que as editoras têm a opção de apresentar obras multimídia, que combinam livro impresso e livro digital. A versão digital deve conter o mesmo conteúdo do material impresso, além de incluir objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros recursos destinados a auxiliar no processo de aprendizagem. Permitindo também a submissão de obras apenas na versão impressa, visando possibilitar a participação de todas as editoras. No histórico acessado, não constam informações acerca dos anos subsequentes até a data de acesso.

De acordo com o site, para o ano letivo de 2024:

foi feita a aquisição integral dos livros e materiais didáticos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD 2024 - objeto 1), bem como a aquisição dos reposição dos livros e materiais didáticos para Educação Infantil (PNLD 2022 - objeto 1), reposição para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2023 objeto 1 e 2) e para Ensino Médio (PNLD 2021 - objeto 2), atendendo a estudantes e a professores de toda a educação básica do país (Brasil, s/p, 2024.)

O número de exemplares de livros didáticos adquiridos, as fases de ensino contempladas e valor dos investimentos constam na tabela abaixo, elaborada com dados do FNDE.

Tabela 01 – Livros didáticos distribuídos em 2024

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	45.861	3.270.926	2.503.416	R\$ 52.834.411,43
Ensino Fundamental - anos iniciais	80.327	11.492.793	105.745.735	R\$ 950.812.572,89
Ensino Fundamental - anos finais	46.385	9.797.076	73.779.225	R\$ 921.322.110,85
Ensino Médio	19.523	6.572.052	12.578.995	R\$ 209.416.583,66
TOTAL		31.132.847	194.607.371	R\$ 2.134.385.678,83

(Fonte: Brasil, 2024.)

Ao considerar o volume significativo de recursos públicos investidos na produção e distribuição de livros didáticos em 2024, é de se esperar que esses materiais sejam recursos eficazes para os professores em sala de aula para os alunos. No entanto, no que concerne ao alcance dos objetivos educacionais e ao descortinar o interesse do programa, alguns pontos ainda podem ser considerados, por exemplo, o controle exercido pelo governo. Para Carvalhaes (2019, p. 53),

a criação do PNLD e sua execução são mais um aspecto do controle exercido pelo governo sobre o LD [livro didático]. A constituição da história do LD está, por assim dizer, condicionada à gestão do governo. O PNLD, subordinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), encaminha desde a inscrição das obras didáticas até a distribuição das mesmas, o que é feito pelas editoras. Assim, podemos dizer que o programa se constitui em um elemento decisivo na elaboração de novos LD. Um autor vai escrever algo que tenha perspectiva de venda, algo que seja bem avaliado pelo PNLD. Embora a educação privada não dependa do PNLD para a adoção dos LD, o programa influencia também nesse âmbito, na medida em que funciona como uma bússola a apontar para o norte do sucesso editorial: as vendas.

O autor destaca a complexa relação entre o governo e a produção de livros didáticos no Brasil, evidenciando o controle governamental sobre esse processo. A criação e execução do PNLD, subordinado ao FNDE, ilustram como o governo atua como um regulador central desde a inscrição das obras até a sua distribuição, influenciando diretamente a produção editorial. Esse controle governamental condiciona autores e equipe editorial a elaborarem materiais com maior probabilidade de serem aprovados e bem avaliados pelo programa, impactando também o mercado editorial privado, que, embora não dependa do PNLD, é indiretamente guiado por seus critérios e diretrizes. Dessa forma, o PNLD não apenas determina quais materiais são utilizados

nas escolas públicas, mas também orienta a direção do sucesso editorial, mostrando-se um instrumento decisivo tanto para a qualidade da educação pública quanto para as estratégias de mercado das editoras.

Analisar o histórico do PNLD é fundamental ao tratar de livros didáticos, pois permite identificar as mudanças e continuidades nas políticas educacionais brasileiras. Isso ajuda a contextualizar as decisões e reformas implementadas ao longo dos anos e a entender como o programa se adaptou às necessidades educacionais e políticas. O estudo revela as complexidades e as interações entre as políticas públicas, a gestão educacional e o mercado editorial, fornecendo uma base sólida a investigação sobre os materiais didáticos utilizados nas escolas.

Com essa base histórica e contextual, torna-se essencial examinar a documentação e os critérios que norteiam a seleção e avaliação dos livros didáticos no âmbito do PNLD. A análise do Guia do Livro Didático possibilita uma visão detalhada sobre os parâmetros e expectativas estabelecidos pelo programa, permitindo compreender como os materiais são avaliados e selecionados para distribuição nas escolas. Se o edital do PNLD orienta as editoras e os autores na elaboração dos livros, o guia serve como referência para educadores e gestores na escolha dos livros que atendem aos critérios do edital e podem ser adquiridos pelo programa. O próximo tópico propõe uma discussão sobre o Guia do Livro Didático, destacando sua importância na distribuição do LDP.

Especificamente no PNLD 2023, pois os LDP analisados na pesquisa estão situados nesse período, o Guia Digital de Livros Didáticos, objeto 2, consistiu em um volume de apresentação, em que constam informações sobre os procedimentos de escolha e resenhas dos livros aprovados. As resenhas foram divididas nas seguintes seções: a) Visão geral – essa seção destaca o princípio geral organizador da obra e oferece uma breve descrição da obra; b) Descrição da obra – esse item apresenta as unidades, capítulos e modos de organização da obra, destacando, sempre que possível, suas finalidades pedagógicas, bem como a coerência e pertinência da abordagem teórico-metodológica.

Também são avaliadas a qualidade das orientações fornecidas ao professor, o tratamento dos princípios éticos e do marco legal, a conformidade com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) 2019 e a BNCC, e a coerência e pertinência do material destinado ao professor; c) Análise da obra – essa seção aponta as qualidades e ressalvas da obra, fornecendo ao professor uma compreensão clara do que o uso do material envolve e/ou implica. Nesse item, são expostas, de forma crítica e argumentada, as potencialidades e limitações da obra; d) Sala de aula – esse item destaca as potencialidades didáticas da obra para seu uso em sala de aula,

apresentando sugestões para o planejamento do trabalho do professor. Enfatiza a valorização da autonomia docente, bem como a diversidade e a pluralidade cultural dos estudantes.

De acordo com os pesquisadores e autores do guia, ele apresenta subsídios valiosos para a concepção dos critérios para escolha consciente. O guia aponta que a escola é um espaço onde diversas dimensões sociais se encontram. Assim, os materiais didáticos dos primeiros anos do ensino fundamental são fundamentais para a formação inicial das crianças. Portanto, sua escolha deve ser feita com bastante cuidado. A seleção criteriosa dos materiais deve estar alinhada ao projeto político-pedagógico adotado pela escola, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Na seção critérios de avaliação, consta que, de acordo com o Anexo III do Edital do PNLD 2023 (01/2021 – CGPLI), a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2023 visa garantir a qualidade dos materiais destinados às escolas. Esse processo incentiva a produção de recursos cada vez mais alinhados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos estabelecidos pela legislação da Educação Básica.

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento e aplicação de diferentes habilidades elencadas pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e dos componentes essenciais para alfabetização da Política Nacional da Alfabetização/PNA (BRASIL, 2019) (Brasil, 2021, p. 55).

De modo geral, o guia explicita que as coleções didáticas de língua portuguesa destinadas à alfabetização, precisam priorizar, em suas propostas, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades envolvendo a leitura e a compreensão de textos, a produção escrita, bem como a produção e compreensão oral, sempre em situações contextualizadas de uso. Devem se exercer, sobre os textos e discursos, práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correspondente de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos.

Essa abordagem demonstra a importância de um ensino de língua portuguesa que não se restringe apenas à mecânica da leitura e escrita, mas que visa integrar essas habilidades às práticas sociais e culturais dos estudantes. Nesse contexto, surge a necessidade de debater como os livros didáticos representam e incorporam as diversas culturas e identidades sociais dos alunos. O próximo tópico investiga como esses materiais refletem a diversidade cultural e social do Brasil, promovendo ou, por vezes, negligenciando a inclusão de diferentes grupos e perspectivas.

2.3 Representação cultural e o impacto das políticas públicas nos livros didáticos

A representação cultural e social nos livros didáticos é um tema que reflete a dinâmica e as exigências de uma sociedade em constante transformação. Díaz (2011) destaca a importância de compreender a relevância contínua dos livros didáticos na educação moderna, sublinhando como esses materiais devem responder de maneira eficaz às necessidades culturais e sociais contemporâneas. Díaz (2011) argumenta que os livros didáticos não são apenas instrumentos de transmissão de conhecimento, mas também veículos de valores culturais e sociais que influenciam diretamente a percepção dos alunos sobre o mundo ao seu redor. O livro emerge como um dispositivo no qual se entrelaçam relações de saber e poder, pois é construído com base em formas, normas, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes, tanto internas quanto externas à própria obra, “que delineiam ou configuram os conhecimentos que o sistema educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada” (Díaz, 2011, p. 613).

O autor destaca a complexidade e a profundidade do livro didático como um instrumento que integra relações de saber e poder. O LD não é apenas um compêndio de informações ou um simples auxiliar no processo educativo; ele é, na verdade, um artefato carregado de normatizações, regulamentos e regras que refletem e perpetuam os conhecimentos considerados legítimos pelo sistema educacional. O LD, assim, não apenas transmite conteúdos, mas também valores e ideologias, servindo como um meio pelo qual a cultura escolar institucionalizada é disseminada.

Isso demonstra a complexidade envolvida na escolha e no uso de livros didáticos, que devem ser cuidadosamente selecionados e constantemente revisados para assegurar que sejam inclusivos e representativos da diversidade cultural e social. Assim, torna-se evidente que os educadores e formuladores de políticas devem estar atentos às representações contidas nesses materiais, garantindo que eles promovam uma educação que respeite e valorize a pluralidade cultural e social do Brasil. A contínua avaliação e adaptação dos livros didáticos é essencial para manter sua relevância e eficácia no ambiente educacional em evolução, preparando os alunos não apenas para exames, mas para a vida em uma sociedade globalizada e multifacetada.

Entre as pesquisas que tem o livro didático como objeto de análise, de acordo com Carvalhaes (2016), sobressaem aquelas que, de diferentes maneiras, o consideram uma ferramenta útil para investigar eventos no contexto escolar. Ademais, muitos estudos focam na apreciação da estrutura dos manuais escolares e dos fundamentos teóricos que guiam sua criação. Para além disso, existem investigações que exploram os processos ideológicos

presentes nessas obras e outros aspectos, incluindo a abordagem histórica da formação do livro didático, nesse sentido o autor afirma que:

Há muitas pesquisas em que os manuais escolares são analisados sob a ótica de sua estrutura e dos pressupostos teóricos que norteiam sua elaboração. Além disso, há estudos sobre os processos ideológicos encadeados nas obras didáticas e sobre outros aspectos, entre os quais a abordagem histórica da constituição do livro didático. (Carvalhaes, 2016, p. 58)

A citação acima destaca a complexidade de estudos relacionados aos manuais escolares, enfatizando que a análise desses materiais ultrapassa a simples estrutura textual e adentra os pressupostos teóricos subjacentes à sua elaboração. Isso indica que os livros didáticos não são apenas ferramentas neutras de ensino, mas também refletem uma série de escolhas pedagógicas e ideológicas⁴. A menção aos “processos ideológicos” desponta a dimensão de poder e influência que podem estar embutidos nas mensagens e métodos presentes nas obras didáticas, o que implica que esses materiais ajudam a formar não só o conhecimento, mas também as visões de mundo dos estudantes.

Para mais, a abordagem histórica sugerida na citação demonstra que os livros didáticos são produtos de contextos específicos, o que pode ajudar a entender as transformações e permanências nas práticas educacionais ao longo do tempo. Dessa maneira, pesquisas sobre livros didáticos oferecem uma visão abastada e multifacetada da educação, englobando aspectos textuais, teóricos e históricos

A investigação de Carvalhaes (2016) situa-se na perspectiva que compreende o material didático como um instrumento para a reflexão sobre as práticas escolares, com ênfase em identificar de que maneira os LDP selecionados para análise abordam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos. Seu estudo contribui significativamente para as discussões sobre produção e seleção de material didático ao apresentar um descompasso entre o que o está posto no manual do professor e o que se concretiza no interior do livro, assim chamando a atenção para o fato de que o LDP pode não cumprir o que promete no manual do professor e que o manual, geralmente, acaba se tornando o principal elemento por meio do qual um LDP é avaliado.

⁴ Marilena Chauí (2014), em seus estudos, apresenta a definição de ideologia como um sistema de normas e representações que nos “*ensinam*” a agir conforme uma imagem pré-determinada. Essas normas são disseminadas pelo discurso ideológico, que tem como objetivo unificar pensamento, linguagem e realidade, possibilitando aos sujeitos sociais a identificação com a imagem criada pela classe dominante. Ao unificar o ser, o dizer e o pensar, formam-se lacunas no discurso, que garantem a suposta veracidade ao que é afirmado, entregando ao discurso uma coerência ideológica.

Além disso, o autor evidencia em suas discussões que o LDP é uma obra cultural e, assim como qualquer outro objeto cultural, está em constante construção e reconstrução. O autor pondera que o livro didático precisa ser abordado como um instrumento que, por ser frequente na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, deve ser tomado como um processo inacabado que, como tal, deve ser pensado e repensado, discutido, criticado, construído e reconstruído. Mediante as contribuições do autor acerca do LDP, cabe observar que indubitavelmente isso também se aplica ao material didático de outras áreas do conhecimento.

A pesquisa de Freitas e Rodrigues (2008) ilustra como a transformação do conteúdo dos livros didáticos reflete as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. Elas observam que a adaptação dos livros didáticos às novas realidades sociais e tecnológicas é crucial para manter sua relevância e eficácia no processo educativo. “No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central” (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 301). Essa constatação sublinha a necessidade de uma revisão contínua e uma atualização dos materiais didáticos para garantir que eles continuem a ser relevantes e engajadores para as novas gerações de estudantes.

