

Katiane Dal Molin

**O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO LIVRO
DIDÁTICO DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR
LETRANDO**

Passo Fundo, março de 2021

Katiane Dal Molin

O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO LIVRO DIDÁTICO
DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
NA PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob orientação da Professora Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

D136s Dal Molin, Katiane

O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do ensino fundamental : uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando / Katiane Dal Molin. – 2021.

126 f. : il. color ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sturm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2020.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Escrita. 4. Livros didáticos. 5. Língua portuguesa - Fonologia. I. Sturm, Luciane, orientadora. II. Título.

CDU: 372.41/.45

Catalogação: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida que construo a cada dia;

Aos meus pais, Nair e Nelson (*in memorin*) pela vida, pelo exemplo e pelo amor;

Ao meu esposo, Eduardo, pela sua compreensão, pela paciência e companheirismo de sempre;

À minha filha Eduarda, pelo carinho, amor e a companhia;

À minha irmã, Liliane, cunhado e sobrinhos pelo incentivo e ajuda;

À professora orientadora Dra. Luciane Sturm, pela dedicação, apoio e a confiança com que conduziu a orientação e as proposições que foram fundamentais para a construção desta pesquisa;

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo, pela amizade e pelo conhecimento construído e vivenciado durante este período;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou esta pesquisa;

À Universidade de Passo Fundo, pela acolhida, apoio e contribuição em minha formação;

À Secretaria Municipal de Educação do município de Marau/RS pela licença concedida e que muito contribuiu para a formação;

À toda a equipe da EMEF Afonso Volpato pelo apoio e suporte fornecido, deixando sua marca em minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na grande área da Linguística Aplicada, em especial, vinculada aos estudos da alfabetização e letramento, teve como objetivo analisar a coleção *Ápis Língua Portuguesa do Ensino Fundamental* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), buscando identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) e da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A escolha dessa coleção como foco do estudo se justifica por ser uma das indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de ser adotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Volpato, no município de Marau, RS, onde esta pesquisadora atua como alfabetizadora. O estudo teve motivação a partir da constatação de que muitas crianças finalizam o 1º ano do Ensino Fundamental sem o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA esperados para que prossigam o processo de letramento infantil. Teoricamente, o estudo se apoia, principalmente, nos estudos do letramento de Soares (2004a, 2016, 2018, 2019) e Magalhães e Cristóvão (2018), bem como nos preceitos acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006). A partir do paradigma qualitativo de pesquisa (ANDRÉ, 2004), optou-se pela metodologia analítica e interpretativa (LAKATOS; MARCONI, 2011) para análise do manual do professor (MP), do livro didático (LD) do 1º ano e das três primeiras unidades do livro do 2º da referida coleção. Os resultados das análises, de forma geral, evidenciam que, apesar dos livros, o MP traz subsídios contemporâneos e atualizados necessários para o aprofundamento teórico do professor. Contudo, esse material não apresenta propostas alternativas focadas na criança com mais dificuldade. Por outro lado, as atividades presentes nos livros do 1º e 2º anos, embora sejam relacionadas à CF e ao SEA, que se coadunam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), são insuficientes em quantidade e qualidade para que a criança aprenda a ler adequadamente no período esperado, além de não promoverem efetivamente a escrita autônoma e seu contato com a leitura e a escrita de gêneros diversos na perspectiva de práticas sociais. Considerando a premissa (1) da necessidade de autonomia do professor em oferecer subsídios aos alunos com mais dificuldades e (2) de que o LD não é o responsável único pelo desenvolvimento das crianças nessa etapa, este estudo também descreve o Programa Alegria de Aprender. A proposta criada por esta pesquisadora pode ser desenvolvida com crianças em desenvolvimento da alfabetização/letramento e visa compensar as eventuais fragilidades e dificuldades nesse processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Sistema de Escrita Alfabética. Consciência fonológica. Livro didático.

ABSTRACT

This research that is inserted in the great area of applied linguistics, especially related to the studies of reading and writing acquisition and literacy, aimed to analyze the collection *Ápis Portuguese Language of Elementary Education* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), seeking to identify the contributions of collection for, specifically, the development of Phonological Awareness (PA) and the appropriation of the Alphabetical Writing System (AWS). The choice of this collection as the focus of the study is justified because it is one of those indicated by the National Textbook Program (NTP), in addition to being adopted at the Afonso Volpato Municipal Elementary School, in the municipality of Marau, RS, where this researcher works as a primary teacher. The study was motivated by the observation that many children finish the 1st grade of elementary school without the development of PA and the appropriation of AWS expected to continue the process of child literacy. Theoretically, the study relies mainly on the literacy studies by Soares (2004a, 2016, 2018, 2019) and Magalhães and Cristóvão (2018), as well as on the Sociodiscursive Interactionism precepts (BRONCKART, 2006). Based on the qualitative research paradigm (ANDRÉ, 2004), the analytical and interpretative methodology (LAKATOS; MARCONI, 2011) was chosen to analyze the teacher's guide (TG) and textbook of the 1st grade and the three first units of the book of the 2nd grade, from that collection. The results of the analyzes, in general, display that, despite the books, the TG brings contemporary and updated information necessary for the teacher's theoretical insights. However, this material does not present alternative proposals focused on the child with more difficulty. On the other hand, the 1st and 2nd grade books, despite presenting Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), these are insufficient in quantity and quality in order to the children learn to read properly in the expected period, in addition to not effectively promoting autonomous writing and their contact with reading and writing of different genres, from the approach of social practices. Considering the premises (1) of the teacher's need for autonomy, which offers subsidies to students with more difficulties, and (2) that the textbook is not the only responsible for the development of children at this stage, since this study also describes the Programa Alegria de Aprender. The proposal, which was created by this researcher, can be developed with the children's literacy and reading acquisition in development, and also aims to compensate for any weaknesses and difficulties in this process.

Keywords: Reading and writing acquisition. Literacy. Alphabetical Writing System. Phonological Awareness. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	IDEB referente a classes de 4ª série/5º ano.....	17
Quadro 2	Categorias de análise Manual do Professor	43
Quadro 3	Atividades de CF e do SEA para análise	44
Quadro 4	Objeto de conhecimento e habilidades da BNCC.....	44
Quadro 5	O Livro Didático Ápis 1º ano	51
Quadro 6	O Livro Didático Ápis do 2º ano	59
Quadro 7	Habilidades referidas na BNCC (BRASIL, 2017) no LD Ápis 1º ano EF LP – eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	64
Quadro 8	Habilidades referidas na BNCC (BRASIL, 2017) no LD Ápis 2º ano EF LP – eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	66
Quadro 9	Especificações referente ao livro <i>Ernesto</i>	76
Quadro 10	1º Encontro.....	77
Quadro 11	2º Encontro.....	81
Quadro 12	3º Encontro.....	84
Quadro 13	4º Encontro.....	87
Quadro 14	5º Encontro.....	90
Quadro 15	6º Encontro.....	93
Quadro 16	7º Encontro.....	95
Quadro 17	8º Encontro.....	97
Quadro 18	9º Encontro.....	100
Quadro 19	10º Encontro.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade com vogais	80
Figura 2	Atividade com vogais, nomes dos colegas	80
Figura 3	Atividade como eu me sinto ajudando o próximo	84
Figura 4	Atividade com características do personagem.....	86
Figura 5	Atividade com Acróstico	88
Figura 6	Atividade com palavras escritas em diferentes formatos.....	89
Figura 7	Cartaz Campanha de adoção de animais.....	90
Figura 8	Atividade referente aos bichos de estimação	92
Figura 9	Atividade com logomarcas	94
Figura 10	Bilhete	96
Figura 11	Atividade com troca de símbolos por letras.....	99
Figura 12	Atividade com caça-palavras e separação silábica	102
Figura 13	Atividade com convite de aniversário.....	103
Figura 14	Atividade com receita de bolo	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Consciência Fonológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
HQ	História em Quadrinhos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
LI	Literatura Infantil
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL E ASPECTOS DECORRENTES	15
2.1	O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NO BRASIL: O QUE DIZEM OS ÍNDICES SOBRE LEITURA E ESCRITA	15
2.2	CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	17
2.3	DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO BRASIL	22
2.4	O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA...25	
2.5	ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE O SEA E LIVROS DIDÁTICOS	29
2.6	ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	33
2.6.1	Oralidade	33
2.6.2	Leitura	35
2.6.3	Escrita	37
2.7	O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA O PROFESSOR	39
3	DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE O ESTUDO	42
3.1	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	42
3.2	PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	43
4	A ANÁLISE DA COLEÇÃO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA	46
4.1	MANUAL DO PROFESSOR – A COLEÇÃO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA	46
4.2	O LIVRO DIDÁTICO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	50
4.3	O LIVRO DIDÁTICO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
4.4	DOS LIVROS DIDÁTICOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	64
4.5	POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS COM RELAÇÃO À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	68

5	O PROGRAMA ALEGRIA DE APRENDER: DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO LETRAMENTO	73
5.1	O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA ...	73
5.2	AS ETAPAS DO PROGRAMA	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

No ciclo de alfabetização, uma das preocupações centrais é o aluno desenvolver sua consciência fonológica (CF) e se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a fim de iniciar sua vida de leitor e, conseqüentemente, iniciar-se na escrita, na escola e nas diversas situações da vida diária. “Em relação à alfabetização, as transformações têm sido realizadas em meio a embates frequentes sobre o que é alfabetizar e quais são as melhores estratégias para garantir a alfabetização das crianças” (BRASIL, 2015b, p. 7). Algumas concepções sobre alfabetização privilegiam o treino motor, como as de abordagens sintéticas; outras concepções, no entanto, com abordagem mais enunciativa, privilegiam a reflexão e a inserção do aluno nas práticas sociais em que a escrita se faz presente (BRASIL, 2015b).

Partindo dessas considerações, como professora há 11 anos da rede municipal de ensino de Marau, RS, percebo¹ que nem todos os alunos conseguem ingressar no segundo ano do Ensino Fundamental (EF) com a CF necessária e adequada, bem como o domínio do SEA. Além disso, outros dados que trazem preocupação aos alfabetizadores locais são aqueles apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, BRASIL, 2018b), que evidenciam que o município de Marau, RS, apresentou melhora de três décimos em relação ao resultado da avaliação anterior².

Somando-se a isso, o Relatório Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (BRASIL, 2019b) evidencia que o Brasil ficou estagnado no campo da leitura desde o ciclo avaliativo de 2009. Ainda, ao mensurar o letramento, em uma escala que varia de um a seis, o Brasil apresentou mais da metade dos estudantes (50,1%) abaixo do nível dois. Tudo isso alimentou minha motivação para desenvolver este estudo.

Essa problemática preocupante e complexa foi motivadora deste trabalho, o qual poderá contribuir com as discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento infantil, bem como com a formação continuada de professores que atuam nessa área.

Diante desse cenário, eis o questionamento: os livros didáticos (LD) destinados à faixa etária da alfabetização na idade certa contribuem de forma adequada e suficiente para que os estudantes desenvolvam sua CF e se apropriem do SEA?

Este estudo, inserido nas áreas das linguagens – Linguística Aplicada e estudos do Letramento –, teve como objetivo geral analisar a coleção Ápis Língua Portuguesa (LP) da Editora Ática, tendo como autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi,

¹ Optei por utilizar a primeira pessoa do singular quando mencionar experiências pessoais como professora.

² Este item será abordado no segundo capítulo desta dissertação.

(TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), buscando identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da CF e da apropriação do SEA. Foram analisados os LDs de 1º e de 2º ano do EF, integrantes da referida coleção, indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se da coleção adotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Afonso Volpato, do município de Marau, RS, em 2019.

Em decorrência do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos, a saber:

- a) analisar o material destinado ao professor, ou seja, as orientações pedagógicas dos LDs de 1º e 2º anos, verificando o que e como o material orienta e propõe a apropriação da CF e ao SEA;
- b) identificar e analisar as atividades específicas voltadas ao desenvolvimento da CF e à apropriação do SEA e como estas estão articuladas em cada unidade dos livros;
- c) verificar a frequência das atividades propostas nas unidades dos livros;
- d) analisar se as atividades dão conta de todo o SEA no livro de 1º ano;
- e) verificar se o livro do 2º ano apresenta uma revisão com atividades voltadas à CF e ao SEA nas primeiras unidades. Cabe considerar que nem todos os estudantes do 2º ano chegam a esta fase com as capacidades e habilidades esperadas, desenvolvidas;
- f) comparar as análises realizadas nos LDs com as descrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) no que se refere às habilidades e competências;
- g) identificar potencialidades e fragilidades dos livros com relação à CF e ao SEA no contexto da alfabetização e letramento;
- h) desenvolver e apresentar um programa complementar para a apropriação do SEA focado em estudantes que apresentem dificuldades ao longo do 1º ano ou no início do 2º. Esperamos que esse programa possa contribuir para que o estudante de 1º ano finalize esta etapa com as habilidades e competências necessárias a prosseguir seus estudos, inserindo-se efetivamente no mundo letrado.

A fim de alcançar os objetivos propostos, este estudo é de natureza qualitativa porque observa o fato no meio natural – também chamada de naturalística. Os estudos de André (2004, p. 17) afirmam que essa pesquisa se diferencia da quantitativa porque defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas”. Por isso, tem suas raízes na fenomenologia, “que como todos nós sabemos compreende uma série de matizes”, em que o pesquisador precisa captar o sentido para analisar e compreender, no caso, o LD. Nessa perspectiva, o estudo torna-

se analítico interpretativo, visando realizar uma reflexão dos livros analisados a fim de perceber as intenções que apresentam.

Assim, ao sistematizar o estudo, “a teoria se reveste de um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles” (ANDRÉ, 2004, p. 47). É a construção que ocorre a partir da teoria estudada, analisada, refletida para responder aos objetivos propostos por esta pesquisa. Quanto aos procedimentos metodológicos, a construção dá-se por meio da análise do LD Ápis do 1º ano e das três primeiras unidades da mesma coleção e, também, na edição do 2º ano LP a fim de perceber a relação e a apropriação da CF e SEA nas etapas de ensino já mencionadas. Após a análise, foi proposto um programa, elaborado pela pesquisadora, que visou contemplar as fragilidades apresentadas no LD em questão. A pesquisa bibliográfica que alicerça este estudo contempla os temas referentes à alfabetização, ao letramento, SEA e CF.

Este trabalho se justifica à medida que pretende contribuir com a discussão e reflexão crítica sobre o LD utilizado para crianças em fase de alfabetização. Considerando os objetivos descritos, foi possível apontar potencialidades e fragilidades desse material.

Cabe destacar, ainda, que este estudo está vinculado ao projeto mais amplo de pesquisa “O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais”³, Linha de Pesquisa Formação do Leitor⁴, Grupo de Pesquisa (CNPq) Linguagens, letramento, formação de professores e inovação metodológica⁵, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Originalmente, esta investigação pretendia verificar as potencialidades do programa mencionado, por meio de uma pesquisa-ação, com um grupo de estudantes – 1º ano do EF em 2019 – que não se apropriaram do SEA. Contudo, em virtude da pandemia da Covid-19, foi necessária a reformulação, conforme descrito anteriormente. Assim, a partir das sugestões da banca de qualificação, as reformulações na pesquisa foram realizadas.

Este estudo se alinha à perspectiva sociointeracionista de aprendizagem da corrente vygotskyana (VYGOTSKY, 1984, 1987), que explica o desenvolvimento humano relacionado às condições sociais e históricas vividas por cada indivíduo. Nessa perspectiva, a formação e o desenvolvimento dos indivíduos estão intimamente relacionados ao processo de socialização, ocorrendo numa perspectiva dialógica. Sob o mesmo ponto de vista, Bakhtin (1986) concebe a

³ O projeto “O processo de ensino e de aprendizagem de língua - materna e adicional - em diferentes contextos educacionais é coordenado pela Dra. Luciane Sturm. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UPF), CAAE: 16514919.5.0000.5342.

⁴ Detalhamento em: <https://www.upf.br/ppgl/linhas-de-pesquisa-e-projetos>.

⁵ Detalhamento sobre o Grupo em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3230156474303960>.

linguagem como fenômeno social da interação verbal, em que a oralidade e a escrita constituem duas modalidades da língua imprescindíveis à interação comunicativa, ambas apresentando valor em si mesmas (BRASIL, 2015b), sendo que a linguagem reflete a visão de mundo e o contexto em que os indivíduos estão inseridos. Considerando o processo de alfabetização e letramento, que dão sustentação ao trabalho, privilegiamos os estudos principalmente de Soares (2004a, 2016, 2018, 2019), que preconizam a visão do “alfabetizar letrando”, complementada pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronkart (2006). A compreensão da linguagem é fundamental para o aprendizado e para o desenvolvimento do ser humano, pois é no convívio social que o indivíduo se desenvolve e aprende a lidar com os pré-constructos humanos como o SEA, por exemplo (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018).

Considerando os aspectos introdutórios trazidos nesta primeira parte, esta dissertação segue com mais quatro capítulos. O capítulo 2 trata do SEA, alfabetização e letramento, construído a partir dos documentos, apresentando o contexto que instigou este estudo, além de constituir-se com o embasamento teórico-científico, oferecendo sustentação à pesquisa. Também apresenta o livro didático como recurso para a alfabetização. Embasam este capítulo, principalmente, Magalhães e Cristóvão (2018), Soares (1998, 2004a, 2016, 2018 e 2019), assim como os documentos nacionais, BNCC (BRASIL, 2017), os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, BRASIL, 2015a, 2015b, 2015c) e as Unidades do PNAIC (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c e 2012d).

No capítulo 3, descrevemos os aspectos metodológicos deste estudo que se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013; ANDRÉ, 2004), visando entender e interpretar as categorias elencadas para estudo do Manual do Professor (MP) LD Ápis 1º e 2º ano EF LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), em que são revelados os procedimentos utilizados para especificar a abordagem, os procedimentos e critérios de análise, fundamentais para alcançar os objetivos propostos por este estudo.

No capítulo 4, apresentamos a análise e discussão de dados, em que trazemos as implicações pedagógicas relativas ao estudo, suas limitações e perspectivas de estudos futuros. A análise foi revelando como o MP conduz e orienta sobre o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA e como essas estão articuladas em cada unidade dos livros. Para finalizar, o capítulo 5 propõe um programa que visa sanar fragilidades apresentadas nos LDs em questão.

Diante das análises realizadas e com minha experiência como professora no EF, apresentamos, no capítulo 5, o Programa Alegria de Aprender que, inicialmente, foi criado para ser desenvolvido com um grupo de alunos com oito anos de idade na EMEF Afonso Volpato, Marau, RS, os quais, ao finalizar o 1º ano do EF, não haviam se apropriado do SEA, além de

não possuem CF suficiente para seguirem com segurança para o 2º ano. O Programa pode motivar estudos futuros ou mesmo auxiliar professores que enfrentam as problemáticas já descritas em nosso estudo. Além disso, visa complementar e potencializar as atividades de alfabetização e letramento de crianças de 1º ano do EF ou aquelas que iniciam o 2º ano do EF ainda com dificuldades. A proposta foi elaborada a partir do livro infantil Ernesto (FRANCO; LOLO, 2016) como gênero principal, sendo que, ao longo das etapas, outros gêneros pertinentes e relacionados são utilizados para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita de forma integrada.

Por último, as considerações finais trazem um apanhado geral desde os objetivos até o último capítulo, realizando ponderações e reflexões sobre cada etapa do estudo. Podemos afirmar que os LDs deixam a desejar quanto à construção da CF, pois o enfoque está somente no SEA, o que dificulta para a criança a assimilação e a associação entre letra e som. Outro aspecto apontado pelo estudo é a importância de o professor ter subsídios teóricos para construir materiais alternativos para além do LD, a fim de atender às necessidades individuais de cada criança nessa etapa de alfabetização. Dessa forma, pontuamos elementos fundamentais que podem ser utilizados para outras pesquisas, porque o estudo sobre o LD necessita ser uma constante na vida dos professores. O LD não pode ser a única ferramenta de alfabetização e letramento; ele precisa ser acessível e oferecer possibilidade de criação para atender às individualidades das crianças. Sob a perspectiva das análises, elas se tornam imprescindíveis para construir um processo de alfabetização e letramento.

2 O CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL E ASPECTOS DECORRENTES

Este capítulo contempla o referencial teórico construído para dar sustentação a este estudo, ou seja, as temáticas que consideramos relevantes e as teorias que embasam nosso⁶ estudo. Para isso, versamos sobre o contexto de aprendizagem no Brasil: o que dizem os estudos sobre leitura e escrita, discutindo dados de documentos e relatórios, relacionados à leitura e à escrita no país, bem como a conceituação sobre alfabetização e letramento para compreender a temática e embasar a análise que será realizada posteriormente. Ao aprofundarmos o estudo, tornou-se necessária uma reflexão teórica partindo do PNAIC à BNCC (BRASIL, 2017), entendendo as propostas para a alfabetização e letramento em nosso país. Na sequência, buscamos suporte para entender o SEA e CF para podermos analisar os LDs procurando perceber o que eles apresentam com relação ao SEA. E, não menos importante, abordamos a oralidade, leitura e escrita para que a alfabetização e o letramento possam se efetivar. Por fim, apresentamos o LD como recurso a ser utilizado pelo professor na alfabetização.

2.1 O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NO BRASIL: O QUE DIZEM OS ÍNDICES SOBRE LEITURA E ESCRITA

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em nível nacional, apontam que cerca de 54% dos mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do EF apresentam, em 2016, desempenho insuficiente em proficiência na leitura. Nessa etapa de ensino, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2017), os alunos já deveriam estar alfabetizados. Os testes aplicados foram realizados em aproximadamente 48 mil escolas, 105 mil turmas e envolveu a participação de 2.160.601 alunos na avaliação de leitura e escrita (BRASIL, 2018a).

O Relatório Brasil no PISA⁷ – versão preliminar – indicou como resultados da prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – *Programme for International*

⁶ Optei neste texto por utilizar, principalmente, a primeira pessoa do plural, considerando que o trabalho de pesquisa não é um produto realizado individualmente. Trata-se de um processo de estudo, discussão, criação conjunta e interação. Nesse processo, fui protagonista e interlocutora e muitos sujeitos estiveram envolvidos, como os colegas professores e gestores de escola, alunos, professores e colegas do PPGL, minha orientadora e, inclusive, minha família. Assim, o “nós” representa um pouco da voz de cada um que contribuiu para concretizar este estudo.

⁷ O PISA é reconhecido por ser uma avaliação amostral externa de larga escala que permite obter informações acuradas sobre os sistemas educacionais dos países/economias participantes, por meio de testes de habilidades e conhecimentos aplicados aos estudantes com idade entre 15 e 16 anos. A precisão dos resultados da avaliação depende da qualidade da informação populacional em que a amostra se baseia, bem como da definição dos procedimentos de amostragem (BRASIL, 2019b, p. 31)

Studente Assessmet) que o Brasil ficou estagnado no campo da leitura desde o ciclo avaliativo de 2009. Os resultados desta avaliação são divulgados a cada três anos, sendo sua última edição em 2018. Em uma escala para mensurar o letramento em leitura, que varia entre 1 a 6, sendo 1 o nível mais baixo e 6 o mais elevado, o Brasil apresentou 50,1% dos estudantes abaixo do nível 2 e somente 2% dos alunos participantes obtiveram desempenho classificado como 5 a 6. Em 2018, o foco dessa avaliação foi a leitura. O exame avalia se o aluno consegue aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso escolar em situações na vida social e econômica.

Além dos índices apresentados pelo ANA e pelo PISA, também temos o IDEB⁸, em que são elaborados e realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Dados fornecidos pelo IDEB⁹ para anos iniciais do EF I, em classes de escolas públicas e privadas em nível nacional, observam que, na dependência administrativa pública, o índice verificado foi de 5,7 em 2019, apresentando um crescimento em relação ao ano de 2017, quando o índice verificado foi de 5,5. Quando observamos esse mesmo índice em escala nacional na rede privada, o IDEB para os anos de 2017 e 2019 foi 7,1. Uma diferença considerável entre as esferas pública e privada.

Quando da análise do IDEB do EF anos iniciais, classes 4^a série/5^o ano, para o estado do Rio Grande do Sul (RS), verificamos que a esfera privada apresentou, com IDEB 2017, 7,4; em 2019, o índice foi de 7,5. Na dependência pública (federal, estadual, municipal), o índice para o ano de 2017 foi de 5,6; para 2019, 5,8. Portanto, o IDEB total do EF I para o RS aponta para o ano de 2017 e 2019 índices de 5,8 e 6,0 respectivamente.

Ao analisar os dados no município de Marau, RS, percebemos que, no ano de 2017, a rede pública (federal, estadual e municipal) apresentou como resultado o índice de 6,0; para o ano de 2019, o índice foi de 6,3, evidenciando uma elevação no resultado apresentado. O IDEB não revela dados da rede privada para nosso município; dessa forma, não é possível traçar um comparativo entre as esferas públicas e privadas para o município. É importante destacar que esses dados são pertinentes a avaliações para classes de 4^a série/5^o ano do EF I.

⁸ Os resultados de aprendizagem dos estudantes apurados pelo SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apurados no Censo Escolar, compõem o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>

⁹ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Atualizado em: 15 set. 2020.

Quadro 1 – IDEB referente a classes de 4ª série/5º ano

IDEB RS 2017	IDEB RS 2019	IDEB Marau 2017	IDEB Marau 2019	IDEB projetado para 2021 RS	IDEB projetado para 2021 Marau
5,8	6,0	6,0	6,3	6,4	6,7

Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados do IDEB.

As metas estabelecidas para 2021 pelo IDEB para classes de 4ª série/5º ano apontam ao estado do RS a média de 6,4; para o ensino público, a meta ficou estabelecida em 6,3 e, para a rede privada, o índice é elevado a 7,5. Para o município de Marau, a meta a ser alcançada é 6,7; portanto, há um longo caminho a ser percorrido.

Os dados apresentados nesta seção servem como subsídio para a compreensão do cenário educacional nacional, estadual e municipal. “Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (*PISA*), nacionais (*SAEB, Prova Brasil*), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler” (BRASIL, 2012a, p. 18). Ao analisar os resultados apresentados pelos índices, os gestores podem promover atividades que busquem melhorias da qualidade do ensino escolar brasileiro.

2.2 CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

É possível afirmar que a apropriação da CF e do SEA faz parte do processo de alfabetização e de letramento, como engrenagens de uma máquina que só irá funcionar com todas as peças em pleno movimento. Neste trabalho, esses aspectos são entendidos como um todo constituído de partes inter-relacionadas e indissociáveis, na perspectiva dos estudos de Soares (2004a, 2016, 2018, 2019), que propõe o “alfabetizar letrando” (SOARES, 2019, p. 47). Portanto, compreender as concepções sobre alfabetização e letramento, bem como concepções relacionadas a esse processo, é fundamental para alcançar nosso objetivo geral de analisar o MP da coleção *Ápis* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) da Língua Portuguesa (LP), buscando identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA.

Os estudos sobre alfabetização e letramentos são bastante amplos e discutidos por estudiosos do mundo todo, de diferentes áreas do conhecimento, sob diversificadas perspectivas. Mortatti (2006) aponta que os anos 1980 representam o início da quarta fase da alfabetização brasileira, a qual foi marcada por mudanças sociais e políticas que resultaram na restauração da democracia e que influenciaram, profundamente, a educação. Nesse período,

surgiu o construtivismo, um paradigma muito diferente da tradição behaviorista, a qual prevalecia até então. A autora destaca as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores, usando a expressão *revolução conceitual* para explicitar esse período de transformações (MORTATTI, 2006).

Nesse universo de estudos e diferentes linhas teóricas e definições, ratificamos que este trabalho foi desenvolvido considerando com base os estudos de Soares (2004a, 2016, 2018 e 2019). A autora preconiza que alfabetização é “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2018, p. 47) e, também, a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2019, p. 47).

Soares (2016) explica que a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo de representação abstrato, pois trata-se de representar o som da fala em grafias e letras. Esse processo de aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos distintos: a alfabetização e o letramento. Assim, a alfabetização é o processo de representação dos sons da fala, ou seja, a representação desses sons em letras e grafemas (SOARES, 2016). Ainda para a autora, a criança deve ir além de codificar e decodificar os sons da fala; ela deve apropriar-se do que está escrito, do que leu, pois a língua escrita serve para as pessoas interagirem, para registro da memória, para repassar conhecimentos, para funções sociais. São essas funções sociais da língua escrita que se chama de letramento, ou seja, a competência de fazer o uso da língua escrita no contexto social em que as pessoas vivem.

A alfabetização está associada ao processo de codificação e decodificação das palavras, ao processo de leitura e escrita. É um processo que ocorre de modo mais individualizado. Para Soares (2016), alfabetização e letramento são dois processos distintos que podem e devem andar juntos. A autora destaca ainda que: “alfabetizar e letrar são 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” (SOARES, 1998, p. 47).

