



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA SOUZA DE ANDRADE

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO: UM OLHAR
SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR.**

RECIFE

2023

MARIA EDUARDA SOUZA DE ANDRADE

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO: UM OLHAR
SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR.**

Projeto de pesquisa apresentado à disciplina de Prática Educacional- Pesquisa e Extensão IV do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, orientado pela Prof.^a **Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.**

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A554e Andrade, Maria Eduarda Souza de Andrade
O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO: UM OLHAR SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR. / Maria Eduarda Souza de Andrade Andrade. - 2023.
62 f. : il.
- Orientadora: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.
Inclui referências e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2023.
1. manual do professor. 2. livro didático. 3. ensino da língua escrita. 4. alfabetização. I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, orient. II. Título

CDD 370

MARIA EDUARDA SOUZA DE ANDRADE

**O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DO 1º ANO: UM OLHAR
SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR.**

Data da Defesa: 11 / Setembro /2023

Horário: 10 horas

Local: Sala 5 B - UFRPE

Banca Examinadora:

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Prof. Orientador(a)

Ywanoska Maria Santos da Gama

Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Fabiana Cristina da Silva

Prof. Examinador(a) Externo(a)

Resultado: (X) Aprovado/a

() Reprovado/a

Dedico este trabalho aos meus pais, Ricardo e Gleciane, que sempre me fizeram acima de tudo me sentir amada, e às minhas avós e meu avô, que sempre acreditaram que eu era capaz de tudo, mesmo quando eu não acreditava.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por permitir que tenha conseguido chegar até aqui, e abençoou todo o meu esforço.

Agradeço à minha família por estar sempre comigo.

Agradeço ao meu pai, Ricardo todo o incentivo, amor e apoio, por garantir que nunca me faltasse nada para realizar tudo aquilo que eu sempre quis, e mais do que tudo estar comigo em todos os momentos, bons e ruins, sempre me ouvindo, e nunca me deixar desistir da minha educação.

Agradeço à minha mãe, Gleice, por me amar e proteger na idade adulta como fez na infância, me incentivando e apoiando em todos os passos da graduação. Por ser minha primeira inspiração de graduação ao se formar mesmo já tendo o papel mais difícil do mundo de ser minha mãe.

Agradeço às minhas avós, Zefinha e Carminha, e a minhas tias, pelo orgulho incondicional e o incentivo que me fez sempre querer ser minha melhor versão ao estudar, sempre me fazendo buscar corresponder às expectativas.

Agradeço, carinhosamente, à minha orientadora Ana Catarina Cabral, por ter sido tão atenciosa e compreensiva durante o processo de orientação, o apoio e a paciência foram fundamentais nessa jornada, seu cuidado e carinho pelo tema abriu um mundo totalmente novo de alfabetização, agradeço a dedicação e comprometimento não apenas com o meu aprendizado, mas com o de todos os seus estudantes!

Agradeço à professora Fabiana Cristina por ser calma no meio da tempestade. Suas aulas sempre trouxeram a leveza e a calma no meio da preocupação constante, me fazendo acreditar que este trabalho era possível.

Agradeço às minhas amigas do curso de pedagogia, Luana, Lizandra, Rosalia e Jéssica, sem vocês meus dias seriam muito mais sombrios, não achei que fosse encontrar amigas que me levassem tão pra frente em uma fase tão complicada, o apoio e vocês me motivaram a seguir em frente não apenas no projeto, mas com o curso, não sei o que faria sem vocês, e espero do fundo do coração não precisar descobrir.

Agradeço à Leticia, minha irmã mais nova, por ser luz nessa jornada, trazendo a leveza que só uma criança pode trazer para nossas vidas, e a Catarina,

minha irmã em tudo menos no sangue, que não apenas passou comigo pela vida, mas também por esse curso, e viveu comigo este projeto mesmo que na forma indireta de estar sempre lá para me ouvir, deixo aqui a promessa de estar aqui para você pelo resto da sua graduação e da sua vida.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos, e aos meus familiares por estarem junto comigo nesse momento tão importante, sou muito grata a todo o apoio e carinho.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo analisar como o manual do professor, de um livro didático do 1º ano, organiza as propostas envolvendo o ensino da língua escrita, mais especificamente compreender a concepção de alfabetização do manual do professor, descrever como a obra está organizada e identificar os encaminhamentos destinados ao professor sobre o trabalho envolvendo o ensino da língua escrita. Conceituamos livro didático, alfabetização e letramento de modo que fosse destacada sua importância no ensino da língua escrita. Para isso, nos baseamos nos estudos de Albuquerque e Souza (2021), Morais (2020), Soares (2008). A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa. Para construção das categorias de análise utilizamos da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados revelam que a abordagem de ensino da língua escrita no Manual do Professor analisado tende a focar primordialmente na mecânica de codificação e decodificação. Por vezes, essa ênfase acaba por sobrepor-se à compreensão profunda e à exploração dos diversos gêneros textuais trazidos no volume. Embora os gêneros sejam mencionados, essa inclusão, por vezes, carece da profundidade necessária para oferecer aos alunos uma experiência de letramento rica e significativa. Fica claro que os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino da língua escrita, tanto facilitando como restringindo as práticas pedagógicas. Porém, é crucial refletir constantemente sobre a utilização desses materiais. Sublinhamos a necessidade de adotar uma abordagem crítica e reflexiva sobre seu uso, buscando superar limitações e promover práticas pedagógicas que gerem o melhor aprendizado possível para o estudante.

Palavras-Chave: manual do professor; livro didático; ensino da língua escrita; alfabetização.

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyze how the teacher's manual of a 1st grade textbook organizes the proposals involving the teaching of written language, more specifically to understand the concept of literacy in the teacher's manual, to describe how the work is organized and to identify the guidelines for teachers on the work involving the teaching of written language. We conceptualized the textbook and literacy in such a way as to highlight their importance in the teaching of written language. To do this, we used studies by Albuquerque and Souza (2021), Morais (2020) and Soares (2008). The methodology used consisted of a qualitative approach. To construct the categories of analysis, we used content analysis (Bardin, 2011). The results show that the approach to teaching written language in the Teacher's Manual analyzed tends to focus primarily on the mechanics of coding and decoding. Sometimes, this emphasis ends up taking precedence over in-depth understanding and exploration of the various textual genres included in the volume. Although the genres are mentioned, this inclusion sometimes lacks the necessary depth to offer students a rich and meaningful literacy experience. It is clear that textbooks play a fundamental role in the process of teaching written language, both facilitating and restricting pedagogical practices. However, it is crucial to constantly reflect on the use of these materials. We stress the need to adopt a critical and reflective approach to their use, seeking to overcome limitations and promote pedagogical practices that generate the best possible learning for the student.

Key-words: teacher's manual; didactic book; written language teaching; literacy

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sumário apresentado pela autora do LD.....	30
QUADRO 2 Competências apresentadas pela autora referente ao trabalho com LP.....	33
QUADRO 3: Gêneros propostos ao longo das unidades.	36
QUADRO 4: Diferentes habilidades do ensino da escrita especificadas no MP.....	50
QUADRO 5: Estratégias para o desenvolvimento da fluência leitora segundo o MP.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

LD Livro didático

MP Manual do Professor

PNLD Plano Nacional do Livro Didático

BNCC Base Nacional Comum Curricular

SEA Sistema de Escrita Alfabética

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro com os eixos de ensino e as habilidades trabalhadas ao longo do LD, referente à primeira unidade da coleção.....	32
Figura 2: Seções “Já sei ler”, “espaço literário” e “de carona com o texto”	35
Figura 3: Sugestão da autora no MP para atividades de promoção do contato com diferentes gêneros textuais.	36
Figura 4: Apresentação da coleção pela autora no MP.	38
Figura 5: Seções do MP “Nossa Língua e “Com que letra”.	38
Figura 6: Quadro de conteúdos da unidade 2.....	40
Figura 7 Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 3.....	41
Figura 8: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 4	42
Figura 9: Quadro de conteúdos da unidade 4.....	42
Figura 10: Exemplo, abertura do capítulo.....	43
Figura 11: Exemplo de atividade do LD no MP, “Nossa Língua”.....	45
Figura 12: Orientação ao professor definidas pela autora.	46
Figura 13: Exemplo de atividade do LD no MP, “Meus dedinhos”	47
Figura 14: Orientações ao professor, atividade do LD, no MP, “Meus dedinhos”;...47	
Figura 15: Eixos de conhecimentos definidos pela autora.....	49
Figura 16: BNCC na coleção.....	51
Figura 17: Eixo de escrita da Unidade 8.....	51
Figura 18: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 6.....	52
Figura 19: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 7	52
Figura 20: Eixos de leitura da unidade 2.....	53
Figura 21: Seção do MP, “Já sei ler!”.....	54

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE SÍMBOLOS

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 O papel do livro didático no processo alfabetizador	13
1.2 Alfabetização e Letramento; Definição e Teorização	17
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	25
2.1 Como a análise foi realizada?	25
2.2 Natureza e instrumentos de pesquisa	27
2.3 Metodologia da Análise	27
CAPÍTULO III - ANÁLISE	30
3.1 A organização do Manual do Professor para o trabalho com a Língua Escrita.	30
3.2 Ensino da Língua Escrita.	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	62

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa teve sua concepção inicial realizada durante a pandemia global de COVID-19, um período que afetou diretamente a educação e a pesquisa acadêmica. Originalmente, a pesquisa estava voltada para um tema diferente, explorando o uso de Histórias em Quadrinhos no ensino da leitura. Nossa intenção inicial era desenvolver a criação de uma sequência didática baseada em Histórias em Quadrinhos a ser vivenciadas com as crianças do 1º ano.