A contínua adaptação dos livros didáticos também é destacada por Díaz (2011), que considera essencial que esses materiais atendam às demandas contemporâneas de uma sociedade globalizada. Ele afirma que a atualização dos livros didáticos deve ser um processo contínuo, refletindo as dinâmicas culturais e sociais globais, para que possam servir como verdadeiros catalisadores de conhecimento e compreensão intercultural. Em seu estudo, o autor aponta o LD como um importante dispositivo que traduz o currículo, como material didático ao professor e fonte de aprendizagem ao aluno.

Díaz (2011) pondera que o livro didático é reconhecido como um dos recursos utilizados na construção de aprendizagens e significados, embora sua presença seja ubíqua no sistema educacional e na tradição escolar. É crucial considerar sua influência significativa como um artefato cultural na formação de identidades individuais e sociais. Isso não implica negar sua função como material educativo, mas sim advogar por uma ampliação da visão de significados presentes nas abordagens teóricas contidas nas páginas das propostas didáticas, levando em conta a diversidade de contextos. Para o autor, faz-se essencial promover uma análise crítica da relação entre professores, estudantes e livro didático, a fim de compreender que os conteúdos apresentados nas suas páginas são resultantes de um processo específico de

seleção e organização dentre o vasto universo de conhecimento disponível. Díaz (2011, p. 622) conclui que

a longa trajetória dos livros didáticos no sistema educacional não afetou sua validade e que, por outro lado, com projetos e formatos renovados, o seu papel nos processos pedagógicos aumentou e se solidificou. Sua relevância como um recurso educacional e as dimensões complexas que envolvem a sua presença nos processos de ensino e de aprendizagem fazem do livro didático um fenômeno de interesse permanente de pesquisa e de reflexão.

É evidente que a qualidade e a relevância dos livros didáticos estão intrinsecamente ligadas à sua capacidade de engajar estudantes de diversas origens culturais e sociais. Assim, a produtividade desses materiais depende não apenas do conteúdo que apresentam, mas também de como esse conteúdo é apresentado e contextualizado. A necessidade de livros didáticos que abordem de maneira competente e inclusiva a diversidade cultural e social é uma demanda que transcende fronteiras nacionais, destacando-se como um elemento fundamental na promoção de uma educação verdadeiramente global e inclusiva. Esta perspectiva reforça a ideia de que os livros didáticos devem ser vistos como componentes vivos do currículo escolar, capazes de adaptar-se e responder às rápidas mudanças do mundo moderno.

Portanto, a elaboração de livros didáticos deve ou deveria ser um processo colaborativo que envolva educadores, especialistas em cultura e linguagem e a comunidade em geral. Esse processo deve ser orientado por uma perspectiva crítica que busque não apenas informar, mas também formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de navegar e respeitar a diversidade cultural e social. A colaboração multidisciplinar na criação de livros didáticos assegura que diferentes vozes e perspectivas sejam consideradas, resultando em materiais mais ricos e abrangentes.

Finalmente, a efetivação de uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade cultural e social através de livros didáticos requer o envolvimento ativo de políticas públicas que apoiem e financiem iniciativas de inclusão educacional. Como Freitas e Rodrigues (2008) ressaltam, o apoio governamental para o desenvolvimento e distribuição de livros didáticos inclusivos é fundamental para assegurar que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade que respeite e celebre a diversidade cultural.

Portanto, o desenvolvimento de livros didáticos deve ser um processo inclusivo e dinâmico que não só responde às exigências educacionais tradicionais, mas também se adapta e evolui para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda das várias culturas que compõem o tecido social. Ao

fazer isso, os livros didáticos podem se tornar verdadeiros instrumentos de mudança social, educando e inspirando as futuras gerações a construir um mundo mais justo e inclusivo.

Carvalhoes (2016), Dias (2011), Freitas e Rodrigues (2008) estão de acordo sobre a contínua relevância do LD ao longo do tempo como veículo de valores culturais e sociais que influencia a percepção sobre o mundo. Ao entender o livro didático como um dispositivo que entrelaça saber e poder, é possível analisar criticamente como ele influencia as práticas pedagógicas e a formação dos indivíduos, considerando tanto as suas potencialidades quanto as suas limitações.

A análise da representação cultural e social nos livros didáticos revela como esses materiais refletem e perpetuam valores, ideologias e identidades específicas, servindo não apenas como ferramentas educativas, mas também como veículos de construção e manutenção de uma determinada visão de mundo. O próximo tópico trata do impacto das políticas públicas sobre a produção e a utilização desses livros. As políticas educacionais influenciam diretamente o conteúdo, a qualidade e a distribuição dos livros didáticos, moldando as práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento. Compreender a interação entre as representações culturais nos livros didáticos e as políticas públicas que os regulam é essencial para perceber a funcionalidade do sistema educacional.

A compreensão do impacto das políticas públicas nos livros didáticos é fundamental para analisar a dinâmica entre as decisões governamentais e as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Essas políticas não apenas moldam os critérios de aprovação e distribuição dos livros, mas também influenciam a concepção e o conteúdo dos materiais educativos.

Silva (2012) discute a complexidade da relação entre livros didáticos e políticas educacionais. Segundo o autor, os livros didáticos são frequentemente idealizados como a solução para os problemas educacionais, quando, na realidade, são também produtos de um contexto político que enfatiza a padronização e a conformidade em detrimento da inovação pedagógica. Essa visão crítica ajuda a entender como as políticas públicas podem tanto facilitar quanto limitar a eficácia dos livros didáticos como recursos pedagógicos.

Munakata (2012) complementa essa perspectiva ao analisar como as políticas públicas afetam diretamente a escolha e o uso dos livros didáticos nas escolas, pois, enquanto os livros didáticos devem ser recursos para o ensino, eles frequentemente se tornam objetos de disputas políticas e econômicas, o que pode comprometer sua qualidade e relevância. Saviani (1987) oferece uma análise detalhada de como as decisões legislativas influenciam as políticas educacionais, pois destaca que a legislação brasileira, frequentemente moldada por interesses

políticos e econômicos, tem um papel significativo na determinação de quais livros didáticos são adotados nas escolas públicas e privadas do país.

Arelaro (2005) discute como as políticas educacionais formuladas no Brasil refletem as ideologias e as prioridades do Estado, argumentando que o Estado, ao regular os livros didáticos, exerce um controle significativo sobre o que é ensinado e como é ensinado, afetando diretamente a autonomia pedagógica dos professores e a diversidade de conteúdos disponíveis para os alunos.

Por fim, Freitag (1980) explora a interdependência entre as instituições educacionais e as políticas públicas, apontando que as políticas governamentais não apenas determinam os padrões de ensino, mas também refletem as expectativas sociais sobre a educação. Esse vínculo entre escola e estado é crucial para entender como os livros didáticos são utilizados para perpetuar certas visões de mundo e valores sociais.

O estudo sobre o impacto das políticas públicas nos livros didáticos revela uma teia complexa de influências que vão desde o planejamento governamental até a execução pedagógica. Compreender essas dinâmicas é essencial para qualquer análise crítica da educação no Brasil, uma vez que os livros didáticos são elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem e refletem as prioridades e desafios do sistema educacional.

A investigação do papel das políticas públicas nos livros didáticos é crucial, pois esses materiais são instrumentos de transmissão de conhecimento e valores. As decisões governamentais, portanto, não só influenciam a qualidade e o conteúdo dos livros, mas também determinam quem tem acesso a quais recursos educacionais, repercutindo na equidade e na diversidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país.

Saviani (1987) oferece uma perspectiva crítica sobre como as políticas públicas são formuladas e implementadas, ao discutir a complexidade das relações entre os legisladores e o setor educacional, evidenciando como interesses partidários e lobistas podem distorcer os objetivos educacionais em favor de agendas políticas ou comerciais.

A análise de Munakata (2012) complementa essa visão ao demonstrar que os livros didáticos não são apenas produtos pedagógicos, mas também objetos de estudo que refletem as prioridades e tensões de sua época. Munakata (2012) sugere que a pesquisa sobre livros didáticos deve ir além da análise de conteúdo e considerar o contexto político e social em que esses livros são produzidos e utilizados.

Silva (2012), nessa mesma esteira, critica a visão simplista de que os livros didáticos são recursos pedagógicos neutros, argumentando que esses materiais são, de fato, carregados de significados ideológicos e estão no centro de debates políticos sobre educação, cultura e

poder. A forma como são valorizados, criticados ou mesmo ignorados nas discussões políticas diz muito sobre as prioridades educacionais do país. O autor reconhece que o livro didático tem sido o recurso didático predominante em muitas salas de aula do ensino básico na cultura escolar. Devido a várias circunstâncias desafiadoras, muitos professores brasileiros passaram a utilizar o livro didático como o principal, e em alguns casos, o único instrumento para apoiar o trabalho em sala de aula.

A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores. Se hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico, a utilização deste instrumento nas salas de aula parece não sofrer questionamentos mais incisivos. Incorporado ao sistema educacional brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC) sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes (Silva, 2012, p. 805).

O livro didático, notadamente a partir da década de 1960, desempenhou um papel crucial na formação (ou deformação) dos professores. Evidências sugerem que ele é o recurso didático predominante ou exclusivo em muitas salas de aula em todo o país. As deficiências na formação e as condições de trabalho precárias contribuem para o uso generalizado e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a demanda por livros didáticos nessas condições alimenta esse ciclo vicioso. Assim, os manuais didáticos são tanto motores quanto produtos desse processo. Silva (2012, p. 817) acredita que

a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras.

O autor aponta para a “fetichização” do livro didático, destacando que essa idealização exagerada pode obscurecer discussões mais profundas e significativas sobre seu papel e uso no contexto educacional. Ao abordar essa questão, é necessário reconhecer que o livro didático é frequentemente visto como uma solução mágica para os desafios da educação, sem uma análise crítica das condições reais nas quais ele é implementado e utilizado.

Primeiramente, a fetichização do livro didático implica uma dependência excessiva desse recurso, geralmente em detrimento de uma abordagem pedagógica mais holística e adaptada às necessidades específicas dos alunos e das escolas. Esse fenômeno pode levar à negligência de debates fundamentais sobre como o livro didático pode ser mais bem integrado ao ensino, de modo a maximizar seu potencial educativo.

Ademais, a utilização do livro didático não deve ser vista como uma prática isolada, mas como parte de um sistema educacional mais amplo. É essencial considerar as condições de formação e trabalho dos professores, que são muitas vezes insuficientes para capacitá-los a utilizar de forma crítica e eficaz os materiais didáticos disponíveis. A formação contínua e o apoio pedagógico são fundamentais para os educadores poderem adaptar os livros didáticos às realidades e necessidades de seus alunos.

Afinal, as condições de ensino e aprendizagem enfrentadas no cotidiano das escolas brasileiras são variadas e, muitas vezes, desafiadoras. Problemas estruturais, como falta de recursos, turmas superlotadas e deficiências na infraestrutura, afetam diretamente a eficácia do livro didático como ferramenta de ensino. Além disso, a diversidade cultural e social dos alunos requer que os livros didáticos sejam flexíveis e inclusivos, refletindo as diferentes realidades dos estudantes.

Assim sendo, uma análise crítica do papel do livro didático deve transcender a simples utilização do material e levar em conta sua capacidade de ser um recurso eficaz em um contexto educacional que valorize a capacitação constante dos professores, as condições adequadas de ensino e aprendizagem e a inclusão das diversas realidades sociais e culturais dos estudantes. A fetichização do livro didático, sem essa visão crítica e abrangente, limita seu potencial e perpetua uma visão simplista e ineficaz do processo educacional. Sabe-se que os livros didáticos são frequentemente utilizados como ferramentas para promover ideologias específicas, alinhadas aos interesses dominantes do Estado. Isso pode levar a uma homogeneização do ensino, na qual perspectivas alternativas e diversidade cultural são negligenciadas.

Os livros didáticos são mais do que simples veículos de conteúdo educacional, eles são artefatos culturais que carregam em si as marcas de lutas políticas e sociais. Assim, entender o impacto das políticas públicas sobre esses materiais é essencial para qualquer análise que busque compreender as complexidades do sistema educacional brasileiro. Ao explorar a intersecção entre educação, política e sociedade, essas obras fornecem *insights* valiosos para políticos, educadores e pesquisadores interessados em reformular as práticas educacionais e promover uma educação mais justa e inclusiva no Brasil.

Um dos principais desafios identificados é a necessidade de atualização contínua dos conteúdos dos livros didáticos para refletir as mudanças sociais e tecnológicas. A rapidez com que informações novas se tornam disponíveis e os paradigmas educacionais evoluem exige uma resposta ágil por parte dos criadores de políticas e editores de livros didáticos. Como Munakata (2016) sugere, a pesquisa sobre livros didáticos deve ser contínua e adaptada às necessidades emergentes do corpo discente e às inovações pedagógicas.

Além disso, o alinhamento entre os objetivos educacionais propostos pelos livros didáticos e as necessidades reais dos alunos permanece como um ponto crítico. Embora muitos livros se esforcem para aderir às diretrizes do PNLN, a aplicação prática desses recursos em salas de aula diversas é frequentemente desafiadora. Como Silva (2012) aponta, os educadores são essenciais para mediar a relação entre o conteúdo do livro didático e as necessidades de aprendizagem dos alunos, um aspecto que deve ser considerado nas revisões de políticas e materiais didáticos.

Portanto, esta análise crítica revela que os livros didáticos continuam a desempenhar um papel vital no sistema educacional brasileiro, são suportes que estão presentes na prática pedagógica dos educadores, mas que sua implementação e impacto são condicionados por uma matriz complexa de fatores políticos, pedagógicos e sociais. Para que os livros didáticos atinjam seu potencial pleno como recursos para o ensino, é essencial que continuem a evoluir em resposta às dinâmicas educacionais e sociais em constante mudança. Assim, a pesquisa reafirma a necessidade de uma abordagem abrangente e reflexiva na produção, avaliação e utilização de livros didáticos, assegurando que estes sejam tanto uma janela para o mundo quanto um espelho da diversidade cultural e social da população estudantil.

Portanto, este estudo sublinha a necessidade de uma abordagem sistêmica e reflexiva no desenvolvimento e uso de livros didáticos, visando aprimorar sua contribuição para o sistema educacional. Através de um compromisso contínuo com a qualidade, a inclusão e a inovação, os livros didáticos podem efetivamente apoiar a educação e o desenvolvimento de alunos em toda a sua diversidade.