Compartilhamos da visão de Magalhães e Cristóvão (2018), embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006), para quem a alfabetização é vista como fundamental para a inclusão social do indivíduo, uma vez que, por meio da leitura e da escrita, as atividades da vida cidadã podem se concretizar.

Magalhães e Cristóvão (2018) defendem um projeto de educação linguística que aponta a alfabetização como um direito que o cidadão tem de aprender, conviver e interagir na sociedade. Esse direito é garantido por lei, visto que o direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros, conforme o artigo 22 da Lei 9.394/96, e “têm por finalidade desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Diante disso, nosso entendimento é que a visão interacionista de alfabetização (MORTATTI, 2006) e a concepção de alfabetização a partir do letramento (SOARES, 2004a, 2016, 2018, 2019) são perspectivas que se complementam e são ampliadas com a perspectiva do ISD, contribuindo para resultados melhores nesse processo como um todo.

O Caderno 5 do PNAIC (BRASIL, 2015b, p. 7) enfatiza que “a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida”.

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar. (BRASIL, 2012b, p. 11).

Soares (2019, p. 19) aponta que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Em relação aos letramentos, os anos 1990 deram início a muitas pesquisas que evoluíram adentrando os anos 2000, a exemplo de Tfouni (1988), Kleiman (2008), Soares (2003, 2010 e 2019), Rojo (2001, 2008, 2009 e 2014), Signorini (2001), Marcuschi (2001), Corrêa (2001), Street (2009, 2010, 2012 e 2014), entre outros. Esses estudos evidenciam o caráter plural das práticas comunicativas.

Vários estudos e discussões teóricas surgem a partir dessa nova perspectiva. Segundo Kleiman (2008, p. 18-19) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologias, em contextos específicos, para objetivos específicos”. É por isso que o processo de aprender a ler e escrever “[...] amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63).

Os estudos dos novos letramentos, consideram uma vertente que se dedica a pensar o letramento como prática social. Para Rojo (2009, p. 98),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) [...]

Dessa forma, os estudos dos novos letramentos apontam os comportamentos, os valores, as atitudes, as relações de poder e a ideologia presentes nas práticas de leitura e escrita das diferentes instituições em que os textos circulam (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018).

Soares (2019, p. 18) conceitua o termo letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora, dentro de uma perspectiva de sistema de escrita alfabética, afirma que letrar é mais que alfabetizar, é possibilitar o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Para Rojo (2004), o letramento não é apenas a apropriação do SEA, mas pode ser entendido como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, o letramento pode ser caracterizado como o processo de conseguir ler e entender um texto, escrever e definir para quem é escrito. Também procurando perceber em que contexto e objetivo foi escrito, identificando diferentes gêneros textuais, escolhendo o gênero mais adequado para uma situação específica. Esses elementos são fundamentais, segundo Soares (2016), para descrever a apropriação do letramento.

O Relatório Brasil no PISA 2018 (BRASIL, 2019b, p. 44) refere-se ao letramento em leitura como “compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”.

A ideia de letramento, então, ultrapassa as fronteiras escolares, permeando as diversas esferas de atividade pelas quais os sujeitos circulam. Copiar a data e o roteiro da aula do quadro para o caderno, ler um texto e responder a perguntas sobre ele, por exemplo, são práticas tipicamente escolares dentro de um amplo e variado universo de possibilidades de usos da leitura e da escrita que ocorrem nas mais diversas esferas das quais as crianças participam: domésticas (registrar, em forma de lista, os produtos que devem ser comprados antes de ir ao supermercado), religiosas (acompanhar a leitura de uma passagem bíblica para discuti-la), de trabalho (fazer a chamada dos alunos, registrar em ata uma reunião com pais, escrever um *e-mail* para marcar uma reunião), da rua (encontrar a parada de ônibus mais próxima e ler o itinerário da condução), de lazer (fazer palavras-cruzadas, ler um romance, comentar fotos de amigos em redes sociais), etc. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 21-22).

Refletir o quão eficiente foi o processo de letramento está diretamente ligado à capacidade de leitura, escrita e interpretação que o estudante adquiriu. “Quando se ensina uma

criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em processo de letramento” (KLEIMAN, 2015, p. 5).

É importante para o processo de aquisição da leitura que se façam constantes reflexões e avaliações quanto à qualidade do processo de letramento, que resultados se têm obtido com relação aos métodos de alfabetização empregados nas escolas para que esse processo aconteça de forma adequada, se o domínio da competência de leitura e escrita está sendo desenvolvido e se os alunos são capazes de ler e entender o que está escrito.

Dentro deste cenário, é importante destacar

[...] a escola como espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas. (BRASIL, 2015b, p. 9).

Portanto, a escola deve ser a principal instituição para oportunizar às pessoas variados conhecimentos dos gêneros textuais, para que os alunos não fiquem restritos apenas aos gêneros já conhecidos, ou familiarizados. É a escola, através do professor como mediador desse processo, que possibilitará a ampliação dos horizontes dos alunos.

A partir desses estudos, entendemos que conhecer e dominar o alfabeto não são suficientes. É necessário que haja o letramento dos alunos, o que compreende significar o aprendizado durante seu processo, ensinar de forma consciente e direcionada para se obter sucesso maior nessa causa.

A leitura simplesmente pela leitura não tem sentido, ou a escrita pela escrita também não tem sentido. É preciso definir para quem, por que, para que, qual a melhor forma de escrever, escolher o gênero¹⁰ mais apropriado e em que contexto se está escrevendo. É fundamental compreender o que se lê e, também, o que se escreve. Dessa forma, cabe ao professor mediador organizar atividades nas quais leitura e escrita andem juntas. O professor pode, também, provocar uma interação questionadora com relação aos textos produzidos pelos alunos, indagando o que estão escrevendo e onde querem chegar com aquele texto. Assim, a medida que o estudante explica o que faz, descreve as ações e toma consciência das próprias

¹⁰ Entendemos que os gêneros podem ser classificados de acordo com suas características em relação a um contexto. O gênero textual é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto. “São as características do texto que determinam qual gênero ele pertence” (DIAS, 2018). Desta forma, “os gêneros podem variar de acordo com as situações comunicativas, à estrutura e ao conteúdo. Dessa maneira, os gêneros textuais exercem uma função social dentro de um processo de comunicação” (DIAS, 2018).

ações (BASTISTA, 2005), dessa forma, a criança pode expressar suas opiniões e ações, refletindo sobre os questionamentos e tomando consciência do seu texto.

A partir da perspectiva de alfabetização imbricada nos letramentos (SOARES, 2019), os professores necessitam proporcionar aos alunos o letramento escolar via interação pelos gêneros, em especial o literário infantil. Isso porque “o aprendizado da língua com gêneros é necessário na medida em que a escola tem o objetivo precípua de promover a aprendizagem formal” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 67). Essa compreensão reforça a necessidade, por parte do professor, do planejamento de eventos de letramento a partir de critérios pedagógicos (SOARES, 2019) e das necessidades dos alunos, bem como objetivos específicos pré-estabelecidos.

Por esse motivo, é importante pensar e avaliar se o modo como está acontecendo o letramento é satisfatório ou pode ser melhorado. Cabe considerar e buscar a opinião de todos os envolvidos no processo de aquisição da leitura e escrita – professor, aluno, escola e família.

Concluimos esta seção defendendo a posição de que compreender e se apropriar de conceitos e concepções, bem como entender as particularidades entre os termos alfabetização e letramento, são conhecimentos fundamentais aos professores. Esses conhecimentos podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia do professor e na qualificação de suas práticas docentes em sala de aula. Com isso, ele terá melhores condições para compreender as diferenças no processo de aprendizado dos estudantes, além de ser capaz de fazer opções pertinentes em relação ao material didático, bem como produzir materiais específicos que consolidem os processos de alfabetização e letramento.

2.3 DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO BRASIL

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos de nível federal, estadual e municipal em 2012, objetivando atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE, BRASIL, 2014), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF”. O programa era integrado de alfabetização em LP e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças.

O PNAIC foi uma ação do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação dos governos em todos os níveis e que estavam dispostos a somar esforços e

“recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento” (BRASIL, 2015c, p. 7). O programa foi um compromisso formal assumido pelos governos e sociedade, a fim de garantir a alfabetização das crianças até o 3º ano do EF, ou seja, até os 8 anos de idade (BRASIL, 2015c).

Os materiais distribuídos para estudos como os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2015) e as unidades (BRASIL, 2012) eram discutidos e trabalhados com os professores alfabetizadores que aderiram ao programa na época dentro das suas esferas de atuação. Dessa forma, o programa era desenvolvido por meio de ações que estimulassem a ação reflexiva do professor alfabetizador sobre o tempo e o espaço escolar (BRASIL, 2015c).

O PNAIC traz como tarefa

[...] ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva no letramento, numa abordagem interdisciplinar. O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2015c, p. 7).

O ciclo de alfabetização compreende crianças na faixa etária média de 6 a 8 anos de idade. A educação nas escolas nessa faixa etária deveria primar para que todos os alunos pudessem ter uma educação de qualidade estabelecendo uma relação com os alunos de ludicidade nos espaços/tempos escolares (BRASIL, 2015a, 2015b). Uma educação que ensine aos seus alunos se apropriarem das leituras que fazem durante seu percurso na vida escolar de forma agradável e prazerosa. Aprender a ler, a escrever e a expressar-se, deve ser um direito de todos os alunos para uma vivência cidadã. Nesse contexto de aprendizagem, de compreensão da leitura e escrita, temos como principais protagonistas os alunos no ciclo de alfabetização.

Como já ressaltamos na seção *Alfabetização e Letramento*, o PNAIC traz como definição de pessoa alfabetizada: “[...] aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais” (BRASIL, 2015c, p. 27).

Além das considerações sobre o PNAIC, compreender a BNCC (BRASIL, 2017), a partir de uma visão crítica, se faz fundamental para este trabalho, considerando seu caráter normativo. A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento contemporâneo, que supostamente buscou atender às demandas de uma proposta de ensino atualizada, abrangendo todas as etapas da educação básica no Brasil – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É,

portanto, essencial para a busca de um ensino de qualidade, no qual o estudante é visto como protagonista do processo de aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2017) foi concluída após ser amplamente debatida com os educadores brasileiros e com a sociedade em geral. Com a BNCC (BRASIL, 2017), é possível garantir “o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências¹¹ gerais da Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 5). Além das competências, a BNCC (BRASIL, 2017) traz em seu texto as habilidades¹² que cada etapa escolar deve priorizar para os alunos em determinada série.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância da alfabetização e, para isso, propõe a integração de duas linhas de ensino: a centralidade do texto assume papel importante para as práticas sociais de leitura e a segunda linha orienta para atividades que permitam aos alunos pensar sobre o SEA.

A BNCC (BRASIL, 2017) esclarece também dois conceitos importantes, alfabetização e letramento, e defende que, por certo tempo, a alfabetização deve ser o foco das atividades escolares. Ainda, a Base deixa claro que esse foco na alfabetização deve vir acompanhado do contexto de letramento, das práticas sociais de leitura e escrita diversificadas nos quatro campos de atuação definidos pela BNCC (BRASIL, 2017). São elas: vida cotidiana, artística/literária, estudo e pesquisa e vida pública.

Com o advento da BNCC (BRASIL, 2017), uma das questões mais discutidas quando da elaboração do documento foi sobre o ano limite para os alunos estarem alfabetizados. O PNAIC estabelecia como prazo-limite o 3º ano do EF; já a BNCC antecipou para o 2º ano do EF, deixando o 3º ano do EF para aprimorar a ortografia. “Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas [...], que pode se dar em dois anos, [...] complementado por outro, [...] que complementará o conhecimento da ortografia do

¹¹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

¹² Habilidades são definidas como práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

português do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 91). Propor práticas de leitura e escrita, focadas na alfabetização de crianças que não adquiriram integralmente o SEA, é uma importante prática que necessita estar presente em sala de aula. Ao fazer um comparativo sobre o PNAIC e a BNCC no que tange a avaliação de estudantes, podemos afirmar que avaliar um aluno de 2º ano é diferente de um de 3º porque é a sequência da alfabetização, exigindo mais atenção para que os alunos possam elaborar e o conhecimento e que eles também possam ir construindo o processo de ler e escrever. Para Bazani e Montagnoli (2017, p. 20) a alfabetização de maneira satisfatória necessita ter o comprometimento com a alfabetização que “é uma parte de um processo educativo iniciado muito antes”. Dessa forma, o ensino “não se torna puramente mecânico e a criança vai criando sua autonomia para lidar com várias situações cotidianas”. À superação do alfabetizar de maneira mecânica, sem reflexão e sem relação com a vida. E, a alfabetização somente “tem sentido a partir do momento em que seu ensino passa a ter uma intencionalidade, que envolve o aluno na essência da linguagem escrita” (BAZANI; MONTAGNOLI, 2017, p. 20).

Entendemos ser imprescindível para a prática pedagógica do professor alfabetizador conhecer e compreender os documentos que norteiam e orientam o sistema educacional brasileiro. Esse aspecto aliado ao conhecimento teórico mais aprofundado sobre as temáticas de sua área de atuação tornam o professor mais crítico e capaz de buscar soluções para os fenômenos com os quais se depara no dia a dia da sala de aula.

2.4 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

O SEA e a CF são fundamentais para que o processo da escrita e da leitura aconteça na criança em fase de alfabetização. A apropriação da escrita é um processo complexo “que envolve o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 19).

Para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita, os alunos precisam desenvolver conhecimentos e capacidades diversas, relativas não somente à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita. Nesses momentos, é possível e produtivo aliar alfabetização e letramento e propor observações e reflexões sobre as convenções do sistema de escrita, a partir do exame e da produção de textos escritos (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 20).

Portanto, a apropriação do SEA pelo aluno, na idade adequada de escolarização, é fundamental para a concretização da alfabetização na perspectiva dos letramentos. É por meio do SEA que o aluno, em interação sistemática com outros sujeitos, será capaz de consolidar suas relações com as práticas de escrita de gêneros escolares, bem como aqueles autênticos que circulam na sociedade.

A BNCC (BRASIL, 2017) defende o texto – escrito, oral ou multimídia – como elemento central das atividades propostas em sala de aula. O documento preconiza, ainda, o uso de textos autênticos que estão presentes na vida social e devem ser levados à escola em situações reais de uso. Portanto, cabe ao professor articular momentos de aprendizagem do sistema de escrita com as práticas sociais de leitura e escrita, criar enredos para levar a uma situação real de uso dos gêneros textuais que fazem ou poderão fazer parte da vida dos alunos.

A alfabetização na perspectiva do letramento propõe, conforme Magalhães e Cristóvão (2018), a mediação do professor em promover situações dialógicas para a apropriação do SEA, além de oferecer diversificados gêneros textuais para as práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula, enfocando o trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita.

Conforme Magalhães e Cristóvão (2018), a alfabetização, na perspectiva dos letramentos e a apropriação do sistema de escrita, acontece na interação constante entre os sujeitos, conforme a perspectiva do ISD. No entanto,

o uso de textos no processo de alfabetização ainda é uma dificuldade entre professores alfabetizadores que, muitas vezes, ainda partem do princípio de que é necessário ter se apropriado do SEA primeiramente, **antes** de passar a interagir com textos. Entretanto, essa postura é equivocada na medida em que os sujeitos já interagem pela linguagem socialmente muito antes da escolarização; na escola, a possibilidade é a produção de textos cada vez mais complexos, o que não dispensa uma constante reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 67).

Os professores alfabetizadores podem criar situações e atividades para facilitar a apropriação da SEA, como diferenciar letras, desenhos e números; escrever e reconhecer o próprio nome; escrever coletivamente palavras e textos; completar palavras escritas; confeccionar palavras com letras móveis; interpretar textos com imagens; interpretar a própria escrita; ler textos memorizados e interpretá-los. Essas atividades potencializam a apropriação do sistema de escrita e ajudam o aluno a se apropriar do SEA. Nesse percurso, o aluno deve “compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras” (BRASIL, 2012c, p. 9).

Neste estudo, diversificamos as atividades propostas em sala de aula para proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a escrita sob diferentes aspectos e desenvolver estratégias de leitura e escrita variadas. Cabe ao professor oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem conforme PNAIC (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c e 2012d), pois, em uma mesma turma, alunos aprendem de formas diversas e é preciso atingir a todos.

Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender o princípio básico de que as “letras” representam “sons”, ou, em termos técnicos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. A conquista desse conhecimento fundamental se realiza quando a criança começa a tentar ler e escrever relacionando cada “letra” a um “som”, cada “som” a uma “letra”, porque entendeu que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre “som” e “letra”. Isso significa que ela compreendeu a natureza alfabética do sistema de escrita. (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 20-21).

A fim de discutirmos sobre a CF para apropriação do SEA, partimos das considerações apresentadas por Cielo (2001) quando afirma que a CF não é constituída abruptamente, ela é resultado de trocas sociais constantes que a criança realiza com o meio em que vive. Dessa forma, a criança precisa ser conduzida para processar as informações sobre a estrutura da língua para melhor utilizá-la. Nesse pensamento, estão incorporados os conceitos de Vygotsky (1984) quando afirma que o desenvolvimento da criança está pautado na aprendizagem que envolve sempre a inferência dos outros. Assim, o aluno no EF deve reviver o contato e a interação com os outros como forma de se socializar e, a partir disso, reconstruir internamente o que vê e ouve.

Em linhas gerais, a consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103).

Partindo dessa ideia, podemos definir a CF como o processo de entender, refletir, compreender, ter consciência que o nosso SEA tem uma representação gráfica através dos grafemas. A CF “é a possibilidade de refletir sobre os segmentos sonoros da palavra” (MORAIS, 2012, p. 84). Para Simões (2006, p. 122) “[...] a fonologia é apenas o começo de uma aventura que não precisa ter fim”. Portanto, a CF é importante para a construção do processo de ler e escrever e necessita ser bem trabalhada na fase da alfabetização para que a criança possa se alfabetizar. Isso não acontece de repente, mas aos poucos, através dos estímulos que os professores alfabetizadores realizam para que a criança possa se apropriar da leitura e da escrita.

Lemle (2006), Piccoli e Camini (2012) trabalham com a perspectiva de que é preciso ter CF inicialmente com a consciência das palavras. Após essa compreensão, parte-se para o entendimento das sílabas que constituem as palavras. Quando internalizado o conceito dos “pedacinhos” das palavras, é interessante o professor promover atividades com rimas e aliterações. E, finalmente, propor a consciência fonêmica das palavras. “Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112)¹³.

Nesse contexto, Moraes (2012) afirma que é preciso desenvolver as habilidades fonológicas, e isso é muito importante para a criança atingir uma hipótese alfabética, mas não é sinônimo de estar alfabetizada. Assim, o professor deve mesclar atividades de consciência fonológica e consciência silábica sempre em situações de práticas de leitura e escrita que estejam inseridas em contextos de letramento de modo a favorecer a apropriação do SEA pelos alunos.

Somando-se a isso, Lemle (2006) aborda sobre as capacidades necessárias à alfabetização. Segundo a autora, um dos primeiros passos para a apropriação do SEA é o aluno compreender que as letras “[...] representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca” (LEMLE, 2006, p. 9). É preciso que o aluno entenda que aqueles “risquinhos” são símbolos¹⁴ que representam os sons da fala. Após essa compreensão inicial, o aluno precisa entender que cada grafema representa um fonema.

A BNCC (BRASIL, 2017) traz para o professor o desafio de articular diferentes facetas para a apropriação do SEA. Isso significa aliar o trabalho das práticas sociais de leitura e escrita com momentos de aprendizagem do SEA, trabalhando com a CF.

¹³ Não é objetivo deste trabalho, mas cabe registrar o que entendemos por:

Consciência fonêmica – refere-se à habilidade de identificar e manipular os fonemas – as menores unidades sonoras da língua. “Trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança. Envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112).

Consciência fonológica – pode ser definida em linhas gerais, como “um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103).

Consciência silábica – refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras por sílabas. (PICCOLI; CAMINI, 2012).

¹⁴ O símbolo é importante no processo de alfabetização e letramento, pois envolve a capacidade de simbolizar a partir da alfabetização, contextualizando os signos e seus sentidos. A criança reconhece e depois significa, mas somente significa se simboliza. É preciso considerar que esse não é objetivo deste trabalho, mas a capacidade de simbolizar está muito mais ligada ao letramento do que a alfabetização, ao menos na perspectiva que estamos abordando.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL, 2017, p. 90).

Lemle (2006) aponta ainda que é necessário apresentar para o aluno como ocorre a organização espacial do caderno, como a escrita deve ser registrada (da esquerda para a direita), que deve respeitar a ordem das linhas de cima para baixo. Esses processos aparentemente simples auxiliam o aluno a compreender como um texto deve ser olhado para ser lido, diferentemente de uma figura, obra de arte ou fotografia.

A CF, portanto, é um conjunto de habilidades que permite ao aluno refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico (BRASIL, 2012d). Portanto, ao internalizar a compressão dos grafemas, é preciso que o aluno reconheça as letras e seus respectivos sons para apropriação do SEA.

Concluimos ser pertinente o professor alfabetizador propor atividades que enfatizem a CF das palavras e o reconhecimento das letras e dos sons, tudo isso sempre apresentado dentro de um contexto de letramento, o que nem sempre é um processo fácil. Esse trabalho não acontece de forma rápida e igual para todas as crianças; é necessário respeitar o ritmo de cada uma e atender suas individualidades e necessidades.

2.5 ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE O SEA E LIVROS DIDÁTICOS

É importante situar este estudo dentre os já existentes sobre a temática desta pesquisa. Para isso, realizamos buscas no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico. Consideramos estudos de 2015 até 2020, utilizando as seguintes palavras-chave: *Alfabetização*, *Letramento*, *Sistema de Escrita Alfabética* e *Livro Didático*. Para isso, buscamos as palavras-chave individualmente e também associadas entre si. Encontramos 1.329 resultados para *alfabetização*; 1.769 para *letramento*; 72 para *Sistema de Escrita Alfabética* e 1.992 para *Livro Didático*. As palavras-chave utilizadas compreendem o

foco do nosso estudo e necessitam ser identificadas para que possamos perceber o quanto a temática tem importância para a alfabetização e letramento das crianças. A revisão de literatura sinaliza que muitos estudos foram realizados com as temáticas: alfabetização, letramento, SEA, CF e LD, porém muitos problemas persistem. Os estudos destacados apresentam elementos sobre o SEA e o LD que apontam elementos para a constituição do presente texto.

A pesquisa de Moraes (2015), veiculada na Revista Brasileira de Alfabetização, discute sobre *O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética entre Crianças Brasileiras*. Com o objetivo de examinar o papel de diferentes habilidades de consciência fonológica no processo de apropriação da escrita alfabética, concebida como um sistema notacional, a pesquisa evidencia que habilidades ligadas à reflexão sobre sílabas e a comparação de palavras quanto ao tamanho, bem como a identificação de sílabas iniciais iguais se mostram necessárias para as crianças atingirem hipóteses silábicas. Além disso, a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial foi frequente entre alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Ademais, crianças com hipótese alfabética tinham dificuldade tanto para segmentar palavras em fonemas quanto para contá-los.

O uso dos recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do Ensino Fundamental, de Vieira (2016), teve como objetivo analisar o uso dos recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação para contemplar os direitos de aprendizagem referentes à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) por professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Entre os resultados apresentados pela pesquisa, destacamos que as professoras observadas neste estudo priorizaram o uso de recursos diversos com o objetivo de concretizar suas intenções educativas e promover atividades que auxiliassem o processo de alfabetização das crianças.

Ainda nesse contexto, Silva (2018), em sua tese intitulada: *O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes*, objetivou: caracterizar a prática de professoras, o cotidiano de suas salas de aula, para identificar suas rotinas e o lugar dedicado ao ensino da língua portuguesa – especificamente da sua modalidade escrita – no último ano da Educação Infantil; identificar e analisar as concepções e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa das professoras investigadas, de modo a conhecer que atividades priorizavam e como as conduziam; identificar os recursos didáticos que as professoras usavam para ensinar a notação alfabética e praticar leitura e escrita de textos, examinando os critérios para sua escola e a coerência com as concepções que elas, docentes, expressavam. Como conclusões a pesquisa aponta que, dentre os eixos de ensino da língua, o SEA foi o mais trabalhado, contudo de forma pouco significativa. A leitura de textos,

em geral, estava presente no cotidiano das turmas, geralmente sendo realizado pelas professoras para seus alunos. A pesquisadora aponta para a necessidade de discutir e situar melhor o lugar da leitura e escrita de textos e de palavras na Educação Infantil, para colaborar com a fundamentação e desenvolvimento de práticas mais coesas que valorizem e respeitem as crianças pequenas.

O SEA é muito importante para que o processo de letramento e alfabetização aconteça com as crianças. Nesse sentido, pensamos ser imprescindível discutir e analisar o SEA com base em pressupostos teóricos imprescindíveis para que o processo de ler e escrever se efetive de maneira tranquila para crianças de 1º e 2º anos do EF. Outro aspecto importante para efetivar o SEA é a reflexão sobre como cada criança aprende e como cada uma consegue construir o seu caminho na leitura e na escrita, fazendo questionamentos e reflexões.

Cornélio (2015) escreve sobre a *Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização*. A pesquisa traz como objetivo compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal. Nesse estudo, a autora conclui que as análises permitiram a identificação de mudanças no livro didático menos distribuído do método silábico e no mais distribuído do método analítico. Conclui ainda que ambos os livros partem de textos para a realização do trabalho com as relações sons e letras e letras sons e para o ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita, havendo diferenças no modo como organizam o ensino, de forma sistemática e assistemática.

Ainda no contexto dos livros didáticos da alfabetização, Colaço (2016) apresenta o estudo *Linguagem verbo: visual dos gêneros textuais no livro didático de alfabetização*. O estudo traz como objetivo examinar os significados provenientes das relações entre a linguagem verbal e a linguagem visual em distintos gêneros textuais presentes em livros didáticos do ciclo de alfabetização, tendo por base o Guia de livros didáticos PNLD-2013. Como resultado, a pesquisa aponta que as três coletâneas analisadas atendem aos requisitos da diversidade de gêneros textuais e aos aspectos multissemióticos. Conclui ainda que, para favorecer o letramento verbal e imagético, o ensino de LP deve se basear em textos e enfatizar outras linguagens além da verbal.

Araújo (2017) dissertou sobre o *Ensino da leitura: como as letras são introduzidas no livro didático Porta aberta - 1º ano*. A pesquisa teve como objetivo principal analisar o modo como o referido livro introduz as letras vocálicas e consonantais, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do Sistema Scliar de Alfabetização, atentando (ou não) à ordem de complexidade crescente na introdução de grafemas para a aprendizagem inicial da leitura, como

a simplicidade dos traços que compõem as letras e sua articulação; a escuta da realização dos fonemas mais perceptíveis pelo aprendiz, representados pelo respectivo grafema; a relação de biunivocidade de cada um deles; os grafemas que representam fonemas sem variantes determinadas pelo contexto fonético, dentre outras complexidades, bem como se as letras são (ou não) apresentadas pelo seu nome ou pelo valor que elas representam. Os resultados evidenciam que a metodologia do LD analisado contraria os avanços já alcançados para uma alfabetização cientificamente fundamentada, por apresentar letras mediante a nomeação e conforme a ordem do alfabeto, e não conforme a complexidade de articulação dos traços que as compõem. Explicita ainda que o LD introduz as letras vocálicas sem interação com as consoantes. Para finalizar, a pesquisadora acredita que um processo de ensino inicial da leitura para o exercício da cidadania requer: a) reconhecimento do traçado das letras; b) relação de grafemas e fonemas (consciência fonêmica); c) identificação dos vocábulos tônicos e átomos, o que permite uma leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual.

A dissertação de Zanolla (2019), intitulada *Processos de Alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - PNL D*, teve como objetivo analisar processos alfabetizadores descritos em manuais do professor da coleção *Ápis Língua Portuguesa* – a mais utilizada da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. A autora apresenta como conclusões principais do estudo: a) o LD não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem a aprendizagem; b) os LDs analisados têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e as lacunas devem ser sanadas pelo professor; c) as demandas seguem relacionadas ao professor e aos conhecimentos que lhe possibilitam fazer escolhas ao processo e às necessidades de seus alfabetizandos.

Os estudos propõem uma análise do LD de 1º e 2º ano do EF, mais especificamente, o LD que apresenta um trabalho relacionando letra e som como parte importante da leitura e da escrita – imprescindíveis para que as crianças possam exercer a cidadania. Dessa forma, os estudos apontados indicam que os LDs têm potencial para auxiliar no processo de alfabetização das crianças. Ao mesmo tempo, porém, apresentam fragilidades como: somente o professor consegue diagnosticar problemas e/ou dificuldades; pouca imagem para realizar relações visuais e concretas; conhecimento automatizado necessita ser abolido para termos um processo de construção.