No entanto, como resultado das restrições impostas pela pandemia e uma mudança de foco nos objetivos da mesma, se fez necessário uma mudança não apenas temática, mas que envolveu o cerne da pesquisa como um todo. Dessa forma, direcionamos nossa atenção para uma análise detalhada do Manual do Professor do livro Encontros do 1º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no ensino da língua escrita. Essa mudança permitiu que continuássemos nosso trabalho de pesquisa em um ambiente virtual, adaptando-nos às novas circunstâncias.

Este ajuste na abordagem de pesquisa revelou-se uma oportunidade valiosa para explorar de forma mais aprofundada as estratégias de ensino e as orientações pedagógicas oferecidas aos professores, bem como as implicações do uso do livro didático como recurso didático para o ensino da língua escrita.

O livro didático é um recurso importante, e desempenha um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem. A habilidade de se comunicar por meio da linguagem escrita é essencial para a inserção dos indivíduos na sociedade, permitindo-lhes compreender e expressar ideias, participar de atividades acadêmicas e profissionais, além de exercer plenamente a cidadania.

Albuquerque e Ferreira (2021) entendem o Livro Didático como um recurso material no qual estão vinculados conhecimentos sistematizados, próprios para o trabalho em sala de aula. Além disso, é um elemento cultural de grande importância, pois está presente nos modos de vida escolares, mas também apresenta valores, normas e formas de exercício de poder. Albuquerque e Morais (2005), afirmam que os professores de alfabetização possuem diferentes abordagens em relação aos usos dos livros didáticos, alguns utilizam os mesmos como um apoio complementar a outros materiais, enquanto outros tiram atividades de diferentes livros, há professores, porém que não utilizam nenhum livro didático, pois consideram os

mesmos em um nível muito mais avançado do que os seus estudantes se encontram. Além disso, os livros didáticos se mostraram alvos de críticas por apresentarem erros conceituais, dentre outras questões.

Diante deste contexto se mostra importante a análise do livro didático como objeto de estudo, levando em conta sua integração às políticas públicas e pedagógicas existentes no Brasil, aspectos como, os conhecimentos veiculados nos livros, o papel do livro didático na construção das práticas dos professores e a influência do PNLD nas mudanças ocorridas nos materiais de alfabetização são essenciais para esta análise.

Diante dessas críticas e da necessidade de promover mudanças nas práticas de ensino da língua escrita pensou-se na seguinte questão: O livro didático voltado para as turmas do 1º ano contribui para o ensino da língua escrita?

Vieira, Souza e Pessoa (2021) abordam sobre a importância do Livro Didático na concretização das intenções educativas dos professores, no ensino das propriedades envolvidas na compreensão do sistema alfabético. As autoras expõem que os materiais didáticos escolhidos pelos educadores auxiliam e contribuem diretamente na descoberta do sistema de escrita pelos estudantes.

A investigação e observação do livro didático e seu papel no ensino da língua escrita, esclarece e aprofunda a relação dos educadores com o livro didático, e sua conexão com os objetivos didáticos desejados pelo professor em sua sala de aula.

A escolha por essa temática foi motivada pelo interesse na compreensão mais profunda das propostas de ensino da língua escrita e seu impacto na formação dos estudantes, buscando melhorar e aprimorar as práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante do exposto, nossa pesquisa teve como objetivo analisar como o manual do professor, do livro didático Encontros Língua Portuguesa do 1º ano, organiza as propostas envolvendo o ensino da língua escrita, mais especificamente compreender a concepção de alfabetização do manual do professor, descrever como a obra está organizada e identificar os encaminhamentos destinados ao professor sobre o trabalho envolvendo o ensino da língua escrita.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: no Capítulo 1, é apresentada a fundamentação teórica, abordando conceitos-chaves relacionados à alfabetização, ao letramento e a importância do livro didático no processo de ensino

da língua escrita. Já no Capítulo 2 foi descrita a metodologia utilizada neste estudo.

No Capítulo 3 apresenta-se a análise dos dados coletados. Por fim, no Capítulo 4, foram realizadas as considerações finais do estudo que ressaltavam a necessidade de garantir aos alunos do 1º ano do ensino fundamental materiais adequados ao trabalho envolvendo o ensino da língua escrita.

CAPÍTULO I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA^{1 2}

1.1 O papel do livro didático no processo alfabetizador

No referencial teórico, abordaremos o papel do livro didático no processo alfabetizador. Albuquerque e Souza (2021), discutem a história das práticas de alfabetização no Brasil e o papel dos livros didáticos nesse processo. As autoras afirmam que o ensino da leitura e escrita anteriormente centrava-se nos métodos sintéticos e analíticos, com o uso de manuais escolares, ocorriam uma abordagem de ensino baseada na codificação e decodificação seguindo uma concepção behaviorista.

Já a partir dos anos 1980 foi realizada uma mudança paradigmática, diretamente influenciada pelas noções de Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986), essas autoras defendem uma concepção de língua escrita como um sistema de notação alfabética e enfatizam a importância de atividades significativas de leitura e escrita desde os anos iniciais.

Essa nova perspectiva levou a críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e a utilização de cartilhas. Os livros didáticos também foram alvo de críticas devido a erros conceituais, questões ideológicas e insuficiências metodológicas.

Albuquerque e Souza (2021) Ao fazer a comparação entre a versão da cartilha "Eu gosto" indicada como "não recomendada" no PNLD 1998 com o Volume

¹ Levantamento Bibliográfico realizado em dezembro de 2020 nas plataformas Scielo, disponível em: <https://search.scielo.org/>, na qual 30 trabalhos acerca do tema foram encontrados e 5 de possuíam relevância com o tema. Na CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>, identificamos 199 trabalhos acerca do tema, 7 estavam relacionados com a pesquisa.

² Levantamento Bibliográfico realizado em 30 de novembro de 2022 nas plataformas Scielo, disponível em: <https://search.scielo.org/>, na qual 61 trabalhos acerca do tema foram encontrados e 6 deles possuíam relevância com o tema. Na CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>, identificamos 906 trabalhos acerca do tema, 9 estavam relacionados com a pesquisa.

1 da coleção "Eu gosto de letramento e alfabetização" aprovada no PNLD 2016, é possível notar que houve mudanças entre as edições. Essas mudanças refletem a evolução das concepções sobre o processo de alfabetização e as práticas de ensino, com um foco em abordagens mais significativas e contextualizadas, com uma valorização na interação social, a construção do conhecimento pelos alunos e a relação entre a língua escrita e o contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas. As autoras observaram que a cartilha considerada como "não recomendada" no PNLD 1998 se manteve alinhada a concepções de ensino mais tradicionalistas, baseadas em uma abordagem mais mecânica e repetitiva da alfabetização. Por outro lado, o Volume 1 da coleção aprovada no PNLD 2016 foi exposto como mais alinhado a uma proposta pedagógica mais atualizada, voltada para a promoção do letramento e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em contextos diversos.

Albuquerque e Ferreira (2021) em seu capítulo afirmam que o papel dos livros didáticos, manuais, apostilas e cartilhas no processo alfabetizador tem sido objeto de estudo para vários pesquisadores através dos anos, tais materiais desempenham não somente a função de transmitir conhecimento, mas também geram a reflexão das realidades, socioculturais e políticas de quando, onde e por quem foram idealizados. Historicamente, diferentes tipos de abordagens e métodos de ensino da leitura e escrita vêm sendo representados por meio destes materiais, como por exemplo, os métodos analíticos e sintéticos. Albuquerque e Ferreira (2021) afirmam que;

No entanto, por ser produto de relações complexas que se dão na esfera social e no interior da escola, as formas como o professor se relaciona com este material e o uso que dele faz na organização das suas práticas pedagógicas cotidianas, é que vão indicar a importância desse material didático (p. 14).

As autoras afirmam que o livro didático ocupa um papel central na prática escolar, pois tais materiais podem ser vistos como uma forma de complementar a ação do professor ou como uma orientação mais estruturada do trabalho pedagógico em sala de aula, as cartilhas de alfabetização por exemplo, usualmente era o principal recurso para o ensino da leitura e escrita, e o professor a seguia rigorosamente.

Já nos dias atuais a utilização do livro didático em sala de aula é encarada com menos rigurosidade, a partir dos anos 1990, com a influência de teorias

construtivistas e da psicogênese da escrita, surgiram novas perspectivas sobre o ensino da leitura e escrita. O foco das atividades realizadas em sala de aula passou da decodificação de letras e sons para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e produção de textos. Essas mudanças influenciaram a produção de livros didáticos no Brasil, especialmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As autoras afirmam que a história do livro didático no Brasil foi marcada por decretos, leis e medidas governamentais. O controle sobre os livros era exercido por comissões que avaliavam sua qualidade, linguagem e conteúdo. Durante o regime militar, foram assinados acordos com os Estados Unidos para distribuição de livros, e posteriormente, em 1971, foi instituído o Programa do Livro Didático (PLID), que passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL) e posteriormente da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Assim é possível concluir que, o livro didático exerce um papel extremamente relevante no processo de ensino e aprendizagem, refletindo as diferentes abordagens de alfabetização ao longo do tempo. Seu uso e influência estão relacionados às políticas públicas e às práticas dos professores, impactando diretamente as práticas de alfabetização nas escolas brasileiras.