Este capítulo oferece uma análise sobre lugar do livro didático no Brasil, destacando sua importância cultural e social, as políticas públicas relacionadas e os processos de avaliação desse recurso educacional. É crucial compreender como o livro didático, uma ferramenta presente na prática pedagógica dos professores, se tornou uma peça central no sistema educacional brasileiro e como ele reflete as práticas pedagógicas e as expectativas sociais ao longo do tempo. O próximo capítulo, aborda especificamente os dois volumes do livro didático *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) para analisar as concepções e propostas de alfabetização e de letramento presentes nas obras. Essa análise permite observar como os conceitos teóricos e as políticas discutidas anteriormente se materializam em um recurso concreto usado nas salas de aula.

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS: ENTRE O IDEAL E O REAL

É incontestável que o processo de alfabetização e de letramento nas séries iniciais é um tema complexo discutido por inúmeros pesquisadores, dada sua importância para todo o processo de escolarização e o seu impacto crucial na formação dos cidadãos. No processo de ensino e aprendizagem, é possível verificar que o livro didático tem sido, por muito tempo, o um instrumento basilar da atividade do professor.

Neste capítulo, são analisados os volumes de 1º e 2º anos do LDP *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b), aprovada pelo PNLD 2023, com vistas à identificação dos conceitos de alfabetização e de letramento que dão suporte à organização da obra e a operacionalização desses conceitos nas atividades de ensino propostas aos alunos. A análise está estruturada em três eixos principais: os critérios avaliativos utilizados pelo PNLD para selecionar as obras para a fase escolar da alfabetização; as concepções teóricas de alfabetização e de letramento explicitadas no manual do professor e a correspondência entre esses pressupostos teóricos e as atividades destinadas aos estudantes.

Os critérios avaliativos do PNLD são projetados para assegurar que os livros didáticos não apenas atendam a requisitos técnicos e pedagógicos, mas também promovam acesso a um ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, é fundamental compreender como esses critérios são aplicados no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental e quais aspectos específicos do letramento são privilegiados ou negligenciados.

As concepções teóricas de alfabetização e de letramento presentes nos manuais do professor refletem os pressupostos e orientações pedagógicas que norteiam a elaboração e a aplicação dos materiais didáticos. Tais concepções têm implicações diretas nas práticas de sala de aula e, por conseguinte, na formação dos alunos. Portanto, uma análise detalhada dessas concepções é necessária para avaliar a coerência das propostas pedagógicas apresentadas e sua aderência aos fundamentos teóricos em que os LDP afirmam se basear.

3.1 Critérios avaliativos para as obras de alfabetização: o Edital e o Guia do PNLD 2023

Compreende-se que os critérios avaliativos do PNLD são projetados para assegurar que os livros didáticos não apenas atendam a requisitos técnicos, mas também pedagógicos que visam promover ensino de qualidade e que contribuam para o desenvolvimento integral dos

estudantes. É fundamental compreender como esses critérios são aplicados no contexto dos anos iniciais e quais aspectos específicos do letramento são privilegiados ou negligenciados.

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para PNLD 2023 (Brasil, 2021), no Anexo III, critérios gerais para avaliação, explicita que os anos iniciais do ensino fundamental, correspondentes ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, marcam o começo da jornada educacional formal. Os conhecimentos construídos durante essa fase são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo em várias dimensões – cognitiva, afetiva, social, cultural e física – e exercem uma influência duradoura ao longo de toda a educação básica. Portanto, segundo o edital, é crucial assegurar que as obras didáticas estejam alinhadas às normativas relevantes e respaldadas pelas mais recentes evidências científicas. Também é apontado, em conformidade a BNCC, que os dois primeiros anos do ensino fundamental são basilares e devem ter como foco a alfabetização.

1.5. De fato, a perspectiva introduzida no subitem 1.4 está de acordo com o preconizado pela BNCC, que diz que “[n]os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”. Uma leitura sistêmica da Base não deixará de observar que essa informação é dada na seção “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, que não trata de um componente específico – por exemplo, Língua Portuguesa – mas direciona toda a lógica da atuação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, citado pela Base, enuncia que “[desde] os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares [...] ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” Se mostra importante, então, que todos os componentes curriculares, e não apenas aquele referente à Língua Portuguesa, sirvam para exercitar a leitura e a escrita, requisitos para todas as futuras aprendizagens (Brasil, 2021, p. 41).

Logo é possível afirmar que o PNLD, ao avaliar as obras, preconiza as orientações da BNCC que é a base para a educação brasileira e demais normativas do MEC. Na seção “Critérios específicos de avaliação”, observa-se que existem critérios para obras didáticas, como o livro do aluno e o manual do professor, organizados por área ou componente curricular (objeto 1) e para obras didáticas, como o livro e o manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem, organizados por área ou componente curricular (objeto 2). No caso, esta pesquisa se dedica à análise do objeto 1, investigando o manual do professor e o livro do aluno dos dois volumes do LDP selecionado.

Há critérios de avaliação comuns para todos com componentes curriculares e existem critérios específicos para o LDP. Quanto ao volume de língua portuguesa do 1º ano, o livro impresso do aluno deverá abordar os componentes essenciais para a alfabetização: conhecimento alfabético; consciência fonológica e fonêmica; compreensão de textos; fluência

em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita. Os LDP de 2º a 5º anos seguem os mesmos componentes essenciais, exceto “consciência fonológica e fonêmica”. A seguir, apresentam-se os componentes essenciais para a alfabetização e suas especificidades conforme o edital de convocação:

4.1.1. Abordar o componente essencial para a alfabetização "conhecimento alfabético" e:

4.1.1.1. Estruturar o livro em torno da apresentação de todas as relações entre grafemas e fonemas, distribuindo-as ao longo dos capítulos de acordo com sua ordem de complexidade, enfatizando:

4.1.1.1.1. as relações mais simples entre grafemas e fonemas;

4.1.1.1.2. as relações mais complexas entre grafemas e fonemas, como dígrafos, sinais gráficos e cedilha, de forma a colaborar com a futura consolidação do conhecimento no 2º e no 3º ano;

4.1.1.1.3. a apresentação de novas letras nas formas bastão e cursiva, pareadas em maiúsculas e minúsculas;

4.1.1.1.4. a associação de cada letra a exemplos de palavras que contenham a relação grafema-fonema;

4.1.1.1.5. a produção e a identificação, pela criança, de palavras que comecem com o som (fonema) da letra trabalhada.

4.1.1.2. Apresentar ao menos um texto, em prosa ou em verso, acompanhado de ilustração, para cada relação entre grafema e fonema, de forma a apoiar a aprendizagem da respectiva relação.

4.1.1.3. Oportunizar a recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras.

4.1.2. Abordar o componente essencial para a alfabetização "consciência fonológica e fonêmica" e:

4.1.2.1. Apresentar, prioritariamente nos capítulos iniciais do volume, atividades que exercitem o reconhecimento e a produção de rimas e de aliterações.

4.1.2.2. Apresentar, prioritariamente nos capítulos iniciais do volume, atividades de segmentação de palavras em sílabas, de palavras em seus fonemas e de síntese de fonemas em palavras.

4.1.3. Abordar o componente essencial para a alfabetização "compreensão de textos" e:

4.1.3.1. Apresentar, ao longo de todo o volume, textos em variedade de gêneros, oportunizando a leitura individual ou acompanhada pelo professor.

4.1.3.2. Apresentar atividades que exercitem e comprovem a compreensão da leitura realizada dos textos apresentados no volume, incluindo os mencionados no subitem 4.1.1.2, envolvendo o emprego de pronomes interrogativos e adverbiais, tais como “quem”, “que”, “qual”, “quanto”, “quando”, “onde”, "por que", bem como perguntas abertas sobre os textos e seus temas, a exemplo de descrição de personagens, situações e cenários, fomentando a habilidade de inferência e de previsão de desfechos.

4.1.3.3. Incentivar a progressão da leitura independente, contando inicialmente com maior suporte da leitura do professor e progressivamente tendendo a se apoiar na leitura da própria criança.

4.1.3.4. Apresentar, de forma adequada ao ano escolar, atividades que considerem os quatro processos gerais de compreensão de leitura, conforme subitem 2.4.4.5 do Anexo III.

4.1.4. Abordar o componente essencial para a alfabetização "fluência em leitura oral" e:

4.1.4.1. Apresentar, regularmente, exercícios para sala de aula e para casa, voltados à prática da leitura em voz alta com velocidade, precisão e prosódia, incluindo leitura de listas de palavras, leituras de listas de pseudopalavras e leitura de frases e textos.

4.1.4.2. Promover a fluência em leitura oral de forma gradual e progressiva, tendo como parâmetro para os últimos capítulos do volume uma velocidade de 60 palavras por minuto e precisão de 95%, garantida a compreensão do texto.

4.1.5. Abordar o componente essencial para a alfabetização “desenvolvimento de vocabulário” e:

- 4.1.5.1. Apresentar, nos textos aos quais se refere o subitem 4.1.3.1 novas palavras, de forma a conduzir à ampliação gradativa de vocabulário;
- 4.1.5.2. Apresentar, ao fim de cada capítulo, lista de palavras e seus significados, de preferência com ilustrações e contextualizações;
- 4.1.5.3. Incluir, nos textos, tanto palavras do cotidiano das crianças, quanto palavras referentes a outros contextos, reais ou imaginários, para favorecer a ampliação do vocabulário e da cultura das crianças, bem como exercitar sua criatividade;
- 4.1.5.4. Estimular a aquisição de novo vocabulário receptivo e expressivo, apresentando definições claras e fazendo distinção entre conceitos, bem como demonstrar e exercitando a pronúncia adequada de cada palavra nova e de palavras mais difíceis e sua utilização contextualizada.
- 4.1.6. Abordar o componente essencial para a alfabetização "produção de escrita" e:
 - 4.1.6.1. Apresentar, a cada relação entre grafema e fonema, conforme mencionado no subitem 4.1.1.1, oportunidades para a aprendizagem e exercício do traçado das letras e de suas formas.
 - 4.1.6.2. Apresentar exercícios, em especial aliados ao disposto no subitem 4.1.3.2, cujas respostas progressivamente envolvam a escrita de letras, de sílabas, de palavras e de frases (Brasil, 2021, p. 49-50).

Albuquerque e Ferreira (2019) afirmam que a avaliação pedagógica dos livros didáticos contribui para que aqueles que não se enquadrem nos critérios estabelecidos por esse programa sejam excluídos, o que provoca a melhoria na qualidade desses livros, além de promover o lançamento de novos títulos e a participação de novas editoras e autores no mercado editorial a cada edição do PNLD. A pesquisa das autoras pontua que, a partir de 1996, o MEC começou a avaliar os materiais didáticos de forma específica. Antes, a avaliação era baseada em critérios conceituais para garantir que os livros não tivessem erros ou induzissem ao erro, e em critérios políticos para garantir que não tivessem preconceitos, discriminação ou proselitismo político ou religioso. Em 1999, foi introduzido um terceiro critério metodológico, exigindo que as obras propiciassem situações de ensino e aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos. A partir disso,

os livros inscritos no programa passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica, realizado por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias e de redes públicas de ensino, aos quais cabe a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/ excluir os manuais didáticos a serem usados no Ensino Fundamental. Os livros didáticos são avaliados a cada três anos e, aqueles recomendados para serem usados pelos professores, passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros (Albuquerque; Ferreira, 2019, p. 253).

As autoras destacam a importância da análise e da avaliação pedagógica a que são submetidos os livros didáticos inscritos no programa. Esse processo não só estabelece critérios de qualidade e adequação, mas também recomenda ou exclui manuais didáticos para uso no ensino fundamental. A avaliação assegura que os materiais recomendados sejam atuais e pertinentes, integrando o Guia de Livros Didáticos, que serve como uma ferramenta para os docentes na seleção dos melhores recursos para suas práticas pedagógicas. De tal modo, o

programa não apenas observa o padrão dos livros didáticos, mas também apoia os professores na crucial tarefa de escolher materiais.

No Guia digital do LD, referente ao PNLD 2023, na seção “Coleções aprovadas, coerência e pertinência da abordagem teórico-metodológica”, explicita-se que as coleções de livros didáticos aprovados comumente apresentam uma variedade de gêneros textuais, abrangendo tanto o campo artístico-literário, como a poesia e a narrativa ficcional, quanto o campo da cultura midiática, incluindo blogs, podcasts, tweets, entre outros.

No que diz respeito ao eixo oralidade, as obras enfatizam atividades que promovem a prática da conversação espontânea, geralmente associadas aos processos de compreensão textual e à reflexão metalinguística necessária para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Algumas obras também incluem propostas que envolvem gêneros textuais da oralidade, como debates e apresentações orais, embora nem sempre aprofundem as características desses gêneros e os aspectos paralinguísticos envolvidos nos atos de fala, considerando os diversos contextos comunicativos.

Quanto ao eixo da leitura, destacam-se atividades baseadas em uma multiplicidade de gêneros textuais, com diferentes níveis de complexidade apropriados a cada ano escolar. Diversos gêneros de diferentes campos de atuação são explorados, visando desenvolver habilidades de leitura, produção textual escrita e análise linguística/semiótica. As atividades buscam promover a fluência em leitura oral e atender aos quatro processos gerais de compreensão de leitura definidos pela PNA: localizar e retirar informação explícita, fazer inferências diretas, interpretar e relacionar ideias e informações e analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais. Determinadas obras também enfatizam as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de promover a leitura literária, com poemas e narrativas ficcionais, para incentivar a apreciação estética da literatura.

Em relação à produção textual, as atividades se concentram na escrita do alfabeto e no traçado das letras, assim como em outros aspectos do sistema de escrita. As coleções utilizam sequências didáticas para o reconhecimento do sistema de escrita alfabética do português, geralmente vinculando a produção de textos ao gênero trabalhado na seção de leitura. Por exemplo, a produção de poemas segue o estudo do gênero poesia. Diversos exercícios incentivam os alunos a organizarem suas ideias antes de escrever, fornecendo instruções sobre como produzir o texto, refletindo sobre o que escrever, qual a finalidade e o destinatário.