A partir desses estudos, é possível compreender que muitos estudos foram realizados com as temáticas: alfabetização, letramento, CF, SEA e livro didático, porém essas temáticas

continuam sendo pertinentes e atuais sobre a educação brasileira. Além disso, é possível perceber que as temáticas analisadas estão correlacionadas.

A revisão de literatura sinaliza que muitos estudos foram realizados com as temáticas: alfabetização, letramento, SEA, CF e LD, porém muitos problemas persistem. Os estudos destacados apresentam elementos sobre o SEA e o LD que apontam elementos para a constituição do presente texto.

Nessa perspectiva, a oralidade, a escrita e a leitura são aspectos centrais no processo de aquisição da CF e da SEA e fundamentais para o aprendizado e para a inserção do sujeito na sociedade. São eles que possibilitam que esse sujeito possa se expressar nas diferentes práticas sociais nas mais diferentes formas e contextos. Por isso, esses aspectos serão abordados na próxima seção, onde buscamos relacioná-los à apropriação do SEA e da CF.

2.6 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Na perspectiva de “alfabetizar letrando”, de Soares (2004a, 2016, 2018 e 2019), complementada pela visão do ISD, que defende que esse processo pode ser articulado com tarefas específicas para o desenvolvimento da CF e do SEA, por meio dos gêneros, trazemos uma discussão sobre a oralidade, a leitura e a escrita. Isso porque esses três aspectos são os pilares que constituem e fundamentam o trabalho do professor. A perspectiva de envolver esses três conceitos na apropriação do sistema de escrita pelos alunos oportuniza melhor consolidação do aprendizado e, portanto, proporcionará melhores condições para que ele se torne um cidadão ativo na sociedade¹⁵.

2.6.1 Oralidade

Para Valle (2014), ao ingressar na instituição escolar, todo aluno já é um falante nativo de LP. Esse saber provém da língua em uso. Esse saber deve ser valorizado, e não reprimido. Além de valorizar a linguagem que caracteriza o grupo social a que o aluno pertence, a escola deve possibilitar aos alunos o ensino da variante considerada padrão, a variante culta da língua.

Saber se expressar, demonstrar sua opinião de forma elegante e educada, sem ferir os sentimentos das outras pessoas, é também uma prática que deve ser acolhida nas escolas.

¹⁵ Nesta pesquisa não vamos aprofundar sobre oralidade, leitura e escrita, porém, são conceitos importantes, tanto para a alfabetização quanto para o letramento.

Proporcionar momentos de interação, em que os alunos possam manifestar sua opinião sobre assuntos ou fatos é essencial para o processo de letramento.

Assim, o Eixo da Oralidade, evidenciado na BNCC (BRASIL, 2017, p. 78), “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]”. Somando-se a isso, a BNCC preconiza ainda que a oralização também envolve o uso de “textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2017, p. 79).

Nesse contexto, os estudos modernos sobre o letramento consideram que a oralidade e a escrita se inter-relacionam e se influenciam mutuamente nas práticas de linguagem (BRASIL, 2015b). Ao ingressarem na escola, os alunos já trazem consigo certas experiências envolvendo linguagem oral e escrita. Cada um tem maior ou menor domínio dessas competências de oralidade, leitura e escrita, e cabe à escola desenvolver e fortalecer essas competências.

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (Hearth 1982, 1983), já com concepções sobre o letramento. (KLEIMAN, 2008, p. 91).

Nessa perspectiva, os alunos que convivem em meio pouco letrado, ao ingressarem na escola, também possuem sua oralidade desenvolvida, porém as habilidades comunicativas podem ser reduzidas. Para Kleiman (2008) e Rojo (2010), quanto mais o ambiente em que o aluno convive for rico em eventos de letramento, maior será a possibilidade de sucesso nas primeiras séries escolares.

A instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita é a escola. É papel da escola ensinar aos alunos sobre os usos da língua nas mais variadas situações; dessa forma, precisa também dispensar atenção à modalidade oral da língua (BRASIL, 2015b).

Falar, em se tratando de criança, é uma necessidade do crescimento psicológico. A linguagem verbal exercita o pensamento, desenvolve o pensamento simbólico e operatório, socializa, coloca a criança em conflito com as outras, interpreta o mundo, expressa sentimentos, organiza sua mente etc. Imitando e falando, elas podem adquirir vocabulário e ampliá-lo, é trocando experiências que ampliam seu mundo e sua visão. (BATISTA, 2005, p. 45).

O professor deve auxiliar os alunos a ter livre expressão, permitindo que eles apresentem suas ideias, concepções, realidade. O professor, para contribuir com esse processo de manifestação de opiniões, deve ter uma postura de indagação, questionando os alunos sobre o que estão fazendo e como chegaram àquele resultado ou resposta. Quando o aluno explica o que faz, descreve suas ações e toma consciência das próprias ações (BATISTA, 2005).

Nessa perspectiva, o conceito de letramento tem papel importante. Reconhecemos que é requisito para o pleno exercício da cidadania o acesso de todos os alunos às culturas de escrita, e já dissemos que nisso reside um dos principais compromissos de Língua Portuguesa e Literatura. Esse ponto de vista não exclui a necessidade do trabalho com a oralidade em nossas aulas. Pelo contrário, parte-se do entendimento de que, em diversos contextos de uso da língua falada, principalmente os públicos e instituições, as práticas de linguagem são letradas, pois em tais contextos se fazem presentes fortes efeitos de continuidade entre fala e escrita. São, enfim, contextos de fala nos quais diversos textos escritos se tornam de algum modo relevantes, o que é sinalizado às vezes pela presença concreta de textos escritos, mas muitas vezes pelos contornos a partir dos quais o diálogo é constituído, em sua organização macroestrutural e nos usos mais pontuais dos próprios recursos da língua. Assim, a ampliação das competências de uso da língua aqui referidas inclui e privilegia a diversificação dos sentidos do letramento para esse aluno, de tal forma que ele possa agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, mas também por meio da escrita, lendo e produzindo textos, e por meio de competências para ler e produzir textos orais e escritos. (SIMÕES, 2012, p. 44).

Nesse enquadramento, Kleiman (2008) afirma que a fala precede à escrita; é através do discurso oral que as construções do pensamento humano são arquitetadas: “a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo” (KLEIMAN, 2008, p. 86).

Diante do exposto, entendemos que a oralidade deve ser uma prática rotineira nas classes de alfabetização, visto que, pela fala, o aluno pode organizar seu pensamento; entender o que está fazendo e qual o propósito de sua fala, além de expressar-se de forma adequada. Práticas que são importantes para o aluno na apropriação do SEA.

2.6.2 Leitura

Os alunos de hoje têm a possibilidade de entrar em contato com muitos materiais escritos mesmo antes de ingressar na escola. “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processo de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções” (ROJO; MOURA, 2012, p. 35). Nesse contexto, as crianças demonstram um interesse crescente por textos escritos (BRASIL, 2012c).

Na BNCC (BRASIL, 2017), a leitura não diz respeito somente ao texto escrito, ela contempla também imagens estáticas ou em movimento e o som, que acompanha muitos gêneros textuais digitais.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71).

A aprendizagem da língua escrita envolve reconhecer as relações grafemas/fonemas, envolve a CF, “imprescindível para que a criança tome consciência da fala como sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como representação desses sons” (SOARES, 2018, p. 67). É importante salientar que a apropriação do SEA ocorre simultaneamente às práticas de leitura e escrita (BRASIL, 2012e). Soares (2018) afirma que a leitura fluente exige o conhecimento holístico de palavras e sentenças.

[...] desde muito cedo, as crianças muito pequenas desenvolvem conhecimentos quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente. Assim, quando chegam à escola, as crianças que convivem em um ambiente em que os adultos vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam aprender como funciona o SEA. (BRASIL, 2012c, p. 20).

“A produção da língua, da linguagem, bem como seu aprendizado, são processos intimamente vinculados às práticas sociais, às interações entre as pessoas e às situações de uso real, em contextos que são históricos e culturais [...]” (BRASIL, 2015b, p. 96). Estimular as práticas de leitura e de escrita nos alunos de forma que possam se apropriar dos conhecimentos disponibilizados pelos textos de forma geral é um dos encargos da escola contemporânea.

A escola deve proporcionar textos adequados à faixa etária na qual o aluno se encontra. Além de oferecer textos que possibilitem a ampliação da cultura dos alunos, é preciso proporcionar textos que circulem na sociedade (BRASIL, 2015b). Assim, Leal, Brandão e Bonifácio – referenciados em Brasil (2015b, p. 32) – revelam dados parciais de uma pesquisa em que foram analisadas 26 propostas curriculares brasileiras. Os autores defendem quatro dimensões importantes para o ensino da leitura: “ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto lido foi produzido; estimular o desenvolvimento de

habilidades de leitura; explorar os recursos linguísticos do texto; refletir acerca das temáticas dos textos”.

Além de conhecimentos (conceitos, procedimentos, habilidades) e atitudes (sentimentos, interesses, valores) relativos aos textos escritos, às suas funções, finalidades e modos de organização, como também próprios à decodificação, a leitura de um texto escrito ainda demanda procedimentos mentais que propiciam sua compreensão, juntamente à sua decifração. Esses procedimentos envolvem, entre outros, a localização de informações explícitas e implícitas, por meio de relações entre os componentes do próprio texto, o contexto e outros textos. Assim, o que o leitor faz que lhe possibilita ler e compreender um texto consiste em, além de buscar decifrá-lo, levantar e confirmar hipóteses sobre seu conteúdo, fazendo antecipações, inferências, seleção e verificação de sentidos construídos ao longo da leitura. (BRASIL, 2015b, p. 97).

Esses procedimentos de estratégias de leitura concretizam-se durante a leitura, com base nas informações contidas no próprio texto e também nas leituras prévias que o leitor já possui (BRASIL, 2015b). Essas ações mentais de práticas sociais e culturais envolvem ainda outras situações como: sobre o que ler, para quê, quando e como se lê.

Assim, o ensino da leitura é uma das prioridades da escola, que busca formar um leitor ativo e crítico. “[...] ensinar a ler não se restringe à dimensão da palavra e seus componentes” (BRASIL, 2015b, p. 44). A escolha sobre os textos a serem lidos e discutidos nas classes escolares precisa ser coerente com o pensamento de que cidadãos queremos para a sociedade.

2.6.3 Escrita

A escrita, embora tenha características próprias, não pode ser vista como um objeto autônomo por possuir qualidades que a distinguem da fala. Nesse contexto, fica evidente que “ambas são práticas de produção de linguagem socioculturalmente situadas, que se complementam, se sobrepõem, se hibridizam nas situações sociais, suscitando gêneros discursivos que se concretizam conforme as necessidades [...]” (BRASIL, 2015b, p. 11).

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (BRASIL, 2017, p. 76-78).

Assim, Tfouni (2010, p. 12) define a escrita como um “produto cultural por excelência”. O mesmo também se pode dizer sobre os códigos criados e escritos pelos homens, sejam eles representados por “pensamentos”, referentes concretos ou ainda representativos dos sons da fala. Esse produto cultural deve ser capaz de ser escrito e lido por outros para ter sentido (TFOUNI, 2010).

Ainda nas palavras de Tfouni (2010, p. 16),

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

É lendo que se aprende a ler. É escrevendo que se aprende a escrever. Para Batista (2005), não ensinamos ao aluno a escrever, ele ensina a si mesmo, com a ajuda do professor e de seus colegas, pois cada criança possui seu caminho próprio. “É preciso que ela viva situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referências constantes para construir sua própria competência” (BATISTA, 2005, p. 40).

Para que os alunos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as relações grafofônicas simultaneamente ao processo de vivenciar atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012a), que possam compreender o texto, o contexto e suas possíveis intertextualidades.

Ensinar o aluno a escrever é ensiná-lo a produzir em determinadas situações de comunicação (BATISTA, 2005). Para escrever, é necessário ter em mente que tipo de texto se quer produzir, qual o gênero textual aplicado naquele contexto, para quem escrever e com que objetivo. “É preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras” (BATISTA, 2005, p. 40).

Escrever não envolve apenas a habilidade cognitiva e motora, ou seja, não apenas o ato de escrever, mas também nossas emoções estarão sendo colocadas naquele papel. Não dizemos que vamos escrever sem mais nem menos, sentamos e escrevemos. Para escrever, precisamos estar de certa forma “inspirados a”, “sentir-nos envolvidos com”. Para isso, precisamos desenvolver outras habilidades para que possamos estar nos expressando melhor, soltando nossos sentimentos, imaginando, viajando, criando... (BATISTA, 2005, p. 42).

É necessário, pois, que a escola ofereça possibilidades de escrita que façam sentido para os alunos. É interessante que eles possam escrever, reescrever fazendo as correções necessárias, e exercitar essa prática basilar da educação na escola. É preciso despertar nos alunos a vontade

de querer escrever, através de atividades lúdicas pedagógicas que estimulem essa produção escrita.

Assim, é importante efetivar práticas de escrita que envolvam os alunos de forma que estes se sintam motivados a querer ler, escrever e expressar sua opinião frente às situações e aos fatos, utilizando e escolhendo o gênero textual mais adequado a cada situação, buscando aprimorar o letramento dos alunos.

2.7 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA O PROFESSOR

Nesta seção, discutimos o LD como um instrumento que é disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) a todos os professores e alunos das escolas públicas. Ele pode ser utilizado, mas é preciso ter cuidado para que não seja o único recurso a ser usado. Na fase de alfabetização, torna-se necessário variar, modificar e criar diferentes recursos para se chegar ao objetivo almejado: a alfabetização. Mas uma alfabetização que tenha atividades de apropriação da SEA, objetivando o letramento.

O LD está presente no cotidiano da maioria das escolas; já consolidado nos sistemas escolares brasileiros há muitas gerações, ajuda a apoiar as práticas escolares. “Os estudos sobre a história da Educação [...] revelam que o livro didático tem estado presente nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades, ao longo dos séculos. Logo, a sua importância para a educação não pode ser desconsiderada” (BRASIL, 2015a, p. 19).

O LD pode ser definido como um material impresso, produzido com a finalidade de ser utilizado nos processos de ensino-aprendizagem escolar, em determinado programa curricular e específica área do conhecimento (BRASIL, 2015a). Assim, o LD tem por objetivo “auxiliar o ensino e a aquisição dos saberes escolares valorizados pela escola” (BRASIL, 2015a, p. 20).

Os LDs evoluíram ao longo do tempo. Isso é possível quando comparamos as cartilhas, utilizadas para alfabetizar nas décadas de 70 e 80 com os atuais LDs que priorizam a apropriação do SEA no contexto de letramento, apresentando gêneros textuais diversificados, que potencializam a exploração oral e escrita das atividades (BRASIL, 2015a). Outra mudança que pode ser percebida é a introdução de “[...] valores e outras temáticas ligadas a problemas sociais e de âmbito mundial” (BRASIL, 2015a, p. 20).

Com a chegada do PNLD, a avaliação e a disponibilização dos LDs (pedagógicos e literários) são feitas de forma gratuita às escolas públicas de Educação Básica do país e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. A distribuição dos livros didáticos está a cargo

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, que leva os livros das editoras às escolas. A distribuição dos livros é feita de acordo com as projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa ¹⁶.

Tendo em vista que todos os LDs encaminhados às escolas públicas do país são avaliados pelo PNLD, o processo de escolha do LD pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores é uma ação coletiva importante, uma vez que devem estar alinhados com a proposta pedagógica da escola, considerando suas contribuições e seus limites no planejamento pedagógico.

Nas séries iniciais do EF, o LD destinado aos anos iniciais prioriza o ensino do SEA e o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita para LP, tudo num contexto de letramento, introduzindo e apresentando conceitos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012d). Durante o ciclo de alfabetização, o objetivo deve ser o de promover o ensino do SEA e, também, fazer uso da escrita nas interações sociais através da perspectiva do letramento. Dessa forma, o contato com a diversidade dos gêneros textuais e as práticas sociais em que a leitura e a produção de textos estão inseridas ajuda ampliar as possibilidades comunicativas do aluno. Assim, é importante o LD oportunizar gêneros textuais diversos em sua composição, para o aluno ter contato com essas situações comunicativas e promover a apropriação do SEA e o letramento. Desse modo, defendemos o LD na perspectiva do letramento, em que as práticas sociais de leitura e escrita estejam inseridas no cotidiano escolar.

[...] Por isso, não existe uma única forma de uso do LD nas diferentes disciplinas curriculares ou uma forma mais adequada que outra, tendo em vista que as necessidades de ensino e aprendizagem são particulares de cada área, de cada grupo de alunos com que o professor trabalha e das metas de aprendizagem colocadas pelo projeto de cada escola (BRASIL, 2015a, p. 23).

Somando as atividades de apropriação do SEA com vistas ao letramento, que devem estar presentes nos LDs de alfabetização, conforme preconiza a BNCC (2017), defendemos que os alunos, ao ingressar no 1º ano do EF,

[...] precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas (BRASIL, 2012c, p. 19).

¹⁶ Informações obtidas do site do Ministério da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 8 ago. 2020.

Consideramos ainda o LD na alfabetização um recurso que deve ser explorado pelos alunos orientados pelo professor. O LD destinado à alfabetização geralmente disponibiliza atividades pertinentes ao SEA, uma vez que a BNCC (2017) reforça a importância de trazer atividades de apropriação do SEA e atividades com gêneros textuais diversos.

Magalhães e Cristóvão (2018) expressam que as práticas de leitura e escrita não devem estar restritas ao uso do LD. Elas devem ir além, é preciso “ [...] dar ênfase aos processos de ler e escrever partindo de materiais existentes na sociedade, e não em materiais criados artificialmente para aprender, como as antigas (e condenadas) cartilhas” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 66). As autoras criticam o uso exclusivo do LD na alfabetização como fonte principal de material escrito.

É preciso [...] saber como usá-los, para garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento. Nessa proposta, ao mesmo tempo em que vão dominando o SEA, eles vão se apropriando de conhecimentos sobre os mais diversos gêneros textuais escritos, vão aprendendo suas características, finalidades, lugares onde circulam etc. [...] (BRASIL, 2012c, p. 28).

O LD ocupa espaço notório da cultura escolar brasileira. Ainda, o LD é visto como um recurso didático importante e permanece como um dos suportes básicos para a educação. “Ele pode constituir um importante material, pelas atividades que constituem relacionadas aos eixos do ensino de língua a serem ensinados, que auxilia o trabalho do professor na sua prática pedagógica” (BRASIL, 2012c, p. 27).

Portanto, o LD é um instrumento disponibilizado aos professores da escola pública e, de certa forma, auxilia no processo da SEA. No entanto, ele não pode ser a única referência, como apontam Magalhães e Cristóvão (2018, p. 66), porque outras alternativas e possibilidades podem e devem ser criadas para que a criança possa aprender a ler e escrever com gêneros autênticos.

3 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE O ESTUDO

Esta seção busca delinear o caminho para a construção da análise do MP e do LD do LD Ápis 1º e 2º ano EF I LP, objeto do presente estudo. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o método é um caminho que reúne um conjunto de procedimentos para alcance dos resultados. A metodologia que vamos seguir visa atingir os objetivos propostos com o intuito de perceber se o MP e o LD contribuem para que o professor possa auxiliar as crianças a se apropriarem da SEA. Nesse sentido, realizamos uma abordagem do método de pesquisa, bem como dos procedimentos e critérios que elencamos para que a análise seja construída e possa ser utilizada para o estudo e reflexão por todos que desejarem aprofundar o tema em foco.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A abordagem qualitativa na educação, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 5), apresenta rigor científico direcionado para pesquisas educacionais. Conforme Gonçalves e Meirelles (2004), a pesquisa qualitativa apresenta informações subjetivas, justamente por não possuir preocupação com dados estatísticos. Por sua vez, em Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares”, ou seja, um universo não quantificável. E, complementa, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Então, a presente pesquisa se enquadra como qualitativa porque buscou analisar os MPs e os LDs da coleção Ápis LP (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b). A reflexão e a análise foram uma constante durante todo o estudo. Cabe retomar o objetivo geral: identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da CF e da apropriação do SEA. Com isso, é possível afirmar que, considerando os objetivos determinados, esta pesquisa é, fundamentalmente, analítica interpretativa, pois racionalizaremos o objeto de estudo, no caso os LDs.

A pesquisa também se caracteriza como analítica explicativa que objetivou aprofundar o “conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”, destaca Gil (2002, p. 42). Esse processo proporcionou estudos dos LDs de maneira descrita e detalhada. Em Lakatos e Marconi (2011), esse tipo de pesquisa analisa, interpreta, exigindo observação detalhada e reflexão sobre o objeto de estudo. Em síntese, ela visa “explicar o porquê das coisas”, ou seja, buscando entender para além das aparências e do que está posto. Nesse sentido,

o pesquisador assume maior responsabilidade para os resultados encontrados (SANTOS, 2007, p. 27). Assim, para atingir nossos objetivos para esta pesquisa, apresentamos os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa na próxima seção desta dissertação. Partimos do pressuposto de que devemos qualificar o ensino com práticas de leitura e escrita que possibilitem aos alunos de 2º ano do EF consolidarem o SEA nessa etapa, conforme orienta e normatiza a BNCC (BRASIL, 2017). Diante disso, perguntamo-nos: como o LD Ápis LP 1º e 2º ano do EF apresenta o SEA aos alunos? Aspectos que, mais uma vez, justificam o desenvolvimento deste estudo.

3.2 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Considerando a natureza qualitativa do estudo, orientado pela perspectiva analítica interpretativa, destacamos os procedimentos e instrumentos utilizados para a sistematização dos dados. Para desenvolver a pesquisa, destacamos estas etapas:

1ª etapa: descrição e análise do Manual do Professor (MP 1º e 2º anos), considerando as orientações do edital do PNLD 2019. Assim, elencamos as categorias, dando ênfase às informações sobre o desenvolvimento da CF e apropriação do SEA, as recomendações e orientações aos professores sobre esses aspectos.

Quadro 2 – Categorias de análise Manual do Professor

1. Orientações gerais no início do volume	a. Visão geral da proposta desenvolvida no livro do aluno. b. Proposta teórico-metodológica adotada (visão de língua contida no material). c. Correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades. d. Estrutura geral da obra.
2. Orientações do corpo do livro (em “formato U”)	a. Respostas aos exercícios do livro do estudante. b. Orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do estudante. c. Pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das habilidades para o ano de escolarização e componente curricular em questão.
3. Orientações sobre a CF e apropriação do SEA	a. Localização desses tópicos no MP. b. Abordagem dos tópicos. c. Orientações para o professor sobre esses tópicos. d. Sugestões de procedimentos e atividades extras.

Fonte: a autora, com base em PNLD (2019, p. 46-47).

2ª etapa: descrição e análise dos LDs de 1º e 2º anos da coleção Ápis LP (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), conforme as categorias:

Quadro 3 – Atividades de CF e do SEA para análise

Atividades explícitas propostas para o desenvolvimento da CF e apropriação do SEA	<ul style="list-style-type: none"> a. Frequência de atividades em cada livro. b. Modelo/formato de atividades. c. Qualidade das atividades relacionando-as às teorias deste estudo. d. Atividades de revisão e atividades extras.
---	---

Fonte: a autora.

3ª etapa: análise comparativa das atividades propostas pelos LDs em relação às atividades trazidas pelos LDs e às competências e habilidades específicas para cada etapa escolar conforme a BNCC (BRASIL, 2017).

Quadro 4 – Objeto de conhecimento e habilidades da BNCC

Categorias (Objetos de conhecimento)	Subcategoria (Habilidades)
Compreensão do SEA	EF01LP24 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. EF01LP25 – Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. EF01LP26 – Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras.
Consciência fonológica	EF01LP27 – Segmentar palavras oralmente em sílabas. EF01LP28 – Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
Consciência grafofonêmica	EF01LP29 – Identificar fonemas e sua representação por letras comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como fava/vaca, mola/sola/cola/bola, mapa/mala). EF01LP30 – Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente. EF01LP31 – Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder a fonemas e grafemas. EF02LP29 – Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (<i>f, v, t, d, p, b</i>) e correspondências regulares contextuais (<i>c e g; e e o</i> , em posição átona em final de palavras).
Conhecimento do alfabeto	EF01LP32 – Nomear as letras do alfabeto. EF01LP33 e EF02LP31 – Recitar o alfabeto na ordem das letras. EF01LP34 – Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra EF02LP32 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Segmentação de palavras	EF01LP35 – Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
Consciência silábica	EF02LP30 – Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais e finais para criar novas palavras.
Estrutura silábica	EF02LP33 – Ler e escrever corretamente palavras com sílabas <i>CV, V, CVC, CCV</i> , identificando que existem vogais em todas as sílabas. EF02LP34 – Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (<i>til, m, n</i>). EF02LP35 – Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos na sala de aula, independentemente da estrutura silábica e de correspondência irregulares fonema-grafema.

		EF02LP36 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Sinonímia antonímia	e	EF01LP36 – Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significados (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significação (antonímia). EF02LP38 – Identificar sinônimos de palavras de textos lido, determinando a diferença de sentido entre eles.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

4ª etapa: discussão sobre as potencialidades e as fragilidades do material analisado com relação à CF e ao SEA.

5ª etapa: criação do *Programa Alegria de Aprender*. Cabe destacar que esse Programa foi produzido, por esta pesquisadora, anteriormente às mudanças que foram necessárias neste estudo, devido à pandemia. Originalmente, ele seria o foco do estudo, pois a intenção era desenvolver o Programa com uma turma de estudantes que não tivessem se apropriado do SEA e da CF e analisar o processo e a evolução do aprendizado desses alunos. Posteriormente a mudança de nossos objetivos, e considerando as análises que serão descritas no Capítulo 4, entendemos que era possível redimensionar a finalidade e trazê-lo no final, como uma proposta pedagógica que pode complementar as fragilidades do LD em questão ou de qualquer outro livro.

Todas as quatro etapas de nossa metodologia possibilitaram uma análise criteriosa sobre o material, pois cada uma foi sinalizando as reflexões necessárias construídas com o apoio do referencial teórico estudado.

4 ANÁLISE DA COLEÇÃO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA

A coleção Ápis Língua Portuguesa¹⁷ (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a) está dividida em cinco volumes, ou seja, um livro para cada ano do EF I. Os dois primeiros dedicados à inserção do aluno em práticas sociais letradas, de forma lúdica e participativa; o terceiro volume amplia o grau de complexidade iniciado nos livros anteriores; o quarto e o quinto volumes intensificam as habilidades de leitura e escrita, aprofundando os estudos gramaticais.

Iniciamos nossa análise pelo MP do 1º e 2º de LP da coleção Ápis (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a e 2017b), partindo das orientações gerais no início de cada volume, orientações do corpo do livro (em formato “U”), e finalizamos essa etapa com a análise sobre as orientações referentes à CF e à apropriação do SEA. Em seguida, debruçamos o olhar sobre os LDs utilizados pelos alunos, analisando as atividades explícitas propostas ao desenvolvimento da CF e à apropriação do SEA. Posteriormente, realizamos uma análise comparativa das atividades propostas pelos LDs em relação às competências e habilidades específicas para cada ano conforme a BNCC (BRASIL, 2017). Somando-se a isso, procedemos à discussão sobre as potencialidades e fragilidades do material analisado quanto à CF e ao SEA.

4.1 MANUAL DO PROFESSOR – A COLEÇÃO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA E SUA PROPOSTA METODOLÓGICA

Os MPs de 1º e 2º ano do EF de LP da coleção Ápis iniciam com a apresentação da estrutura geral da proposta de trabalho da coleção. Abordam reflexões sobre a avaliação nos Anos Iniciais (AI) do EF I. Apresentam ainda orientações de atividades específicas para o ano, como: oficinas do projeto de leitura, sugestões de leituras complementares, orientações para serem trabalhadas em sala de aula. Para finalizar a apresentação da coleção, esta apresenta a bibliografia que serviu de apoio ao desenvolvimento da coleção (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 3).

Tendo em consideração o MP, é importante destacar que o LD Ápis LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) está dividido didaticamente em duas partes: *Parte geral* e *Parte específica*. A *Parte geral* contempla os princípios gerais da coleção, fundamentos teóricos, avaliação, estrutura geral da coleção e finaliza esta seção com sugestões de leitura para

¹⁷ A Coleção Ápis em análise neste estudo está disponível em: <https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/projeto-apis-ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

aprofundamento por parte do professor alfabetizador. Na *Parte específica*, o Manual versa sobre especificidades da etapa escolar em questão. Assim, o MP apresenta estrutura específica ao nível de ensino proposto; nela está descrita a estrutura específica do 1º e 2º ano, quadro de conteúdos para os respectivos anos, oficinas do Projeto de leitura ao ano pertinente, habilidades abordadas para o 1º e o 2º ano, bibliografia; para finalizar, a reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido com orientações específicas em formato “U” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 4-5).