Albuquerque e Ferreira (2021) trazem a atenção à portaria nº 409, de 24 de junho de 1980, que estabeleceu critérios para garantir acesso aos livros didáticos a crianças carentes por dois anos. Já em 1983, foi criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) para apoiar a Secretaria de Ensino do MEC e desenvolver programas de assistência aos estudantes. Segundo as mesmas, houve críticas à política governamental do livro didático, mencionando problemas na distribuição e influência das empresas. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi então criado em 1985, permitindo aos professores escolherem seus próprios livros, tornando-os não apenas possíveis de reutilização, mas também melhorando as especificações técnicas. A partir de 1996, o PNLD avaliou a qualidade dos livros disponibilizados aos professores, adicionando critérios metodológicos em 1999. Assim, pesquisadores e professores passaram a analisar e recomendar os livros a partir de 1996, com avaliações realizadas a cada três anos até o PNLD 2016.

As autoras ressaltam assim, as mudanças pedagógicas que ocorreram aos livros didáticos em decorrência do PNLD, com os livros que antes eram vistos como

materiais que regulavam e estruturam a prática docente, determinando os conteúdos a serem ensinados, as atividades a serem desenvolvidas e a forma de correção dos exercícios, resultando na dissociação entre professores e autores de livros didáticos;

Professoras participantes de uma pesquisa realizada por Albuquerque, Ferreira, Moraes e Silva (2005) apontaram, como pontos positivos nos livros aprovados pelo PNLD 2001, a presença de uma diversidade de gêneros textuais e a organização do livro em unidades temáticas que poderiam ser exploradas com os alunos. Como pontos negativos, elas destacaram exatamente o fato de terem poucas atividades que possibilitam a apropriação do sistema de escrita alfabética, como sugere o seguinte depoimento:

"Eu acho incompleto, realmente ele rompe com a cartilha, é totalmente diferente, mas existem coisas na cartilha que o aluno precisa aprender. Ele trabalha textos, vários gêneros textuais, mas poucas atividades de escrita. (ALBUQUERQUE, FERREIRA pg. 23)

O livro didático então assumiu um papel de maior equilíbrio entre as propostas de alfabetização, voltadas para a apropriação da escrita alfabética, e as do letramento tendo sua concepção ampliada não mais sendo considerado um material regulador, mas um recurso auxiliador na construção dos saberes presentes em seu ensino em sala de aula.

Albuquerque e Ferreira afirmam que, gradualmente, o livro foi considerado um recurso importante, porém não exclusivo para suas práticas profissionais. Com as mudanças realizadas pelas diversas versões do PNLD, as professoras conseguiram recriar e adaptar as atividades dos livros didáticos, incorporando suas práticas profissionais e buscando diversificar os recursos utilizados.

Além da promoção de mudanças teórico-metodológicas nos livros de alfabetização, o PNLD buscou a ampliação na definição de livro didático de forma geral, com outros materiais, como os dicionários e obras complementares, também sendo incluídos no PNLD, ampliando as possibilidades de recursos pedagógicos disponíveis para os professores. As autoras afirmam, que as professoras reconhecem a importância desses materiais e os utilizam em conjunto com os livros didáticos na organização de suas práticas de ensino, uma vez que o LD se mostrava para elas por vezes limitantes da autonomia docente.

O uso de sistemas apostilados, porém, apresentou desafios adicionais, pois o mesmo envolve a compra de materiais didáticos e a imposição de um roteiro rígido de ensino, diminuindo a autonomia dos professores, alguns estudos investigaram o uso simultâneo de livros do PNLD e materiais apostilados, revelando que os professores tendem a dar mais ênfase aos livros do PNLD, que oferecem propostas

pedagógicas mais integradas entre a alfabetização e o letramento. Os materiais apostilados, porém, costumam priorizar atividades de leitura e produção de textos, deixando de lado a apropriação da escrita alfabética. (ALBUQUERQUE, FERREIRA, 2021).

O uso dos livros didático como único recurso pode causar uma dependência excessiva dos usos dos mesmos, gerando uma restrição da flexibilidade e criatividade dos professores, assim como negligenciar as características individuais e os interesses de cada aluno, assim é fundamental que o docente complemente a utilização dos LDs com atividades práticas, jogos, materiais manipulativos e tecnologias educacionais. O papel do professor sendo a mediação entre LD e aluno, formando assim a construção coletiva do conhecimento.

As autoras concluem então que o PNLD trouxe mudanças significativas nos livros de alfabetização, reconhecendo-os como um recurso importante, porém não exclusivo, no processo de ensino-aprendizagem.

Não é possível abordar o ensino da língua escrita sem entrar no campo do ensino da leitura e suas correlações para a alfabetização e letramento do estudante, assim, quando se fala em leitura é preciso reconhecer sua importância no acesso à informação e conhecimento disponível para cada indivíduo, segundo Oliveira e Prados (2014), o significado de leitura deve ser expandido do seu caráter subjetivo, levando em conta o pensamento de Freire (2011) de que antes mesmo da leitura de palavras a leitura de mundo do indivíduo já entra em ação, porém a mesma só se faz completa quando tal indivíduo realiza o domínio da palavra.

No próximo tópico, adentramos ao universo da alfabetização e letramento, explorando suas definições e fundamentos teóricos. Para compreender o contexto em que o livro didático atua no processo de ensino da língua escrita.

1.2 Alfabetização e Letramento; Definição e Teorização

Magda Soares (2008) em seu livro “Alfabetização e Letramento” aborda a ampliação do conceito de alfabetização, destacando a diferença entre aquisição e desenvolvimentos da língua escrita e oral. A autora afirma que, a alfabetização como um termo era utilizado para se referir tanto ao ensino da leitura quanto da escrita, porém nos dias atuais existe uma distinção entre alfabetizar e letrar, pois o processo de alfabetização envolve a aquisição do código de escrita e as habilidades de leitura

e escrita. Soares menciona a ampla gama de significados dos verbos ler e escrever na língua portuguesa. Sobre o processo de alfabetização Soares (2008) afirma;

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas- grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (p. 17)

Em seu texto a autora apresenta diferentes perspectivas sobre o conceito de alfabetização, atribuindo ao mesmo um significado amplo e abrangente, Soares considera a alfabetização como um processo contínuo, maior do que apenas aprendizagem da leitura e escrita, ressalta também a necessidade de diferenciação entre processo de desenvolvimento da língua e processo de aquisição da mesma. A aquisição sendo descrita como um processo contínuo e ininterrupto, o desenvolvimento é influenciado por vários fatores e pode ser interrompido em certas etapas.

Soares afirma que a partir da década de 1980, iniciou-se os questionamentos acerca dos fundamentos e eficiência dos métodos tradicionais de alfabetização, a alfabetização então foi vista como mais do que apenas a representação de fonemas em grafemas, mas também como um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito, tal perspectiva tem como foco a importância comunicativa da aquisição de conhecimentos e troca de informações. É importante ressaltar que a língua escrita não se caracteriza como uma transposição direta da língua oral, assim a alfabetização não se resume a decodificação de símbolos visuais em símbolos sonoros, ou em apenas usar corretamente o sistema ortográfico, mas a abrangência de uma relação peculiar e idiossincrática entre fonemas e grafemas, cada um possuínte de suas próprias características e estratégias.

Também é importante se considerar o aspecto social na conceituação de alfabetização, o significado do termo varia entre sociedades, assim como seus objetivos, Soares (2008) então afirma;

A conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita (p. 17).

O material didático desempenha um papel vital nesse processo, o material deve considerar as diferentes regiões onde será utilizado, assim como a relevância na sociedade na qual está inserido, assim como seu papel no contexto cultural escolar, levando em conta todos os aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos envolvidos. Soares ressalta a importância da ampliação da a visão do processo de alfabetização, incluindo a perspectiva da psicologia cognitiva, da pedagogia, da sociolinguística e da linguística.

Pode-se então concluir que o processo de alfabetização é um tema complexo que requer uma abordagem abrangente, considerando diferentes perspectivas e levando em conta os fatores sociais, culturais e políticos envolvidos.

A alfabetização é descrita como um processo de construção de diversas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético, em que o aluno precisa não apenas de atividades textuais para a prática da leitura, mas de situações desafiantes e reflexivas sobre a língua, que estimulem o pensamento crítico do aluno, transformando as informações externas em conhecimento interno. O livro didático pode utilizar de textos reais, presentes no cotidiano infantil para estimular o aprendizado sobre a escrita.

Para que se ocorra a apropriação da escrita alfabética, é preciso se considerar duas perguntas fundamentais, essas são, o que as letras registram, e como as letras e palavras criam notações, a resposta para tais perguntas, só pode ser alcançada quando levamos em consideração se tais letras registram a sequência sonora das palavras, ou aquilo que a palavra pronunciada representa, a criança deve poder descobrir e entender o que escrever com as letras (MORAIS, ALBUQUERQUE E LEAL, 2005).

Os diferentes métodos de alfabetização são um assunto discutido de forma contínua entre estudiosos, Moraes, Albuquerque e Leal (2005) afirmam que é preciso considerar os diferentes métodos através de uma perspectiva macro e micro escolar. não podendo ser tratados de forma isolada, e sua aplicação deve ser feita sempre levando em conta o contexto que o aluno está inserido, assim os métodos de alfabetização devem ser conduzidos pelo educador de modo que a alfabetização ocorra levando em conta o desenvolvimento de atividades em sala de aula, e seu contexto na mesma, considerando os sistemas unitários menores que compõem o

sistema de escrita, como palavras, letras e sílabas, assim como os aspectos fonológicos e escritos das palavras, tendo ciência de que os textos utilizados para o ensino da escrita no espaço escolar devem se vincular as práticas sociais de escrita e leitura.