No tocante à análise linguística e semiótica, predominam atividades que trabalham a consciência fonológica e fonêmica, assim promovendo a reflexão sobre os sons da fala e sua relação com o código da escrita alfabética. As atividades mais descritivas abrangem letras,

sílabas, palavras, frases curtas ou símbolos, focando em questões fonológicas, ortográficas e gramaticais. Já nos volumes destinados aos anos mais avançados, a análise textual e discursiva se torna mais prevalente, abordando elementos linguísticos e semióticos a partir da leitura de textos. As atividades permitem a análise de correspondências linguísticas diretas e contextuais, elementos verbais e gráfico-visuais para a produção de sentidos e também examina o funcionamento da linguagem verbal e não-verbal, em conformidade às condições de produção, finalidades e interlocutores. Conforme o guia, as obras aprovadas estão claramente em consonância com as diretrizes apontadas pela PNA.

Para compreender como os livros didáticos de alfabetização são selecionados e avaliados, é fundamental investigar os critérios estabelecidos pelo Edital e pelo Guia do PNLD. Neste trabalho, os de 2023, visto que a obra analisada é desse período. Esses documentos orientam a elaboração e a escolha das obras, que serão utilizadas nas escolas, destacando os aspectos pedagógicos, didáticos e metodológicos considerados essenciais para a promoção da alfabetização e do letramento. A análise desses critérios oferece uma visão ampla das exigências e expectativas que os materiais didáticos devem atender e subsidiam a abordagem do LDP “A Conquista: Língua Portuguesa”, do qual passamos agora a tratar.

3.2 Panorama da obra *A Conquista: Língua Portuguesa*

A escolha da obra *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) para este estudo justifica-se não somente pela sua aprovação oficial, mas pela sua adoção na rede pública municipal da cidade de Inhumas, o que significa que esse LDP pode influenciar significativamente a prática pedagógica e o desenvolvimento educacional de muitos alunos. A coleção de livros didáticos *A Conquista: Língua Portuguesa* tem como autora Isabela Pessôa de Mello Carpaneda, foi publicada pela editora FTD em 2012 e apresenta volumes destinados ao ensino de língua materna de 1º a 5º anos do ensino fundamental. Nesta pesquisa, selecionaram-se os livros de 1º e 2º anos, séries que se dedicam à fase da alfabetização. A estrutura dos livros é meticulosamente organizada visando fornecer um processo de ensino-aprendizagem coerente, progressivo e abrangente. A seguir, apresenta-se um panorama detalhado da estrutura da obra, destacando-se seus principais componentes e funcionalidades. Para dar início, as figuras 1 e 2 reproduzem as capas dos livros analisados.

Figura 1: Capa do livro de 1º ano



Fonte: site da editora FTD.

Figura 2: Capa do livro de 2º ano



Fonte: site da editora FTD

Como são analisados os livros do 1º e 2º anos do ensino fundamental, para evitar repetições e garantir a padronização, doravante, o livro do 1º ano (Carpaneda, 2021a) é denominado livro 1 e o livro do 2º ano (Carpaneda, 2021b) é identificado como livro 2.

Os livros analisados seguem uma tendência editorial que apresenta, num mesmo volume, o manual do professor e o livro do aluno. Ou seja, há uma parte designada “manual do professor”, exigência do edital do PNLD e a reprodução do livro do aluno, com os textos e questões para o trabalho em sala de aula. Em atendimento a exigências do edital do PNLD 2023, ambos os livros inicialmente apresentam elementos gerais para a compreensão das obras, nas seguintes seções: Introdução: a obra de Língua Portuguesa; Quadro de conteúdos; Orientações gerais; Evolução sequencial de conteúdos; Textos e manual de apoio às atividades do livro; Referencial bibliográfico e sugestões de leitura; Conheça seu Manual em U e Orientações específicas. Após a parte introdutória que configura o manual do professor, constam as atividades propostas aos estudantes, distribuídas em unidades, entre as quais também há orientações específicas aos professores.

Os dois livros são compostos por oito unidades, com os seguintes temas: livro 1) 1. A turma da escola; 2. Conviver e respeitar; 3. Brinquedos e brincadeira; 4. Num passe de mágica; 5. Navegando na imaginação; 6. Solte o som; 7. Hummm que delícia e 8. Passa tempo, passa a hora; livro 2) 1. Criança é poesia; entre no ritmo da cantoria; 3. Contos de hoje e de sempre; 4. Entre quadradinhos e balões; 5. Anúncios por toda parte; 6. Insetos: quanta curiosidade; 7. Experimentara, construir e brincar e 8. O que será?

As unidades seguem uma sequência estrutural com as seguintes seções: “Primeiras atividades”, como diagnóstico ou revisão do que já foi estudado; “Abertura de unidade”, imagem referente ao que será trabalhado com perguntas para levantamento de conhecimento prévio; “Preparação para a leitura”, atividades de pré-leitura; “Texto por toda parte”, momento para produção intertextual; “Leitura”, investigação acerca do texto; “Nossa língua”, reflexões sobre as práticas linguística e gramatical; “Produção de escrita”, objetiva a prática de escrita; “Ortografia” (só a partir do 2º ano), reflexões sobre o sistema de escrita; “Retomar e avançar” (só a partir do 2º ano), reflexões sobre o sistema de escrita, visando consolidar a aprendizagem; “Hora da história”, ampliar o repertório e despertar o gosto pela literatura; “Produção oral”, desenvolver a interação discursiva; “Divertidamente”, apresenta atividades lúdicas para refletir sobre a língua e linguagem; “Diálogos”, aborda diferentes temas contextualizado; “Vamos recordar”, apoiar a avaliação processual, revisão; “Dicionário ilustrado”, apresenta um conjunto de verbetes pertencente ao campo semântico explorado; “O que aprendi neste ano”, atividades ao final do volume para revisar e analisar o avanço; “Referências bibliográficas”, informações da bibliografia usada e “Material complementar”, materiais recortáveis para uso em atividades. Os conteúdos dos livros estão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2: Conteúdos dos LDP analisados

	1º ano	2º ano
Primeiras atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita emergente (desenho e traçado) • Quantidades • Revisão de relações entre grafemas e fonemas • Escrita de palavras • Expressão oral • Frase 	<ul style="list-style-type: none"> • Letras e símbolos gráficos • Nomes das letras do alfabeto • Sons das letras • Revisão de relações entre grafemas e fonemas já estudadas • Rimas e aliterações • Sílabas • Poema • Fluência em leitura oral • Crachá • Escrita de palavras • Escrita de frase

Unidade 1	<p style="text-align: center;">A TURMA DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadrinha popular • Parlenda • Fluência em leitura oral • Diferenciação entre letras e números • Letras de imprensa e cursiva • Alfabeto maiúsculo e minúsculo • Reconhecimento de palavras escritas • Produção de desenho e escrita de nomes • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário) • Roda de leitura (Sacolinha da leitura) 	<p style="text-align: center;">CRIANÇA É POESIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema (verso, estrofe, rima) • Receita culinária • Roda de leitura • Criação de regras sobre cuidados com livros • Cardápio • Direitos das crianças • Letras e palavras • Alfabeto maiúsculo e minúsculo • Vogais e consoantes • Acento agudo e circunflexo • Letras de imprensa e cursiva • Comparação de diferentes tipologias de letra • Produção de livro ilustrado de poemas • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)
Unidade 2	<p style="text-align: center;">CONVIVER E RESPEITAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema (verso, estrofe, rima) • Receita culinária • Roda de leitura • Criação de regras sobre cuidados com livros • Cardápio • Direitos das crianças • Letras e palavras • Alfabeto maiúsculo e minúsculo • Vogais e consoantes • Acento agudo e circunflexo • Letras de imprensa e cursiva • Comparação de diferentes tipologias de letra • Produção de livro ilustrado de poemas • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário) 	<p style="text-align: center;">ENTRE NO RITMO DA CANTORIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canção • Cantiga popular • Refrão • Onomatopeias • Conto • Roda de leitura • Palavras com p ou b • Sílabas • Rima • Palavras com f ou v • Segmentação de versos em palavras • Segmentação de palavras em sílabas • Segmentação de sílabas em letras • Frase • Vida familiar e social: valor da amizade • Produção de livro de cantigas • Apresentação oral de cantigas • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)

Unidade 3	<p style="text-align: center;">BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema • Parlenda • Til e som nasal • Fluência em leitura oral • Letras p, d, b • Convite • Leitura multimodal • Produção de convite para exposição • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário) 	<p style="text-align: center;">CONTOS DE HOJE E DE SEMPRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conto • Convite oral • Sinais de pontuação • Palavras com c ou g • Sinônimos • Palavras com t ou d • Segmentação de palavras por espaços em branco • Roda de leitura • Bullying (respeito ao próximo) • Reescrita de conto • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)
Unidade 4	<p style="text-align: center;">NUM PASSE DE MÁGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema • Cantiga • Conto • Lenda • Letras f, t, v • Acentos agudo e circunflexo • Educação ambiental: animais em extinção • Produção de legenda de foto • Roda de leitura • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário) 	<p style="text-align: center;">ENTRE QUADRINHOS E BALÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> • HQ • Cardápio • Nomes próprios e comuns • Palavras com gu ou qu • Recursos gráficos • Palavras com l ou r depois de consoante • Anúncio • Sons do s • Produção de HQ • Reconto oral de HQ • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)

Unidade 5	<p style="text-align: center;">NAVEGANDO NA IMAGINAÇÃO</p> <p>• Poema • Quadrinha • Cantiga • Conto • Bilhete • Calendário • Alfabeto em letra cursiva • Letras l (início e final de sílaba), n (início de sílaba e final de sílaba), j • Letra l em final de palavra • Produção de bilhete para recolher material reciclável • Apresentação oral sobre a importância da reciclagem • Roda de leitura • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)</p>	<p style="text-align: center;">ANÚNCIOS POR TODA PARTE</p> <p>• Anúncio • Palavras com ge ou gi / gue ou gui • Bilhete • Mensagens via celular • Sons do x • Produção de anúncio de campanha de doação de brinquedos • Antônimos • Conto • Frases: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa • Produção de cartaz para campanha sobre higiene bucal • Palavras com c ou ç • Educação para o consumo: consumo consciente • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)</p>
Unidade 6	<p style="text-align: center;">SOLTE O SOM</p> <p>Poema • Cantiga • Tela • Letras m (início de sílaba e final de sílaba), x, z (início e final de sílaba) • Letra m antes de p e b • Sons do x • Letra z em fim de palavra • Produção de versos para cantiga • Gravação de apresentação musical • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)</p>	<p style="text-align: center;">INSETOS: QUANTA CURIOSIDADE</p> <p>Artigo de divulgação científica • Palavras com ca, co, cu, ce, ci • Palavras c ou qu • Palavras com h inicial • Poema • Palavras com sílabas terminadas em l • Parágrafo • HQ • Segmentação de palavras por espaços em branco • Palavras com ch, lh, nh • Produção de artigo de divulgação científica • Exposição oral sobre a mosca-doméstica • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)</p>

<p style="text-align: center;">Unidade 7</p>	<p style="text-align: center;">HUMMM QUE DELÍCIA!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema • Parlenda • Cantiga • Conto • Receita culinária • Texto informativo • Letras r, s, c • Letra r entre vogais (som brando) e rr • Consoante + r • Letra s entre vogais (som de z) e ss • Palavras com ca, co, cu e ce, ci • Cedilha • Comparação de diferentes tipologias de letra • Educação ambiental: lixo e meio ambiente • Produção de receita culinária • Apresentação sobre credences • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário) 	<p style="text-align: center;">EXPERIMENTAR, CONSTRUIR E BRINCAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto instrucional • Poema • Som nasal • Aumentativo e diminutivo • Diversidade cultural • Direitos das crianças • Comunidades ribeirinhas • Palavras com m ou n no final de sílaba • Palavras com til • Produção de texto instrucional • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)
<p style="text-align: center;">Unidade 8</p>	<p style="text-align: center;">PASSA TEMPO, PASSA HORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema • Parlenda • Planta baixa • História com repetição • Letras h, g, q • Dígrafos: lh, nh e ch • Palavras com ga, go, gu e ge, gi • Palavras com gue, gui, gua • Diversidade cultural: Discriminação: não! • Recital de trava-línguas • Produção de final de história com repetição • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade 	<p style="text-align: center;">O QUE SERÁ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conto • Pontuação em diálogo • Letra r em diferentes posições • Palavras que indicam características • Criação de final de conto • Apreciação de escultura • Fluência em leitura oral • Leitura multimodal • Atividades de revisão de conteúdo estudado na unidade • Dicionário ilustrado (desenvolvimento de vocabulário)

O que aprendi neste ano?	<ul style="list-style-type: none"> • 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 • Letras cursivas maiúsculas e minúsculas 	<ul style="list-style-type: none"> Fluência em leitura oral • Parlenda • Verso • Bilhete • Inicial maiúscula • Sons das letras • Relações entre grafemas e fonemas • Frase • Sinais de pontuação • Parágrafo • Palavras que indicam características
--------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Carpaneda (2021a, 2021b)

Observa-se que a estrutura dos livros analisados da coleção *A Conquista: Língua Portuguesa* é cuidadosamente planejada para oferecer um percurso didático claro, que aborda de forma integrada e progressiva os diferentes aspectos do ensino da língua portuguesa na fase da alfabetização. A organização em unidades temáticas, a diversidade de seções didáticas, o uso de recursos multimodais e a inclusão de estratégias de avaliação são elementos que aparentemente demonstram a preocupação da autora com a formação integral dos alunos. Essa estrutura visa não só facilitar o trabalho do professor, mas também promover um aprendizado mais significativo e contextualizado para os estudantes.

Com base na estrutura do livro identifica-se que a presença dos gêneros textuais em todas as unidades seja na forma escrita ou na oralidade, por meio de produções textuais e apresentações orais. Esse aspecto é positivo, pois aponta uma possível aceitação da diversidade de linguagens desde o 1º e 2º anos no ensino fundamental. A apresentação da estrutura das obras, seus principais elementos, tornam-se necessários para que suas características sejam percebidas. No próximo tópico, são apresentadas concepções teóricas de alfabetização e letramento contidas no manual do professor e posteriormente a análise das atividades propostas aos estudantes.