Em suas primeiras páginas, os MPs (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a e 2017b) apresentam os princípios e fundamentos teóricos que norteiam a coleção dos cinco volumes. Nessas páginas, são abordados princípios que versam sobre interdisciplinaridade, letramento, sistema de escrita, comunicação e BNCC. Para a fundamentação teórica, são referenciadas as teorias e respectivos autores: Gêneros do discurso, de Bakhtin (1997); Gênero textual, de Scheuwly e Dolz et al. (2004); Usos da língua, de Marcuschi (2007); Formas do discurso, de Rojo (2000); Concepção de leitura literária, de Lajolo (1999); Estratégias de leitura, de Solé (1998); Alfabetização e letramento, de Soares (2004b) e Pró-letramento (2007); Sistema de Escrita, de Pró-letramento (2007); Consciência fonológica, de Maciel, Batista e Monteiro (2009); Intertextualidade, de Bakhtin (1997), Kleiman e Morais (1999); Língua em uso, de Neves (2008); Competência linguística e comunicativa, de Bagno (2009); Interdisciplinaridade, de Fazenda (2002); Retextualização, de Marcuschi (2007); Avaliação mediadora, de Hoffmann, Janssen e Esteban (2008); Gêneros orais, de Scheuwly, Dolz et al. (2004).

Além dos estudos referenciados, as autoras buscam suporte em documentos como Pró-letramento (BRASIL, 2007), BNCC (BRASIL, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Além disso, as autoras seguem a corrente do ISD, buscando suporte teórico em Vygotsky (1987). A descrição das habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017) auxilia o professor na realização das atividades em sala de aula, já que são inúmeras as citações do documento.

O MP traz como visão de língua a concepção enunciativa bakhtiniana; nesta, a língua é compreendida em nível sociodiscursivo, as inter-relações se estabelecem de forma oral ou escrita que dizem respeito ao uso da linguagem nas práticas sociais. Além disso, existem três elementos que se fundem no todo enunciativo: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Portanto, qualquer enunciado é analisado isoladamente, mas todo enunciado elabora seus tipos estáveis de enunciados, isto é, os chamados gêneros do discurso (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a).

É possível verificar a preocupação das autoras em contemplar todas as habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), inclusive sinalizando no MP qual a habilidade que está enfocando determinadas tarefas propostas no LD do aluno. Por outro lado, surgem questionamentos que remetem ao MP para além da BNCC (BRASIL, 2017) e dos conteúdos propriamente ditos: existe a preocupação com a inserção do aluno no processo de alfabetizar e letrar? Como tornar o aluno um leitor autônomo?

Quanto às orientações do corpo do livro, podemos destacar que ambos os MPs de 1º e 2º anos apresentam respostas às tarefas propostas nos LDs dos alunos, impressas em vermelho na própria atividade no corpo do livro. Além das respostas, algumas tarefas apresentam sugestões ou orientações para o professor proceder com os alunos em determinadas atividades de forma a aprofundar ou explorar certa tarefa. Cabe refletir, que as respostas prontas podem dar segurança ao trabalho do professor, mas, também, pode condicioná-lo a não refletir sobre outras possibilidades, limitando sua criatividade. Portanto, é pertinente ao professor sempre observar com criticidade todas as propostas que são apresentadas como únicas ou como receitas.

O MP, conforme orienta o PNLD, deve seguir o *layout* em formato “U”. Esse formato em “U” centraliza o olhar do professor para as atividades, pois elas chamam mais atenção que as orientações que estão em letras menores, ou seja, o que importa são as atividades. As orientações descritas auxiliam para que o professor possa ter certo embasamento teórico sobre as atividades, ou seja, entender por que estão desenvolvendo aquelas atividades. As atividades são importantes, mas o suporte teórico que está por traz da mesma é de suma importância e necessita ser considerado, pois oferece subsídios para o professor entender o motivo pelo qual está realizando tal atividade.

O espaço do MP em formato “U” é destinado a elucidar atividades do LD dos alunos, identificação da habilidade referenciada na BNCC, explicações sobre gêneros específicos, atividades complementares, curiosidades, além de trazer sugestões para conteúdo, leituras e dinâmicas que podem ser feitas na classe. Ao longo do MP, apresentam-se diversas citações para ampliar a reflexão sobre aspectos abordados e auxiliar na sustentação das bases teóricas da coleção (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b).

No MP, *Parte específica* do 1º ano, fica evidente a preocupação das autoras com a apropriação do SEA pelo aluno “O 1º ano é marcado por mudanças importantes na vida do aluno no que diz respeito à construção de novas aprendizagens e à apropriação do sistema alfabético, que ocupa espaço relevante rumo a autonomia de escrita e leitura” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 33). Além disso, existe uma seção específica em cada unidade para trabalhar com o traçado das letras, auxiliando no desenvolvimento das

capacidades necessárias para o uso efetivo da escrita. “Conhecer as diversas convenções de escrita que circulam na sociedade é parte do processo de apropriação do sistema de escrita da língua portuguesa pelos alunos”, destacam Triconi, Bertin e Marchezi (2017a, p. 33).

É necessário ponderar que o SEA e a CF são fundamentais ao desenvolvimento do processo da escrita e da leitura na criança e esse processo é complexo, pois “envolve o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto à compreensão e ao uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas” (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 19). Esses aspectos que contribuirão para a formação de indivíduos capazes de atuar significativamente na sociedade por meio da leitura e da escrita.

Ainda analisando as bases teóricas que fundamentam o MP, este explicita uma relação de interdependência entre a oralidade e a escrita na LP. “Na alfabetização, as relações entre sons e letras (fonemas e grafemas) representam um momento de percepção fundamental para que o aluno compreenda parte das relações entre o que se fala e o que se escreve”. Esse aspecto se refere à parte do desenvolvimento da CF (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 14-15). Portanto, podemos afirmar que a oralidade, também, contribui para a constituição do sujeito; é pela oralidade que o a criança interage e desenvolve sua linguagem, se desenvolvendo como ser humano. Não podemos desvincular o desenvolvimento da oralidade das práticas de leitura e de escrita e do processo de alfabetização e de letramento, como um todo.

Nas palavras de Tfouni (2010, p. 12), a escrita é um “produto cultural por excelência”; conforme Kleiman (2008) e Rojo (2010), quanto mais o ambiente em que o aluno convive for rico em eventos de letramento, maior será a possibilidade de sucesso nos primeiros anos escolares. Nesse sentido, o MP apresenta sugestões de atividades para que possam ser desenvolvidas em aula com os alunos, deixando ao professor a responsabilidade de dinamizar esse processo. Se o professor não ler o MP, ficará realizando atividades estanques e talvez sem sentido, não proporcionando ao aluno um vasto campo para que possa ter acesso ao letramento.

As autoras discorrem sobre a importância da língua falada e da língua escrita. Sobre a necessidade de desenvolver nos alunos essa percepção para desenvolvimento da CF, equivalências fonemas-grafemas ou, simplesmente, os sons-letras e o reconhecimento de palavras escritas (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a).

Devemos lembrar que, além da CF, é importante que a criança, em processo de construção da SEA, estabeleça relações sociais, pois é no convívio social e nas relações que a criança elabora seus pré-estruturas humanas (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018). Nesse sentido, embora o MP traga teorias e autores contemporâneos, consideramos frágil o destaque à CF, haja vista sua importância ao processo de apropriação do SEA.

No MP, *Parte específica* do 2º ano, as autoras afirmam “deixar implícita a função social da leitura e da escrita em contextos significativos e lúdicos [...]” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 33). Nesse volume, o trabalho de reconhecimento e traçado das letras é ampliado, sendo na unidade 7 introduzido o traçado da letra cursiva, na seção *Tramas e traçados* do LD do aluno.

Nessa parte específica, o MP evidencia o foco na escrita, porém a CF não é mais abordada. Temos de considerar que nem todas as crianças chegam ao 2º ano com o mesmo nível de competências desenvolvidas. Portanto, o MP deveria abordar essas possibilidades, para que o professor ficasse atento; seria importante o material trazer sugestões teóricas e práticas ao professor tanto de diagnóstico quanto de ações pedagógicas que o professor pudesse implementar.

Tendo em vista os aspectos analisados, podemos afirmar que o MP da coleção *Ápis LP* 1º e 2º anos LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) apresenta orientações que possibilitam um trabalho mais efetivo do professor em sala de aula, quando da utilização do LD, configurando-se como um suporte importante para alfabetizar alunos na perspectiva do letramento. O trabalho do professor pode ultrapassar o LD, criando inúmeras outras possibilidades de maneira diferenciadas, para que todas as crianças possam aprender, visto que cada um aprende diferentemente do outro e essa diferença necessita ser considerada, pois os LDs e os MPs tratam as turmas de maneira homogêneas, ou seja, como se todos aprendessem de maneira igual e no mesmo ritmo.

4.2 O LIVRO DIDÁTICO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O LD *Ápis* 1º ano LP possui 328 páginas e está dividido em 22 unidades. Cada unidade possui a centralidade das atividades propostas em um gênero textual e um tema gerador. Nas unidades, são contempladas atividades de leitura, interpretação de texto, prática de oralidade, produção de texto, palavras em jogo, pesquisa e memória em jogo (apresentação de uma frase ou verso que deve ser lido e memorizado, para ser escrito ao final do livro pelo aluno, a fim de treinar a memória dos alunos), além do traçado das letras.

O LD *Ápis*, livro do aluno, propõe atividades para apropriação do sistema de escrita dos alunos; além de desenvolver as competências para atender às necessidades que se apresentam em diversas situações da língua em uso, inserindo os alunos em situações reais de comunicação. Além disso, o livro prima por desenvolver o letramento, pois proporciona gêneros textuais

diversificados, de circulação social real, nos quais se baseiam os aspectos da apropriação do SEA, bem como a reflexão sobre os usos da língua.

O Quadro 5 apresenta os gêneros textuais de cada unidade do LD do aluno: (1) Unidade/Gênero e Tema gerador; (2) Tarefas de CF articuladas a um gênero específico; (3) Tarefas específicas relacionadas à apropriação do SEA; (4) Tarefas de apropriação do SEA articuladas a um gênero específico; (5) Conteúdos relacionados ao SEA.

Quadro 5 – O Livro Didático Ápis 1º ano

(1) Unidade/ Gênero/ Tema gerador	(2) Tarefas de CF articuladas a um gênero específico	(3) Tarefas específicas relacionadas à apropriação do SEA	(4) Tarefas de apropriação do SEA articuladas a um gênero específico	(5) Conteúdos relacionados ao SEA
1 Capa de livro / Amigos	Não	Sim, 27, sendo 3 de CF.	Sim, formar lista de palavras com as letras A, O e I utilizando recortes.	A, O, I: grafemas e fonemas.
2 Capa de livro / A Ema gulosa	Não	Sim, 24, sendo 3 de CF.	Sim, elaboração de uma capa de livro. Contar quantas letras U aparecem no título do livro. Formar lista de palavras de modo coletivo, com as letras E e U utilizando recortes.	E, U: grafemas e fonemas.
3 Letra de canção / Família	Sim, tarefa relacionada ao gênero letra de canção com localização de rimas no texto.	Sim, 18, sendo 5 de CF.	Sim, completar o verso da canção com resposta pessoal. Criar coletivamente lista de palavras com uso do til utilizando recortes.	Encontros vocais. Uso do til.
4 História em quadrinhos / Bidu e Bugu	Não	Sim, 15, sendo 3 de CF.	Sim, criar lista de palavras com a letra B utilizando recortes.	B: grafema e fonema.
5 História em quadrinhos / A menina que não acreditava em Dinossauros	Não	Sim, 18, sendo 3 de CF.	Sim, criar e registrar coletivamente uma história para a tirinha apresentada. Criar lista de palavras com a letra P utilizando recortes.	Onomatopeias; P: grafema e fonema.
6 Texto instrucional / Dedoches de animais	Não	Sim, 11, sendo 2 de CF.	Sim, criar lista de palavras com a letra D utilizando recortes.	D: grafema e fonema.

7 Texto instrucional / Tangram	Não	Sim, 17, sendo 4 de CF.	Sim, criar lista de palavras com a letra T utilizando recortes.	T: grafema e fonema.
8 Pintura / festas populares	Não	Sim, 15, sendo 4 de CF.	Sim, ler o nome das pinturas e colocar o número de letras das palavras. Criar lista de palavras com a letra F, utilizando recortes e separar por assunto: animais, alimentos, objetos, nome s e outros.	F: grafema e fonema Sílabas.
9 Pintura / Alfredo Volpi (pintor)	Não	Sim, 13, sendo 3 de CF.	Sim, formar listas de palavras utilizando recortes com a letra V e separar por assuntos. Treinar a leitura com uma das listas de palavras.	V: grafema e fonema.
10 História em versos / O caracol	Sim, lista de palavras com a letra C separando pelo som da fonema.	Sim, 20, sendo 5 de CF.	Sim, formar lista de palavras utilizando material de recortes com a letra C, separar em duas listas pelo som da letra C.	C: grafema e fonema; Mesma letra, outro som: CE/CI; Ordenação de palavras na frase.
11 Cantiga popular / Meu galinho	Não	Sim, 17, sendo 5 de CF.	Sim, completar a cantiga popular utilizando palavras com criatividade. Formar lista de palavras com a letra G utilizando recortes e separar por assunto.	G: grafema e fonema. Mesma letra/outro som: GE/GI. Ordenação de palavras na frase.
12 Lista /Animais	Não	Sim, 16, sendo 3 de CF.	Sim, formar lista com alimentos que possuem a letra J. Lista de palavras com a letra J.	J: grafema e fonema.
13 Fábula / O leão e o ratinho	Não	Sim, 16, sendo 1 de CF.	Sim, criação e registro de modo coletivo de uma fábula. Formar uma lista de nomes próprios que iniciem pela letra L.	L: grafema e fonema.
14 Bilhete / Bilhetes diversos	Sim, formar uma lista com palavras que contenha a letra M, para o desenvolvimento da CF	Sim, 16, sendo 2 de CF.	Sim, formar uma lista com a letra M, focalizando na CF. Escrever um bilhete para trocar com colegas na sala de aula. Escrita de um bilhete de modo coletivo.	M: grafema e fonema. Apresentação da letra cursiva.

15 Convite / Aniversário	Sim, formar uma lista de palavras que possuem a letra N e focar na CF das palavras	Sim, 18, sendo 4 de CF.	Sim, lista de palavras com a letra N focando na CF das palavras. Escrita de um convite de aniversário.	N: grafema e fonema.
16 Cartaz / Higiene é saúde	Não	Sim, 19.	Sim, leitura de capas de HQ. Elaboração de cartaz sobre campanha de higiene.	H: grafema.
17 Poema / O gato e o rato	Sim, leitura de 3 listas com foco na articulação da letra R	Sim, 21, sendo 7 de CF.	Sim, elaborar três listas de acordo com o fonema R. Elaborar lista de pessoas que serão convidadas para participar da campanha para aumentar o número de livros disponíveis na escola. Lista de livros que serão doados, a lista deve estar em ordem alfabética. Elaborar um bilhete para os pais ou responsáveis sobre a campanha. Elaborar convites para a doação de livros. Elaborar cartazes para a campanha.	R: grafema fonema. Mesma letra, outro som: R e RR.
18 História / O rabo do gato	Não.	Sim, 16, sendo 6 de CF.	Escrita e leitura de título de história. Lista de palavras com S no início de palavras, S entre vogais e palavras com SS.	S: grafema e fonema. Pontuação. Mesma letra, outro som S e SS.
19 Texto Informativo / Xexéu (animais)	Não	Sim, 14, sendo 2 de CF.	Elaborar um texto informativo sobre pássaro. Elaborar lista de palavras com X.	X: grafema e fonema. Ordem alfabética.
20 Poema / A moda das zebras	Não	Sim, 15, sendo 1 de CF.	Lista de palavras com a letra Z. Completar o poema com rimas.	Z: grafema e fonema.
21 Receita / Tomate com queijo	Não.	Sim, 13, sendo 4 de CF.	Leitura e escrita de palavras relacionadas a receitas, como nome de ingredientes e modo de preparo.	Q: grafema e fonema.
22 Legenda / Cultura indígena	Não	Sim, 22, sendo 6 de CF.	Leitura e produção de legenda. Lista de palavras com as letras Y, K e W.	Y, K, W: grafemas e fonemas.

Fonte: a autora.

Ao analisarmos o Quadro 5, percebemos que cada Unidade apresenta “uma sequência didática estruturada em torno de um gênero textual e um tema gerador, que servem de base para

as atividades de leitura, de reflexão sobre a língua e para as propostas de produção de texto” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 25). Contudo, as tarefas relacionadas à CF articuladas ao gênero não estão presentes na maioria dos capítulos, ou seja, existe pouca preocupação quanto ao desenvolvimento da CF, o que prejudica o processo de apropriação SEA, pois é necessário que a criança desenvolva a CF para construir a escrita. Das 22 unidades analisadas, somente as unidades 3, 10, 14, 15 e 17 efetivamente trazem essa preocupação. Identificamos aqui uma falha do LD, e o professor necessitará ter consciência desse processo para conseguir realizar um trabalho que atinja as crianças e estas possam entender o processo de letramento.

Em relação às tarefas específicas quanto à apropriação do SEA, todas as unidades atendem a esse quesito, e o LD prioriza a escrita propriamente dita. Para comprovar isso, a seção *Palavras em Jogo* evidencia como principal objetivo apresentar, sistematizar e consolidar o SEA, preparando o aluno para melhor assimilação do sistema de convenções da escrita e regularidades ortográficas (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 22). Segundo Magalhães e Cristóvão (2018), alinhadas aos estudos de Soares (2019), “[...] a apropriação do SEA vai além da aquisição do próprio sistema: inserir o aluno nas diferentes culturas escritas existentes na sociedade é o objetivo maior da alfabetização” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 66). É isso que o LD não consegue realizar para ajudar as crianças no processo de letramento, o que pode ser um empecilho ao aprendizado da criança.

As atividades relacionadas à CF aparecem em menor escala e de maneira bem sucinta, pois não é a prioridade do material. Estudo apresentado por Cielo (2001) afirma que a CF não é constituída abruptamente, ela é resultado de trocas sociais constantes que a criança realiza com o meio em que vive. A criança precisa ser conduzida a processar informações sobre a estrutura da língua para poder utilizar na construção do SEA e, para isso, temos os estudos de Vygotsky (1984), para quem o desenvolvimento da criança está pautado nas interações de aprendizagem com outras pessoas. A criança aprende na interação, e essa proposta de letramento, interacionismo e construtivismo é importante ao processo de alfabetização. Os LDs dos alunos apresentam em sua elaboração uma proposta de interacionismo, de letramento e de construtivismo significativos ao processo de alfabetização (VYGOTSKY, 1984, 1987).

É possível evidenciar que as tarefas relacionadas ao SEA estão articuladas a diferentes gêneros, a exemplo da tarefa *Palavras em jogo 1* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 27-29) que está relacionada ao gênero e trabalha de maneira contextualizada com o SEA, buscando ampliar para outros contextos conhecidos da criança, como o nome. O enfoque está sobre o SEA. Conforme Soares (2018, p. 47), a alfabetização é “entendida como processo de

aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” e envolve a ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, ou seja, dentro do seu meio a partir daquilo que ela conhece e vive.

As autoras do LD até pontuam no MP atividades para serem realizadas com os alunos de forma lúdica e que motivem para apropriação do SEA nas unidades. Por exemplo, no item *Assim também aprendo*, o MP afirma que é uma “atividade lúdica que agrega o propósito de desenvolver a atenção e a perspicácia” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 28). As orientações pedagógicas no MP orientam para questionamentos que devem ser realizados pelo professor aos alunos na antecipação da leitura, como se pode evidenciar no item *Para iniciar* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 25), sugerindo questionamentos a serem realizados ao alunos, com o intuito de “estimular a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos. Mediar sempre essa conversa, estimulando atitudes de respeito à fala do outro”.

Os conteúdos relacionados ao SEA estão embasados em atividades de grafemas e fonemas, em todas as unidades, em que esteve evidente o trabalho com letras específicas; por exemplo, na unidade 1, há 27 atividades com grafemas e fonemas: vogais *A, O, I* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 27-30). Aliado a isso, é possível evidenciar que existem atividades com exercícios ligados a atividades voltadas para o aperfeiçoamento da escrita como: encontros vocais e uso do til (unidade 3); sílabas (unidade 8); ordenação de palavra na frase (unidades 10 e 11); apresentação de letra cursiva (unidade 14); pontuação (unidade 18) e ordem alfabética (unidade 19). No processo de alfabetização torna-se pertinente a prática da oralidade para que o processo de letrar se construa, pois é através da língua que o sujeito se apropria e ocupa seu espaço no mundo. Ele usa a língua para ser inserido no contexto e fazer interferência nesse, quando necessário, a fim de modificá-lo e, por isso, a língua serve para viver e estar no mundo.

As atividades de CF presentes nas unidades estão embasadas na BNCC (BRASIL, 2017), quando comparam palavras, identificam semelhanças e diferenças entre os sons das sílabas iniciais, mediais e finais das palavras, entre outras atividades. Além das habilidades, os alunos devem fazer o registro escrito de determinada tarefa/texto que ouviram ao final do LD. Essa atividade ajuda os alunos a compreender como o processo de escrita deve ocorrer, da esquerda para a direita, de cima para baixo.

O material foi elaborado observando-se a BNCC (BRASIL, 2017), que destaca a importância da alfabetização, propondo a integração de duas linhas de ensino: a centralidade do texto assume papel importante para as práticas sociais de leitura e a segunda linha orienta

para atividades que permitam aos alunos pensar sobre o SEA. No documento, há apresentação de diferentes formatos e gêneros textuais presentes no cotidiano das crianças e podem ser explorados em aula, destacando-se as listas, bilhetes, receitas, cantigas, bem como a produção digital (e-mails, blogs, podcast, memes, vlogs e outros).

Conforme Soares (2019, 2016), é preciso “alfabetizar letrando”, pois atividades de SEA e CF contribuem para que esse processo ocorra e o LD consegue realizar isso em cada unidade, mesclando as atividades, mas sempre com ênfase no SEA, como podemos verificar no Quadro 5. A unidade é apresentada com uma proposta de alfabetização com práticas de letramento, diversificando os gêneros (Quadro 5) que compõem cada unidade. Trata-se de uma evidência dessa prática de atividades com o viés do letramento.

As autoras utilizam a expressão interpretação textual, sendo esta mediada pelo professor em todas as unidades do LD e no MP, porém essa seção enfatiza a compreensão do texto e da linguagem utilizada, sendo essas partes destinadas à leitura e compreensão do texto, envolvendo habilidades e estratégias de leitura (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 25). Sobre o SEA, são propostas atividades em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), quando orienta sobre questões relacionadas à leitura.

A produção de textos das unidades está relacionada com o gênero apresentado na unidade e são mediadas pelas orientações do professor. As autoras do LD sugerem no MP, em algumas unidades, que essa atividade possa ser realizada em duplas, pois é na interação com os outros que o aluno evolui na aprendizagem (VYGOTSKY, 1984). Existe nas unidades a preocupação com a produção textual em que os alunos possam realizar e apresentar suas criações aos colegas e professor. Em todas as unidades do LD, as autoras procuraram abordar aspectos da oralidade, leitura e escrita explorados pelo item *Interpretação de texto, Prática de oralidade e Produção de texto*, por exemplo, na unidade 5 do LD (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 66-79).

A partir da unidade 2, uma seção da unidade é dedicada à prática da oralidade. Nessa seção, procura-se dar espaço para os alunos expressarem sua opinião sobre a temática abordada. Exemplificando, na unidade 3, em que o gênero textual é a letra de canção e a temática é família, na prática da oralidade, os alunos são questionados sobre assuntos relacionados à família: “sua família é parecida com alguma delas? Ou é bem diferente? Fale sobre sua família e, depois, ouça com atenção o que os colegas têm a dizer” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 51). Nessa prática, espera-se que os alunos falem livremente sobre as configurações familiares que vivem ou conhecem. As autoras procuram associar o tema do texto lido ao conhecimento de mundo que os alunos têm sobre determinado assunto.

A frequência de atividades do livro demonstra que o SEA é abordado na seção *Palavras em Jogo*, item da *Pesquisa* e em *Memória em Jogo*, este com conteúdo com foco no SEA e CF. O item *Pesquisa* geralmente sugere recortes e colagens de palavras da letra estudada na unidade, geralmente trabalha com gênero lista; por vezes, as listas são específicas (lista de animais, alimentos, nomes). A *Memória em Jogo* provoca para a leitura e escrita contribuindo para a apropriação do SEA. Com relação ao modelo/formato de atividades, identificamos que as atividades focam no traçado e reconhecimento das letras, bem como em atividades mecânicas que remetem às antigas cartilhas em que se liga a palavra ao desenho/figura, sem construção e sem focar na CF das palavras. Essa, por sua vez, pouco trabalhada no livro. Atividades com uso de grafemas (contagem) e do alfabeto móvel, recomendado pelo PNLD, são indicadas a cada grupo de letras estudadas. É preciso considerar que as atividades são variadas e diferenciadas em cada unidade. Apresenta também atividades com separação de palavras entre palavras com espaços em branco na escrita. Existe também exercício com a CF, na unidade 17, sendo proposto, no item *Tecendo saberes*, trabalhar com vários gêneros textuais para as crianças criarem, em formato de grupo, gêneros como: listas, bilhetes, convites e cartazes relacionados à temática Dia do Livro Infantil. Na unidade 14, há o gênero “bilhete” em que se introduz a letra cursiva, sem exploração.

Quanto à qualidade das atividades relacionando-as às teorias deste estudo, observamos que as autoras seguem os pressupostos de Lemle (2004, 2006), para quem é preciso cuidar a CF para introduzir letras na alfabetização. Apesar de poucas atividades que desenvolvam a CF articuladas ao gênero textual, as autoras iniciam a apresentação do SEA pelas vogais e, na sequência, incorporam as letras biunívocas¹⁸, dando preferência às consoantes *p, b, t, d, f e v*, pois onde quer que apareçam, sempre representam a mesma unidade fonêmica (LEMLE, 2006). No entanto, as atividades são simples e repetitivas, havendo pouca interação da criança com o processo de ler e escrever, principalmente no que se refere à escrita. Observamos também que existe referência constante da BNCC (BRASIL, 2017) para as atividades propostas e, em alguns momentos, fazem relação com autores para fundamentar as atividades. As atividades de *Revisão* e *Extra* apresentadas pelo livro é única de revisão percebida na *Atividade em jogo*; ao final dos livros em *Tramas e Traçados*, há a escrita do texto memorizado como forma de construir a escrita espontânea por parte do aluno. Como atividade extra, existe a proposta de um projeto de leitura a partir do livro *O Menino que descobriu as palavras*, de Cineia Santos (SANTOS,

¹⁸ A correspondência biunívoca pode ser caracterizada como “aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre elementos” (LEMLE, 2006, p. 17).

1993). Trata-se de uma estratégia para desenvolver a leitura de mundo e a compreensão de si mesmo, valorizando a literatura. E mais, na seção *Tecendo Saberes*, algumas unidades apresentam atividades relacionadas ao gênero em estudo na unidade, geralmente com atividade prática.

O estudo realizado permite reforçar a importância de mesclar atividades de SEA e de CF para que as crianças construam um processo de leitura e escrita tranquilas e com suporte teórico e didático por parte do professor. O Quadro 5 retrata essa situação demonstrando que as atividades estão focadas no SEA, o que não garante a alfabetização de maneira integral e inserida num processo efetivo de letramento. Ou seja, CF e SEA nem sempre estão articuladas às unidades do LD do 1º ano, e isso se apresenta na frequência em que as atividades são trabalhadas. Podemos afirmar que as atividades dão conta do processo de SEA, mas deixam a desejar quanto à CF – tão importante para o letramento e a alfabetização.

4.3 O LIVRO DIDÁTICO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao finalizar o 1º ano, teoricamente, é esperado que a criança tenha desenvolvido a CF e se apropriado do SEA para que prossiga no processo de letramento. Contudo, é notório que nem todas as crianças concluem essa etapa com o mesmo nível de apropriação, problemática que envolveu e motivou este estudo. Diante disso, além de ter sido feita a análise do LD Ápis 1º ano, entendemos que seria pertinente analisar as três primeiras unidades do LD Ápis 2º ano LP, a fim de verificar se o material considera essa possibilidade e se traz subsídios ao professor para que este lide adequadamente com essa problemática.

O LD Ápis 2º ano LP possui 296 páginas, sendo dividido em 12 unidades. Nas 12 unidades do LD, um gênero textual e um tema gerador são propostos para desenvolver nas atividades da unidade.