Morais, Albuquerque e Leal (2005), revelam que método é mais bem definido por;

No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. (p 17)

Os autores afirmam que os procedimentos sistemáticos do ensino alfabético se mostraram necessários ao longo do tempo, os mesmos se dividem em três grupos, métodos sintéticos, métodos analíticos, e métodos analítico-sintéticos, cada um com suas próprias variações.

O método sintético por exemplo é exposto como o método que prevê o início da aprendizagem através de elementos estruturais mais simplificados, como, letras, fonemas e sílabas, que se ligam sucessivamente de forma a formar palavras, frases e textos, ou seja, unidades menores se interligando a unidades maiores.

Morais, Albuquerque e Leal (2005), acreditam que as propostas de ensino baseadas no método sintético devem partir da suposição de que a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida quando se parte das unidades elementares para as mais significativas. A crítica dos autores a tal método mostra-se no interior da perspectiva sintética, com a afirmação de que a artificialização do processo poderia criar problemas na forma oral de expressão.

Já no método analíticos são definidos como aqueles que propõem um ensino das unidades significativas da linguagem, para depois conduzir as partes menores, ou seja, utilizar frases ou textos menores para conduzir a análise de letras e sílabas.

O método analítico é categorizado por quatro critérios: adoção de procedimentos visuais, utilização de uma frase, ou palavra concreta inserida em uma ação, respostas facilitadas pelo interesse e pelo aprofundamento da contribuição

pedagógica e decomposição natural de palavras elaboradas por uma mesma criança.

Sobre o método analítico os Galvão e Leal (2005) afirmam;

Uma característica fundamental dos métodos analíticos refere-se não só à preocupação com aspectos motivacionais, mas também à não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto é, a aquisição das letras e do valor da relação espaço-temporal entre elas é feito através de um processo de análise-síntese espontâneo e ocasional de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Desta forma, privilegia-se, neste processo, o caráter de espontaneidade e ocasionalidade, isto é, o interesse ocasional espontâneo da criança. (p.23)

Assim é possível concluir que o modelo analítico tem como prioridade incentivar a exploração e espontaneidade infantil, utilizando palavras pré-memorizadas e um processo não direto de aprendizagem.

O método Analítico-Sintético parte de um processo que se inicia no estágio de conhecimento global, e parte para o estágio analítico-sintético, que consiste na decomposição de palavras em sílabas ou letras. Entre suas variações se encontra a palavra, na qual o aluno aprende palavras e a separá-las em sílabas para a formação de novas palavras.

Se mostra impossível falar de alfabetização sem falar do método Paulo freire, que, assim como outros citados possuem semelhanças fundamentais, como por exemplo a predisposição de não considerar conhecimentos informais quando se trata do conhecimento da criança em relação à escrita, os métodos tendem a desconsiderar a bagagem de conhecimentos pré-existentes na mente infantil, de antes de sua entrada na escola até sua alfabetização.

É possível afirmar que as crianças possuem concepções e conhecimentos anteriores a seu ingresso na escola, e possuem capacidade de formular hipóteses, analisar o sistema de língua escrita, e utilizar estratégias e indícios no processo de descoberta da mesma. (FERREIRO, 1991)

Para a solução dessas problemáticas Galvão e Leal (2005) sugerem; considerando esses limites, propomos não uma rejeição ao uso de métodos, e sim, como diz Magda Soares, uma reinvenção da alfabetização, com estratégias didáticas sistemáticas para ensinar os alunos a ler e a produzir textos com autonomia. (p 25)

Como estabelecido, o processo de alfabetização se mostra indissociável do letramento, o professor, assim como o livro didático devem ajudar a criança a obter percepção, conhecimento e assimilação do sistema de escrita alfabética. Entendendo que a escrita não é limitada a uma técnica transcrições de sons em letras, havendo a existência de códigos de escrita, porém não limitadas aos mesmos. As palavras de uma língua possuem dois componentes essenciais, o encerramento de significados, e a manifestação de significantes, que correspondem à sequência de sons produzidos ao falar cada palavra individualmente. (Morais, Albuquerque e Leal, 2005)

É considerada tarefa primordial da educação alfabetizante a inserção do estudante no mundo da escrita, permitindo que vivam práticas de leitura, e produção textual, assim a noção de letramento e seu uso em sala de aula se torna cada vez mais relevante e necessário, seu papel no ensino da língua escrita sendo primordial, assim como entender o significado e o conceito da mesma.

É possível afirmar que alfabetização é um termo atribuído a diversos significados, como por exemplo, saber ler e escrever nomes, notas, números, entre outros, porém nas últimas décadas o termo passou a ser associado a letramento, palavra que segundo Souza, Leite e Albuquerque (2006) significa:

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Como apontado por Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (p.24)

O conceito de letramento é utilizado no meio acadêmico como uma tentativa de separar os textos sobre alfabetização de outros textos desta mesma área, Souza, Leite e Albuquerque (2006) afirmam que a existência do termo se justifica pelo fato de que crianças são letradas antes de serem de fato alfabetizadas, pois eventos de letramento acontecem em sua vida o tempo todo, mesmo que de forma oral, ou por meio de imagens, pois práticas discursivas letradas ocorrem antes mesmo que a criança aprenda a ler e escrever. Magda Soares (1998) define letramento como; “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Soares (1998) aponta três concepções de língua e suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa. É exposto que há uma relação estreita entre as diferentes concepções de língua e as diferentes concepções de texto e de leitura. Segundo Barbosa e Souza (2006), o sentido de leitura é algo construído no processo entre autor e leitor, para os mesmos, a leitura se apresenta como um processo de compreensão, que possui uma concepção de língua fortemente baseada em elementos linguísticos, requerentes de um conjunto de saberes para que possa ser ampliada para um público mais amplo.

Tais práticas restritas aos livros didáticos dão espaço a uma concepção de leitura incompleta, e cabe aos professores no momento do planejamento encarar a leitura como objeto de reflexão. O ensino da mesma vive entre paradoxos e é visto muitas vezes como um sistema enraizado em práticas antigas, porém tal sistema recebeu mudanças ao longo do tempo, e é papel do professor dos dias atuais ser o condutor do aluno nas diferentes formas de leitura existentes atualmente.

O letramento escolar deve ser encarado como um processo que visa garantir que as práticas de leitura e escrita ocorridas em ambiente escolar tenham relação com aquelas ocorridas fora dele, levando para sala de aula contextos que tenham algum significado, utilizando diferentes gêneros textuais que se façam presentes no cotidiano do aluno.

Cabe ao professor se informar sobre práticas que fazem parte do cotidiano do estudante, adaptando os mesmos para que possam ser uma ferramenta em sala de aula, possibilitando ao aluno a descoberta de como utilizar as diferentes funções da língua e de como desenvolver a capacidade de reconhecer a grande diversidade de textos que existem na sociedade atual, aplicando a noção de letramento na forma que ela vem sendo encontrada na literatura dos dias atuais, possibilitando ao aluno a compreensão dos diferentes significados assumidos pela leitura na sociedade (SOUZA, LEITE E ALBUQUERQUE, 2006).

Assim como é papel do professor buscar formas de se conectar com o modo como os alunos racionalizam os conteúdos, na busca de definir a melhor forma de ensiná-los e motivá-los a aprender, pois mesmo que a leitura seja vital no desenvolvimento do indivíduo tanto social quanto mentalmente.

Já do ponto de vista pedagógico foi preciso se estudar como trabalhar com o letramento na forma de conteúdo, com o levantamento de questões pertinentes ao

trabalho em sala de aula, ao por exemplo se produzir um livro didático é necessário levar em conta aspectos tais quais, a existência de textos e sua necessidade para o ensinar letrando, quais textos devem ser utilizados, e qual o movimento discursivo presente nos mesmos. A escola então acaba entrando no eixo simplificador que caracteriza a relação entre movimentos de síntese e de análise em que as unidades linguísticas menores se interligam e hierarquizam com as maiores, dando uma rota clara de ensino e avaliação para o aluno.

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem compreende relações com as experiências de vida dos alunos, não é preciso apenas providenciar um contexto para as letras, palavras, textos e sílabas, mas utiliza de textos legitimados socialmente com prioridades para a análise da língua, tanto pelo professor quanto pelas crianças, dando a própria criança a possibilidade de realizar o estudo das características do sistema linguístico.

Sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, Magda Soares (2014), revela a necessidade da revisão de quadros referenciais e dos processos de ensino presentes em sala de aula, levando a consideração aspectos como, o estabelecimento de uma distinção entre letramento, ou seja, da imersão da criança na cultura escrita e alfabetização,

Assim é possível afirmar que quando se trata da aprendizagem inicial os diferentes métodos do ensino do mesmo e sua relação com as diferentes facetas deve ser levado em consideração em todos os aspectos que envolvem o trabalho em sala de aula, principalmente na construção e escolha dos livros didáticos.