3.3 O ideal: concepções teóricas de alfabetização e de letramento do manual do professor

As concepções teóricas de alfabetização e letramento apresentadas no manual do professor dos volumes analisados da coleção *A Conquista: Língua Portuguesa* são coerentes ao que a BNCC e a PNA propõem, documentos que, segundo o MEC, estão em consonância com as teorias contemporâneas. De acordo com o manual, o livro propõe atividades que estimulam a reflexão crítica dos alunos sobre os textos e que são contextualizadas em situações reais de uso da língua. Essa abordagem é alinhada com a BNCC, que enfatiza a importância do

letramento como prática social e a necessidade de desenvolver competências de leitura e escrita de maneira integrada e significativa.

No entanto, o manual, assim com a PNA, não utiliza a terminologia “letramento” e sim “literacia”. Carpaneda (2021a, p. XII), a autora da coleção, pontua que a

Política Nacional de Alfabetização adota as nomenclaturas literacia e literacia familiar para o ensino de língua, alinhando-se às terminologias utilizadas internacionalmente. Dessa forma, pretende evitar imprecisões e equívocos quanto aos conceitos relacionados à alfabetização. O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à literacia inicia-se quando as crianças interagem em seu ciclo social e se expressam de diferentes maneiras; antes, portanto, do ingresso da criança no ambiente escolar.

A afirmação da autora refere-se à PNA, destacando a adoção das terminologias “literacia” e “literacia familiar”. Esse alinhamento com terminologias internacionais, conforme Carpaneda (2021a), visa promover uma maior precisão conceitual e evitar equívocos relacionados ao processo de ensino da língua. A autora propõe uma abordagem consciente e informada sobre a formulação de políticas de alfabetização, destacando a necessidade de precisão terminológica e reconhecendo o papel crucial do ambiente familiar no desenvolvimento inicial da literacia. Para a autora, esse alinhamento com práticas internacionais e a ênfase no contexto social e familiar são passos importantes para a promoção de uma educação mais inclusiva. No entanto, essa perspectiva é intrigante no sentido em que desconsidera as pesquisas de vários brasileiros que investigam o letramento, assumindo e defendendo essa denominação. Qual fator motiva a desconsideração do termo letramento?

Bunzen (2019) aborda que, nas Ciências Humanas, palavras e conceitos não são neutros. O conceito de letramento, com bases antropológicas, sociológicas, linguísticas e psicológicas, consolidou-se no ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. A tradução do termo *literacy* do inglês, usado em estudos de áreas como Psicolinguística e Antropologia, levou a sobreposições, conflitos e disputas epistemológicas e políticas. No entanto, isso também resultou em uma riqueza de estudos, diálogos e grande produtividade teórico-metodológica e didática.

O autor argumenta que, durante o processo de redemocratização do Brasil, no final dos anos 80, pesquisadoras da Educação e da Linguística Aplicada começaram a operacionalizar e reinterpretar o conceito de letramento para entender melhor a complexidade da educação de jovens e adultos, o fracasso escolar infantil em contextos específicos e as relações interculturais de povos indígenas e outras línguas minoritárias. Essas pesquisas afastaram-se de explicações restritas e testes psicológicos, trazendo uma compreensão mais ampla das culturas, práticas

sociais, valores e crenças de diferentes grupos. O estudo do letramento foi além da escolarização em massa e da alfabetização, discutindo o uso da escrita em diversos contextos, incluindo situações vernaculares e as relações de gênero, etnia, raça e religião.

Bunzen (2019, p. 45) afirma que, “se o conceito de letramento não pode ser reduzido ao de ‘conhecimento’ nem ao ‘processo de aprendizagem da língua escrita’, ele funcionaria como um conceito catalisador para (re)pensarmos processos educacionais na escola ou em contextos extraescolares”. O autor ressalta a complexidade e a abrangência do conceito de letramento, diferenciando-o de conceitos mais restritos como “conhecimento” e “processo de aprendizagem da língua escrita”. Ao situar o letramento como um “conceito catalisador”, sugere que ele tem o potencial de transformar a maneira como entendemos e abordamos os processos educacionais, tanto dentro da escola quanto em contextos extraescolares.

De acordo com Bunzen (2019), a palavra “letramento”, com seus diversos significados e valorações, tem influenciado as discussões sobre alfabetização e ensino de língua materna no Brasil. Sua presença é notável em documentos curriculares oficiais nacionais, políticas públicas federais para educação linguística e literária, programas da TV Escola do Ministério da Educação, e materiais de formação para professores alfabetizadores publicados ou financiados pelo MEC entre 2004 e 2015. Essas políticas governamentais visavam melhorar a alfabetização nas escolas públicas, ajudando as alfabetizadoras a refletir sobre os fenômenos e facetas interativas, sociais e culturais do processo de ensinar e aprender a ler e escrever, com ênfase especial nos processos interativos em sala de aula e outros espaços educativos como salas de leitura, bibliotecas escolares e lares familiares. Sabe-se da necessidade de um processo de escolarização que considere a diversidade e a complexidade dos contextos nos quais a escrita é utilizada. O reconhecimento da heterogeneidade cultural e social é fundamental para criar ações pedagógicas que valorizam o educando e sua cultura, assim favorecendo o letramento.

A concepção de letramento apresentada por Bunzen (2019) está em consonância com os postulados de Soares (2009), Tfouni (2006) e Mortatti (2004) os quais já foram apresentados neste trabalho. Acerca da substituição do conceito de letramento por literacia na PNA, Bunzen (2019, p. 46-47) veementemente pontua:

Achei bastante desrespeitosa e impositiva, na recente Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a eliminação do conceito de “letramento” e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes; na PNA, a palavra nem é mencionada. Existe um total apagamento do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. Pela grande

influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas. O Ministério da Educação, em sua configuração atual, joga ‘o bebê junto com a água do banho’, ou seja, apresenta uma política nacional a qual se distancia bastante dos cursos de Pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização. Em suma: por que será que precisamos zerar o passado?

Bunzen (2019) apresenta uma crítica contundente à recente PNA de 2019, especialmente pela exclusão do conceito de “letramento” e suas implicações, argumentando que essa exclusão representa um retrocesso e um apagamento estratégico de um campo significativo de conhecimento e práticas educacionais no Brasil. O autor considera desrespeitosa e impositiva a exclusão do conceito de "letramento" da PNA, salientando que, apesar de sua presença significativa na BNCC para educação infantil e ensino fundamental, o conceito é completamente ignorado na PNA. Esse apagamento sugere uma ruptura com abordagens mais contemporâneas e inclusivas, como “novos letramentos” e “multiletramentos”.

Segundo ele, a ausência do termo “letramento” na PNA não é vista como uma omissão neutra, mas sim como parte de uma estratégia discursiva maior para suprimir um campo de conhecimento que tem sido influente no Brasil nas últimas décadas. Bunzen (2019) sugere que essa estratégia visa apagar discussões críticas e inclusivas sobre alfabetização e destaca que os estudos de letramento tiveram grande influência nas políticas educacionais do Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a BNCC. Portanto, a exclusão do conceito de “letramento” na PNA representa uma ruptura significativa com práticas e discussões que moldam a educação no país.

O autor critica a nova política por se distanciar das práticas e dos cursos de pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização. Essa desconexão é vista como prejudicial por desconsiderar o conhecimento acumulado e as práticas desenvolvidas ao longo dos anos. A pergunta retórica “Por que zerar o passado?” questiona a necessidade de descartar todo o conhecimento e as práticas desenvolvidas anteriormente. Bunzen (2019) sugere que, ao fazer isso, o Ministério da Educação não só ignora o valor dessas contribuições, mas também coloca em risco a qualidade e a continuidade das práticas educacionais no campo da alfabetização.

A crítica do autor à PNA de 2019 destaca a importância de conceitos como “letramento” na formação e nas práticas educacionais. O apagamento desses conceitos pode ser visto como um retrocesso que ignora décadas de avanços e discussões significativas no campo da

alfabetização. Para Bunzen (2019), a nova política não só desconsidera o conhecimento acumulado, mas também se distancia das necessidades e realidades das práticas pedagógicas no Brasil, sugerindo uma abordagem que pode ser menos diligente e inclusiva para os desafios contemporâneos da educação. Em suma, o documento da PNA, de acordo com o autor, substitui o conceito de “letramento” pelo termo “literacia”, comum em Portugal, como uma tentativa de inovação, mas essa mudança é vista como inadequada por introduzir um conceito não utilizado no Brasil, sob a pretensão de ser uma novidade ou um termo mais técnico para referir-se aos usos da escrita. A estratégia parece se distanciar das políticas públicas de alfabetização anteriores, como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e busca “internacionalizar” a discussão. No entanto, a PNA não aborda as tensões e incoerências dessa apropriação curricular. O documento ignora as discussões brasileiras no campo dos estudos sobre letramentos emergentes e familiares apoiando-se em relatórios internacionais ou nas discussões da psicologia cognitiva e das neurociências “reduzindo o termo ‘literacia’ a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala”. (Bunzen, 2019, p. 48).

Diversos estudos brasileiros demonstram a importância de trabalhar com eventos e práticas específicas de letramento na educação infantil e nas redes familiares. Contudo, essas reflexões se destacam por não se limitarem ao estudo de “habilidades”, mas por focarem nas práticas sociais, artefatos culturais e interações sociais. Para Bunzen (2019), a equipe que elaborou o documento traduziu a palavra *literacy* como literacia em todo o texto, sem considerar diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Essa tradução literal ignora as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e não demonstra cuidado com os leitores. O uso da palavra “literacia” infelizmente reflete uma posição política e autoritária, visando reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas. Os apontamentos de Bunzen (2019) elucidam a intencionalidade da substituição de letramento pelo termo literacia e instiga a novas pesquisas, *a posteriori*.

Claramente, observando a substituição de “letramento” por “literacia”, percebe-se que a coleção *A Conquista: Língua Portuguesa*, foi elaborada atendendo as diretrizes da PNA, assim garantindo a aprovação no PNLD. Esta pesquisa, fundamentada nos pressupostos teóricos já discutidos, opta por usar o termo letramento. A BNCC destaca que a alfabetização deve ocorrer de forma integrada, contemplando não apenas a aquisição do código escrito, mas também o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita contextualizadas e significativas. A PNA, por sua vez, reforça a importância de uma abordagem pedagógica que promova a compreensão e a produção de textos em diferentes gêneros e suportes. O manual do professor

dos LDP analisados (Carpaneda, 2021a, 2021b) está em consonância com essas diretrizes, propondo atividades que abrangem os gêneros textuais e que incentivam os alunos a utilizarem a leitura e a escrita em contextos variados. De acordo com o manual, as atividades são projetadas para promover a compreensão crítica e a reflexão sobre os textos, estimulando os alunos a desenvolverem habilidades que vão além da decodificação de palavras. Ao reconhecer a importância do letramento como um processo essencial para entender a relevância e os usos da comunicação escrita, estabelece-se uma conexão direta com o trabalho com gêneros textuais. Isso significa integrá-los na sala de aula, transformando-os em objetos de reconhecimento, apropriação, discussão e utilização, conforme seus diferentes objetivos.

Na proposta de língua portuguesa para os anos iniciais, é amplamente reconhecida a importância de trabalhar com gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Isso envolve atividades de produção, interpretação, análise crítica e reescrita, além de examinar as diferenças linguísticas entre essas duas formas de expressão. Os gêneros textuais atendem às necessidades das sociedades e grupos que os utilizam. De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação é impossível sem os gêneros textuais existentes no campo do discurso. Considerando essa afirmação, na escola, mesmo que a escrita seja externamente motivada pelas propostas do professor, ao exercitar os meios sociais de comunicação, os alunos estão, de fato, despertando para esses eventos e identificando significados na escrita.

Em relação ao gênero textual, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que

gêneros textuais refere os textos materializados em situações comunicativas diferentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrão sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

O autor enfatiza que os gêneros textuais são formas concretas de comunicação que emergem de situações específicas. Isso significa que eles não são abstrações teóricas, mas sim práticas textuais reais que respondem às necessidades de comunicação em contextos específicos. Marcuschi (2008) postula a visão sobre gêneros textuais como práticas sociais dinâmicas e contextualmente situadas. Ao reconhecer a materialização dos gêneros em situações comunicativas específicas e sua conformidade a padrões sociocomunicativos, o autor sublinha a importância de entender os gêneros textuais não apenas como estruturas linguísticas, mas como fenômenos profundamente enraizados nas práticas sociais e históricas. Essa perspectiva é fundamental para estudos de letramento e ensino de línguas, ao destacar a necessidade de abordar os gêneros textuais de maneira contextualizada e funcional.

Segundo Bakhtin (1997), cada campo da atividade humana desenvolve diferentes gêneros que refletem as circunstâncias e objetivos desse campo. O autor explora como os gêneros discursivos são formados e moldados pelas condições sociais, culturais e históricas em que estão inseridos. Para ele, compreender os gêneros discursivos implica entender as práticas sociais e culturais que os produzem e os contextos específicos em que são utilizados. Os gêneros não são apenas formas de organizar a linguagem, mas também modos de construir e negociar significados em uma determinada comunidade de discursos.

Consoante Bakhtin (1997), o gênero se define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua e a própria linguagem é mediadora da vida social:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Essa proposição destaca a relação intrínseca entre a linguagem e as diversas esferas da atividade humana. De acordo com o autor, independentemente da variedade dessas atividades, todas estão relacionadas ao uso da língua. Isso sugere que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas sim algo profundamente integrado em todas as formas de interação e prática humana. Bakhtin (1997) enfatiza que a forma como a língua é utilizada varia tanto quanto as atividades humanas às quais está ligada. Cada esfera de atividade humana (seja ela científica, artística, cotidiana, política...) tem suas próprias características e modos específicos de uso da língua. Esses modos refletem as particularidades e as demandas de cada esfera, resultando em diferentes gêneros de discurso. De acordo com Bakhtin (1997), a utilização da língua, se dá através de enunciados concretos e únicos, tanto orais quanto escritos. Esses enunciados são produzidos pelos indivíduos inseridos em suas respectivas esferas de atividade. Aqui, se destaca a unicidade e a concretude dos enunciados, apontando que cada ato de fala ou escrita é único e situa-se em um contexto específico, influenciado pelas situações e pela esfera de atividade.