Em relação ao MP do 2º ano, é importante destacar que o LD Ápis LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) está também dividido didaticamente em duas partes, *Parte geral* e *Parte específica*. A *parte geral* contempla os princípios gerais da coleção, fundamentos teóricos (gêneros textuais e literários, a leitura, letramento e alfabetização, o SEA), avaliação e com sugestões de leitura para aprofundamento do professor (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 8-24). Na *parte específica*, o Manual versa sobre especificidades da etapa escolar, apresentando orientações de atividades específicas quando

trabalham a estrutura geral da coleção: organização dos volumes, unidades e o que elas desenvolvem para a etapa escolar, como oficinas do projeto de leitura, sugestões de leituras complementares, orientações para serem trabalhadas dentro da sala de aula. Ao final, a bibliografia que serviu de apoio para o desenvolvimento da coleção (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 24-28).

Além disso, o MP do 2º ano, ao longo das unidades, apresenta indicações das principais habilidades e competências abordadas e referenciadas na BNCC (BRASIL, 2017) e, assim, todas as atividades realizadas seguem as orientações do referido documento. E, para finalizar, a reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido com orientações específicas (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 4-5). Para isso, as autoras buscaram embasamento em Bakhtin (1997) e Scheuwly e Dolz et al. (2004) para definir os gêneros do discurso e as esferas e função social. Para fundamentar as formas do discurso, recorreram a Rojo (2000). A concepção de leitura literária está fundamentada em Lajolo (1999). As estratégias de leitura têm aporte em Solé (1998).

Seguimos nossa análise com o LD Ápis LP 2º ano do EF. Nesse livro, vamos fazer um recorte das três primeiras unidades apresentadas, conforme mencionamos anteriormente.

Quadro 6 – O Livro Didático Ápis do 2º ano

(1) Unidade/ Gênero/ Tema gerador	(2) Tarefas de CF articuladas a um gênero específico	(3) Tarefas específicas relacionadas à apropriação do SEA	(4) Tarefas de apropriação do SEA articuladas a um gênero específico	(5) Conteúdos relacionados ao SEA
1 Cantiga popular / A barata diz que tem	Não	Sim, 21, sendo 8 de CF.	Sim, identificação de assunto com a leitura de capa de livro; leitura de HQ com identificação de consoantes.	Alfabeto e ordem alfabética; correspondência regulares diretas entre as letras B/P e F/V; distinção entre letras e sons/fonemas; sílabas e formação de palavras.
2 Lenga-lenga / A casa do seu Damião	Sim, 5 tarefas relacionadas a quadrinhas de domínio público.	Sim, 24, sendo 7 de CF.	Sim, quadrinhas explorando a consciência silábica e fonológica.	Singular e plural de palavras e expressões; correspondência regular direta entre as letras e sons/fonemas: D/T; sílabas como impulso sonoro.
3 Texto informativo / Crocodilos	Sim, tarefas com trava-língua.	Sim, 20, sendo 5 de CF.	Sim, completar o trava-línguas com a letra R intrometida; identificação de parágrafos através de texto	Parágrafo e pontuação; masculino e feminino; distinção entre letra e sons/fonemas – letra R; sistematização do uso da letra R intrometida – correspondência contextual.

			informativo e versos de cantiga.	
--	--	--	----------------------------------	--

Fonte: a autora.

O modelo/formato de atividades da unidade 1 propõe uma revisão do alfabeto e exercícios retomando as vogais e já encaminha as atividades para as dificuldades ortográficas como: *p* e *b*, *f* e *v* (com atividade complementar). Existe uma relação com o lúdico no item *Assim também aprendo*, com leitura de HQ. A seção *Memória em jogo* apresenta um verso para memorizar e, ao final da unidade, há uma autoavaliação para ser respondida pela criança com sugestões de leitura. A unidade 2, no item *Língua: usos e reflexões*, já introduz assuntos gramaticais como o singular e plural; estudos das letras D e T, introduzindo a gramática com a separação silábica. Existe um jogo para identificar os 7 erros, um trabalho mais lúdico e como forma de contribuir para a construção da escrita por meio da percepção visual. A seção *Memória em jogo* apresenta um trecho de um poema para ler e memorizar. E, por fim, a autoavaliação. Na unidade 3, o gênero em questão é o *Texto informativo*, apresentando na seção *Língua: usos e reflexão* um trabalho com parágrafo e pontuação, masculino e feminino. *Palavras em jogo* trabalha a letra R focando o SEA. Em *Memória em jogo*, há um trecho de um poema que remete ao trabalho de trava-línguas. O item *Assim também aprendo* apresenta 3 trava-línguas, potencializando o SEA. Por fim, a autoavaliação, que possibilita ao aluno uma reflexão sobre o que avançou e o que precisa estudar mais.

O Quadro 6 ilustra os gêneros textuais presentes em cada unidade de 1 a 3 e os temas geradores dessas unidades, que foram estabelecidas a fim desse estudo. Percebemos que as tarefas relacionadas à CF estão articuladas a um gênero específico somente nas unidades 2 e 3. A unidade 1 não realiza essa articulação e, por ser a primeira unidade, não faz revisão com os alunos, deixando essa função para as demais unidades, porém existe uma unidade introdutória no LD, denominada *Ler e escrever é sempre um presente*, que desempenha esse papel de revisão e introdução ao conteúdo do 2º ano. É importante destacar que a CF é o processo de entender, refletir, compreender, ter consciência que o nosso SEA tem uma representação gráfica através dos grafemas. A CF “é a possibilidade de refletir sobre os segmentos sonoros da palavra” (MORAIS, 2012, p. 84). Por isso, é importante essa revisão no início do 2º ano para que as crianças possam rever, lembrar e conseguir efetivamente se apropriar do SEA.

Na unidade 1, o LD trabalha com o gênero *Cantiga popular* e temos 8 atividades de CF para serem realizadas pelos alunos e, destacando novamente, que não estão contempladas no gênero. As atividades de CF estão relacionadas à leitura em voz alta das letras ou palavras, por exemplo, alfabeto (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 25); ler palavras da lista com

B e P (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 28-29); novamente ler em voz alta as palavras com F e V e separá-las conforme o início em grupos (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 30); realizar um ditado em que a criança deve preencher os espaços com as palavras que a professora ler (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 31). Na unidade 2, o gênero é *Lenga-lenga* e segue o mesmo esquema de atividade, mudando apenas as letras em estudo que são D e T, como pode ser confirmado no exercício número 2 das *Palavras em jogo* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 46). Na sequência 6, atividades com quadrinhas para ler, cantar e recitar, trabalhando sílabas e formando palavras. Isso pode ser verificado nos exercícios de 1 a 4 em *Atividades orais e escritas* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 48-49). A unidade 3 tem como gênero o texto informativo sobre crocodilos e apresenta tarefas relacionadas à CF, utilizando como estratégias os trava-línguas. No item *Atividade oral e escrita*, há o estudo da letra R intrometida e os exercícios que seguem são para colocar a letra R entre consoante e vogal nos exercícios 1 e 2 e para completar o nome dos bichos no exercício 3 (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 63). A atividade de número 5 é para leitura do trava-língua e o 6 é para juntar as sílabas e formar palavras (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 64).

Todas as atividades estudadas no recorte seguem a mesma dinâmica de realização e estudo por parte da criança, porém esse processo é importante para que ela possa se apropriar do SEA. De acordo com Carvalho e Mendonça (2006, p. 19), a apropriação da escrita é um processo complexo “que envolve o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Assim, é importante desenvolver também a CF, pois esta é um conjunto de habilidades que permite ao aluno refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico (BRASIL, 2012d).

Em relação às tarefas específicas sobre apropriação do SEA, percebemos que as três unidades atendem a esse quesito, com atividades bem específicas e com maior intensidade. É uma maneira para que o aluno passe a internalizar a compressão dos grafemas, reconhecendo as letras e seus respectivos sons para apropriação do SEA, tarefa essa imprescindível na etapa de alfabetização em que ele se encontra. A unidade 1 apresenta 13 atividades sobre o SEA; entre elas, destacamos: a ordem alfabética em que a criança segue a ordem e forma o desenho de uma borboleta (letra B em estudo) (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 25); ler a tirinha e pintar as letras que não representam vogais e assinalar a resposta dizendo se são consoantes ou vogais (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 26); completar a sequência do alfabeto com as letras faltantes (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 27) e

exercícios que envolvam escrita de palavras simples (números 4 e 1) (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 29-30). Na unidade 2, o LD tem 17 atividades de SEA com escrita de palavras, por exemplo, o exercício de número 2: escrever como ficaria se fosse mais de um bicho de cada, trabalho com singular e plural (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 43) em que a criança tem de escrever como fica a palavra no plural ou de completar *Frases malucas*, colocando as palavras mostradas no quadro na respectiva frase (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 47). Por sua vez, a unidade 3 segue o mesmo processo de trabalho com 15 atividades de SEA com ênfase na escrita das palavras: no trabalho com masculino e feminino em que a criança tem que completar (exemplo: o menino – a menina) (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 61); ler as palavras do quadro e copiar as que começam com a letra R e traçar a letra R na seção de Traçado das letras (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 62).

Pensar e refletir sobre a eficiência do processo de letramento está diretamente ligado à capacidade de leitura, escrita e interpretação que o estudante adquiriu. “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em processo de letramento” (KLEIMAN, 2015, p. 5). Por isso, torna-se importante que o professor alfabetizador proponha atividades que enfatizem a CF das palavras e o reconhecimento das letras, dos sons em um contexto de letramento. Esse processo não acontece de forma rápida e igual para todas as crianças, sendo necessário respeitar o ritmo de cada uma e atender suas individualidades e necessidades.

Percebemos que as tarefas relacionadas à apropriação do SEA estão articuladas a um gênero específico em todos os capítulos. Na primeira unidade, há a identificação de assunto com a leitura de capa de livro (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 25); leitura de tirinha com identificação de consoantes, atividade número 5 (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 26); na segunda, temos as quadrinhas explorando a consciência silábica e fonológica, por exemplo, *Seu Joaquim e Lá vem Seu Juca* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 48). No último, temos atividade de completar palavras com a letra R intronada – atividades de 1 a 4 (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 63) – e identificação de parágrafos através de texto informativo e versos de cantiga, apresentado no *Estudo da língua*, exercícios 1 e 2 (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b, p. 59). De acordo com Rojo (2019), o letramento não é apenas a apropriação do SEA, mas pode ser entendido como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, a partir do momento em que a criança consegue ler e entender um texto, bem como escrever e definir para quem será direcionado, ela está se apropriando do letramento.

Dessa forma, são listados os conteúdos relacionados ao SEA: alfabeto e ordem alfabética; correspondência regulares diretas entre as letras b/p e f/v; distinção entre letras e sons/fonemas; sílabas e formação de palavras; singular e plural de palavras e expressões; correspondência regular direta entre as letras e sons/fonemas: d/t; sílabas como impulso sonoro; parágrafo e pontuação; masculino e feminino; distinção entre letra e sons/fonemas – letra r; sistematização do uso da letra r intrometida – correspondência contextual. A frequência das atividades do LD aborda especificamente as palavras em jogo, produção de texto contemplando o SEA. Prática oral, texto informativo, apresentando a memória em jogo. Todas as unidades estudadas apresentam o item *O que estudamos* como forma de realizar uma autoavaliação sobre o que foi estudado na unidade, existindo um padrão constante de atividades e exercícios a serem realizados. O item *Língua: usos e flexão* aborda mais aspectos referentes à gramática.

Quanto à qualidade das atividades relacionando-as às teorias deste estudo, percebemos que as propostas são mais mecânicas, com pouco espaço para que os alunos possam escrever de forma autônoma, sem liberdade para utilizar sua criatividade. Acerca das atividades de revisão e extras: na unidade 1, consta como atividade extra um bingo de palavras focando p/b e f/v e a atividade de revisão está direcionada para a *Autoavaliação e Memória em jogo*, procurando perceber o que o aluno avançou e o que necessita avançar, mas não apresenta um item específico. Na unidade 3, como atividade extra, há uma contação de história de uma fábula *A formiga e a pomba*¹⁹ e um texto informativo sobre *Corvos sabem fazer planos como humanos e macacos*²⁰. A proposta dessa atividade é destacar a diferença da descrição do animal crocodilo em um texto informativo e num conto, fábula ou piada.

Novamente identificamos que, com relação ao LD do 2º ano da coleção Ápis LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b), os conteúdos e práticas contemplados estão alinhados à proposta da BNCC (BRASIL, 2017). Ao professor alfabetizador ficam os desafios de ir além daquilo que o MP propõe e o que o LD disponibiliza de atividades para poder contemplar atividades de CF e de SEA, contribuindo para que as crianças possam efetivamente se apropriar do SEA e construir o letramento em situações de práticas sociais reais de leitura e escrita.

De acordo com o que analisamos, percebemos que o LD do 2º ano tem como direção a orientação da BNCC (BRASIL, 2017), mas com atividades mecânicas que não possibilitam ao aluno produzir, ser autônomo e expressar sua criatividade através da escrita. O 2º ano é

¹⁹ ESOPPO. **Fábulas Completas**. Tradução Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.

²⁰ CASTRO, Fábio de. **O Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,corvos-sabem-fazer-planos-como-humanos-e-macacos,70001889782>. Acesso em: 30 dez. 2020.

considerado etapa de alfabetização, continuando o processo iniciado no 1º ano e, por isso, também precisa cuidar da CF, o que aparece pouco nos dois LDs estudados. As atividades são simples e repetidas, com pouca interação da criança com o processo de leitura e escrita apesar de seguirem as orientações da BNCC (BRASIL, 2017). Existe um longo caminho de alfabetização a ser seguido e que contribua para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

4.4 DOS LIVROS DIDÁTICOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A análise que nos propomos realizar neste capítulo diz respeito aos LDs, à BNCC (BRASIL, 2017) e às competências e habilidades que o documento orienta para o 1º e 2º ano do EF – AI. O material analisado foram os MPs da coleção *Ápis LP* do 1º e 2º anos do EF de LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) e, para tornar objetivo o estudo, realizamos dois quadros sobre as habilidades presentes nos LDs referidos. Os Quadros 7 e 8 evidenciam as categorias/objetos de conhecimento, subcategoria/habilidades referidas na BNCC (BRASIL, 2017) e a unidade do livro em que aparecem; eles foram realizados com o intuito de comparar as análises com as descrições da BNCC (BRASIL, 2017) quanto às habilidades e competências.

É preciso considerar que a BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada na Área de Linguagens em: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa para o EF II. Abordaremos a área de LP do EF I, em que a BNCC (BRASIL, 2017) está organizada em objetos de conhecimento e habilidades expressos no documento em eixos para a área da linguagem: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e gramatical e educação literária. A etapa do EF que se refere à alfabetização está referida do 1º ao 5º ano, ou especificamente, de forma mais intensa do 1º ao 2º ano. O Quadro 7 apresenta as categorias de conhecimento e as habilidades desenvolvidas pela BNCC (BRASIL, 2017) no LD *Ápis* 1º ano EF LP.

Quadro 7 – Habilidades referidas na BNCC (BRASIL, 2017) no LD *Ápis* 1º ano EF LP – eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais

Categorias (Objetos de conhecimento)	Subcategoria (Habilidades referidas na BNCC)	Unidade do livro
	EF01LP24 – Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	8 e 16
	EF01LP25 – Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	4

Compreensão do SEA	EF01LP26 – Escrever o próprio nome e utilizá-lo como uma referência para escrever e ler outras palavras.	15
Consciência fonológica	EF01LP27 – Segmentar palavras oralmente em sílabas.	4, 8, 12 e 15
	EF01LP28 – Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 19 e 20
	EF01LP29 – Identificar fonemas e sua representação por letras comparando unidades sonoras (palavras) com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas um fonema/letra (como fava/vaca, mola/sola/cola/bola, mapa/mala).	2, 5, 8, 11, 18 e 19
Consciência grafofonêmica	EF01LP30 – Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.	2, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 19 e 21
	EF01LP31 – Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder fonemas e grafemas.	1, 2, 4, 7, 10, 14 e 19
Conhecimento do alfabeto	EF01LP32 – Nomear as letras do alfabeto.	5, 12, 16 e 21
	EF01LP33 – Recitar o alfabeto na ordem das letras.	5, 7, 10, 11, 12, 15, 16 e 19
	EF01LP34 – Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.	10 e 12
Segmentação de palavras	EF01LP35 – Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	1, 2, 13 e 18
Sinonímia e antonímia	EF01LP36 – Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significados (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significação (antonímia).	13

Fonte: a autora.

De acordo com o Quadro 7, a compreensão do SEA é desenvolvida somente em quatro unidades, conforme os códigos das habilidades: EF01LP24, EF01LP25 e EF01LP26, que auxiliam a criança a escrever, distinguir letras e reconhecer o sistema de escrita numérica. Sobre a construção da SEA, podemos afirmar que existem atividades voltadas a essa categoria referente à construção do sistema alfabético e às convenções da escrita; por isso as atividades de escrita e cópia de palavras. Em relação a utilizar o próprio nome como referência, o livro não faz isso em todas as unidades, somente na unidade 15. A escolha por nomes aleatórios torna a aprendizagem distante do mundo da criança e, em partes, não atende à BNCC (BRASIL, 2017) quando apresenta: EF01LP26 – “Escrever o próprio nome e utilizá-lo como uma referência para escrever e ler outras palavras”.

Quanto ao objetivo de conhecimento sobre a CF e consciência grafofonêmica, Habilidades: EF01LP27, EF01LP28, EF01LP29, EF01LP30 e EF01LP31 (BRASIL, 2017), podemos afirmar que são desenvolvidas em todas as unidades do LD exceto nas unidades 13, 16 e 22. Percebemos que o LD privilegia a apresentação de conteúdos em um período da vida escolar em que a criança necessita conhecer as letras, identificá-las, ter consciência destas para estabelecer um processo de escrita. A ideia do LD é de que o aluno não escreve porque não está alfabetizado, mas, nessa faixa etária, ele já está (ou deveria) construir sua concepção de escrita.

Nesse sentido, a leitura e a escrita de palavras estão ligadas a letras e fonemas. Observamos, também, que o livro trabalha pouco a distinção letra/som, porque o enfoque reside no texto e, assim, as atividades propostas giram em torno deste. Essas atividades não contribuem para a construção da CF na criança porque as atividades são de consciência grafofonêmica. As habilidades EF01LP30 e EF01LP31, ou seja, relacionar letra-som, estão bem presentes no livro até porque este objetiva a escrita, necessitando que o professor faça a articulação entre alfabetização e letramento.

As atividades de conhecimento do alfabeto conforme as habilidades: EF01LP32, EF01LP33 e EF01LP34; segmentação de palavras com a habilidade EF01LP35; sinonímia e antonímia de habilidade EF01LP36. Elas demonstram o quanto os LDs em análise estão apoiados na ideia de que é importante ensinar a ler e escrever. Mas isso ocorre de maneira mecânica, utilizando-se de atividades de memorização e repetição para que isso possa se efetivar. A BNCC (BRASIL, 2017) prevê ainda para os AI, etapa do presente estudo, a alfabetização, a organização das práticas de linguagens, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades para a LP. As habilidades a serem desenvolvidas no 1º e 2º anos são elencadas. Exemplificando: “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2017, p. 97).

O Quadro 8 retrata as categorias de conhecimento e habilidades desenvolvidas pelo documento. Cabe reforçar que realizamos um recorte para fins de estudo, trabalhando com as três primeiras unidades do LD 2º ano de LP do EF da coleção *Ápis* (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b).

Quadro 8 – Habilidades referidas na BNCC (BRASIL, 2017) no LD *Ápis* 2º ano EF LP – eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais

Categorias (Objetos de conhecimento)	Subcategoria (Habilidades referidas na BNCC)	Unidade do livro
Consciência grafofonêmica	EF02LP29 – Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (<i>f, v, t, d, p, b</i>) e correspondências regulares contextuais (<i>c e g; e e o</i> , em posição átona em final de palavras).	1 e 2
Consciência silábica	EF02LP30 – Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais e finais para criar novas palavras.	2
Conhecimento do alfabeto	EF02LP31 – Recitar o alfabeto na ordem das letras.	1
	EF02LP32 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	1
Estrutura silábica	EF02LP33 – Ler e escrever corretamente palavras com sílabas <i>CV, V, CVC, CCV</i> , identificando que existem vogais em todas as sílabas.	3

	EF02LP34 – Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	-
	EF02LP35 - Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos na sala de aula, independentemente da estrutura silábica e de correspondência irregulares fonema-grafema.	2
	EF02LP36 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	-
Pontuação	EF02LP37 – Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	3
Sinonímia e antonímia	EF02LP38 – Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.	-
	EF02LP39 – Formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.	-
Aumentativo e diminutivo	EF02LP40 – Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos –ão e – inho/-zinho.	-

Fonte: a autora.

A análise das primeiras unidades do LD Ápis 2º ano LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b) evidenciou a importância dada à leitura e à escrita. Em Magalhães e Cristóvão (2018, p. 66), há a ideia de que é necessário priorizar os “processos de ler e escrever partindo de materiais existentes na sociedade, e não em materiais criados artificialmente para aprender, como as antigas (e condenadas) cartilhas”. Analisando as três primeiras unidades, percebemos que, na unidade 1, as autoras utilizam-se de gêneros textuais, como cantiga, texto informativo (informações sobre baratas), capas de livros, tirinha, HQ e quadrinha. A unidade 2 contempla os gêneros lenga-lenga, texto informativo (tatu-canastra e tatu-bola) e quadrinhas. Os gêneros utilizados na unidade 3 são: texto informativo, quadrinha e trava-línguas. É de conhecimento a importância da leitura e da escrita por parte da criança. Também nos AI, ela tem o objetivo de ampliar e potencializar o letramento “pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2017a, p. 89).

Verificamos, no Quadro 8, que a consciência grafofonêmica e silábica, habilidades EF02LP29 e EF02LP30 referenciadas na BNCC (BRASIL, 2017) são desenvolvidas em duas unidades do livro, dando continuidade àquilo que o LD do 1º ano apresenta. Desenvolver essa consciência é importante para a criança relacionar letra/som e assim estabelecer relações e conseguir ler e escrever. O 2º ano é o período de continuidade da alfabetização; por isso, nem todas as crianças estarão alfabetizadas no início do 2º, necessitando de revisão, retomada e reforço dos processos anteriores.

Quanto ao SEA, percebemos que o LD enfoca a escrita e desenvolve as atividades com base nos conteúdos referenciados na BNCC (BRASIL, 2017). Percebemos que poderia existir

maior preocupação com a produção escrita autônoma por parte do aluno, potencializando seu lado criativo. É claro que o LD contribui para a aprendizagem quando, mesmo de maneira introdutória, aborda mecanismos da língua escrita, procurando alinhar a BNCC (BRASIL, 2017). Ao pensarmos sob o viés do letramento, temos o aspecto da alfabetização também no 2º ano, visto que o processo acontece em textos orais e escritos através dos gêneros destacados no LD, auxiliando para a compreensão de textos escritos e de leitura. Para Soares (2006, p. 47), é o processo de “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”, ou seja, apesar de a autora considerar esses elementos distintos, eles acontecem de maneira integrada, concomitante e dentro do processo. Nessas categorias, isso está bem presente.

Observamos, ainda no Quadro 8, que as habilidades EF02LP34, EF02LP36, EF02LP38, EF02LP39 e EF02LP40 não foram exploradas nas unidades analisadas. É importante destacar que, para a análise do LD do 2º ano de LP da coleção Ápis (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017b), foi feito um recorte das três primeiras unidades; portanto, é compreensível que essas habilidades não tenham sido referenciadas.

A fase da alfabetização é um período que provoca inúmeras mudanças na vida das crianças e, quanto mais elas conseguirem ter desenvoltura e autonomia, maior será sua progressão em termos de letramento e alfabetização. Sabemos que, quanto maior a relação com os diferentes tipos de linguagens, maior será a participação dessa criança no mundo letrado (BNCC, BRASIL, 2017). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), todas as experiências que o aluno realiza e carrega do meio em que vive – contato com as tecnologias, entre outras – estimulam a curiosidade, contribuindo para a compreensão de si, do mundo e das relações que estabelecem com os demais. Precisamos reforçar que a faixa etária do presente estudo exige um trabalho pedagógico voltado aos interesses dos alunos e, dessa forma, ampliando e auxiliando na construção do SEA.

4.5 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS LIVROS DIDÁTICOS COM RELAÇÃO À CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Um olhar sobre os LDs, em especial, da coleção Ápis 1º e 2º anos LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) proporcionou uma análise mais apurada sobre elementos importantes para a alfabetização das crianças. O processo de alfabetização é uma etapa escolar significativa porque apresenta à criança a possibilidade e acesso ao mundo letrado em que vivemos, contribuindo para a autonomia e cidadania. Ao observarmos os LDs, podemos

ponderar sobre potencialidades e fragilidades em relação à CF e ao SEA que auxiliam ou travam o processo de alfabetização e letramento.

Iniciamos abordando as potencialidades que o material apresenta e colabora para que a alfabetização aconteça de maneira tranquila e prazerosa para a criança. Em relação ao MP, percebemos que as orientações descritas contribuem para que o professor possa ter embasamento teórico sobre as atividades que está realizando, ou seja, entender por que está desenvolvendo determinada atividade. Isso se torna importante por oferecer suporte teórico e pedagógico à prática docente. Cabe destacar que o MP cumpre a função de conduzir e orientar sobre o desenvolvimento da CF e apropriação do SEA e como essas estão articuladas em cada unidade dos livros. Segundo Carvalho e Mendonça (2006, p. 20), quanto à compreensão da leitura e da escrita, os alunos “precisam desenvolver conhecimentos e capacidades diversas, relativas não somente à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita”.

Outra potencialidade do MP é com relação à descrição das habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017), pois esse material ainda é muito desconhecido. O estudo ainda é um desafio para os professores que necessitam adequar seus conteúdos e atividades. O documento destaca a importância da alfabetização, propondo a integração de duas linhas de ensino: a centralidade do texto assume papel importante para as práticas sociais de leitura e a segunda linha orienta para atividades que permitam aos alunos pensar sobre o SEA. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as habilidades são as capacidades desenvolvidas ao longo do percurso escolar e contribuem ao desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC (BRASIL, 2017).

Observamos que as atividades ligadas à gramática estão presentes nos LDs analisados; isso é outra potencialidade, pois o foco dos anos iniciais do EF é a alfabetização – leitura e escrita. Destacamos que as atividades propostas para desenvolver o conhecimento gramatical são geralmente inseridas dentro do tema gerador da unidade.

Os LDs dos alunos apresentam em sua elaboração uma proposta de interacionismo, de letramento e de construtivismo, que são significativos ao processo de alfabetização para dar conta de todo o trabalho que o professor necessita realizar. A perspectiva sociointeracionista de aprendizagem da corrente vygotskyana (VYGOTSKY, 1984, 1987) explica o desenvolvimento humano relacionado às condições sociais e históricas vividas por cada indivíduo. Dessa forma, o processo de alfabetização ocorre por meio da socialização e do diálogo, ou seja, da interação entre os sujeitos e isso os LDs propõem quando solicitam atividades em grupos ou em pares.

Outra observação que realizamos é que os LDs apresentam uma visão contextualizada das atividades propostas, ou seja, cada gênero trabalhado nas unidades tem uma gama de atividades relacionadas e que colaboram para que a criança perceba que está inserida no processo. De acordo com Soares (2016), as funções sociais da língua escrita compreendem o letramento, que é a competência de fazer uso da língua escrita no contexto social em que as pessoas vivem. E o processo de alfabetização constitui-se de interação para que a criança possa ir além de codificar e decodificar os sons da fala, apropriar-se do que está escrito e do que lê, pois a língua escrita serve para as pessoas interagirem, para registro, para repassar conhecimentos e para funções sociais.

Por outro lado, percebemos as fragilidades da Coleção Ápis 1º e 2º anos LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) que acabam por dificultar o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança em fase de alfabetização. Percebemos que as tarefas relacionadas à CF articuladas ao gênero não estão presentes na maioria dos capítulos, ou seja, existe pouca preocupação com a CF. Como afirma Simões (2006, p. 122), “[...] a fonologia é apenas o começo de uma aventura que não precisa ter fim”; por isso, a CF é importante para a construção do processo de ler e escrever e necessita ser bem trabalhada na fase da alfabetização para que a criança possa se apropriar da leitura e da escrita. Então, apontamos que a CF articulada ao gênero textual não é prioridade do material analisado para a alfabetização das crianças de 1º e 2º anos do EF.