Os LDs usam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como base estrutural para o ensino da língua portuguesa, cujas principais competências e eixos orientam o trabalho pedagógico de alfabetização e ensino da escrita. Sobre o tópico Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) afirmam;

O eixo da leitura é a base para a estruturação de todo o trabalho escolar com as práticas de letramento. Por essa razão, é necessário um cuidado especial com a escolha do material de leitura. O LD, nesse sentido, tem papel fundamental, na medida em que reúne uma série de textos a ser lidos pelos alunos, constituindo, muitas vezes, como já apontamos, o único material de leitura disponível para o trabalho pedagógico. (P. 114)

A citação destaca a importância do livro didático no ensino de leitura e na prática de letramento no contexto escolar. Segundo o autor citado, o livro didático é

fundamental para a estruturação do trabalho com práticas de leitura e letramento, sendo responsável por fornecer textos que serão lidos pelos alunos e que muitas vezes constituem o único material de leitura disponível para o trabalho pedagógico.

Isso ressalta a necessidade de se escolher com cuidado o material de leitura utilizado, para que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e letramento dos alunos. Além disso, essa citação também sugere que o livro didático deve ser visto como um recurso complementar, e não como a única fonte de informação para o trabalho escolar.

A invenção do letramento no Brasil envolveu diferentes caminhos dos utilizados em outros países, nestes outros lugares, a discussão de letramento é encarada de forma separada da alfabetização, já no Brasil estes processos são diretamente interligados quando se conceitua os dois temas, o que acaba trazendo a prevalência de um termo ou um conceito em relação outros, usualmente o de letramento.

Assim é possível afirmar que ao se tratar de estratégias de ensino da escrita, se faz necessário que o LD, seja uma ferramenta auxiliar na exposição de procedimentos e conteúdos de ensino para os estudantes, e suas atividades devem facilitar o trabalho pedagógico do docente através do mesmo.

Ao concluir este tópico, estabelecemos as bases teóricas necessárias para uma análise mais aprofundada do papel do livro didático no processo de alfabetização e letramento. Definimos e teorizamos sobre esses conceitos fundamentais, destacando sua relevância no contexto educacional.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1 Como a análise foi realizada?

A abordagem utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. A pesquisa Qualitativa estuda os aspectos subjetivos comportamentais de uma sociedade, tendo como objetivo os ocorridos em determinados locais, períodos e culturas, usualmente a mesma é direcionada e tem como foco de interesse a obtenção de dados descritivos por meio de contato com as partes atuantes no campo de pesquisa, o pesquisador usualmente estuda os fenômenos do ponto de vista dos

participantes da situação, para só depois chegar a uma conclusão e interpretação sobre o problema estudado (NEVES, 1996).

Na pesquisa qualitativa a coleta de dados é comumente realizada através de aspectos como, observação, entrevistas e análise de documentos. O referido projeto utilizou da análise documental. Minayo (2017) definiu a pesquisa documental como uma técnica que faz uso de fontes secundárias de informação, anteriormente produzidas e disponibilizadas para consulta.

Esta forma de pesquisa ao ser realizada precisa de uma boa definição de objetivos, além da seleção cuidadosa dos arquivos a serem estudados, a coleta de dados realizada envolve a pesquisa em diferentes fontes, e é realizada de forma sistemática e rigorosa com base em técnicas de categorização e análise temática.

Cellard (2008) cita o documento escrito como uma fonte fundamental para todo pesquisador de ciências humanas e sociais, no seu papel insubstituível de reconstituição e testemunho, mesmo que por vezes não totalmente exato daquilo ocorrido no passado.

A pesquisa documental toma forma de acordo com o referencial teórico utilizado em uma pesquisa, não apenas no formato documento selecionado, mas na análise do mesmo realizada pelo pesquisador, que deve usar seu pensamento crítico e suas habilidades reflexivas, como dito por Silva (2009)

pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (p. 4556)

Tal forma de pesquisa tem a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento através da investigação científica de obras publicadas, utilizando tais fontes primárias para conclusão do projeto científico. (SOUZA, OLIVEIRA E ALVES, 2021)

Na análise dos dados, o pesquisador busca identificar e interpretar os padrões e significados subjacentes aos discursos e comportamentos dos participantes, a fim de compreender a complexidade dos fenômenos estudados.

2.2 Natureza e instrumentos de pesquisa

A coleta de dados foi feita através da pesquisa documental, foi utilizada a análise do livro didático de Língua Portuguesa, *Encontros*, adotado pela rede pública de ensino de Recife, para os alunos de 5 a 6 anos, o livro analisado foi o Manual do Professor (MP), o mesmo possui várias páginas contendo orientações ao professor.

A escolha do livro “Encontros 1” foi motivada pela acessibilidade, facilidade de obtenção, sua popularidade de uso em redes públicas de ensino.

Tal escolha também ocorreu por enxergarmos o mesmo como uma ferramenta importante para o trabalho em sala de aula, influenciando de diversas maneiras o conteúdo e a forma como os professores abordam o conhecimento aos estudantes. Além do seu conteúdo explícito, um livro didático carrega em suas páginas escolhas pedagógicas, culturalmente relevantes e muitas vezes subliminares, que podem influenciar a maneira como os alunos percebem o mundo ao seu redor.

Optamos por focar no Manual do Professor, pois consideramos necessário reconhecer a importância desse material como mediador entre o livro didático e a sala de aula. O Manual do Professor não é apenas uma extensão do livro didático, ele é uma ferramenta que orienta, propõe e aconselha, permitindo que o professor navegue pelo currículo de maneira mais informada e intencional. A análise ao Manual do Professor oferece a oportunidade de entender as orientações existentes, as intenções da autora e a visão educacional proposta para ser implementada em sala de aula.

Para a caracterização da obra escolhida foi realizada a análise crítica do livro, mais especificamente com um olhar voltado ao manual do professor,

2.3 Metodologia da Análise

Para realizar esta pesquisa o primeiro passo foi a seleção do livro didático analisado, levando em consideração critérios como a adequação ao nível de ensino, a abordagem metodológica adotada, o conteúdo apresentado, entre outros. Em seguida, foram definidos os objetivos e questões de pesquisa, que estavam alinhados com o problema de pesquisa e com a fundamentação teórica. A coleta dos dados consistiu na análise sistemática do conteúdo do livro didático, com o objetivo de identificar as principais estratégias pedagógicas adotadas para o ensino da língua

escrita, bem como as concepções teóricas subjacentes a essas estratégias. A análise não se limitou à identificação de palavras-chave, ou de frases isoladas, mas sim da compreensão do contexto dos exercícios e atividades expostos no livro, em particular na sessão voltada ao professor, assim como suas implicações pedagógicas e teóricas.

Diferentes autores foram utilizados como base para identificação dos padrões, categorias e relações entre os elementos presentes no conteúdo estudado, assim como para identificar as principais características e estratégias utilizadas pelo livro para ensinar a escrita e a leitura. A partir de um extenso estudo teórico foi possível fazer uma avaliação crítica do material e identificar possíveis lacunas ou pontos de melhoria em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão, a metodologia de análise de conteúdos se mostra uma abordagem metodológica muito útil para investigar como um livro didático trata do ensino da língua escrita para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na análise da obra foi considerada sua abordagem pedagógica, ou seja, a maneira que o livro aborda o ensino da língua escrita: Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que consiste em um conjunto de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitem a inferência de indicadores relativos às condições de recepção e produção dessas mensagens.

A autora define a construção da análise de conteúdo englobando três fatores principais, a pré-análise, fase em que é selecionado o material a ser analisado, formulam-se questões e hipóteses de pesquisa, define unidades de registro e de análise, além de estabelecer o referencial teórico e os procedimentos metodológicos.

A exploração do material, fase na qual o pesquisador procede a leitura e o exame do material, identificando as unidades de registro e análise definidas na fase anterior, fazendo assim sua classificação e organização. Já na terceira fase, o tratamento dos resultados, o pesquisador interpreta e analisa os resultados obtidos anteriormente, estabelecendo as relações entre o objeto de pesquisa e o material teórico analisada, elaborando conclusões a partir dos dados coletados.

Franco (2018) define como o ponto de partida da análise de conteúdo, a mensagem, seja ela verbal ou não verbal, afirmando que as mensagens expressam

as representações sociais na qualidade das elaborações mentais que são construídas de maneira social entre a atividade psíquica e o objeto de conhecimento, construída por meio de processos sociocognitivos que influenciam não apenas as mensagens, mas também o comportamento humano.

A autora também chama a atenção para a necessidade de se considerar as condições contextuais dos produtores das mensagens, como dito por Franco (2018).

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade: as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (p.13)

Assim pode-se dizer que a análise de conteúdo se define em uma visão crítica e dinâmica da linguagem.

A análise de conteúdo requer que suas descobertas tenham uma análise teórica, assim toda análise de conteúdo implica em seu cerne comparações contextuais, na qual devem ser levadas em conta suas bases teóricas e metodológicas. A construção da análise de conteúdo é guiada por um processo sistemático e planejado, que pede da parte do pesquisador interpretação ativa e capacidades amplas de delineamento (FRANCO, 2018)

Nesta pesquisa, selecionamos um livro didático do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Recife, aprovado no PNLD 2019. A análise foi realizada com o objetivo de identificar a adequação do livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental aos objetivos do ensino de língua escrita nessa etapa educacional. Para tanto, foram estabelecidas unidades de registro e análise, considerando diferentes aspectos presentes no material, tais como os gêneros textuais abordados, as atividades propostas, os recursos visuais utilizados, entre outros.

Dessa forma, foi possível investigar como o livro didático organiza as propostas envolvendo o ensino da língua escrita, identificando a concepção de alfabetização presente no Manual do professor e analisando as atividades propostas, bem como os encaminhamentos destinados ao professor em relação ao trabalho com a língua escrita.