Essa perspectiva sugere uma visão dinâmica e contextualizada da linguagem, na qual a língua é vista como uma realidade social viva, moldada e transformada pelas diversas práticas humanas. Além disso, destaca-se a importância do contexto na interpretação e na produção dos enunciados, reforçando a ideia de que a linguagem é uma preocupação social e interativa, profundamente enraizada nas atividades e nas interações humanas. Ponderando a relevância dos estudos sobre os gêneros textuais e sua presença incontestável em todas as esferas da

humanidade, é de suma importância que o trabalho docente esteja pautado nos gêneros, utilizando-os como ferramentas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, assim permitindo reflexões construtivas diante do contexto em que se encontram inseridas. Considerando que o LD é um instrumento que faz parte do fazer pedagógico, esse recurso deve propiciar a reflexão e a compreensão quanto aos gêneros textuais. No tópico a seguir, serão apresentadas algumas atividades propostas pelos livros *A Conquista: Língua Portuguesa* (2021a, 2021b) que visam trabalhar com os gêneros textuais, bem sua a análise dessas questões e sua aderência aos conceitos de alfabetização e de letramento apresentados nos LDP analisados.

3.4 O real: questões propostas aos estudantes no livro do aluno

A análise do manual do professor dos LDP analisados, possibilita afirmar que as concepções teóricas sobre alfabetização estão em consonância aquelas apresentadas na PNA. A comparação com as diretrizes da BNCC e do PNA confirmam que os livros estão alinhados com os padrões educacionais nacionais, oferecendo inúmeras atividades que desenvolvem as competências de leitura e escrita de forma integrada e contextualizada. É importante destacar que a BNCC e a PNA são documentos orientados para as políticas educacionais no Brasil, ambos abordam alfabetização, mas de maneiras que refletem suas perspectivas e objetivos específicos.

A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação básica no Brasil. Nela, a concepção de letramento é abrangente e holística, pois este é considerado um processo contínuo e complexo que vai além da simples decodificação de palavras; engloba a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. O letramento, segundo a BNCC, envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências que permitem aos alunos interpretar, produzir e avaliar textos em diversas situações comunicativas.

A PNA tem como foco principal a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Adota uma abordagem mais técnica e focada na ciência cognitiva da leitura. Enfatiza a importância da alfabetização sistemática e estruturada baseada em métodos, destacando a necessidade de ensinar explicitamente a correspondência entre letras e sons e desenvolver a fluência na leitura desde cedo. Franco e Martins (2021) pontuam que a PNA prioriza uma abordagem técnica e sistemática da alfabetização, focando na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita.

[...]temos em vigência no país, desde 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), para quem a alfabetização versa, estritamente, sobre os domínios da decodificação e codificação, calcadas em concepções biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano (Franco e Martins, 2021, p. 19).

A citação de Franco e Martins (2021) aponta uma crítica, pois, segundo as autoras, a PNA restringe a alfabetização aos aspectos de decodificação e codificação, ou seja, à capacidade de ler e escrever palavras de maneira técnica. Elas argumentam que essa abordagem é baseada em concepções “biologizante, idealista e reducionista” do desenvolvimento humano.

É observado que as atividades presentes nos LDP analisados da coleção *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2021a, 2021b) são diversificadas e abrangem diferentes aspectos da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita, oralidade e análise linguística. As atividades de leitura incluem desde a interpretação de textos narrativos até a análise de textos informativos e poéticos. As atividades de escrita incentivam a produção de textos em diferentes gêneros, como contos, poemas, legendas, convites, cartazes e relatos pessoais.

Figura 3: Reprodução de atividade do livro 1

PRODUÇÃO DE ESCRITA **LEGENDA DE FOTOGRAFIA**

Veja orientações e encaminhamentos na seção Retorno de aula.

ESCOLHA UMA FOTOGRAFIA DE UM MOMENTO ESPECIAL DA SUA VIDA E ESCREVA UMA LEGENDA PARA ELA. O TRABALHO SERÁ EXPOSTO EM UM MURAL.

- 1 COMBINEM SE AS LEGENDAS SERÃO ESCRITAS À MÃO OU NO COMPUTADOR.
- 2 PARA CRIAR A LEGENDA, VOCÊ PRECISA SABER:
 - ONDE E QUANDO A FOTOGRAFIA FOI TIRADA.
 - QUAL ACONTECIMENTO A FOTOGRAFIA REPRESENTA.
 - QUEM SÃO AS PESSOAS QUE APARECEM NA FOTOGRAFIA.
- 3 MOSTRE SUA LEGENDA PARA O PROFESSOR.
- 4 PASSE SUA LEGENDA A LIMPO.
- 5 AJUDE NA MONTAGEM DO MURAL.



REFLETIR E AVALIAR

PREENCHA A FICHA DA PÁGINA 286.

PRODUÇÃO DE ESCRITA **BILHETE PARA RECOLHER MATERIAL RECICLÁVEL**

Veja orientações e encaminhamentos na seção Retorno de aula.

VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO CRIAR BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS. PARA ISSO, VÃO PRECISAR RECOLHER E TRAZER ESSES MATERIAIS NA DATA COMBINADA.



ESCREVA UM BILHETE AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA PEDIR AJUDA.

- 1 EM UMA FOLHA DE RASCUNHO, ESCREVA OS MATERIAIS DE QUE PRECISAM E PARA QUE ELAS SERÃO USADAS.
- 2 MOSTRE O RASCUNHO PARA O PROFESSOR.
- 3 PASSE AS INFORMAÇÕES A LIMPO, COMPLETANDO O BILHETE DA PÁGINA 291. ESCREVA:
 - O NOME DA PESSOA A QUEM O BILHETE SE DESTINA (DESTINATÁRIO);
 - O MOTIVO DO BILHETE;
 - UMA DESPEDIDA;
 - O NOME DE QUEM ESCREVEU O BILHETE (REMETENTE);
 - A DATA EM QUE O BILHETE FOI ESCRITO.
- 4 MOSTRE O BILHETE PARA O PROFESSOR.

COMO O BILHETE SERÁ PARA UMA PESSOA CONHECIDA, VOCÊ PODE SE DESPEDIR USANDO: UM BEJO, BEM-HUMOR, COM CARINHO...



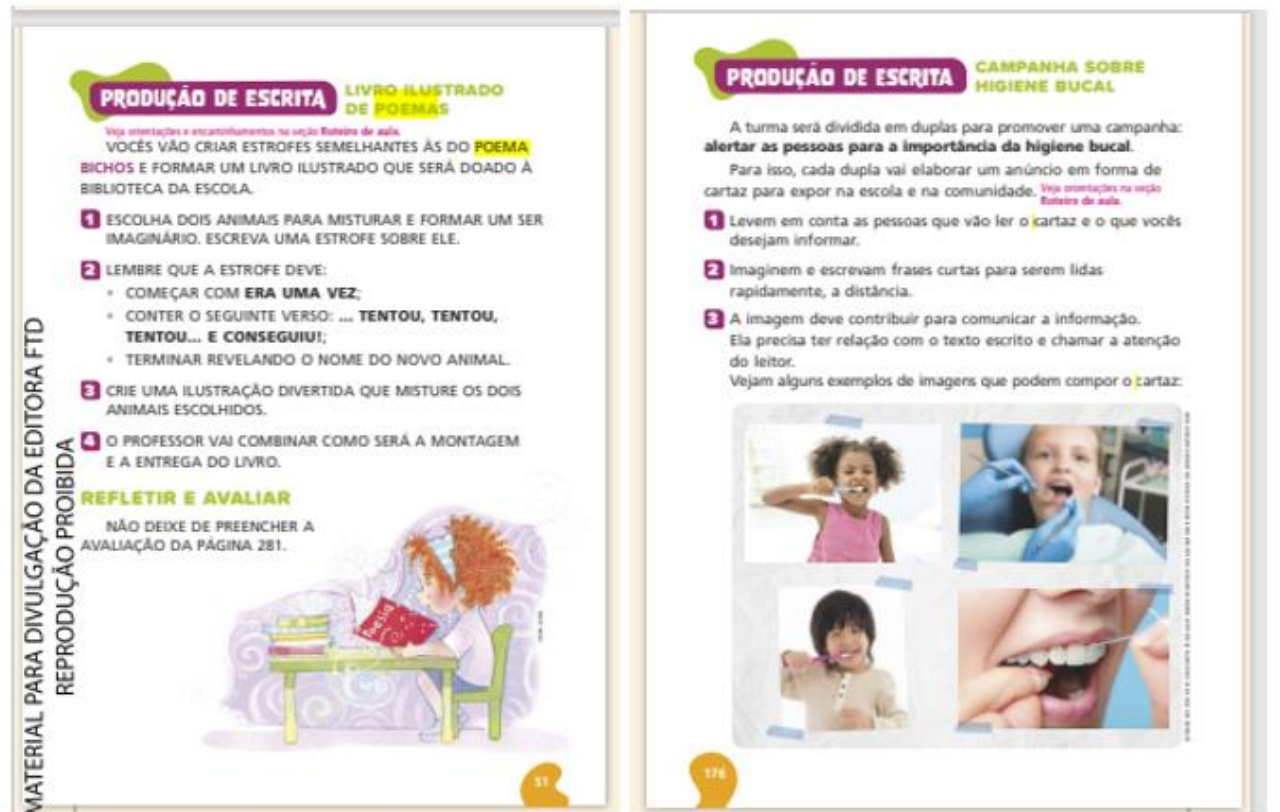
REFLETIR E AVALIAR

NÃO DEIXE DE PREENCHER A AVALIAÇÃO DA PÁGINA 287.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: Carpaneda (2021a).

Figura 4: Reprodução de atividade do livro 2



Fonte: Carpaneda (2021b).

Nota-se que os livros propõem atividades de produção escrita e oral. Nos exemplos acima, são apresentadas as propostas de atividades escritas: a escrita de legenda de uma fotografia pessoal para compor o mural; um bilhete aos responsáveis, solicitando auxílio para angariar matérias recicláveis a serem utilizados na produção de brinquedos; poemas para compor um livro da turma para disponibilizar na biblioteca da escola; elaboração de anúncio em forma de cartaz referente a higiene bucal. Foram propostas atividades de leitura, discussões orais e escritas apresentando os gêneros antes de propor a escrita no espaço coletivo ou individual.

As atividades são bem estruturadas e organizadas de forma a permitir uma progressão no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Cada atividade é acompanhada de instruções claras e objetivos específicos, o que facilita a operacionalização pelo professor e o entendimento pelos alunos. A abordagem do professor é essencial e decisiva nesse processo. A análise das atividades revela que elas concretizam parcialmente as concepções teóricas apresentadas no manual do professor. Algumas atividades de leitura, por exemplo, não se limitam à decodificação de palavras, mas incentivam a compreensão crítica e a reflexão sobre os textos.

As atividades de escrita promovem a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, incentivando-os a produzir textos que são significativos e relevantes para suas experiências. No entanto, o incentivo a escrita espontânea é pouquíssimo.

Um exemplo específico de atividade de leitura no livro 1 é a leitura e interpretação de uma fábula. A atividade começa com a leitura do texto, pelo professor, seguida da leitura independente dos estudantes usando suas estratégias. As reflexões (orientações aos professores), incentivam os alunos a refletirem sobre a moral da história e a relacionarem o texto com suas próprias experiências. No entanto, as atividades para os alunos apenas apresentam apenas questões objetivas, assim não possibilitando ao estudante a escrita espontânea. Ferreiro e Teberosky (2008) defendem um ensino que considere as hipóteses das crianças sobre a escrita e que as ajude a avançar nesse processo de maneira mais significativa e contextualizada.

Figura 5: Reprodução de atividade do livro 1

LEIA A FÁBULA.

A FORMIGA E A POMBA

UMA FORMIGA SEDENTA CHEGOU À MARGEM DO RIO PARA BEBER ÁGUA. PARA ALCANÇAR A ÁGUA, PRECISOU DESCER POR UMA FOLHA DE GRAMA. AO FAZER ISSO, ESCORREGOU E CAIU DENTRO DA CORRENTEZA.

POUSADA NUMA ÁRVORE PRÓXIMA, UMA POMBA VIU A FORMIGA EM PERIGO. RAPIDAMENTE, ARRANCOU UMA FOLHA DE ÁRVORE E JOGOU DENTRO DO RIO, PERTO DA FORMIGA, QUE PÔDE SUBIR NELA E FLUTUAR ATÉ A MARGEM.

LOGO QUE ALCANÇOU A TERRA, A FORMIGA VIU UM CAÇADOR DE PÁSSAROS, QUE SE ESCONDIA ATRÁS DE UMA ÁRVORE, COM UMA REDE NAS MÃOS. VENDO QUE A POMBA CORRIA PERIGO, CORREU ATÉ O CAÇADOR E MORDEU-LHE O CALCANHAR. A DOR FEZ O CAÇADOR LARGAR A REDE E A POMBA FUGIU PARA UM RAMO MAIS ALTO.

DE LÁ, ELA ARRULHOU PARA A FORMIGA:
— OBRIGADA, QUERIDA AMIGA.

UMA BOA AÇÃO SE PAGA COM OUTRA.

EUROPA. A FORMIGA E A POMBA. EM: ANA ROSA ABREU E OUTROS. ALFABETIZAÇÃO: LIVRO DO ALUNO. BRASÍLIA: FUNDECO/OLX, 2000. N. 2. P. 108-109.

A) ONDE SE PASSA A HISTÓRIA?

B) DESENHE OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA.
Produção pessoal da formiga e da pomba.

C) MARQUE A CARACTERÍSTICA QUE PODE SER ATRIBUÍDA AOS PERSONAGENS PRINCIPAIS.

EGOÍSTAS. SOLIDÁRIOS. ORGULHOSOS.

D) MARQUE A EXPRESSÃO QUE POSSUI O MESMO SENTIDO DA MORAL DA HISTÓRIA.

QUEM DESDENHA QUER COMPRAR.
 DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO.
 GENTILEZA GERA GENTILEZA.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Fonte: Carpaneda (2021a)

No livro 2, há atividades de análise linguística que exploram o uso de diferentes tempos verbais, em texto narrativo ou instrucional ajudando os alunos a compreenderem as regras gramaticais em contextos reais de uso da língua. Esta abordagem é coerente com a perspectiva de que a aprendizagem da língua ser contextualizada e significativa.