A falta de preocupação com a produção escrita autônoma por parte da criança é outra fragilidade que apontamos pelo estudo, pois as atividades são mais mecânicas com pouco espaço para que os alunos possam escrever de forma autônoma, não existindo liberdade para a criança construir suas hipóteses de escrita. Conforme Soares (2016), é preciso alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, ou seja, apesar de a autora considerar esses elementos distintos, eles acontecem de maneira integrada, concomitante e dentro do processo de construção da escrita e da leitura.

Se por um lado os LDs trabalham bem a construção do SEA, por outro, eles deixam a desejar com relação a inserir a criança nas diversas formas de escrita, o que, para Magalhães e Cristóvão (2018, p. 66), alinhadas aos estudos de Soares (2004a), “[...] a apropriação do SEA vai além da aquisição do próprio sistema: inserir o aluno nas diferentes culturas escritas existentes na sociedade é o objetivo maior da alfabetização”. O LD não consegue auxiliar as crianças no processo de alfabetização e letramento para que ela possa aprender a ler e escrever inserida em sua cultura letrada.

O processo de alfabetização acontece de maneira individual e cada criança tem seu tempo. No entanto, consoante Soares (2016), alfabetização e letramento são dois processos distintos que podem e devem andar juntos, pois “alfabetizar e letrar são 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” (SOARES, 1998, p. 47). A alfabetização necessita acontecer em um contexto e este tem de ser conhecido pela criança. Esta pode ser outra fragilidade apresentada pelos LDs: não contemplar a realidade das crianças. O LD possibilita que a criança tenha a livre expressão em um contexto nas atividades de realidade, porém, nas atividades escritas, isso fica mais restrito, não possibilitando que as crianças utilizem de sua criatividade para descrever sua realidade de forma escrita, pois, quando o aluno explica o que faz, descreve suas ações, toma consciência das próprias ações (BATISTA, 2005). Partir do contexto da criança é muito importante para que, no período da alfabetização, ela possa estabelecer relações significativas entre seu mundo e a escola.

Outra fragilidade identificada é com relação ao MP quando da apresentação da fundamentação teórica dos LDs da coleção Ápis LP (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b). Percebemos a ausência de três autores mencionados no texto que não estão nas referências bibliográficas. São os seguintes autores: a) Hernandez (1988), que trata dos projetos de trabalho que “constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculados a uma concepção de escolaridade e quem se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior [...]” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b, p. 27); b) Peña et al (2008), que trata das estratégias cognitivas que “servem para aprender, compreender, codificar e recortar a informação orientada para uma classe de aprendizagem proposta” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b, p. 26); c) Peña (2005), que coloca a importância dos mapas conceituais como “um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados conceituais incluídos em uma estrutura de proposições [...]” (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b, p. 25). Esses autores trazem contribuições importantes para fundamentar as atividades realizadas nos LDs com os alunos, sinalizando que o processo de ensinar e de aprender necessita do embasamento para justificar os motivos das atividades.

Diante do exposto, inúmeros fatores são potencializados pelos LDs e contribuem para o SEA e a CF das crianças em fase da alfabetização, como: o MP cumpre a função de conduzir e orientar sobre o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA quanto às habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017); os LDs dos alunos apresentam em sua elaboração uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem da corrente vygotskyana; atividades

ligadas à gramática, mesmo não sendo uma prioridade para essa etapa escolar; os LDs apresentam uma visão contextualizada das atividades. Entretanto, apresentam fragilidades que necessitam serem adequadas para que o processo de letramento e alfabetização da criança aconteça com suporte teórico a partir de suas experiências. Existe pouca preocupação com a CF articulada ao gênero textual; falta de preocupação com a produção escrita autônoma e criativa por parte da criança; enfoque sobre a escrita, mas, na alfabetização, tem de ser priorizada a CF junto com o SEA.

Atividades que contribuem para a apropriação do SEA são apresentadas em todas as unidades tanto do LD do 1º ano quanto do 2º ano, priorizando a relação com a escrita, preparando o aluno para assimilar e memorizar o sistema de convenção e as regularidades ortográficas, como afirma as próprias autoras (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. 22). Pode existir o enfoque sobre a escrita, mas, nessa fase da alfabetização, tem de ser ofertada conjuntamente a CF com o SEA, pois nem todas as crianças aprendem da mesma forma. Possibilitar formas diversificadas de aprendizagem é uma maneira de contribuir para que as crianças possam construir seu processo de leitura e escrita.

5 O PROGRAMA ALEGRIA DE APRENDER: DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AO LETRAMENTO

Considerando as análises realizadas no capítulo 4, bem como minha experiência como professora no EF, neste capítulo, apresentamos o *Programa Alegria de Aprender*. Inicialmente o *Programa* foi criado para ser desenvolvido com um grupo de alunos com 8 anos de idade na EMEF Afonso Volpato, os quais, ao finalizar o 1º, não haviam se apropriado do SEA, além de não possuírem CF suficiente para seguirem com segurança o 2º ano. O Programa, a partir de uma pesquisa-ação (PA), seria o foco da investigação. Diante da pandemia e da impossibilidade de realizar o projeto inicial, este foi redimensionado. Contudo, consideramos importante trazer o *Programa Alegria de Aprender*, o qual pode motivar estudos futuros ou mesmo auxiliar professores que enfrentem as problemáticas já descritas em nosso estudo.

O *Programa Alegria de Aprender* tem como objetivo geral complementar e potencializar as atividades de alfabetização e letramento de crianças de 1º ano ou aquelas que iniciam o 2º ano, ainda com dificuldades. Com essa proposta, espera-se que, ao finalizar o 1º ano, os estudantes estejam em condições iguais em termos de apropriação do SEA e do desenvolvimento da CF, podendo seguir em seu processo de letramento.

A proposta foi criada a partir do livro infantil Ernesto (FRANCO; LOLLO, 2016), como gênero principal, sendo que, ao longo das etapas, outros gêneros pertinentes e relacionados são utilizados para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita de forma integradas.

O *Programa* está descrito em 10 etapas; para cada etapa, há um objetivo específico e, na sequência, a descrição das tarefas/atividades.

Cabe destacar, ainda, que esse Programa foi elaborado considerando o princípio de que, no processo de letramento infantil, a literatura é um componente fundamental, pois o “letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (CEALE, 2014), visando à “formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura [...]” (COSSON, 2019, p. 120).

5.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Nas primeiras séries do EF, as práticas de alfabetização para a apropriação do SEA devem acontecer simultaneamente ao processo de letramento na escola. Associar os dois processos favorece uma educação que prima pela qualidade educacional. Os processos de

alfabetização e letramento também devem enfatizar a preocupação do professor em desenvolver habilidades leitoras nos alunos.

Os alunos, mesmo antes de ingressar na escola, estão rodeados de práticas sociais de leitura e de escrita. Além dessas possibilidades de leitura ofertadas pela sociedade no seu dia a dia, os livros de imagens possibilitam que os alunos façam sua leitura mesmo antes de saber ler palavras escritas; elas conseguem criar, imaginar uma história, uma situação narrativa com os desenhos apresentados na obra.

Quando ingressam na escola, as crianças já possuem uma bagagem de conhecimentos prévios. Cabe ao professor explorar esses conhecimentos, possibilitando sua ampliação através de atividades pedagógicas que promovam seu enriquecimento cultural.

Ao explorar os livros de literatura na sala de aula, os professores precisam lidar com o processo de apropriação da literatura em práticas de letramento literário, que envolvam o contato direto com as obras e favoreçam a interação dos leitores com os livros. Para isso, a criação e a ampliação de espaços de compartilhamento de leituras no ambiente escolar tornam-se imprescindíveis. A garantia de condições básicas para que se constituam comunidades de leitores nas escolas – acesso ao livro, criação de ambientes propícios à leitura, presença de mediadores de leitura – deve ser considerada no trabalho de formação literária na escola (BRASIL, 2015a, p. 45-46).

Segundo Colomer (2007), às crianças de seis anos (idade na qual muitas ingressam no EF) os livros deveriam ser de linguagem simplificada. Dessa forma, o livro escolhido para compor o *Programa Alegria de Aprender* é de linguagem simples, porém propõe um tema que possibilita muitas discussões e debates. O livro possui, ainda, imagens que remetem ao escrito facilitando o processo de compreensão pelos alunos.

Nas palavras de Colomer (2007), os livros infantis devem proporcionar aos alunos muito além da vida cotidiana em família, como compras, passeios, etc. Os alunos, principalmente as crianças, precisam de uma literatura que possibilite a ampliação do seu conhecimento, de sua imaginação e habilidades perceptivas de mundo além de seus limites atuais.

Uma relação de cumplicidade entre mediador e leitor é salutar, pois, em geral, os alunos não fazem a leitura de forma passiva, eles interagem com gestos, palavras, avaliações, comentários e, muitas vezes, querem compartilhar essa experiência com o professor ou com colegas de classe. Assim, cabe ao professor “[...] partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2019, p. 35).

Dessa forma, Coelho (2000) defende a LI como agente formador dos pequenos cidadãos. O professor deve estar atento às transformações do momento em que vive e precisa

organizar e reorganizar seus pensamentos e práticas para poder formar cidadãos críticos e conscientes da realidade social que os cercam.

A escola, ao oportunizar espaços organizados com livros e materiais de leitura, seja em sala de aula, seja em bibliotecas, ajuda a estimular o hábito da leitura nos alunos (PEREIRA, 2009). Para Cosson (2019, p. 32), “o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”.

Antunes (2012) enfatiza sobre a importância de explorar a dimensão literária antes de explorar o texto como instrumento de ensino da língua. Primeiramente deve-se dar ênfase ao aspecto prazeroso, lúdico e mágico proporcionado pelos livros de LI para depois, sim, explorá-los na dimensão como conhecimento do ensino da língua. Nesse caso, o ensino da literatura deve ser explorado primeiro, depois outros aspectos do texto podem ser abordados.

Nesse contexto de leituras escolares frente à formação de leitores, o PNBE na Escola (BRASIL, 2014) preconiza que não basta o acesso aos livros de literatura, isso não garante a sua apropriação. É fundamental que haja a mediação do professor para a formação de leitores, extrapolando “[...] os limites do texto escrito, promovendo o resgate a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador” (BRASIL, 2014, p. 5).

Proporcionar a convivência com bons livros de LI é uma das atribuições da escola. Mediar o contato com os livros, inspirar os alunos a tornarem-se leitores proficientes, estimular o gosto pela leitura, executando a leitura de livros junto com a classe de alunos, ou suggestionando livros para que os alunos possam realizar a leitura com autonomia é uma das práticas pedagógicas corriqueiras dos professores alfabetizadores comprometidos com o ensino, os quais buscam alfabetizar seus alunos num contexto de letramento.

Nos anos iniciais do EF, de acordo com o PNBE na Escola (BRASIL, 2014), a leitura literária acontece em grande parte pela mediação do professor ou bibliotecário em atividades como contação de histórias e a leitura de poemas. Essas atividades propostas devem possibilitar aos alunos a construção de sentidos, com o auxílio do professor que se encarrega da formação dos leitores de sua classe escolar.

A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência de outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizemos a nós mesmos (COSSON, 2019, p. 17).

Conforme Cosson (2019, p. 20), “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. É nesse ponto que a escola se utiliza de textos literários para promover o ensino, tirar lições e ensinamentos dos livros, partindo dos exemplos contemplados nas obras.

Cosson (2019) revela ainda que, pela leitura e escrita de textos literários, pode-se encontrar o senso de pertencimento à comunidade da qual fazemos parte e também ajuda a encontrar o nosso eu interior. “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2019, p. 17). Ao ler vivenciando a literatura, podemos experimentar ser outras pessoas, passear por outros lugares, sem perder o senso sobre si e seu lugar no tempo e no espaço. O professor deve mediar esse encontro da criatividade artística expressa nos livros infantis com a didática dos exemplos identificados na história, fazendo apontamentos e questionamentos à classe visando despertar o sentimento crítico dos alunos em relação ao exposto.

Cabe destacar que Cosson (2019) exemplifica a prática de dois tipos de sequência para o letramento literário: a sequência básica e a sequência expandida. Para as classes de alfabetização do EF, o autor sugere a sequência básica, que consiste em quatro etapas. São elas: a *motivação*, que consiste em motivar e preparar os alunos sobre texto a ser lido; a *introdução*, que apresenta fisicamente os elementos que compõem o livro, como capa, contracapa, orelhas e aborda os nomes presentes na obra; na sequência, inicia-se a *leitura da obra* e, para finalizar o processo da sequência básica para o letramento literário, Cosson (2019) sugere a *interpretação* do texto, que deve propiciar a externalização da leitura. Para o *Programa Alegria de Aprender*, optamos pela sequência básica para o letramento literário na escola.

5.2 AS ETAPAS DO PROGRAMA

Quadro 9 – Especificações referente ao livro *Ernesto*

Livro	Ernesto
Autores	Blandina Franco José Carlos Lollo
Ilustrador	José Carlos Lollo
Editora	Companhia das Letrinhas
Ano	2016
Categoria	Literatura Infantil Literatura Infanto-juvenil
ISBN	978-85-7406-699-8
Resumo da obra	O livro traz como protagonista da história o personagem chamado Ernesto. Vítima de boatos e fofocas sobre suas características e seu jeito de ser, Ernesto vive sozinho e muito triste.

Fonte: a autora.

1º Encontro

Duração: 2h15min

Objetivos específicos: para este encontro, os alunos devem desenvolver as competências de:

- ✓ Formular hipóteses sobre a história.
- ✓ Refletir e compreender o conceito de vulnerabilidade social.
- ✓ Expressar sua opinião frente à temática vulnerabilidade social e *bullying*.
- ✓ Conversar e discutir sobre a situação das pessoas em vulnerabilidade social e o *bullying* no ambiente escolar.
- ✓ Identificar os sons das letras e as letras que compõem o título da história.

Para melhor compreensão e visualização do Programa, trazemos para cada encontro um quadro com a síntese das atividades e, posteriormente, a descrição mais detalhada de cada proposta.

Quadro 10 – 1º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Contextualização da temática, motivação e ativação do conhecimento prévio dos alunos com leitura de imagens.	Discussão e análise das imagens de pessoas em situação de vulnerabilidade social para os alunos expressarem sua opinião frente a essa realidade.
b) Apresentação do livro Ernesto e exploração da capa.	Projeção do livro em <i>slides</i> , para acompanhamento coletivo do grupo e motivação sobre a história.
c) Leitura, análise e questionamentos sobre a capa e contracapa.	Leitura, análise e questionamentos sobre os elementos visuais e escritos da capa e da contracapa, com foco na expressão oral dos estudantes.
d) Leitura e identificação de nomes próprios (foco nas vogais).	Utilização dos nomes próprios da capa do livro – título e nome dos autores – para identificação das vogais e consciência fonológica. Os nomes dos alunos e da professora também são utilizados.

Fonte: a autora.

Descrição das atividades:

- a) Contextualização da temática, motivação e ativação do conhecimento prévio dos alunos com leitura de imagens.
- ✓ Exibição de imagens (Anexo A) representativas da vulnerabilidade social.
 - ✓ Discussão e questionamentos com a turma por meio de perguntas como:
 - O que vocês estão vendo nestas imagens?
 - Como se sentem ao ver essas pessoas nessas condições de vulnerabilidade social?

- O que é vulnerabilidade social?
- O que fazem essas pessoas para sobreviver?
- Como será sua alimentação?
- O que a sociedade faz para ajudar essas pessoas?
- Você já ajudou alguém? Como?
- Como se sentiu podendo ajudar alguém?
- Você já foi ajudado por alguém?

Nessa atividade, é importante a professora expressar sua opinião frente às imagens, chamando a atenção do grupo para as expressões usadas, para que os alunos possam ter exemplos de como podem emitir suas opiniões. A professora pode usar expressões como: “eu acredito, eu penso, eu creio, eu entendo”.

b) Apresentação do livro Ernesto e exploração da capa.

- ✓ Iniciamos a apresentação do livro em *slides*, pela capa e os elementos que a compõem; logo apresentamos a contracapa (Anexo B). Os alunos são questionados sobre o livro, a fim de despertar sua curiosidade sobre a história e estimular a criação de hipóteses:
 - Já viram este livro antes?
 - Que imagem é esta? (Mostrando o desenho da capa).
 - Do que será que trata?
 - O que significa este escrito aqui? (Apontando para o nome dos autores).
 - O que é isso? (Apontando para a logomarca da editora).
 - Para que serve? (Ainda apontando para a logomarca).
 - Vamos ler o que está escrito aqui na contracapa do livro?

c) Leitura, análise e questionamentos sobre a contracapa.

- ✓ Apresentação da contracapa em *slides*. São realizados questionamentos aos alunos sobre os tópicos de leitura apresentados na contracapa, auxiliando no processo de despertar a curiosidade sobre a história e estimular a criação de hipóteses:
 - “Dizem que esta história é mentirosa”, o que é uma mentira?
 - “Dizem que este livro é esquisito”, o que é esquisito para vocês?
 - “Ele tem a capa feia”, vocês concordam?
 - “É melhor você não ler”, será mesmo? Por quê?
 - “Seu protagonista não é grande coisa”. O que é um protagonista?

- Quem será o protagonista dessa história?
- “Todo mundo está falando”. O que significa isso?
- O que vocês acham que vai ter dentro dessa história?
- “Melhor você ficar longe dele também”. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

d) Leitura e identificação de nomes próprios (foco na identificação das vogais).

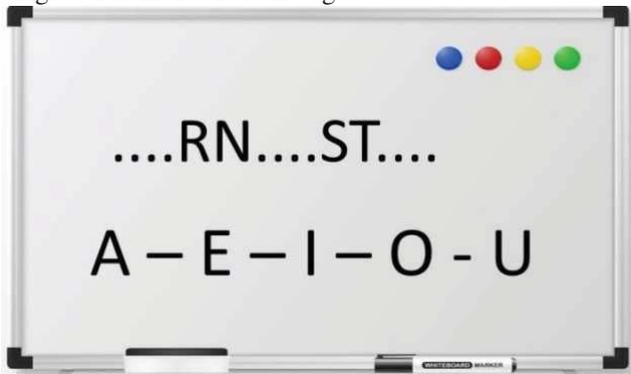
- ✓ Ainda quanto à capa do livro, serão feitos questionamentos para os alunos, enfocando o título e o personagem principal:
 - Onde está escrito o nome deste livro?
 - Qual é o título?
 - Quais letras o compõem? (Fazer um trabalho de reconhecimento das letras).
 - Qual a primeira letra que aparece aqui? (Apontando para o E de Ernesto).
 - Quem tem o nome que começa com E? E na família ou amigos de vocês, algum nome começa com E?
 - Temos objetos na sala de aula que começam com a letra E?
- ✓ Essa atividade é feita com todas as letras da palavra Ernesto, focalizando na identificação das vogais e buscando desenvolver a consciência fonológica da palavra.
- ✓ Passamos para o reconhecimento de outros nomes presentes na capa:
 - Além do nome Ernesto, há outros nomes de pessoas nesta capa? Onde estão escritos?
 - Quais são os nomes?
- ✓ Também é feita a identificação das letras de cada nome, que são dos autores, nos moldes das questões anteriores.

B L A N D I N A
J O S É C A R L O S

- ✓ No quadro, os alunos visualizam o título do livro Ernesto, sem as vogais.
- ✓ Os alunos são convidados a identificar as vogais abaixo do nome e repeti-las.

- ✓ Com a mediação da professora, questionamos sobre quais vogais devem usar para completar o nome no livro.

Figura 1 – Atividade com vogais.



Fonte: a autora.

- ✓ A atividade é repetida com os nomes dos autores do livro e da professora.
- ✓ Os estudantes recebem uma folha de atividade (Figura 2) com os nomes de todos os alunos da turma, para fazer em duplas a atividade.
- ✓ A professora realiza a mediação da atividade, auxiliando as duplas.
- ✓ A correção é feita no quadro, com o acompanhamento de todos.

Figura 2 – Atividade com vogais, nomes dos colegas.

ESTA ATIVIDADE DEVE SER FEITA EM DUPLAS.
COMPLETE COM AS VOGAIS: A - E - I - O - U
O NOME DOS COLEGAS DA NOSSA TURMA.

_L_C_	M_TH__S
_L_C_	P_M_L_
B__NC_	RH__N
D_RL_	R__N
_R_C	S_M__L
F_L_P_	S_R_
H_NN_H	TH__N_
__R_	TH__
_S_B_LLY	TH_R
K_M_LY	V_CT_R
L__N_RD_	V_T_R
L_T_C__	Y_SM_N
L__S	

Fonte: a autora.

2º Encontro

Os objetivos específicos propostos para este encontro são:

- ✓ Utilizar novas expressões de forma contextualizada para tarefas específicas.
- ✓ Possibilitar a observação das relações sonoras estabelecidas pelas palavras trabalhadas nas atividades propostas.
- ✓ Estimular a leitura de um livro de Literatura Infantil.

Quadro 11 – 2º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Leitura do livro	Projeção do livro em <i>slides</i> , para acompanhamento dos alunos. Leitura em voz alta realizada pela professora.
b) Compreensão da história	Questionamento referente ao livro aos alunos para facilitar o processo de compreensão da história. Os alunos, além da compreensão, devem expressar sua opinião frente aos fatos. Realizar a atividade como me sinto ajudando alguém.

Fonte: a autora.

Descrição das atividades:

a) Leitura do livro.

- ✓ Projeção do livro em *slides*, para que todos os alunos possam acompanhar o processo de leitura.
- ✓ Iniciamos lendo a capa, folha de rosto, deparamo-nos com o desenho de uma porta. A leitura do livro é feita com pausas, para que os alunos expressem seu posicionamento sobre a história.
- ✓ A cada página são feitos questionamentos com referência aos parágrafos apresentados no livro. A intenção é provocar os alunos para expressar oralmente seus pensamentos e opiniões sobre a obra e, também, possam realizar hipóteses de leitura das páginas apresentadas.
 - Que imagem é essa? (Imagem de uma porta fechada – com referência à porta da página 3).
 - Qual o significado desta porta no livro?
 - Por que esta porta está aqui?
 - Vamos entrar onde?
 - Quem vocês acham que vai entrar por esta porta?

Virando as páginas, continuamos com a leitura e as perguntas.

- Quem apareceu aqui? (Na imagem, podemos identificar a porta aberta com o personagem Ernesto).
- O nome do Ernesto começa com qual letra? E termina com qual?
- Quais os sons das letras da palavra Ernesto? (Consciência fonológica).
- Quem é calado aqui?
- Quais os sons da palavra calado?
- Por que será que ele tem a língua enrolada?
- Será que ele é doente?
- O que vocês estão vendo?
- O que significa “não sabe falar direito com as pessoas”?
- Por que o personagem dá medo nas pessoas?
- O que significa ser diferente?
- O que é ser esquisito?
- Será que ele é egoísta? O que é ser egoísta?
- Por que será que ele vive sozinho e triste?

b) Compreensão da história.

- ✓ Após a leitura do livro, os alunos são questionados:
 - Como se sentem ao ver essas pessoas nessas condições de vulnerabilidade social?
 - Como você se sente ao saber da vida de Ernesto?
 - Será verdade ou será apenas fofocas? Por exemplo: “Dizem que o Ernesto é muito calado” (FRANCO; LOLO, 2016, p. 5).
 - Qual era a idade de Ernesto na sua percepção?
 - O que você sugere para Ernesto melhorar de vida?
 - Quem aparece na porta na última imagem do livro?
 - O que a sociedade faz para ajudar as pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social?
 - Você já ajudou alguém? Como?
 - Como se sentiu podendo ajudar alguém?
 - Você já foi ajudado por alguém?

- ✓ Para responder às duas últimas questões, os alunos visualizam uma lista que estará colada no quadro, com fonte grande, com as expressões seguintes.

- Quais expressões podemos usar para evidenciar nossos sentimentos e responder às questões? (Referindo-se às duas últimas).
- Quem conhece algumas dessas expressões?
- A professora exemplifica: quando eu posso ajudar alguém, eu me sinto ALEGRE. Qual número se refere à alegre?

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Abençoado2. Alegre3. Contente4. Desajeitado5. Engraçado6. Entediado7. Feliz8. Maravilhado9. Radiante10. Satisfeito |
|--|

- ✓ Caso os alunos não identifiquem ALEGRE, a professora indica o número e faz mais questionamentos:
 - Qual a letra inicial de ALEGRE?
 - Há outras vogais nessa expressão?
 - Quando vocês se sentem ALEGRES?
 - Qual é o sentimento completamente oposto a ALEGRE?
- ✓ As perguntas são feitas com ênfase na escrita da palavra no quadro.
- ✓ Os alunos são convidados a ler as demais expressões do quadro. Com a mediação da professora, verifica-se se elas podem responder às duas últimas questões e cada um expressa sua resposta mostrando a palavra na lista que está no quadro.
- ✓ Para finalizar esta atividade, os alunos recebem a folha de atividades (Figura 3), na qual devem escolher duas expressões do quadro para completar as sentenças, além de fazer um desenho que represente um desses momentos.

Figura 3 – Atividade como eu me sinto ajudando ao próximo

Quando eu posso ajudar alguém, eu me sinto _____

Quando alguém me ajuda, eu me sinto _____

Fonte: a autora.

- ✓ Os alunos são estimulados a expressar suas ideias e opiniões sobre o livro em questão.

3º Encontro

Objetivos específicos para o 3º encontro:

- ✓ Falar as características do personagem para a classe usando tom audível e boa articulação.
- ✓ Memorizar a grafia de palavras frequentes neste programa.

Quadro 12 – 3º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Leitura do livro.	A leitura do livro é realizada pela professora.
b) Discussão sobre as características do personagem para despertar a consciência fonológica.	Com o auxílio do livro e da professora, os alunos devem escrever as características do personagem Ernesto.
c) Montagem com recorte e colagem de palavras.	Escolher uma das características do personagem Ernesto para construir palavras que caracterizem o personagem Ernesto. Após colagem no cartaz coletivo da turma.

Fonte: a autora.

Descrição das tarefas e atividades:

- a) Leitura do livro.
- ✓ A aula inicia com a professora questionando o grupo sobre o que lembram da história que ouviram no último encontro.

- ✓ A leitura do livro é realizada pela professora, somente para lembrar os alunos sobre a história. É importante para essa leitura dar ênfase nas palavras que definem as características do personagem.
 - ✓ São feitas questões específicas sobre cada parte da história para auxiliar o grupo a recontar a história, buscando dar ênfase às características de Ernesto.
 - ✓ A professora auxilia sempre que necessário, quando o grupo não lembrar de alguma parte, porém, buscando a participação de todos.
- b) Discussão sobre as características do personagem para despertar a consciência fonológica.
- ✓ A atividade inicia com uma discussão retomando as características de Ernesto.
 - ✓ A professora tem todas as características de Ernesto, as quais foram mencionadas na história em folhas e serão coladas no quadro à medida que são faladas pelos alunos.

(É IMPORTANTE OS ALUNOS VISUALIZAREM AS EXPRESSÕES)

BOBO	DIFERENTE	CALADO	CARA TORTA
BURRO	BELO	FEIO	LÍNGUA ENROLADA
ROUPAS VELHAS	ESQUISITO	EGOÍSTA	SOZINHO

- ✓ A atividade escrita desta aula consiste em realizar minicartazes pelos alunos com as características do protagonista Ernesto.
- ✓ Os alunos recebem instruções sobre como devem preencher a atividade. Eles devem escolher expressões que caracterizem o protagonista. Eles recebem uma folha (Figura 4) com a imagem de Ernesto e são questionados sobre as características do personagem, visando enfocar a consciência fonológica das palavras.
 - Quais são as características de Ernesto?
 - Como dizem que ele é?
 - Como dizem que são suas roupas?
 - Como é seu modo de falar?
 - Quantas letras têm a palavra ENROLADA?
 - Quais os sons das letras da palavra ENROLADA?
 - Com que letra inicia a palavra ENROLADA?
 - Quais os sons das letras da palavra BOBO?
 - Com que letra inicia a palavra ESQUISITO?
 - Que outras palavras iniciam com a Letra E?

- Com que letra inicia as palavras BOBO e BURRO?
- Como faço para identificar essa palavra BOBO?
- Quais os sons das letras que formam a palavra BOBO?
- Quantas letras têm a palavra BOBO?
- Quais os sons das letras que formam a palavra BURRO?
- Quantos sons têm a palavra BURRO?
- Quantas letras têm a palavra BURRO?
- Sobrou alguma palavra nas características que não foi escrita na atividade? Qual?

As perguntas são repetidas quantas vezes forem necessárias para os alunos compreenderem os sons das letras das palavras. As perguntas são feitas com todas as palavras fixadas no quadro, visando à memorização das grafias e dos sons. As perguntas podem ser feitas coletiva ou individualmente, conforme a necessidade da turma.

Figura 4 – Atividade com características do personagem

DESAFIO VOCÊ A ENCONTRAR 10 EXPRESSÕES QUE CARACTERIZAM O PERSONAGEM ERNESTO. ESCRIVA SOMENTE AS PALAVRAS QUE CARACTERIZAM O PERSONAGEM.