Após esta etapa foi realizada a exploração do material, através da leitura atenta do livro, e identificação das unidades de registro e análise previamente definidas, foram classificadas e organizadas essas unidades de acordo com as

categorias estabelecidas, buscando identificar padrões e tendências no uso dos recursos didáticos presentes no livro. Por fim foram interpretados e analisados os resultados obtidos.

CAPÍTULO III - ANÁLISE

Este capítulo se destina à apresentação da análise dos dados.

3.1 A organização do Manual do Professor para o trabalho com a Língua Escrita.

Como em todas as coleções aprovadas no PNLD, o manual do professor da coleção *Encontros Língua Portuguesa*, traz a descrição dos fundamentos teóricos-metodológicos que baseiam a coleção, assim como orientações para as atividades a serem realizadas pelo professor, e os eixos presentes no mesmo. Nesta coleção, em específico, as orientações se encontram ao longo do manual que contempla as seções apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Sumário apresentado pela autora do LD.

Encontros Língua Portuguesa
<ul style="list-style-type: none">● Conheça o seu manual do professor● Orientações gerais da língua portuguesa● Ensino e aprendizagem das línguas● Proposta metodológica- Educação literária- Leitura- O ensino de língua portuguesa dentro de uma pedagogia multimodal de multiletramento- Linguagem oral- Produção de textos- Ortografia, por que ensinar?- Análise linguística e conhecimentos gramaticais- A construção de pontes entre as disciplinas;- Interdisciplinaridade- Inclusão escolar e valorização da diversidade

- Pesquisa escolar
- Avaliação
- Organização geral da obra
- Bibliografia
- Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades do 1 ano
- Orientações específicas

A primeira parte do manual, orientações gerais para língua portuguesa, apresenta a base da proposta metodológica da coleção. Já na segunda parte, orientações específicas, há reprodução de miniaturas das páginas presentes no livro do aluno, acompanhada de respostas, objetivos e das habilidades sugeridas pela BNCC.

Na coleção analisada o ensino da língua portuguesa pode ser percebido, através do trabalho com os eixos, oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, como pode ser observado no quadro abaixo:

Figura 1: Quadro com os eixos de ensino e as habilidades trabalhadas ao longo do LD, referente à primeira unidade da coleção.

QUADROS DE CONTEÚDOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DO 1º ANO

UNIDADE 1 EU E MEUS COLEGAS – 1º BIMESTRE

O gênero principal de estudo nesta unidade é o crachá. O crachá é um cartão com dados pessoais que, geralmente, se usa no peito para fins de identificação ou controle de pessoas em reuniões, empresas, congressos etc. Normalmente, expõe o nome da pessoa, podendo também apresentar a função e o logotipo da empresa ou instituição que seu portador representa. O suporte do crachá pode ser cartolina, papel adesivo ou cartão magnético. Muitas vezes, o crachá pode ter um cordão para a pessoa pendurá-lo no pescoço. No entanto, esse cordão pode ser substituído por um gancho que o prende na roupa da pessoa. Estes quadros visam apoiar o planejamento do professor, trazendo a relação dos conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades trabalhados durante o ano.

CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> Crachá escolar Crachá profissional Relato oral da história do próprio nome 	<ul style="list-style-type: none"> Regras de convivência na escola Cantiga Símbolos (avisos) Letras do alfabeto: maiúsculas e minúsculas Vogais e consoantes Diversidade
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Eixo oralidade	
Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade	(EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
Regras de convivência	(EF01LP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.
Características da conversação espontânea	(EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigado(a)", "com licença" etc.), quando necessário.
Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato de fala	(EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.
Relato oral	(EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.
Eixo leitura	
Decodificação	(EF01LP07) Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas. (EF01LP08) Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.).
Objetivos de leitura	(EF01LP09) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.
Autodomínio do processo de leitura	(EF01LP10) Formular hipóteses sobre o conteúdo dos textos, com base no manuseio dos suportes, observando formato, informações da capa, imagens, entre outros, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.
Reconstrução das condições de produção e recepção de texto	(EF01LP13) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
Eixo escrita	
Escrita de dados pessoais	(EF01LP17) Escrever, corretamente, mesmo que de memória, o próprio nome, o nome dos pais ou responsáveis, o endereço completo, no preenchimento de dados pessoais em fichas de identificação impressas ou eletrônicas.
Planejamento do texto	(EF01LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o suporte (qual é o portador do texto), a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
Textos de gêneros textuais diversos	(EF01LP20) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Texto injuntivo: instrucional e procedimental	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência escolar ou combinados, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Revisão do texto	(EF01LP22) Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo.
Edição do texto	(EF01LP23) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.
Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	
Compreensão do sistema alfabético de escrita	(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.
Conhecimento do alfabeto	(EF01LP32) Nomear as letras do alfabeto. (EF01LP33) Recitar o alfabeto na ordem das letras. (EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.
Eixo educação literária	
Apreciação de texto literário	(EF01LP44) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa, explicando os motivos de sua escolha.

XLIX

Fonte: "Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.XLIX"

É possível observar no quadro que as habilidades envolvendo o ensino da língua escrita são apresentadas no eixo "Conhecimentos linguísticos e gramaticais". É importante destacar que o foco da obra parece estar no trabalho envolvendo o conhecimento das letras do alfabeto. No entanto, como sugere Moraes (2012) à aprendizagem da língua escrita não acontece pelo simples treino das formas gráficas e seus respectivos sons. A criança precisa compreender um conjunto de princípios, a fim de entender a lógica de funcionamento do sistema de escrita alfabético.

De acordo com o manual, o livro do aluno está dividido em nove unidades, cada uma com dois capítulos que apresentam um gênero textual. Ao longo destes capítulos ocorrem as propostas de atividades de leitura e produções de texto, assim como situações envolvendo o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Segundo a autora os eixos de ensino são ramificados para compor as seguintes competências que corroboram com o que está posto na BNCC, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 2: Competências apresentadas pela autora referente ao trabalho com LP.

1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
3. Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.
4. Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.
6. Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

10. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. p. 66. (p. X)

De acordo com a autora, à escolha dos gêneros textuais está alinhada a proposta da BNCC, bem como as atividades de leitura, escrita, expressão oral e produção escrita, assim como educação literária, de gramática e análise linguística, e aquisição de base alfabética. No entanto percebemos no quadro acima que não foram propostas competências envolvendo o ensino do Sistema de escrita alfabética. Além disso, verificamos que há um trabalho muito prescritivo, que aparenta pouco considerar os saberes dos professores, parece partir de um pressuposto que os professores são técnico-executores e não prático-reflexivos (Chartier, 2010).

A autora afirma que o trabalho com literatura oportuniza uma experiência estética e considera também como uma oportunidade para o leitor gerar uma conexão emocional com o texto, obtendo aprendizagem no momento em que reflete sobre suas interpretações e explora os significados presentes no mesmo. No entanto, percebemos que em alguns textos sugeridos para leitura, o foco principal parece estar no ensino das letras. Desta forma, parece não haver uma preocupação em levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o texto, bem como o incentivo da leitura como fruição, apesar da autora definir educação literária como: “Uma experiência prazerosa que ilumina o mundo de conhecimentos, proporcionando diferentes saberes, além de permitir a conexão com autores, personagens, tempo e lugares” (p. XII).

A autora afirma ter montado o volume com uma clara preocupação em formar leitores, afirmando haver o incentivo de atividades envolvendo leitura e escuta de diversos textos literários. Como pode ser visto na seção que apresenta as unidades; Figura 2: Seções “Já sei ler”, “espaço literário” e “de carona com o texto”



JÁ SEI LER!

Esta seção está presente nos 1º e 2º anos e apresenta textos de tradição oral e de fácil memorização. São textos que apresentam sonoridade, ritmo, presença de rimas e repetições, de forma a contribuir para a ampliação do trabalho com a oralidade, com o reconhecimento global de palavras e compreensão de como a escrita se organiza.

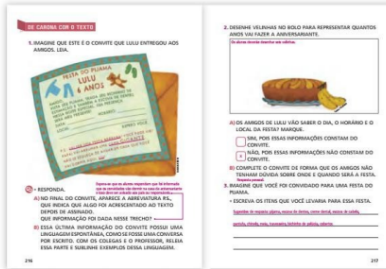
As atividades resgatam algum elemento que estabeleça relações com o texto principal, em nível temático ou lexical, ou com os conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabético. O que se busca é favorecer a compreensão de que o que se fala ou se canta pode ser escrito. Ao cantar, os alunos são convidados a observar como o mesmo texto se realiza na modalidade oral e na modalidade escrita.

ESPAÇO LITERÁRIO

O objetivo desta seção é ampliar o repertório do aluno e despertar nele o gosto pela literatura por meio da escuta atenta de textos literários, levando-o a compreender a dimensão de encantamento e expressividade de obras literárias, o que desencadeia o processo de atribuição de sentidos, facilitando a aproximação entre leitor e texto.

DE CARONA COM O TEXTO

Esta seção apresenta atividades lúdicas que permitem uma abordagem mais descontraída dos objetos em ensino. O que é proposto pode relacionar-se ao gênero textual ou ao tema abordado na unidade. Propõe atividades que visam desenvolver os conhecimentos e as práticas de análise linguística em uma perspectiva processual de construção, oferecendo, sempre que possível, mais uma oportunidade de reflexão sobre a língua e a linguagem.