Figura 6: Reprodução de atividade do livro 2

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

ROTEIRO DE AULA

▶ LEITURA

CONTO

2. Leve os alunos a perceberem que finais inesperados quebram a expectativa do leitor e isso deixa as histórias mais interessantes. Em seguida, leia o base que traz informações sobre o gênero conto.

3. Comente que **personagem** é qualquer ser atuante em uma história. Ele pode representar pessoa, bicho ou coisa. É importante que façam a **identificação dos elementos da história** e conclua que os personagens do conto lido são dois passarinhos e uma minhoca.

4. Antes de iniciar a atividade 4, leia em voz alta o base com o conceito de **narrador** e informe aos alunos que o **narrador** é quem conta a história e apresenta todos os outros elementos da narrativa — personagens, ambiente, tempo, entre outros. Ele pode ser:

narrador-observador: não participa da história, contando-a sob o ponto de vista dele, como se apenas observasse de fora;

narrador-personagem: participa da história, mas apenas conta os fatos de acordo com o ponto de vista dele.

Espera-se que respondam que, no conto, o narrador é observador.

5. Desafie os alunos a identificarem o significado da palavra **grude** de acordo com o contexto do trecho. Se necessário, oriente-os a buscar o significado em um dicionário. É importante que os alunos conclua que esta palavra foi usada para passar a ideia de que um passarinho não saía de perto do outro, não largava o outro, não desgrudava do outro.

Articulação com Arte

Sugira aos alunos uma atividade de encenação do conto **A minhoca e os passarinhos**. Escolha os participantes ou deixe que os alunos manifestem a vontade de participar, destacando os personagens necessários: o narrador, a minhoca e os passarinhos.

Ajude-os a realizarem adequações, quanto à conjugação dos **verbos** e à

2. Respostas pessoais. É possível que os alunos respondam que sim, pois é inusitado o fato de a minhoca ter conseguido escapar de dois passarinhos.

2. O final da história surpreendeu você? Por quê?

Você leu um conto. **Contos** são narrativas curtas e com poucos personagens. Geralmente, iniciam apresentando o ambiente e os personagens; em seguida, aparece uma situação-problema, depois um momento de maior tensão e, por fim, a resolução do problema. Quem conta a história do conto é chamado de **narrador**.

3. Quem são os **personagens** do conto?

Dois passarinhos e uma minhoca.

4. No conto **Os passarinhos e a minhoca**:

- o narrador participa da história como personagem.
- o narrador apenas observa a história, não é personagem.

5. Releia um trecho do conto.

Eram dois passarinhos, dois sabiás-do-campo, da mesma família, que viviam às turras: o que um queria, o outro também resolvia querer; se um resolvia dar um passeio, o outro ia atrás... Era um grude.



• A palavra **grude** comunica a ideia de que:

- os passarinhos passaram cola no corpo e não conseguiam se separar.
- um passarinho não saía de perto do outro.

concordância, ou seja, o discurso em 1ª pessoa.

Utilize, para compor os personagens, figurino, máscaras e adereços que podem ser feitos com a ajuda dos alunos. Depois de alguns ensaios, convide alguém ou outra turma da escola para prestigiar o espetáculo!

6. a) Releia o trecho do conto com a turma. Chame a atenção dos alunos para a fala do narrador e a fala do passarinho. Só então peça que sublinhem no trecho a palavra que deixa claro que, apesar de o pas-

sarinho afirmar uma coisa, sua intenção era outra. Pergunte: com que sentido foi usada a palavra **despistar**? Leve os alunos a perceberem que essa palavra foi usada como sinônimo de **enganar**.

Figura 7: Reprodução de atividade do livro 2

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

2 Leia, na página 291, as instruções para construir o brinquedo.
+ Complete as instruções primeiro em um rascunho.

3 Verifique se as instruções estão claras.

4 Releia as instruções, agora para verificar se:

- + usou palavras que orientam, como **faça, passe, prenda**, entre outras;
- + empregou letra inicial maiúscula no começo das frases;
- + usou ponto final nas frases;
- + deu espaço entre as palavras.


5 Recorte a página 291 e passe o texto com as instruções a limpo.

6 Entregue o bilhete e as instruções para um colega da turma escolhida.

REFLETIR E AVALIAR
Preencha a avaliação da página 284.

DESCUBRA MAIS

- + **Poemas para brincar**, de José Paulo Paes, Ática, 2010.
Poesia também pode ser brincadeira! Para o poeta José Paulo Paes, poesia é brincar com as palavras e, quanto mais se brinca com elas, mais divertido fica!
Que tal você e seus colegas formarem uma roda de leitura de poemas? O livro **Poemas para brincar** pode fazer parte dessa roda.



1. Informe que, além das instruções, eles escreverão um bilhete informando sobre o trabalho realizado por eles, os materiais necessários para a confecção do brinquedo e o prazer que estão tendo em compartilhar algo que gostaram muito de construir.

- + Relembre-os de que os bilhetes são mensagens simples, escritas de forma clara e rápida em um pequeno papel. Eles podem ser usados como meio de comunicação entre as pessoas, como se fossem um pequeno aviso ou lembrete.

2. Solicite aos alunos que recortem as instruções da página 291. Em seguida, informe que vão completá-las com as instruções que faltam. Estimule-os a retomar oralmente os passos que seguiram para a confecção do passa-bolinha. Se necessário, instigue-os com perguntas do tipo:

- + Após o planejamento oral do conteúdo do bilhete, peça que lhe ditem e registre-o na lousa.
- + Oriente os alunos a passarem as informações a limpo, completarem o bilhete e assiná-lo.

que instruções já foram dadas? O que vocês fizeram depois desse último passo exposto na instrução? E em seguida? Mas como isso foi feito? Qual a melhor maneira de dar essa instrução de forma que o leitor não tenha dúvidas para executar esse passo? Só então solicite que produzam as instruções primeiro no rascunho. Mais uma vez, resalte a importância do uso de palavras (**verbos**) que indiquem ordens, instruções, como: **faça, pegue, corte, cole**.

3. e 4. Peça que releiam as instruções para verificar os aspectos citados no livro. Na revisão, é importante que eles revejam se escreveram o texto respeitando as **convenções de disposição gráfica**. Reserve momentos para ler com cada aluno as produções. Dedique o tempo necessário para que o aluno proceda à revisão. Depois, se for preciso, corrija aquilo que ele ainda não tem condição de compreender nesta fase.

5. Incentive a turma a passar a produção a limpo, em letra legível. Lembre-os de que haverá um destinatário real para a produção e esse destinatário precisa compreender as instruções para conseguir confeccionar o brinquedo.

6. É importante que você, professor, participe do momento da entrega dos bilhetes.

Para finalizar o trabalho desta seção, converse com a turma sobre a roda de leitura de poemas, que pode ser feita em sala de aula, como proposto no boxe **Descubra mais**.

REFLETIR E AVALIAR

Informe aos alunos que você fará algumas perguntas para refletirem sobre os passos que seguiram durante a produção. Deixe claro que fará uma pergunta por vez e que devem desenhá-las com carinhas que indicam **sim** ou **não**, a depender da realização ou não de cada etapa. Na avaliação, pergunte aos alunos: o que foi mais desafiador: produzir o bilhete ou completar as instruções de como fazer o brinquedo? Por quê?

Para finalizar o trabalho desta seção, converse com a turma sobre a roda de leitura de poemas que pode ser feita em sala de aula, como proposto no boxe **Descubra mais**.

239

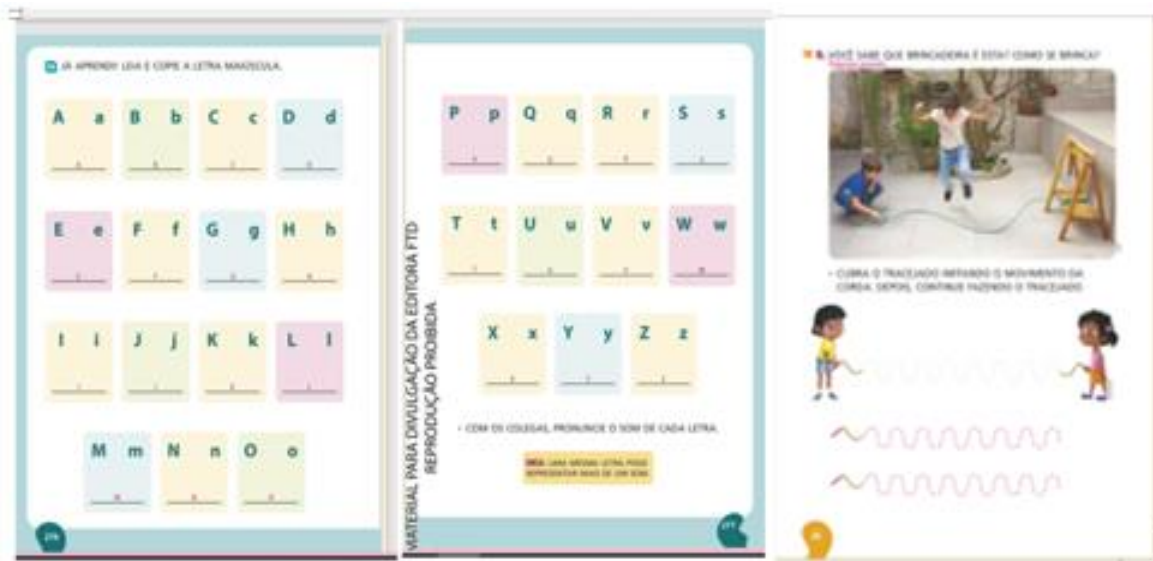
Fonte: Carpaneda (2021b).

Os tipos de textos e gêneros abordados no livro são diversos, incluindo narrativas, poesias, textos informativos, fábulas, lendas, entre outros. Essa variedade é fundamental para apresentar ou relembrar – afinal, vive-se cercado pela escrita – aos alunos os diferentes estilos de escrita e contextos de uso da língua, promovendo uma compreensão mais ampla e versátil

da linguagem e possibilitando perceber a função social dela. A inclusão de múltiplos gêneros textuais é coerente com as diretrizes da BNCC, que enfatiza a importância de trabalhar com diferentes formas de texto para desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos.

É observado também que ambos os livros apresentam atividades de treino preparatório, escrita repetitivas e mecânicas de letras, sílabas e palavras, bem semelhantes aos das antigas e famosas cartilhas, como se pode perceber abaixo.

Figura 8: Reprodução de atividade do livro 1



Fonte: Carpaneda (2021a).

Figura 9: Reprodução de atividade do livro 2





Fonte: Carpaneda (2021b).

A prática de atividades como estas não contribui de maneira significativa para a compreensão do processo de leitura e escrita e pode até desmotivar os estudantes. Abordagens que integrem o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma contextualizada e significativa, cujo foco seja a compreensão e o uso real da linguagem são ideais para o processo de aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (2008) exploram como as crianças desenvolvem a compreensão da escrita e criticam métodos que não levam em conta o processo natural de construção do conhecimento, como a repetição mecânica de traçados de letras. Em vez disso, defendem um ensino que considere as hipóteses das crianças sobre a escrita e que as ajude a avançar nesse processo de maneira mais significativa e contextualizada. A obra dessas revolucionou a compreensão do processo de alfabetização ao introduzir a ideia de que as crianças constroem ativamente o conhecimento sobre a escrita, mostrando que a alfabetização é um processo evolutivo, no qual as crianças passam por diferentes etapas de compreensão até dominarem o sistema de escrita.

Referência nas pesquisas sobre alfabetização, Ferreiro e Teberosky (2008) transformaram a compreensão do processo de aprendizagem da escrita. Sua obra central,

conhecida no Brasil como *Psicogênese da Língua Escrita*, marcou uma mudança teórica importante na visão sobre como o conhecimento do sistema de escrita é construído, introduzindo hipóteses que descrevem as fases iniciais da escrita infantil.

Para as autoras, durante o processo, o aprendiz elabora hipóteses sobre o sistema de escrita, passando por etapas que refletem a evolução histórica da humanidade: começando com desenhos e pseudoletas, avançando para a escrita de palavras com variação tanto na quantidade quanto na qualidade das letras, com a crença de que diferentes coisas exigem diferentes caracteres, e, em seguida, passando pela escrita silábica até alcançar a escrita alfabética. Para as autoras, depois de tantos avanços conceituais na perspectiva construtivista sobre a construção do conhecimento, é inadmissível considerar uma alfabetização que seja puramente mecânica e descontextualizada dos textos que circulam socialmente. Segundo elas, é fundamental inserir o aprendiz no universo da escrita por meio de textos autênticos, e não por meio de pseudotextos criados exclusivamente para ensinar a base alfabética de forma técnica e mecânica.

Soares (2020), assim como Ferreiro e Teberosky (2008) afirmam a necessidade de alfabetizar letrando, assim contestando a alfabetização considerada tradicional, na qual a decodificação e a codificação eram pré-requisitos para o contato com textos de uso socialmente reconhecidos. Cagliari (2009) discute o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva linguística, explorando como o conhecimento sobre a linguagem e seus diferentes níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) pode e deve influenciar a maneira como a alfabetização é conduzida.

O autor aborda questões como a relação entre fala e escrita, o papel da consciência fonológica no aprendizado da leitura e da escrita, e a importância de um ensino que respeite as particularidades da língua portuguesa. Cagliari (2009) critica métodos tradicionais de alfabetização que não levam em conta as características específicas da língua e defende uma abordagem que valorize a compreensão do sistema linguístico como um todo, em vez de se concentrar apenas na memorização de letras e sílabas.