Fonte: a autora.

- ✓ Em duplas, os alunos comparam suas folhas interagindo para verificar se escolheram as mesmas características.
- ✓ A professora circula entre a turma auxiliando nas comparações.
- ✓ Cada dupla é convidada a reportar ao grupo quais características foram as mesmas e quais foram diferentes em suas folhas.

c) Montagem com recorte e colagem de palavras.

Formação de palavras a partir do recorte e colagem

- ✓ Os alunos visualizam uma cartolina colada no quadro com a imagem de Ernesto ao centro.
- ✓ Eles recebem revistas e jornais. Em duplas, buscam recortar letras para formar as palavras que se referem às características de Ernesto de acordo com a história e usam as expressões que ainda estão no quadro como referência. Os alunos são estimulados a escolher expressões diferentes para compor o cartaz coletivo.
- ✓ O cartaz é montado à medida que eles selecionam as palavras, com o auxílio da professora.
- ✓ O cartaz da turma permanece na sala ao longo dos encontros.

4º Encontro

Os objetivos específicos propostos para o 4º encontro são:

- ✓ Possibilitar a observação das relações sonoras estabelecidas pelas palavras trabalhadas nos exercícios.
- ✓ Reconhecer diferentes formatos de letras.

Quadro 13 – 4º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Acróstico com o nome Ernesto.	Completar o acróstico utilizando nomes próprios.
b) Reconhecer diferentes formatos de letras.	A atividade consiste em reconhecer as palavras iguais em diferentes de letras.

Fonte: a autora.

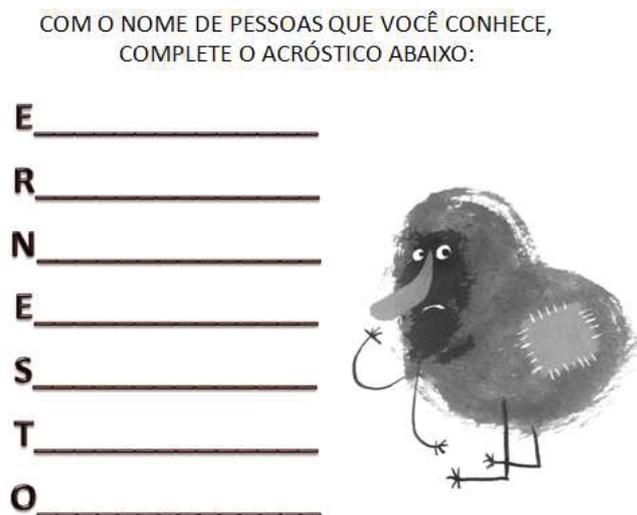
Descrição das atividades:

a) Acróstico com o nome Ernesto.

- ✓ A aula inicia com o questionamento sobre os nomes de cada aluno.
 - Quem sabe com que letra inicia o meu nome (da professora)?
- ✓ A professora escreve seu nome no quadro KATIANE e conversa com eles sobre as letras e sons e faz a identificação das vogais.
 - Quem sabe escrever seu nome?
 - Vamos colocar no quadro?
- ✓ Após estarem no quadro os nomes da turma, a professora conversa sobre cada nome e nomes dos demais amigos, família e nomes de que eles gostem, buscando identificar letras e sons.
 - Que nomes de pessoas começam com a letra E?
 - Há algum colega na turma que começa com a letra E?

- Como se escreve ERIC?
 - Quais são as vogais de ERIC?
 - Quais os sons da palavra ERIC?
 - Quantas letras tem a palavra ERIC?
 - Que som tem a letra R?
 - Que nomes de pessoas começam com a letra R?
 - Que som tem a letra C?
 - Que palavras iniciam com a letra C?
- ✓ Os alunos recebem a folha da Figura 5 que contém o nome Ernesto escrito, eles devem completar o acróstico com nomes próprios de pessoas que eles conhecem. A professora exemplifica a atividade no quadro para que todos possam compreender.
 - ✓ Eles podem fazer a atividade em dupla para que um auxilie o outro e troquem ideias.
 - ✓ Ao final, os acrósticos são colocados no quadro. A turma é convidada a completar de forma coletiva um cartaz contendo o nome ERNESTO em forma de acróstico.
 - ✓ Com a mediação da professora, a turma faz a leitura dos nomes.
 - ✓ As perguntas são repetidas em todas as letras do acróstico, coletiva ou individualmente, visando à participação de todos os alunos.

Figura 5 – Atividade com Acróstico



Fonte: a autora.

- ✓ Como tarefa de casa, os alunos devem elaborar um acróstico com livres palavras a partir do nome de cada um. Eles podem pesquisar palavras diferentes. No encontro seguinte, os acrósticos feitos pelos alunos são fixados no quadro e todos realizam a leitura.

- b) Reconhecer diferentes formatos de letras.
- ✓ Para esta atividade, os alunos devem reconhecer os diferentes formatos das letras, colorindo da mesma cor as palavras iguais. Eles devem ler as palavras em voz alta para desenvolver a consciência fonológica. A atividade tem como base o exercício proposto por Valle (2014, p. 87).
 - Qual a primeira palavra que aparece na folha?
 - ERNESTO, muito bem! Quais os sons da palavra ERNESTO?
 - Quantos sons têm a palavra ERNESTO? Vamos contar nos dedos?
 - Quantas vezes aparece a palavra ERNESTO na atividade?
 - Quantas vezes abro a boca para falar ERNESTO?
 - ✓ As perguntas são repetidas com todos os nomes próprios apresentados na atividade. Os questionamentos são realizados de forma coletiva e individual, conforme a necessidade dos alunos e a percepção da professora.

Figura 6 – Atividade com palavras escritas em diferentes formatos

O ALFABETO POSSUI 26 LETRAS, QUE PODEM SER ESCRITAS DE DIFERENTES MANEIRAS. OBSERVE O FORMATO DAS LETRAS DAS PALAVRAS ABAIXO E PINTE DA MESMA COR AS PALAVRAS IGUAIS.



Fonte: a autora.

5º Encontro

Para o quinto encontro, trazemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Criar um nome próprio para um animal de estimação.
- ✓ Expressar opinião sobre um animal de estimação para o personagem Ernesto.
- ✓ Identificar o gênero textual cartaz de campanha de adoção de animais e fazer sua leitura.

Quadro 14 – 5º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Leitura de um cartaz de campanha de adoção de animais.	Leitura do gênero textual cartaz de campanha de adoção de animais. Manifestação da opinião sobre o cartaz lido.
b) Indicar um animal de estimação para o personagem Ernesto.	Discussão e análise das propostas. Os alunos devem expressar sua opinião sobre qual é o animal de estimação mais indicado para o personagem.
c) Leitura e escrita de palavras.	Completar a atividade com os possíveis animais de estimação.

Fonte: a autora.

Descrição das tarefas e atividades:

- a) Leitura de um cartaz de campanha de adoção de animais.
- ✓ Um cartaz referente à campanha de adoção de animais é projetado em *slide*. Os alunos devem fazer a leitura deste.

Figura 7 – Cartaz Campanha de adoção de animais



Fonte: Valongo (2020).

- O que vocês estão vendo aqui? (Apontando para o cartaz).
- Muito bem, vocês estão vendo um cartaz para adoção de animais. Qual a finalidade deste cartaz?
- Em que dia vai ocorrer essa campanha de adoção de animais?
- Qual horário?
- Qual o local?
- Que outros elementos aparecem no cartaz?

b) Indicar um animal de estimação para o personagem Ernesto.

- ✓ Conversar sobre as possibilidades de adoção de um animal de estimação para o personagem Ernesto. Conversar sobre as responsabilidades da adoção.
 - Que bichinho vocês sugerem para o Ernesto? Por quê?
 - Será que ele vai gostar?
 - Vocês têm animal de estimação?
 - Quem cuida dele?
 - Quem brinca com ele?
 - Qual o nome dele?
 - Quem escolheu o nome?
 - Vocês gostam de ter um bichinho de estimação?
 - Ele faz muita bagunça?
 - Será que um bichinho de estimação vai ajudar o Ernesto a não se sentir tão sozinho?
- ✓ Para finalizar a atividade, os alunos, em duplas, devem elaborar um cartaz dentro da temática animais, por exemplo, um cartaz para incentivar o cuidado com os animais.

c) Leitura e escrita de palavras.

- ✓ Esta atividade foi criada a partir de Werlang (2015, p. 126) (Figura 7). A atividade consiste em identificar a quantidade de letras que compõem a palavra, ilustrar o que se pede, reconhecer a letra inicial e final das palavras, descobrir a quantidade de sílabas e, por último, a escrita de nomes próprios para favorecer o desenvolvimento da atividade. Perguntas são feitas aos alunos, como:
 - Qual a primeira palavra que vocês devem desenhar?
 - CACHORRO tem quantas letras?
 - Qual a letra inicial da palavra CACHORRO?

- Quais são os sons da palavra CACHORRO?
 - Vocês perceberam que CH tem som de X?
 - Vocês perceberam também que os dois RR têm um só som R?
 - Qual a letra final da palavra CACHORRO?
 - Quantas vezes abro a boca para falar CA-CHOR-RO? Vamos bater palmas para facilitar.
 - Quais nomes podemos colocar em um cachorro?
 - Que outras palavras iniciam com a sílaba CA?
- ✓ Essas perguntas são repetidas com todas as palavras do exercício, focalizando os sons das palavras na identificação das letras inicial e final e quantidade de sílabas, buscando desenvolver a consciência fonológica das palavras.

Figura 8 – Atividade referente aos bichos de estimação

**ERNESTO SENTE-SE MUITO SOZINHO.
VAMOS DAR A ELE UM BICHINHO DE ESTIMAÇÃO!
COMPLETE O QUADRO COM O QUE SE PEDE:**

BICHO DE ESTIMAÇÃO PARA DESENHAR	QUANTAS LETRAS TÊM	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	QUANTAS VEZES ABRO A BOCA	NOME
CACHORRO					
GATO					
PÁSSARO					
PEIXE					

Fonte: a autora.

6º Encontro

Os objetivos específicos do 6º encontro consistem em:

- ✓ Leitura e identificação de logomarcas.
- ✓ Pesquisa de logomarcas.

Quadro 15 – 6º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Leitura de logomarcas.	Leitura e identificação de logomarcas com foco no reconhecimento de letras.
b) Pesquisa de logomarcas e criação de uma logomarca.	Atividade de recorte e colagem de logomarcas com reconhecimento de letras. Elaborar uma logomarca para o <i>Programa</i> .

Fonte: a autora.

Leitura de logomarcas.

- ✓ A atividade do encontro de hoje consiste em fazer a leitura das logomarcas (Figura 8). A partir dessa atividade, buscamos despertar a consciência fonológica das palavras rumo ao letramento. Para isso, a atividade consiste na leitura das logomarcas de editoras dos livros.
 - Vocês sabem o que é uma logomarca?
 - Para que serve uma logomarca?
 - Qual é a primeira logomarca que aparece na atividade?
 - De que empresa é? (Refere-se à editora do livro *Ernesto*).
 - Quantas letras tem a primeira logomarca?
 - O que é uma editora?
 - Que outras editoras vocês conhecem?
 - Que outros livros aparecem com essa logomarca que vocês lembram?
 - Qual é a segunda logomarca que aparece na atividade?
 - Quantas letras têm a segunda logomarca?
 - Onde nós vimos essa logomarca?
 - MODERNA refere-se à marca de que produto?
 - Quais os sons das letras da segunda logomarca?
 - Quantos sons tem a palavra MODERNA? Vamos contar juntos?
 - Depois de repetir o som individual das letras, que palavra formou?
 - Quais são as vogais da palavra MODERNA?
 - Que outras palavras começam com a letra M?

As perguntas são repetidas com todas as logomarcas da atividade, com o intuito de despertar a consciência fonológica das palavras.

Figura 9 – Atividade com logomarcas

Logomarca	Possui quantas letras? Quais?	Com que letra começa?	Com que letra termina?
			
			
			
			
			

Fonte: a autora.

a) Pesquisa de logomarcas.

- ✓ A segunda atividade proposta para este encontro é a pesquisa de logomarcas em revistas e jornais de produtos diversos. Explicar que as logomarcas não se referem exclusivamente a editoras de livro. Os alunos, em duplas, devem recortar e posteriormente colar em um cartaz coletivo as logomarcas pesquisadas. Ao final, as logomarcas são expostas na sala de aula. A conferência das logomarcas e a leitura são realizadas de forma coletiva, dando ênfase à consciência fonológica. Nesta atividade, são feitas perguntas como:
 - Essa logomarca (mostrando a logomarca de uma dupla de alunos) refere-se a que tipo de produto?
 - Esse produto apresenta outras marcas? Quais?
 - Qual o nome dessa logomarca? Vamos escrevê-la no quadro e fazer a leitura em conjunto? Quem mais encontrou essa logomarca?
 - Com que letra começa essa logomarca?
 - Qual o som desta letra inicial?
 - Que outras palavras iniciam com esta letra?
 - Quantas letras tem essa logomarca?

- Quais são as vogais desta logomarca?
 - Quais os sons das letras desta palavra?
 - Quem recortou essa logomarca pode colar no cartaz.
- ✓ Essas perguntas são realizadas com todas as logomarcas pesquisadas pelos alunos. Depois disso, propomos um desafio para os alunos criarem como tarefa de casa uma logomarca para o *Programa Alegria de Aprender*.

7º Encontro

Propomos como objetivos específicos para o 7º encontro:

- ✓ Trabalhar com o gênero textual bilhete.
- ✓ Identificar a finalidade de um bilhete.
- ✓ Escrever um bilhete.

Quadro 16 – 7º Encontro

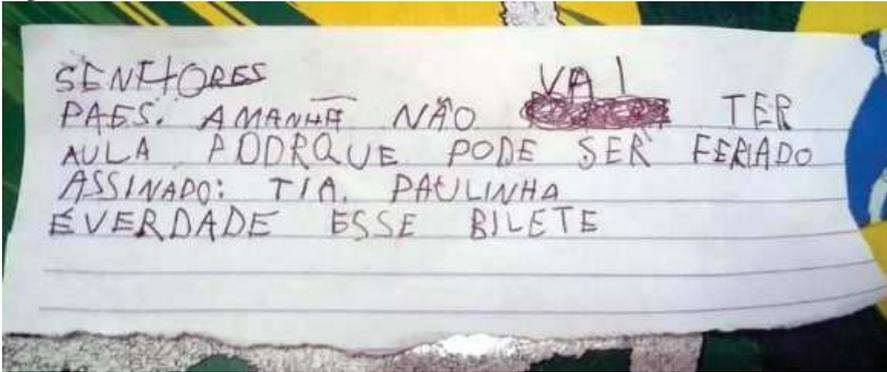
Tarefa atividade	Descrição
a) Leitura do gênero bilhete.	Diálogo com os alunos sobre o gênero bilhete. Leitura de um bilhete.
b) Escrita de um bilhete.	Escrever um bilhete.

Fonte: a autora.

Descrição das atividades:

- a) Leitura do gênero bilhete.
- ✓ Conversa inicial com os alunos sobre o que é um bilhete. Para ajudar a comunicação, algumas perguntas são feitas aos alunos:
 - Vocês sabem o que é um bilhete?
 - Para que serve um bilhete?
 - Vamos ler juntos este bilhete? (A professora projeta o bilhete em *slide*).

Figura 10 – Bilhete



Fonte: G1 (2018).

- Vamos ler este bilhete juntos?
 - Para quem esse bilhete é destinado?
 - Quem escreveu esse bilhete?
 - Qual a mensagem do bilhete?
 - O que diz o bilhete?
 - Será mesmo verdadeiro esse bilhete?
- ✓ A história do bilhete (Figura 10) é contada aos alunos. Eles são questionados sobre a atitude do menino.
- ✓ Outros bilhetes também são mostrados em *slides* à classe (Anexo C). A leitura coletiva é realizada. Perguntas semelhantes à atividade anterior também são feitas.
- b) Escrita de um bilhete.
- ✓ Para escrever os bilhetes, cada aluno deve pensar em alguém a quem deseja realmente enviar um bilhete; pode envolver uma mensagem de carinho, uma informação ou um pedido. Nesta atividade, a professora também confecciona um bilhete, para que os alunos possam ter um modelo de como realizar a atividade. Ao final, os bilhetes escritos para professores, funcionários da escola, colegas de classe podem ser entregues.
- Para escrever o nosso bilhete, devemos ter em mente algumas coisas. Por exemplo:
 - Para quem vamos escrever? Eu (professora) vou escrever para Diretora.
 - Quais os sons da palavra DIRETORA?
 - Quais as letras da palavra DIRETORA?
 - Sobre o que vamos falar? Por exemplo, LIVROS (as próximas perguntas dependem dessa resposta dos alunos).

- Quais os sons da palavra LIVROS?
 - Quais as letras da palavra LIVROS?
 - O que vamos falar sobre os LIVROS?
 - Quem vai assinar o bilhete?
- ✓ Com as ideias dos alunos, valorizar seu potencial criativo, podemos escrever diversos bilhetes. Porém, para exemplificar, podemos escrever um bilhete coletivo no quadro para dar vazão à criatividade.
 - ✓ Após a exemplificação inicial, os alunos, em duplas ou individualmente, realizam a escrita dos bilhetes.
 - ✓ Concluída a escrita dos bilhetes, os alunos devem socializar suas criações com a turma.

8º Encontro

Os objetivos específicos elencados para este encontro são:

- ✓ Compreender os conceitos básicos de alimentação saudável e não saudável.
- ✓ Trabalhar com o gênero textual lista.
- ✓ Escrever uma lista de compras de mercado.

Quadro 17 – 8º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Conversa inicial com os alunos sobre a alimentação do personagem Ernesto.	Diálogo com os alunos sobre a alimentação do personagem Ernesto. Nesta atividade, os alunos devem expressar sua opinião.
b) Realizar o exercício, trocando símbolos por letras.	Os alunos devem trocar símbolos por letras e escrever os produtos alimentícios que encontraram.
c) Lista de compras de mercado.	Em duplas, os alunos devem elaborar e escrever uma lista de compras para o personagem.

Fonte: a autora.

Descrição das atividades:

- a) Conversa inicial com os alunos sobre a alimentação do personagem Ernesto.
 - Como será a alimentação do Ernesto? Como vocês imaginam a alimentação dele?
 - Em alguma parte da história é abordado sobre a alimentação de Ernesto?
 - Será que ele prepara suas refeições?
 - Como é uma alimentação saudável?
 - O que deve conter uma alimentação saudável?

- O que não deve conter uma alimentação saudável?
- Quais são as refeições principais do dia?
- O que será que o Ernesto come de café da manhã?
- Será que ele faz lanche de manhã? O que você sugere para ele comer?
- E como será seu almoço?
- Será que ele faz lanche da tarde?
- Como será seu jantar?

Nesta atividade, é importante a professora expressar sua opinião sobre alimentação saudável, chamando a atenção da turma para a alimentação equilibrada, contemplando os grupos alimentares, para que os alunos possam ter exemplos de como podem emitir suas opiniões. A professora reforça o uso das expressões para dar opinião como: “eu acredito, eu penso, eu creio, eu entendo”.

b) Realizar a atividade trocando símbolos por letras.

- ✓ Depois da conversa inicial sobre alimentação saudável e não saudável, os alunos devem realizar a atividade proposta na Figura 11, que consiste em trocar símbolos por letras. Essa atividade tem como base Valadares e Araújo (2004, p. 108) e Valle (2014, p. 101). Perguntas são feitas no decorrer da atividade, como:

- Qual a primeira palavra decifrada no exercício?
- Qual a primeira letra de OVO?
- Quais os sons da palavra OVO?
- Quantos sons têm a palavra OVO? (Podem contar nos dedos).
- Que outras palavras começam com a letra O?
- Quantas vezes abro a boca para falar O-VO? (Podem bater palmas).

As perguntas são repetidas nas outras palavras do exercício para ajudar a despertar a consciência fonológica e silábica nos alunos, compreendendo a relação fonema/grafema.

Figura 11 – Atividade com troca de símbolos por letras

**VAMOS AJUDAR ERNESTO DECIFRAR
SUA LISTA DE COMPRAS.
PARA ISTO, USE A LEGENDA . TROQUE OS SÍMBOLOS
PELAS LETRAS E FORME PALAVRAS:**

☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞
A	Ã	O	U	E	I	V	R	Z	F
☺	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞	☞
J	M	S	C	R	L	D	T	B	N

☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____

☞☞☞☞☞☞ _____



Fonte: a autora.

c) Lista de compras de mercado.

- ✓ Partindo da ideia de que os alunos devem ter contato com os diferentes gêneros textuais, para inserção das crianças no mundo letrado, esta atividade propõe trabalhar com lista de compras.
- ✓ Algumas imagens exemplificando o gênero lista são mostradas aos alunos (Anexo D). É importante que eles tenham contato com exemplos de listas. Então, ao mostrar as listas em *slides*, conversamos com os alunos sobre o gênero lista. Além das duas imagens apresentadas para o grupo, outras listas são elaboradas pelos alunos de forma conjunta. Além das imagens das listas, da elaboração coletiva, listas diversas são distribuídas aos alunos para eles realizarem a leitura dos itens. Esta atividade é realizada em duplas.
 - Que texto é esse que vocês leram?
 - Por que chamam de lista?
 - Para que serve uma lista?
 - Na casa de vocês, usam listas? Para quê?

- Na sua casa, é comum fazer uma lista? De quê?
 - Quem escreve a lista?
 - Vocês já foram ao mercado?
 - O que vende um mercado?
 - A família de vocês faz lista de compras de mercado?
 - Por que muitas famílias fazem lista de compras para ir ao mercado?
 - Para que serve uma lista de compras?
- ✓ Em duplas, os alunos devem elaborar e escrever uma lista de compras de mercado, contendo cinco itens diferentes que gostariam de comprar.

DESAFIO PARA CASA:

- ✓ Os alunos serão desafiados a ajudarem na escrita de uma lista que seja necessária em casa (de supermercado, de farmácia, de material escolar). Quando surgir essa necessidade em suas casas e puderem auxiliar, devem lembrar de contar em sala de aula para sua professora.

9º Encontro

O nono encontro do *Programa Alegria de Aprender* traz como objetivos específicos:

- ✓ Compreender qual a finalidade de um convite de aniversário.
- ✓ Confeccionar um convite de aniversário.
- ✓ Trabalhar com o gênero textual convite.
- ✓ Expressar opinião sobre uma possível festa de aniversário.

Quadro 18 – 9º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Conversa inicial com os alunos sobre uma festa de aniversário.	Os alunos devem expressar sua opinião sobre a temática festa de aniversário.
b) Solucionar o caça-palavras.	Os alunos devem encontrar no caça-palavras elementos que há na festa de aniversário de Ernesto.
c) Elaborar um convite de festa de aniversário.	Em duplas, os alunos devem elaborar e escrever um convite de aniversário para a festa do personagem Ernesto.
d) Escrita de outro convite de aniversário.	Confeccionar um convite de aniversário a partir do convite estudado na atividade anterior.

Fonte: a autora.

Descrição das tarefas e atividades:

a) Conversa inicial com os alunos sobre como comemoram seu aniversário.

– Qual o mês de seu aniversário?

✓ A partir das respostas de cada um, propor que se levantem e façam um semicírculo a partir da ordem dos meses do ano. Quem fizer aniversário em janeiro vai estar em uma ponta até chegar em dezembro, incluindo a professora. Se houver alunos que fazem aniversário no mesmo mês, verificar o dia. Aproveitamos para revisar a ordem dos meses e é possível soletrar cada mês, quando cada aluno vai até o quadro e todos ajudam na escrita.

✓ Questioná-los sobre como comemoram seu aniversário, se já tiveram alguma festinha, um bolo, se comemoram na escola ou com a família, se já fizeram ou receberam um convite.

Questioná-los:

– O que é necessário estar escrito em um convite? Instigar que pensem nos dados principais: data, horário, local, nome do aniversariante, nome do convidado.

✓ Mostrar e conversar sobre o gênero convite de aniversário. Projetar uma imagem e ler de forma conjunta (Anexo E).

✓ Criar a situação festa de aniversário para o personagem Ernesto. Para ajudar a comunicação, algumas perguntas são feitas aos alunos:

– Quem já foi a uma festa de aniversário?

– O que há em uma festa de aniversário?

– Será que o Ernesto já teve uma festa de aniversário?

– Vamos fazer uma festa de aniversário para o Ernesto?

– Quantos anos ele está fazendo?

– Que dia ele está de aniversário?

– Quais são os convidados?

– Qual o cardápio da festa?

– Quais são as bebidas da festa?

– Onde vamos fazer a festa?

– Quem ajuda a preparar a festa? Vamos ajudá-lo?

b) Solucionar o caça-palavras.

✓ Nessa atividade, os alunos devem solucionar o caça-palavras encontrando sete objetos que podem colocar na festa de aniversário de Ernesto. A pesquisadora teve como base Valle (2014, p. 173), Fittipaldi, Russo e Passos (2004, p. 40-41).

– Qual a primeira palavra que vamos procurar?

- Quais os sons da palavra DOCINHO?
 - Quais as letras da palavra DOCINHO?
 - Qual a letra inicial de DOCINHO?
 - Que outras palavras iniciam com a letra D?
 - Qual a última letra da palavra DOCINHO?
- ✓ As perguntas são repetidas em todas as palavras propostas pelo exercício, com vistas a reforçar a consciência fonológica das palavras. Conforme a necessidade dos alunos, as questões são feitas de forma coletiva ou individual.
- ✓ Depois, os alunos devem separar as sílabas das palavras encontradas.
- Quantas vezes abro a boca para falar DO-CI-NHO? (Podem bater palmas).
 - Quantas sílabas tem a palavra DO-CI-NHO?
 - Como separo a palavra DO-CI-NHO?
- ✓ Da mesma forma como no exercício anterior, as perguntas são repetidas com todas as palavras. As perguntas inicialmente são realizadas de modo coletivo; depois, individualmente, visando à participação e ao entendimento de todos os alunos.

Figura 12 – Atividade com caça-palavras e separação silábica

**VAMOS AJUDAR ERNESTO ENCONTRAR OS OBJETOS
PARA FAZER SUA FESTA DE ANIVERSÁRIO.
PROCURE NO CAÇA-PALAVRAS AS PALAVRAS ABAIXO:**

**DOCINHOS – BALÃO – MÚSICA – CONVITE
BOLO – SUCO – VELA**

B	A	L	Ã	O	R	T	M	S	R
S	T	P	S	Q	L	M	Ú	Q	S
D	O	C	I	N	H	O	S	L	U
T	P	C	V	B	P	N	I	S	C
C	O	N	V	I	T	E	C	T	O
R	T	Y	S	T	X	Z	A	Q	Y
B	O	L	O	P	S	V	E	L	A

**AGORA, ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU
E SEPRE AS SÍLABAS:**

Fonte: a autora.

c) Elaborar um convite de festa de aniversário.

✓ Partindo de um convite pré-elaborado, os alunos devem completar as informações que faltam no convite. Os alunos devem enfeitar o convite com motivos festivos.

- Quem já recebeu um convite de aniversário?
- Para que serve um convite de aniversário?
- Este convite deve ser preenchido para os convidados da festa de aniversário de Ernesto. Quais informações são importantes em um convite de aniversário?
- Quem é o aniversariante?
- Quem é o convidado?
- Qual a data escolhida para a festa?
- Quantos anos o aniversariante está completando?
- Qual o horário de início da festa?
- Qual o local escolhido?
- Quem assina o convite?
- Qual a finalidade de um convite?
- Quantas vezes abro a boca para falar CONVITE?
- Quantos sons tem a palavra CONVITE?
- Quais as letras da palavra CONVITE?
- Que outras palavras iniciam com C?

Figura 13 – Atividade com convite de aniversário

PARA: _____

CONVITE

VENHA COMEMORAR COMIGO O

MEU ____ ANIVERSÁRIO!

DATA: ____/____/____.

HORA: _____.

LOCAL: _____

TE ESPERO LÁ!

Fonte: a autora.

d) Escrita de outro convite de aniversário.

✓ Confeccionar um convite de aniversário a partir do convite estudado na atividade anterior. Para esta atividade, os alunos podem expressar sua criatividade acerca dos dados para

escrever o convite. Os alunos podem escolher trabalhar em duplas ou individualmente. Ao final, é feita a socialização dos convites elaborados para a turma.

10º Encontro

O décimo e último encontro do *Programa Alegria de Aprender* traz como objetivos específicos:

- ✓ Conhecer o gênero textual receita culinária, identificando sua estrutura e finalidade.
- ✓ Ler as instruções para a realização de uma receita culinária simples com o auxílio da professora.