XLIV

Fonte: “Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.XLIV”

A autora afirma considerar a prática de leitura no MP como mais do que apenas processos de codificação e decodificação, mas de entender a leitura como um processo de construção de sentidos, e afirma que é fundamental oferecer aos estudantes uma variedade de textos autênticos de diferentes gêneros textuais, porém o modo como os diferentes textos são trabalhados, parecem indicar uma visão tradicionalista e mecanizada da leitura, há assim a possibilidade de argumentar certa distinção entre objetivo e execução. Não se prendendo a noção de que todo texto deveria ser interpretado da mesma maneira. A autora sugere atividades para promoção deste contato, como pode ser visto no manual do professor na figura abaixo.

Figura 3: Sugestão da autora no MP para atividades de promoção do contato com diferentes gêneros textuais.

De modo a ampliar o repertório literário dos alunos, esta coleção propõe a leitura e a escuta de diversos textos literários. Além disso, a fim de contribuir para a formação de uma comunidade de leitores, são propostas rodas de leitura, em que os alunos poderão compartilhar experiências leitoras, indicando livros para os colegas e explicitando os critérios de apreciação estética. Esses espaços possibilitam, também, a discussão e o estudo de determinada obra ou conjunto de obras de um mesmo autor ou gênero, com o objetivo de analisar linguagens e estilos variados.

As obras podem ser de escolha pessoal, do grupo e/ou selecionadas pelo professor, que pode ajudar os alunos a ampliar o universo leitor, relacionando os títulos que já leem e gostam com outros mais desafiadores e elaborados.

Fonte: "Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.XIII"

Durante a leitura de um texto mais do que apenas decodificar é sugerido o trabalho envolvendo as estratégias de leitura, tais como: localização, comparação, generalização de informações, e a percepção das múltiplas relações estabelecidas entre texto e imagem, outras capacidades necessárias para a formação de um leitor experiente. (CARPANEDA, 2018).

No entanto, alguns textos sugeridos para leitura são apresentados com o objetivo de trabalhar as letras do alfabeto ao longo da coleção. Também percebemos poucos textos literários sugeridos para leitura ao longo do manual do professor. No quadro abaixo há uma lista dos textos sugeridos para leitura no Manual do professor.

Quadro 3: Gêneros propostos ao longo das unidades.

Gêneros	Unidades
Crachá escolar	Unidade 1
Crachá da professora	Unidade 1
Cantiga	Unidades 1, 4, 5 e 7
Regras de Convivência	Unidade 1
Placas	Unidade
Parlenda	Unidade 2
Lista	Unidade 3

Relato de experiência	Unidade 3
Conto	Unidades 4 e 7
Pintura	Unidade 4
Letra de canção	Unidade 4
Bilhete	Unidade 5
Recado	Unidade 5
Mensagem de telefone	Unidade 5
Legenda	Unidade 6
Álbum de fotografias	Unidade 6
Convite	Unidade 8
História em quadrinhos	Unidade 9

3.2 Ensino da Língua Escrita.

Ao analisar o manual do professor a autora apresenta poucas discussões teóricas sobre a importância do trabalho com o sistema de escrita alfabética. Não verificamos considerações sobre a importância da Psicogênese da língua escrita e de suas implicações para a prática pedagógica do professor alfabetizador, bem como percebemos poucas reflexões que permitissem ao professor planejar situações didáticas que considerassem a alfabetização na perspectiva do letramento. Na apresentação da coleção foi mencionada a importância de se alfabetizar letrando, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 4: Apresentação da coleção pela autora no MP.

APRESENTAÇÃO

Aos colegas professores:

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados, especialmente, ao processo de “alfabetizar letrando”, isto é, a possibilitar que o aluno tenha acesso a práticas letradas e à participação nessas práticas, ao mesmo tempo que a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita são explorados.

Fonte: “Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.5”

No MP é possível perceber que o ensino da língua escrita é predominantemente conduzido por meio da prática de cópia e repetição. O trabalho com a língua escrita segue o ensino das relações grafemas fonemas a partir das letras do alfabeto, as consoantes, não considerando as letras K, W e Y e as vogais. O trabalho com a língua escrita aparece nas seções “nossa língua” e “com que letra”, como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 5: Seções do MP “Nossa Língua” e “Com que letra”.

NOSSA LÍNGUA

Esta seção possibilita aos alunos uma reflexão sobre as práticas de análise linguística e gramatical e os possíveis efeitos de sentido das construções linguísticas nela apresentadas.

As atividades propostas, mediadas pelo professor, possibilitam aos alunos uma reflexão sobre as convenções da língua portuguesa segundo a gramática tradicional.

COM QUE LETRA?

A proposta desta seção é promover um ensino reflexivo e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, das convenções gráficas da escrita, estimulando os alunos a refletir sobre o sistema de escrita ortográfico e dele apropriar-se.

A seção **Com que letra?** tem por objetivo estimular a reflexão do aluno sobre as regularidades e irregularidades da escrita alfabética. Para isso, propõe atividades que vão do uso da regra em si ao reconhecimento do campo semântico, dos processos de silabação, composição e decomposição de palavras. Ao longo de cada volume e de suas unidades, estão presentes, também, o cuidado e o trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.



Fonte: "Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.XLIII"

Como podemos observar o ensino da língua de acordo com o MP está centrado na "reflexão das convenções da língua portuguesa e segundo a gramática tradicional". Mais uma vez, evidenciamos que o MP pouco considera o ensino do sistema de escrita alfabética, bem como pouco respeita às hipóteses de escrita das crianças que precisam descobrir o que a escrita nota e como a escrita cria essas notações (MORAIS, 2012).

Além disso, como pode ser observado na seção "com que letra" o MP afirma priorizar o ensino sistemático da relação grafema fonema, mas no parágrafo seguinte aponta que irá estimular as reflexões sobre as regularidades e irregularidades da língua. Desta maneira, observamos uma certa incoerência ao tratar sobre o ensino do sistema de escrita alfabético, atrelado ao ensino das normas ortográficas. Destacamos que é fundamental ter domínio do objeto a ser ensinado, bem como dos direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos no 1º ano do ensino fundamental.

Ao longo da coleção o ensino está pautado na decodificação e codificação tendo como referência a BNCC, que se mostra em vários momentos na utilização de tais gêneros, como pode ser observado ao analisar o denominado, quadro de conteúdos, objetivos de conhecimento e habilidades do 1 ano presente no MP.

O MP ao apresentar os quadros de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades do 1º ano assume uma perspectiva prescritiva do que deve ser realizado pelo professor. Não há uma reflexão sobre o porquê de realizar determinados objetivos, gêneros e temas. Os quadros aparecem como proposta a ser seguida ao longo das 9 unidades. É importante destacar que o trabalho com as letras nos quadros propostos evidencia um ensino fragmentado, tais letras serão trabalhadas em tais unidades. Além disso, essa proposta desconsidera a ordem alfabética, as vogais e as letras K, W e Y. As letras são apresentadas seguindo essa lógica de progressão: P, D (2ª unidade); B, M, C (3ª unidade); L e J (4ª unidade); F, V e T (5ª unidade); X e R (6ª unidade); N e G (7ª unidade); H e Q (8ª unidade); S e V (9ª unidade). É importante destacar que na primeira unidade o foco está no trabalho com letras maiúsculas e minúsculas.

A autora afirma em seu livro didático que busca promover a aprendizagem de maneira progressiva e estruturada. O que explica a sugestão do trabalho com a

língua escrita com as letras de forma individual, como pode ser observada na imagem abaixo.

Figura 6: Quadro de conteúdos da unidade 2.

CONTEÚDOS		
• Parlenda	• Letra P p	• Sílaba
• Recital de parlendas	• Letra D d	• Diferentes versões de uma parlenda
• Livro de parlendas		

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.L”

Essa abordagem desconsidera o trabalho reflexivo que acreditamos que deveria envolver o ensino do sistema de escrita alfabética, bem como os conhecimentos das crianças sobre a língua escrita, por exemplo, uma criança que tem a letra Y no seu nome, não vai trabalhar com esse grafema? O trabalho envolvendo a aprendizagem do sistema de escrita alfabética envolve aspectos conceituais que não deveriam ser propostos de forma solta e desarticulada, não considerando a heterogeneidade de conhecimentos referente aos princípios do Sistema de escrita alfabética.

É importante destacar, que só na unidade 2 a sílaba aparece como conteúdo. Nas outras unidades, no eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais aparece como habilidade a ser trabalhada em algumas unidades “segmentar palavras em sílabas”, comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, médias e finais”. No entanto, na discussão teórica do MP não foi abordado a importância do trabalho envolvendo análise fonológica para as crianças que estão em processo de alfabetização. Também não é apresentada no MP a discussão sobre a importância do trabalho de consciência fonológica. O trabalho envolvendo análise fonológica desempenha um papel de extrema importância no ensino da língua escrita, pois é uma habilidade metalinguística que permite às crianças refletirem sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras. O desenvolvimento da consciência fonológica, pode levar as crianças a aprenderem que a palavra é uma cadeia de sons que apresentam partes que podem ser iguais (rimas e aliterações); que a palavra pode ser segmentadas em sílabas; que as sílabas apresentam pequenos sons os fonemas. Desta maneira a consciência fonológica é uma condição fundamental no processo de aquisição da língua escrita, mas não suficiente (MORAIS, 2015).

Em relação ao trabalho com letras no MP parece ser feito de maneira fragmentada, a um trabalho progressivo de apresentação das letras. A autora afirma ter como objetivo a identificação de fonemas e sua representação por letras, como pode ser visto no eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 3, onde havia como conteúdo as letras, B, M e C.