O autor também discute a importância de contextualizar o ensino da escrita, integrando-o ao uso real da linguagem, e não apenas como um exercício mecânico ou técnico. Defende que a alfabetização deve ser um processo significativo e conectado com o uso social da língua, preparando os alunos para uma participação efetiva na sociedade letrada. Cagliari (2009) critica a prática das escolas, pontuando que suas ações são preconceituosas em relação às crianças que querem alfabetizar. Comumente partem do princípio de que as crianças não tiveram suas experiências e aprendizagens do passado. Consideram-nas como se estivessem no mesmo nível e que nada soubessem e precisassem aprender tudo da mesma maneira. Para o autor a maioria

das escolas não permite que as crianças aprendam a escrita da mesma forma que aprenderam a fala. A criança não tem liberdade para tentar errar, corrigir, comparar, tudo precisa ser feito “certo” conforme o que está sendo ensinado, treinado “Às vezes a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para no aluno desenvolver suas habilidades para a escrita e a leitura.” (Cagliari, 2009, p. 121). O autor afirma que alguns métodos são tão rígido e ocupam tanto tempo nos exercícios preparatórios que não sobra tempo, espaço e liberdade para a criança desenvolver sua hipótese sobre a escrita.

Soares (2020) critica veementemente as práticas de ensino que se concentram exclusivamente na decodificação de letras e palavras, sem considerar a funcionalidade e o significado do texto para o aprendiz. Ela defende uma abordagem que integra a alfabetização ao letramento, destacando que o ensino da escrita deve estar conectado com a compreensão do papel da escrita na comunicação e na organização social. Para a autora certas práticas pedagógicas podem levar à “desaprendizagem” dessas funções, quando os alunos não conseguem perceber a escrita como uma ferramenta significativa em suas vidas. Soares propõe um modelo de ensino que seja capaz de promover uma aprendizagem significativa, em que os alunos desenvolvam não apenas as habilidades técnicas, mas também a capacidade de utilizar a escrita de forma crítica e reflexiva em contextos reais.

A proposta das atividades a seguir, a primeira do livro 1 e a segunda do livro 2, claramente se assemelham aos textos de cartilhas (uma sucessão de sentenças entre as quais não há coesão, não há coerência, não a unidade temática) em relação ao tipo de texto que foi elaborado para se ensinar a escrita da escola.

Figura 9: Reprodução de atividade dos livros 1 e 2

LEITURA CANTIGA

V V VACA

1. LEIA A CANTIGA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. DEPOIS, CANTE COM ELAS.

BOI BARNABÉ
 NA MINHA FAZENDA TEM UM BOI,
 TEM UM BOI
 ESSE BOI SE CHAMA BARNABÉ,
 BARNABÉ
 SABE, ELE ESTÁ APAIXONADO
 PELA MINHA LINDA VACA SALOMÉ.
CANTIGA POPULAR.

2. POR QUEM O BOI BARNABÉ ESTÁ APAIXONADO?
 PELA VACA SALOMÉ.

3. SUBLINHE NA CANTIGA O VERSO COM MAIS PALAVRAS.

115

1. Complete a canção com uma das palavras em destaque.
 Depois, cante com os colegas e o professor.

faca • vaca

Boi Barnabé
 Na minha fazenda tem um boi,
 Tem um boi,
 Esse boi se chama Barnabé,
 Barnabé,
 Sabe, ele está apaixonado,
 Pela minha linda _____ vaca _____ Salomé.
Cantiga popular.

• Agora, complete a frase com a palavra que você não usou na canção.
 Cuidado na hora de cortar as frutas!
 A _____ faca _____ está muito afiada.

2. Circule os nomes das figuras dentro das palavras. Depois, escreva-os.

favela → _____ vela _____
 almofada → _____ fada _____
 gavião → _____ avião _____

72

Fonte: Carpaneda (2021a, 2021b).

Esses textos transformam-se no modelo que a criança precisa obedecer quando escreve, uma sucessão de sentenças. Segundo Soares (2020, p. 111),

o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de desaprendizagem da escrita com a função de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de aprendizagem de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar escrito, é “prestação de contas” do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecimento, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é ao contrário, negação da subjetividade do autor e leitor, porque um e outro se negam como sujeitos, na escrita/leitura do texto. (Soares, 2020, p.111).

Soares (2020) critica o processo tradicional de ensino da escrita nas escolas, destacando como esse processo pode, paradoxalmente, levar à “desaprendizagem” das funções sociais e interativas da escrita. A autora argumenta que, em vez de promover a escrita como um meio de comunicação genuína entre autor e leitor, o sistema escolar frequentemente transforma a escrita em uma atividade mecânica e reprodutiva, onde o texto produzido serve apenas para confirmar a conformidade com um modelo preestabelecido.

Nesse contexto, a escrita deixa de ser um meio de interação autêntica e intersubjetiva, em que o autor expressa suas ideias e o leitor as interpreta de maneira ativa e crítica. Ao invés disso, a escrita escolar se torna uma ‘prestação de contas’, cujo objetivo principal é a

reprodução de um modelo esperado, sem espaço para a expressão pessoal ou a negociação de significados entre autor e leitor. Tanto o autor quanto o leitor são reduzidos a meros cumpridores de um papel, negando a subjetividade que deveria ser intrínseca ao processo de escrita e leitura. Ao adotar essa abordagem, a autora sugere que a escola desvalorize a função comunicativa e interativa da escrita, impedindo que os alunos utilizem a linguagem escrita como uma forma de comunicação autêntica e expressão pessoal. A escola condiciona os alunos a verem a escrita como um exercício formal, sem significado pessoal, o que pode afetar sua comunicação e pensamento crítico.

Outro aspecto relevante identificado na análise é a dificuldade em integrar as atividades de leitura e produção de textos com aquelas que envolvem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, em conectar as práticas de alfabetização com as de letramento. Conforme mencionado anteriormente, as obras se destacam pela quantidade e diversidade de gêneros textuais que apresentam. Nas unidades, a criança tem a oportunidade de entrar em contato com outros textos da mesma tipologia, permitindo a comparação das características comuns entre eles, o que é, sem dúvida, bastante positivo. No entanto, ao chegar às seções dedicadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, os textos trabalhados anteriormente inúmeras vezes são pouco aproveitados. Novos textos são introduzidos, frequentemente, para “criar” contextos que facilitem a abordagem de determinados conteúdos, mas o uso desses textos acaba sendo, na maioria das vezes, superficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou dois livros didáticos da coleção *A Conquista: Língua Portuguesa* (Carpaneda, 2020a, 2020b), utilizados nos dois anos iniciais do ensino fundamental, buscando identificar, no manual do professor, as concepções teóricas de alfabetização e de letramento, observando a operacionalização desses pressupostos nas atividades propostas aos alunos. A análise revelou que o livro é bem estruturado, diversificado e alinhado com as diretrizes da BNCC e da PNA.

Percebeu-se a presença significativa de atividades com os gêneros textuais voltado para o letramento. No primeiro e no segundo ano, é sugerido o trabalho com quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, convite, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana. Contudo, essas atividades poderiam ser mais exploradas para promover uma compreensão mais profunda dos usos sociais da leitura e escrita pelos estudantes. Bem como melhor utilizar os gêneros textuais para o ensino da escrita alfabética sem “criar” novos contextos que facilitam a abordagem do conteúdo. As propostas de leitura e de escrita na escola precisam configurar-se como instrumento de luta para a cidadania, para o envolvimento daquele que lê e escreve nas práticas sociais e essa configuração precisa ocorrer desde o início da escolarização. Esta pesquisa contribui para a discussão sobre a inter-relação entre alfabetização e letramento, além de oferecer percepções sobre o uso dos LDs nas turmas de alfabetização.

Tanto as práticas de alfabetização como as de letramentos têm sua relevância no âmbito educacional; contudo, os atos de ler e escrever, de codificar e decodificar, precisam estar relacionados aos processos de letramentos que propõem o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim sendo, é fundamental a ampliação da concepção de letramentos expressa nos livros didáticos – o letramento escolar, visando ressaltar a sua relação com as práticas situadas dos sujeitos e seus contínuos intercâmbios com outros saberes e experiências, agenciados nos diversos dispositivos, espaços e contextos de comunicação.

As atividades de análise linguística, embora relevantes, poderiam ser mais contextualizadas para maximizar a promoção do letramento. Seria benéfico incorporar mais atividades que promovam a integração entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Uma abordagem integrada é fundamental para o desenvolvimento de um letramento pleno e significativo. As atividades devem incentivar os alunos a utilizarem a língua de maneira funcional e reflexiva, conectando a aprendizagem da linguagem às suas vidas cotidianas e experiências pessoais.

No geral, o livro oferece uma abordagem relativamente integrada que pode atender às necessidades educacionais dos alunos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. Entretanto, notou-se uma quantidade excessiva de atividades de cópia de letras e completar com sílabas que pode limitar o processo reflexivo dos alunos, enquanto questões abertas tendem a enriquecer a construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito aos gêneros discursivos. No ensino de gêneros discursivos, por exemplo, as questões abertas poderiam propor aos alunos criar narrativas, interpretar personagens ou relacionar o conteúdo de um texto com suas experiências pessoais. Esse tipo de atividade favorece a elaboração do conhecimento e apropriação do conteúdo de maneira significativa sem limitar o potencial reflexivo dos estudantes. Algumas atividades se mostraram excessivamente mecânicas, restringindo os alunos a identificar características superficiais dos gêneros textuais.

É crucial que os LD sejam submetidos a uma análise crítica contínua, considerando sua presença e influência no cotidiano escolar. Existem, de fato, questões que merecem ser exploradas em futuras investigações. Um aspecto notável na análise foi a observação de que os livros, apesar de serem publicações recentes, contêm pouquíssimas referências a gêneros do meio digital, que atualmente desempenham um papel central na mediação da língua escrita. Seria interessante que esses materiais incluíssem mais leituras e propostas de produção textual que refletissem o contexto tecnológico contemporâneo dos alunos. A ausência destes, pode reforçar a desigualdade de oportunidades, considerando que alguns estudantes possuem seus celulares, tablets e computadores, internet e demais multimídias e outros estudantes ficam à margem da inclusão digital. A função da escola é ensinar criticamente, com domínio das diversas linguagens, inclusive as eletrônicas. Portanto, não é possível ignorá-las.

Embora este estudo tenha fornecido uma análise detalhada dos LDP selecionados, há várias áreas que poderiam ser exploradas em pesquisas futuras para aprofundar a compreensão sobre o uso dos livros didáticos no processo de alfabetização e letramento. Uma sugestão é a realização de estudos longitudinais que acompanhem o progresso dos alunos ao longo do tempo, utilizando diferentes livros didáticos. Isso permitiria avaliar de maneira mais precisa o impacto dos materiais didáticos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Outra proposta é a análise comparativa entre diferentes livros didáticos aprovados pelo PNLD, visando identificar quais características e abordagens pedagógicas são mais funcionais em promover o letramento. Estudos que incluam *feedback* dos professores e dos próprios alunos também seriam valiosos, pois forneceriam reflexões sobre como os materiais são utilizados na prática e quais são suas percepções sobre as atividades propostas.

Além disso, seria interessante explorar o impacto dos livros didáticos em diferentes contextos regionais e socioeconômicos, avaliando como as características dos alunos e das escolas influenciam o proveito dos materiais didáticos. Esse tipo de pesquisa poderia ajudar a identificar as necessidades específicas de diferentes grupos de alunos e a desenvolver materiais didáticos mais inclusivos e adaptáveis.

A partir das reflexões sobre o uso dos LDP, sugere-se uma reconsideração da prática docente, visando trabalhar os usos sociais da escrita, ou seja, o letramento. É essencial entender que o livro didático é apenas uma ferramenta à disposição do professor, e não deve ser utilizado como a única fonte de informação em sala de aula. Assim, a práxis pedagógica do professor é extremamente significativa não só ao utilizar o material didático, adequando-o e fazendo as inferências necessárias, mas buscando formas de ajustar o processo de ensino aprendizagem às necessidades dos alunos e ao contexto educacional específico em que estão inseridos. Claro que isso não significa que o professor é o responsável pelo insucesso no processo de alfabetização e letramento. Sabe-se que em sala de aula, o professor, ao interagir com os alunos na busca pelo conhecimento e partindo das experiências, culturas e valores de ambos, constrói o currículo que é efetivamente praticado, em vez do currículo idealizado e imposto pelas políticas públicas em educação.

Entendemos que é necessário repensar os princípios pedagógicos a fim de que norteiem práticas discursivas, as quais articulem alfabetização e letramentos, considerando as ações de ler e escrever em um mundo multicultural e em constante mudança. Pensar em políticas públicas com perspectivas de continuidade que possam dinamizar a relação entre linguagem e escola torna-se imprescindível aos educadores, os agentes de transformação. Uma prática pedagógica que busca promover o letramento, especialmente em sua dimensão social emancipadora, requer que o professor tenha autonomia em sua práxis, fazendo uso de recursos didáticos variados e desenvolvendo a criticidade mediante as imposições do sistema. O uso social da leitura e da escrita está ligado à percepção social dessas práticas, mas também depende das condições que permitem ao professor exercer sua função com uma compreensão clara de onde seus alunos vêm, onde estão e para onde precisam ir; e do conhecimento que esses alunos já possuem e podem desenvolver na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carme Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22
- 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. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Políticas educacionais e o Estado brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: [http:// www.ipm.org.br/ipmb](http://www.ipm.org.br/ipmb). Acesso em 2023.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, **Plano Nacional de Educação - PNE** Brasília, DF, 25. Jun. 2014.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados estatísticos**. Governo do Brasil. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Edital de convocação nº 01/2021** – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023. MEC, Brasília, 2021.
- BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez.2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARPANEDA, Isabela Pessôa de Melo. **A Conquista: Língua portuguesa**. 1º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2021a.

CARPANEDA, Isabela Pessôa de Melo. **A Conquista: Língua portuguesa**. 2º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2021b.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). UFG, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CARVALHAES, Wesley Luis. Concepções de língua em livros didáticos de português: uma abordagem historiográfica e discursiva. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 2, p. 910-933, ago./dez. 2019.

CARVALHAES, Wesley Luis. Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 22-41, jan./abr. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O discurso competente. In: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 15-25.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização**. Goiânia: Phillos Academy, 2021

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21-48, 2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Trad. Sara Cunha. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p. 300-307, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciência Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** In: SEMINÁRIO “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. MEC: Brasília, 2006. p. 1-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

MOTTA, Sandra Regina; BUENO, Elza Sabino da Silva. Os gêneros textuais e o livro didático de língua portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 06, n. 11, v. 08, p. 168-184, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/generos-textuais>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, v. 30, p. 179-197, set./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016.

PAULO, Freire. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos.** São Paulo: Global, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.