Quadro 19 – 10º Encontro

Tarefa atividade	Descrição
a) Identificação do gênero.	Os alunos têm acesso a receitas e outros gêneros (tiras, bilhetes) para identificar o gênero foco da atividade.
b) Conversa sobre receitas culinárias.	A atividade consiste na comunicação de relatos de experiências culinárias pelos alunos.
c) Receita de suco.	Leitura da receita e execução prática da receita.
d) Receita de bolo.	Leitura da receita e execução prática da receita.

Fonte: a autora.

Descrição das atividades:

- a) Identificação do gênero.
- ✓ Inicialmente a professora mostra algumas receitas culinárias aos alunos. Estes precisam ter contato inicial com o gênero identificando o formato, a estrutura, como o texto está organizado, mesmo sem a leitura detalhada. Devem saber diferenciar uma receita de uma tira, por exemplo. Logo após, outros gêneros textuais são mostrados aos alunos e estes devem conseguir identificá-los. Para isso, apresentamos: bilhetes, convites de aniversário, listas, receitas culinária, cartazes e tiras. Para ajudar na diferenciação dos textos, alguns questionamentos são feitos aos alunos.
 - ✓ Depois desse contato inicial com alguns gêneros textuais, os alunos são convidados a conversar sobre receitas culinárias.
- b) Conversa sobre receitas culinárias.
- ✓ Conversa inicial com os alunos sobre receitas culinárias. Para ajudar a comunicação e expressão, algumas perguntas são feitas aos alunos:
 - O que é uma receita culinária?

- Para que serve uma receita culinária?
- Vocês já fizeram alguma receita? Quem ajudou vocês na execução?
- O prato ficou saboroso?
- Devemos sempre pedir a ajuda de um adulto para fazer receitas culinárias. Devemos ter muito cuidado na cozinha. Por quê?

c) Receita de suco.

✓ A atividade consiste na leitura e execução de uma receita de suco de laranja pelos alunos auxiliados pela professora.

- Vocês já fizeram suco em casa?
- Que tipo de suco, natural ou artificial?
- Como fazem?
- Quais são os ingredientes?

É possível que os alunos saibam comunicar a receita oralmente. Na sequência, a professora apresenta a receita escrita de suco.

- Vocês sabem o que é isto? (Apontando para uma receita de suco de laranja, em forma de cartaz, fixada no quadro).
- Para que serve uma receita?
- O que essa receita explica?
- Vamos fazer essa receita juntos?
- Para isso, é necessário higienizar nossas mãos antes de iniciarmos.

✓ De forma lúdica, a receita deve ser lida e compreendida pelos alunos. Com o auxílio da professora, as tarefas para execução da receita são distribuídas aos alunos.

- ✓ Qual o título da receita? (SUCO DE LARANJA).
- ✓ Quais os sons da palavra LARANJA?
- ✓ Quais as letras da palavra LARANJA?
- ✓ Quantas sílabas tem a palavra LARANJA? (Bater palmas).
- ✓ Que outras frutas iniciam com a letra L?
- ✓ Quais as partes de uma receita? (Ingredientes e Modo de fazer).
- ✓ Quais os ingredientes dessa receita? (Laranja, água e açúcar).
- ✓ Qual a quantidade de laranjas? (Trinta).
- ✓ Qual a quantidade de água? (300 ml).
- ✓ Qual a primeira instrução? (Lavar as laranjas).

- ✓ Depois de higienizar as laranjas, o que devemos fazer? (Cortá-las).
- ✓ Depois de cortá-las, qual a orientação da receita? (Espremê-las).
- ✓ Qual a última instrução da receita? (Misturar 300 ml de água resfriada ou gelada e adicionar açúcar a gosto – lembrar os alunos sobre alimentação saudável).

d) Receita de bolo.

- ✓ Esta atividade também consiste na leitura e realização pelos alunos de uma receita simples de bolo saudável. A receita de bolo é fixada em um cartaz no quadro para ser desenvolvida com a turma toda. A leitura e a realização das tarefas para a confecção do bolo são realizadas pelos alunos e orientadas pela professora em sala de aula.

BOLO DE CENOURA	
INGREDIENTES:	
<ul style="list-style-type: none"> • 4 ovos • 1 xícara de óleo • 2 cenouras grandes picadas • 2 xícaras de chá de açúcar • 3 xícaras de farinha de trigo • 1 colher de fermento em pó • Manteiga para untar a forma. 	
MODO DE FAZER:	
<ul style="list-style-type: none"> • Bata as cenouras, os ovos e o óleo no liquidificador. • Coloque em uma bacia a farinha e o açúcar, misture os ingredientes. • Acrescente a mistura do liquidificador e misture com os ingredientes da bacia. Após misturar bem, acrescente o fermento e bata à mão por 6 minutos ou 3 em batedeira. • Unte a forma e leve ao forno a 180° C por, aproximadamente, 40 minutos. 	

Fonte: adaptado de Vicato Alimentos (2020).

- ✓ Vamos fazer uma receita e sabemos que as receitas necessitam de ingredientes. Para que nossa receita seja saborosa, precisamos usar as quantidades e os ingredientes adequados. Junto com seu colega, em duplas, procure relacionar as quantidades aos ingredientes adequadamente, escrevendo na primeira coluna.

Figura 14 – Atividade com receita de bolo

4	cenouras grandes picadas
1 xícara	de chá de açúcar
2	de farinha de trigo
2 xícaras	de fermento em pó
3 xícaras	de manteiga para untar a forma
1 colher	de óleo
1 colher	ovos

Fonte: a autora.

- Vamos conferir se escrevemos nos locais certos os ingredientes para a receita?
 - Nesta receita, o primeiro item indica o número 4. Precisamos de 4? Espera-se que a resposta seja ovos.
 - Dando sequência, o segundo ingrediente é uma xícara de...?
 - E assim damos sequência perguntando e conferindo todas as quantidades e ingredientes da receita.
 - Como devemos fazer esse bolo? Para isso, vamos ler o modo de fazer da receita?
 - Quais os ingredientes que devemos colocar no liquidificador?
 - Depois de liquidificado, o que devemos fazer?
 - Qual o outro ingrediente que devemos colocar na bacia?
 - O que devemos fazer agora?
 - É preciso colocar mais algum ingrediente? Qual?
 - E agora, o que devemos fazer?
 - Depois de bem misturado e batido, o que devemos fazer?
- ✓ O bolo é levado para assar no forno localizado na cozinha da escola, e os alunos realizam a cópia de ambas as receitas no caderno. Os ingredientes para as receitas são adquiridos com recursos próprios pela pesquisadora.
 - ✓ Para encerrar o *Programa Alegria de Aprender*, são servidos bolo e suco aos alunos participantes do programa para uma confraternização final.
 - ✓ A avaliação dos alunos é de forma qualitativa no decorrer dos encontros, primando pela análise do progresso individual de cada aluno, acompanhando e verificando em todos os encontros se os alunos realmente se apropriaram do SEA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mundo das pesquisas, mesmo que principiante, percebi o quanto era desafiador realizar um estudo de análise de LD para a alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do EF. Um caminho de estudo, reflexão, ponderações, análises e muitas leituras para fundamentar todo o processo que estava sendo construído. O desejo de conhecer e aprofundar os desdobramentos desse processo tornou-se cada vez mais motivo de pesquisa e de aprendizado. O aprendizado foi o que adquiri durante todo esse período de escrita da minha dissertação, pois anseio por uma escola que saiba construir um processo de alfabetização em que as crianças sejam sujeitos do processo e possam concluir essa etapa, de fato, alfabetizadas e letradas.

Esta dissertação teve como objetivo analisar a coleção Ápis (LP) (TRICONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b), buscando identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da CF e da apropriação do SEA. Para isso, foram analisados os LDs de 1º e de 2º ano do EF, integrantes da referida coleção, indicada pelo PNLD, sendo essa a coleção adotada na EMEF Afonso Volpato, do município de Marau, RS, em 2019, escola na qual a pesquisadora atua como professora.

Ao buscar entender o contexto de alfabetização e letramento no Brasil e aspectos decorrentes, percebi o quanto é importante a elaboração de um referencial teórico que possa sustentar todo o estudo. Entender o contexto de aprendizagem no Brasil, buscando os índices sobre leitura e escrita, que serviram para compreender o cenário educacional nacional, estadual e municipal, demonstrado que os resultados das avaliações realizadas em larga escala, revela o baixo desempenho dos alunos em termos de leitura e, com isso, também se comprova que a escola fracassa no processo de leitura de seus alunos. Para compreender as concepções sobre alfabetização e letramento, bem como as concepções relacionadas a esse processo, foi fundamental para alcançar nosso objetivo geral: analisar o MP da coleção Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a e 2017b) de LP, buscando identificar as contribuições da coleção para, especificamente, o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA. Essa apropriação de conceitos e concepções das particularidades entre os termos alfabetização e letramento foi imprescindível e deveria ser para todo professor alfabetizador. Esses conhecimentos auxiliam para que o professor possa ter autonomia e qualificar a prática em sala de aula com seus alunos, consolidando o processo de letramento e alfabetização.

Outro estudo importante foi entender o caminho entre o PNAIC e a BNCC com as propostas de alfabetização e letramento em nosso país, pois a BNCC (BRASIL, 2017) é um

documento normativo da educação básica e conduz o trabalho de alfabetização das crianças, em especial, do 1º e 2º anos – proposta deste estudo. O PNAIC visava alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do EF. PNAIC e BNCC buscam uma aprendizagem de qualidade em que o aluno seja o sujeito do processo. Esse estudo conduziu a busca por entender o SEA e a CF, fundamentais para que a alfabetização aconteça e que não acontecem de maneira estanque e separada, mas sim integrada, possibilitando que a criança possa entender a estrutura da língua para saber utilizá-la. As crianças necessitam ter CF para que possam ir se apropriando do SEA e, isso, ocorrer em um contexto de letramento e alfabetização, procurando atender às necessidades individuais de cada criança. A busca ativa sobre estudos acadêmicos em torno do SEA e sua relação com os LDs demonstrou que estes têm potencial para auxiliar no processo de alfabetização, mas também apontou fragilidades quanto ao uso do LD, pois este não consegue diagnosticar problemas e dificuldades dos alunos. Somente o professor é quem consegue fazer a ponte entre o LD e o aluno, procurando perceber seus avanços e dificuldades; o LD oferece um conhecimento automatizado e igualitário para todos os alunos. Isso sim necessita ser abolido do processo de alfabetização e letramento.

Para que possamos alfabetizar letrando, necessitamos da prática da oralidade, da leitura e da escrita, pois são fundamentais para que o aluno se aproprie do SEA. Essa tríade oferece uma dimensão imprescindível para a alfabetização porque não podem faltar nas classes de alfabetização. As oportunidades oferecidas para que as crianças se expressem, os textos que serão lidos e discutidos e a escrita que provoca a criança a registrar a sua opinião necessitam ser coerentes com o tipo de cidadão que o professor deseja para a sociedade. Esses três elementos oferecem condições para que a criança possa ser um cidadão ativo e participativo no contexto em que vive. O caminho teórico se encerra abordando o LD como um recurso para o professor, em especial da escola pública, porque o recebe através do MEC para auxiliar na construção do SEA. Cabe destacar que ele não pode ser a única fonte de estudo, pesquisa e de elaboração de atividades para o professor, ou seja, não pode ser a única referência. Também é preciso que o professor interaja com a criança de diferentes maneiras para que ela possa se apropriar do SEA, atendendo suas necessidades específicas para, de fato, alfabetizar-se.

Ao optar pela pesquisa com abordagem qualitativa e analítica explicativa, fortaleci a ideia de construir um referencial que oferecesse suporte, procurando estabelecer uma relação entre a teoria, os LDs, alfabetização e a elaboração de um programa que contribuísse para a alfabetização das crianças. Esse percurso serviu de base para as análises realizadas e será útil para outras pesquisas em torno do tema, a fim de que sempre tenhamos estudos sobre LDs. É preciso considerar que as análises não foram fáceis, exigiram tempo, reflexão, estudo, leitura e,

muitas vezes, releitura, mas tudo isso contribuiu para a construção do material apresentada na dissertação. As cinco etapas de análise e estudo ofereceram um fio condutor seguro para a construção das reflexões e, ao mesmo tempo, proporcionaram inúmeras descobertas e desafios que foram sendo trabalhados.

O estudo acerca do LD analisado revelou a postura que este assume e a função de contribuir para que o processo de alfabetização e letramento aconteça nos anos iniciais da alfabetização. A análise do MP nos permite afirmar que ele é um suporte que a maioria dos professores das escolas públicas possui para guiar seu trabalho pedagógico, fornece orientações e segue as normatizações da BNCC (BRASIL, 2017). Entendemos que o MP tem como foco o SEA, deixando a desejar o trabalho com a CF no período de alfabetização das crianças. Outra consideração importante é que o MP não apresenta sugestões teóricas e práticas de diagnóstico a fim de atender às necessidades específicas de cada criança, nem de ações pedagógicas que o professor possa aplicar com seus alunos, garantindo que a alfabetização aconteça em seu tempo e de maneira tranquila a todos os alunos. O manual trata os alunos e as turmas das escolas de maneira homogênea, ou seja, todas são iguais. No entanto, a realidade é bem diferente porque cada turma tem suas especificidades. Esses elementos precisam ser considerados na hora do planejamento das atividades de alfabetização e letramento.

As observações em torno do LD do 1º ano do EF nos levam à constatação de que as autoras possuem embasamento teórico, realizam introdução de letras a partir da CF e, dessa forma, iniciam a construção do SEA. As atividades de SEA e CF precisam ser mescladas para garantir o processo de alfabetização, ou seja, uma não deve sobrepor a outra, mas sim complementar para as crianças construírem seu processo de alfabetização. A articulação entre SEA e CF é fundamental para a criança em fase de alfabetização, uma vez que ela estabelece relações significativas entre som e letra. E essa necessita ser compreendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, ortográfico e alfabético, envolvendo ler e escrever, bem como ensinar e aprender, tudo isso dentro do contexto em que a criança vive. O LD do 2º ano segue a orientação da BNCC (BRASIL, 2017), porém apresenta atividades mais mecânicas que impedem o aluno de ser criativo, autônomo e de se expressar livremente através da escrita. Essa etapa escolar é considerada um período de alfabetização sendo sequência do 1º ano do EF; por isso, todo o cuidado com a construção do SEA se torna fundamental para que a criança estabeleça relações significativas entre seu mundo, a escrita e leitura.

Quanto à análise dos LDs, percebemos que estes conseguem realizar a ponte com o documento que normatiza a alfabetização em todo o país – BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de um suporte oferecido para o professor que consegue visualizar a atividade com suas

respectivas competências e habilidades do documento. Dessa forma, o alfabetizar e letrar acontecem de maneira simultânea, num processo dinâmico em que a criança constrói através dos estímulos que recebe de seu contexto ou do professor em sala de aula. A BNCC (BRASIL, 2017) preconiza que todas as experiências que o aluno realiza e carrega do meio em que vive – contato com as tecnologias, estímulo à curiosidade – contribuem para a compreensão de si, do mundo e das relações que estabelecem com os demais. O processo de alfabetização e letramento ocorre da mesma maneira, necessitando de interação, construção, estímulos e, principalmente, que o professor realize essa ponte contemplando as habilidades sugeridas para essa faixa etária do ensino, ampliando e auxiliando na construção do SEA.

O LD é um instrumento disponibilizado para o professor e auxilia na condução do trabalho; muitas vezes, compreende a única ferramenta que o professor tem a sua disposição para trabalhar com os alunos. O LD tem potencialidades como o MP, que cumpre a função de conduzir e orientar o desenvolvimento da CF e a apropriação do SEA em relação às habilidades e competências da BNCC (BRASIL, 2017). Os LDs dos alunos apresentam em sua elaboração uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem da corrente vygotskyana, apresentando uma visão contextualizada das atividades. É importante perceber essas potencialidades para, a partir delas, poder aperfeiçoar e conduzir da melhor forma possível os trabalhos e oferecer segurança ao professor na condução do processo do SEA. Contudo, os LDs apontam fragilidades como: pouca preocupação em relação à CF, o que entrava o processo; falta de preocupação com a produção escrita autônoma por parte da criança; os LDs deixam a desejar quanto a inserir a criança nas diversas formas de escrita.

Todo esse processo fortaleceu o propósito de realizar algo a mais em prol da alfabetização e letramento das crianças; com isso, surge o *Programa Alegria de Aprender* com o intuito de oferecer subsídio ao professor alfabetizador. Ele não é um manual, tampouco um guia. Trata-se de um material para ser explorado, manipulado, modificado, recriado, pois, para alfabetizar letrando, o professor necessita complementar as tarefas e/ou atividades do LD para que o processo possa ser construído pela criança de maneira tranquila, prazerosa e que a insira no mundo letrado. Essa complementação de atividades enriquece o trabalho, envolve as crianças e vai além do LD, pois ele não pode ser a única fonte de aprendizagem. Alfabetizar dentro do contexto da criança, considerando sua bagagem cultural, facilita a aprendizagem e, por consequência, leva a criança a ler e escrever não somente palavras, mas seu mundo com os significados que ele tem.

O Programa foi elaborado considerando o princípio de que, no processo de letramento infantil, a literatura é um componente fundamental, pois, através do letramento literário, a

criança tem a possibilidade de se apropriar da linguagem. Esse caminho facilitaria o processo de alfabetização, mas torna-se necessário que o professor busque alternativas, pesquise teorias, estude, aprofunde-se e, principalmente, coloque em prática. O professor, nesse período de escolarização (1º e 2º anos), necessita ser um pesquisador e estudioso para adquirir conhecimentos teóricos que possam se aliar à prática para que juntos (teoria e prática) contribuam para o processo de alfabetização e letramento das crianças. A elaboração e/ou criação de atividades complementares ao LD facilita para auxiliar as crianças com dificuldades e, dessa forma, atender a cada uma em suas individualidades e suprir as fragilidades e lacunas que o LD apresenta nessa etapa de alfabetização. Para isso, é imprescindível os conhecimentos teóricos que o professor busca durante sua formação continuada. Ele não pode se esquecer de que o estudo deve ser constante em sua vida profissional para que o trabalho seja exercido com qualidade e eficiência.

Ao finalizar a pesquisa, entendemos ser pertinente, aludir sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores. O educar consciente de seu papel social busca sua qualificação garantindo um processo de aprimoramento pessoal permanente, buscando compreender os fenômenos da sala de aula e encontrando soluções para as adversidades.

O estudo e o contato com teorias e referenciais teóricos contemporâneos subsidiam e motivam o trabalho do professor instigando sua criatividade e trazendo maior confiança pessoal e, também, a admiração dos estudantes.

O professor que alfabetiza, na perspectiva do letramento, pode contribuir para amenizar as desigualdades sociais de nosso país, desenvolvendo indivíduos que sabem usar a linguagem em prol de seus direitos, contestando injustiças, ainda, tão presentes em nossa sociedade. Registramos, aqui, nosso entendimento de que nosso país somente irá mudar para melhor quando os governos investirem na educação de qualidade e na valorização dos professores, em um contexto no qual os professores alfabetizadores são fundamentais.

Dessa forma, podemos afirmar que atingimos os objetivos propostos pela pesquisa e respondemos à questão: os livros didáticos (LD) destinados à faixa etária da alfabetização na idade certa contribuem de forma adequada e suficiente para que os estudantes desenvolvam sua CF e se apropriem do SEA? Acreditamos que, diante de todo o estudo realizado, os LDs deixam a desejar quanto à construção da CF, pois o enfoque está somente no SEA, o que dificulta para a criança a assimilação e a associação entre letra e som. O estudo também apontou que é necessário que o professor tenha subsídios teóricos para construir materiais alternativos para além do LD, a fim de atender às necessidades individuais de cada criança nessa etapa de alfabetização. Acreditamos que este estudo não está concluído, mas desejamos que ele sirva de

suporte a outras reflexões pertinentes quanto ao tema, pois a reflexão que realizamos provoca para que professores, pesquisadores e demais estudiosos ligados à alfabetização possam estar abertos para constantes avaliações de LDs e demais materiais disponibilizados para a alfabetização das crianças de 1º e 2º anos do EF. Esperamos que a mesma motivação que nos instigou possa atingir demais professores para que possam ousar, criar e aperfeiçoar o LD para que ele não se torne a única ferramenta de alfabetização e letramento acessível a todos. O nosso estudo aqui encerra, mas as possibilidades e provocações continuam, porque alfabetizar e letrar são tarefas exigentes e nossos alunos merecem o melhor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

ANTUNES, W. A. **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil: Circuito Campeão. 2. ed. São Paulo: Global, 2012. v. 1.

ARAÚJO, C. M. **Ensino da leitura**: como as letras são introduzidas no livro didático Porta Aberta – 1º ano. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

AZ INTELIGÊNCIA PROFESSOR ROCHA BRASIL. 2020. Disponível em: http://www.azinteligencia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=708:bilhete-leitura-e-interpretacao&catid=55:3o-ano&Itemid=108 . Acesso em: 10 jun. 2020.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria E. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BATISTA, C. V. M. **Fundamentos e Metodologias de Língua Portuguesa**. Curso Normal Superior: habilitação para os anos iniciais do ensino fundamental: módulo 6. Londrina: Unopar, CDI, 2005.

BAÚ DE IDEIAS (2020). Disponível em: <http://baudeideiasdaprofkeithy.blogspot.com.br/2011/06/bilhetes.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BAZANI; MONTAGNOLI. **A alfabetização na nova Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/91/A%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20NOVA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM.pdf> . Acesso em: 7 set. 2020.

BORTOLANZA; GOULART; CABRAL. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Revista Ensino em Revista**, v. 25, n. especial, p. 958-983, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997. v. 2

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Ano 1: unidade 2. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1: unidade 3. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Ano 3: unidade 3. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012d.

BRASIL. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, DF: MEC, 2012e.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 5. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos Estados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica: Brasília, DF: MEC; INEP, 2018a.

BRASIL. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; MEC; IDEB, 30 ago. 2018b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **PNBE**: Acervos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. Acesso em: 9 nov. 2019a.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica, 2019b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília, DF, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

CEALE. **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acesso em: 22 abr. 2020.

CENTRO EDUCACIONAL NOVAS ABORDAGENS TERAPÊUTICAS. **Vulnerabilidade Social**: como a saúde mental pode ajudar na vida de pessoas vulneráveis socialmente? 2020. Disponível em: <https://blog.cenatcursos.com.br/vulnerabilidade-social-e-saude-mental>. Acesso em: 4 abr. 2020.

CIELO, C. A. **Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001).

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLAÇO, E. M. R. **Linguagem verbo**: visual dos gêneros textuais no livro didático de alfabetização. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2016.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CONVITER. 2020. Disponível em: <https://conviter.com/pt/Convite-online-Patrolha-Canina>. Acesso em: 29 ago. 2020.

CORNÉLIO, S. D. V. **Perspectivas do letramento**: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DIAS, F. **Gêneros textuais**: classificação dos textos quanto ao contexto, à finalidade e ao papel dos interlocutores. 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/generos-textuais>. Acesso em: 15 mar 2021.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2002.

FITTIPALDI, A.; RUSSO, M. L.; PASSOS, L. M. M. **Alegria do Saber**: 1ª série: ensino fundamental. Coleção Alegria do Saber. São Paulo: Scipione, 2004.

FRANCO, B.; LOLLO, J. C. **Ernesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

G1. “É verdade esse bilhete”: Google aponta meme como um dos mais buscados do ano. **G1**, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2018/12/12/e-verdade-esse-billete-google-aponta-meme-como-um-dos-mais-buscados-do-ano.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HOFFMAN, J.; JANSSEN, F. S.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? 2015. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A.; MORAIS, S. E. **Leitura e interdisciplinariedade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequência e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MERCADO LIVRE. 2020. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1274057702-convite-para-whatsapp-aniversario-infantil-decoraco-circo-_JM?quantity=1. Acesso em: 29 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 1-18, 2015.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na Escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009.

PICOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013.

REDE MOBILIZADORES. 2017. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/noticias/brasil-pode-ter-36-milhoes-de-novos-pobres-ate-o-fim-do-ano/>. Acesso em: 4 abr. 2020.

ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. 2004. Acesso em: 6 maio 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R. H. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

ROJO, R. H. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discursos na escola. **Linguagem e (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, R. H. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

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

ROJO, R. H. **Escol@ conectada**. Os multiletramentos e as Tics. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SALOMÃO, Marcela. **Como montar sua lista de compras no mercado**. 2020. Disponível em: <https://marcellasalomao.com/index.php/2019/07/30/lista-de-compras-do-mercado/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS, C. **O menino que descobriu as palavras**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, T. T. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da educação infantil: concepções e práticas de docentes**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. (Série: Entre Nós – Anos Finais do ensino fundamental).

SOARES, M. **Alfabetizar – alfabetização e letramento**. Acervo Projeto Alfabetizar. Direção: Paulo Aspis. Realização: Atta mídia e educação. Vídeo (8,33 min). 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLzUcZS6dHc>. Acesso em: 24 ago. 2019.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004b.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para a política de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul./dez. 2009.

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

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, v. 15).

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRICONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017b.

VALADARES, S.; ARAÚJO, R. **Aprendizagem divertida**. Ilustrações Rita de Souza. Belo Horizonte: Fapi, 2005.

VALI, Rosângela. **Aprendizagem e Alfabetização**. 2020.

Disponível em: <https://rosangelaprendizagem.blogspot.com/2013/04/lista-recurso-alfabetizacao.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VALLE, F. R. **Aprender e saber: letramento e alfabetização. 2º ano – Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. São Paulo: Cereja Editora, 2014. (Coleção Aprender e Saber).

VALONGO. **Campanha de adoção dos animais**. 2020. Disponível em: https://www.cm-valongo.pt/frontoffice/pages/567?event_id=912. Acesso em: 11 jun. 2020.

VICATO ALIMENTOS. **Receitas: bolo de cenoura com cobertura de chocolate**. 2020.

Disponível em: <https://www.vicato.com.br/receitas/bolo-de-cenoura-com-cobertura-de-chocolate>. Acesso em: 26 jul. 2020.

VIEIRA, E. S. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética por professores do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VULNERABILIDADE SOCIAL. 2020. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=vulnerabilidade+social&client=firefox-b->

d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjxwYO6xs7oAhW-
ELkGHeIkDdQQ_AUoAXoECBMQAw&biw=1366&bih=654#imgrc=kilnu_FAFQsQ2M.
Acesso em: 4 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERLANG, S. D. **Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias, 2015.

ZANOLLA, T. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias, 2019.

ANEXO A – Imagens sobre vulnerabilidade social

Imagens apresentadas à classe, representando pessoas em situação de vulnerabilidade social.



Fonte: Centro Educacional Novas Abordagens Terapêuticas (2020).



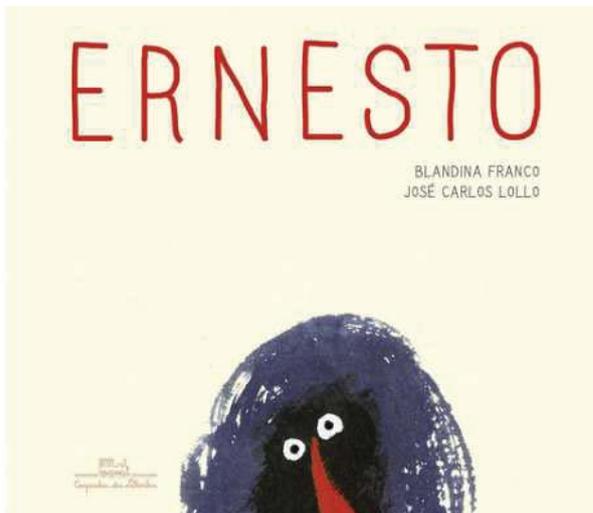
Fonte: Vulnerabilidade social (2020).



Fonte: Rede Mobilizadores (2017).

ANEXO B – Capa e contracapa livro Ernesto

Capa e contracapa do livro Ernesto, de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2016) apresentadas à classe.



Capa do livro.



Contracapa.

ANEXO C – Bilhetes diversos

Imagens de bilhetes são projetados em *slides*.

Paulinha,
Amanhã não vou para a escola porque vou viajar
para visitar minha avó que está doente.
Avise a professora Clarice, por favor.
Obrigada
Juliana
12/03/2013 **1**

Fonte: AZ Inteligência Professor Rocha Brasil (2020).

Mariana,
Faga a sua boneca nova para
brincarmos na minha casa. Vamos fazer
comidinha.
Convide a Paulinha também.
Um beijinho de sua amiga Talita.
21/05/11

Fonte: Baú de Ideias (2020).

ANEXO D – Listas diversas

Imagens de listas são projetados em *slides*.



Fonte: Salomão (2020).



Fonte: Vali (2020).

ANEXO E – Convites de aniversários

Imagens de convites de aniversários.



Fonte: Mercado Livre (2020).



Fonte: Conviter (2020).