Figura 7: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 3.

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 faca/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 fonemas e grafemas.
---------------------------	--

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.LI”

É importante destacar que o conhecimento das letras é importante para o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. No entanto, esse conhecimento não é suficiente para o processo de apropriação da escrita. No entanto, a proposta desta obra parece estar centrada no ensino transmissivo e formal das letras do alfabeto, com base na exploração de uma sequência envolvendo cada letra presente no texto proposto.

Nestas propostas envolvendo os textos, a cantiga apareceu como proposta em algumas situações, na unidade 4, é apresentada como gênero principal, mas está presente como um conteúdo em várias das unidades como a 5, 6, e a 7. A autora provavelmente usa esse gênero por sua estrutura, e seus padrões rítmicos e repetitivos. A autora afirma que irá trabalhar não apenas a consciência grafêmica, mas também fonológica, conhecimento alfabético e segmentação das palavras. No entanto, não foram apresentadas discussões teóricas envolvendo a importância do trabalho de análise fonológica no MP. É importante investigar o livro do estudante, a fim de observar se esse tipo de proposta aparece. Como pode ser visto no quadro da unidade 4.

Figura 8: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 4.

Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	
Compreensão do sistema alfabético de escrita	(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
Consciência fonológica	(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
	(EF01LP28) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
Consciência grafotônica	(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 fonemas e grafemas.
Conhecimento do alfabeto	(EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.
Segmentação de palavras	(EF01LP35) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.LII”

Na unidade 4, é sugerido que haverá o trabalho com contos, letra de canção e com as letras J e L em suas formas maiúsculas e minúscula, como pode ser visto no quadro de conteúdos a seguir;

Figura 9: Quadro de conteúdos da unidade 4

CONTEÚDOS			
• Cantiga	• Obra de arte: pintura em tela	• Letra de canção	• Letra de forma: maiúscula e minúscula
• Versão de cantiga	• Conto infantil	• Letra L l	• Cultura indígena
• Gravação de versão de cantiga em vídeo	• Personagens de conto	• Letra J j	

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.LII”

O conhecimento dos fonemas é importante para que os alunos entendam como as letras se relacionam com os sons da língua. No entanto, trabalhar com o fonema é algo muito difícil para as crianças que não estão numa hipótese alfabética de escrita. Essa perspectiva que defende que a alfabetização começa com o ensino direto da associação letra som, concebe a escrita como aprendizagem de um código que precisa ser memorizado e não como um conjunto de conhecimentos referentes aos princípios do sistema que precisam ser compreendidos (Soares, 2020). Corroborando com os estudos de Soares (2020) acreditamos que a criança precisaria compreender que a palavra apresenta uma cadeia sonora, até compreender que a letra representa unidades menores, os fonemas.

O MP expressa a necessidade de que durante os anos do ensino fundamental, o aluno seja exposto às diferentes práticas de letramento, desenvolvendo as habilidades necessárias para as diferentes práticas de linguagem, falar, ouvir, ler e escrever, e que os anos iniciais, aqui falamos mais especificamente do primeiro ano, é preciso garantir que os alunos tenham o domínio e a compreensão do funcionamento básico do sistema de escrita.

O MP afirma apresentar as orientações para o ensino dessas diferentes unidades de forma explícita e auxiliadora. A autora demonstra as atividades presentes no LD, apresentando seus objetivos pedagógicos, em relação ao ensino da língua escrita, as unidades temáticas apresentam atividades e propostas envolvendo leitura e oralidade. Como pode ser visto na abertura do capítulo apresentado no MP.

Figura 10: Exemplo, abertura de capítulo.

HABILIDADES

- (EF01LP01) Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
- (EF01LP02) Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.
- (EF01LP03) Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como "por favor", "obrigado(a)", "com licença" etc.), quando necessário.
- (EF01LP04) Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.
- (EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.
- (EF01LP07) Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas.
- (EF01LP08) Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.).
- (EF01LP09) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.
- (EF01LP10) Formular hipóteses sobre o conteúdo dos textos, com base no manuseio dos suportes, observando formato, informações da capa, imagens, entre outros, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.
- (EF01LP13) Identificar a função socio comunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
- (EF01LP17) Escrever, corretamente, mesmo que de memória, o próprio nome, o nome dos pais ou responsáveis, o endereço completo, no preenchimento de dados pessoais em fichas de identificação impressas ou eletrônicas.
- (EF01LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
- (EF01LP20) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- (EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos com regras de convivência

UNIDADE 1 EU E MEUS COLEGAS

1. VOCÊ REALIZA ALGUMA ATIVIDADE EM GRUPO ASSIM COMO ESTES PERSONAGENS? COMO SE SENTE? *Resposta pessoal.*
2. QUAL É O SEU NOME? *Resposta pessoal.*
3. DESCUBRA OS NOMES DOS PERSONAGENS E LIGUE CADA UM AO SEU OBJETO.

CENA DO FILME DIVERTIDA MENTE, DIREÇÃO DE PETE DOCTER, ESTADOS UNIDOS, 2015.

8

- (EF01LP22) Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo.
- (EF01LP23) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.
- (EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 pág.8”

Porém há uma certa dissonância entre o que é afirmado possuir em relação a apropriação do sistema alfabético de escrita, e o que é visto na coleção. Como afirma o LD (Carpaneda, 2018);

A linguagem - oral e escrita - exerce inúmeras funções, como a de nos emocionar (quando lemos um conto), de nos orientar (quando consultamos um mapa de ruas), de nos divertir (quando assistimos a um programa de humor) ou a de ampliar o nosso repertório de conhecimentos (quando lemos um verbete de enciclopédia). É por meio da diversidade de práticas de leitura e de produção de textos que os alunos poderão compreender e exercitar os diferentes usos da língua. (p. IX)

Segundo a autora as atividades presentes no livro do aluno buscam ensinar de forma gradual e sequencial todas as habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e escrita, com um esforço claro para a adequação às propostas pedagógicas presentes tanto na BNCC como no PNLD.

A autora comenta sobre a importância da vivência externa no contexto de sala de aula, incentivando através do MP que o professor compartilhe com os alunos suas próprias experiências em atividades que em conjunto com as práticas de letramento expandem o ensino em sala de aula, porém o volume só apresenta um foco nas questões do letramento, não no trabalho com o ensino da língua escrita. É possível, porém observar um exemplo do trabalho envolvendo apropriação no tópico “Nossa língua do livro do aluno”, como visto na imagem a seguir;

Figura 11: Exemplo de atividade do LD

NOSSA LÍNGUA

1. VOCÊ JÁ PULOU CORDA? GOSTOU? *Resposta pessoal.*
 - VOCÊ JÁ RECITOU ALGUMA PARLENDA EM BRINCADEIRA DE CORDA? QUAL? *Resposta pessoal.*
2. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS, RECITE A PARLENDA COM OS COLEGAS.



3. RECITE AS LETRAS SOLETRADAS NA PARLENDA. A, B, C, D.
 - A) AS LETRAS CITADAS NA PARLENDA SEGUEM UMA ORDEM?
 SIM. NÃO.
 - B) VOCÊ SABE QUAL É ESSA ORDEM? *Espera-se que os alunos cite ordem alfabética, caso já tenham esse conhecimento.*

Figura 12: Orientação ao professor definidas pela autora.

• Ao compartilhar suas experiências, os alunos se sentem motivados a participar desse momento. Essa é uma excelente forma de promover e estimular a interação entre os alunos. Após, incentive-os a recitar parlendas que costumam ser usadas em brincadeiras de corda.

2. Leia a parlenda da atividade e, se possível, promova a brincadeira de pular corda com os alunos. É importante abrir espaço para que, coletivamente, eles explicitem as regras dessa brincadeira de pular corda recitando a parlenda. Aproveite a oportunidade para estimular os alunos a dar sequência às regras, usando palavras ou expressões que ajudam a ligar as ideias, como “para começar”, “depois”, “então”. Se a turma não conhecer as regras dessa brincadeira, ensine-lhe: quando quem estiver pulando a corda errar, a letra que todos estiverem cantando corresponderá à inicial do nome da pessoa com quem aquela criança irá se casar no futuro. Recite a parlenda com os alunos várias vezes, de modo a garantir que todos a saibam de cor. Lembre-se de escrever a parlenda em um cartaz com letra de forma maiúscula e de afixá-lo no mural da classe. Faça a leitura apontando onde está lendo. Depois peça aos alunos que acompanhem a leitura com o dedo, tentando ajustar aquilo que leem ao que falam.

3. A atividade será uma excelente oportunidade de os alunos retomarem a ordem alfabética.

41

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p..41”

No caso de atividades envolvendo leitura, o livro sugere que o professor leia os textos presentes para seus alunos.

A autora ao sugerir ao docente que explorasse todas as informações dadas na página em conjunto com os alunos busca possibilitar o desenvolvimento da habilidade de antecipação do conteúdo de um texto ou imagem com base nas informações dadas.

Figura 13: Exemplo de atividade do LD no MP, “Meus dedinhos”

2 MEUS DEDINHOS

- SOBRE O QUE VOCÊ ACHA QUE A PARLENDA A SEGUIR VAI TRATAR? O QUE LEVOU VOCÊ A ESSA CONCLUSÃO?
- VOCÊ SABE OS NOMES DOS DEDOS DAS MÃOS?
Respostas pessoais. Espera-se que os alunos concluaem que a parlenda vai tratar de dedos observando as pistas da ilustração que acompanha o texto.

LEITURA

1. ACOMPANHE A LEITURA. DEPOIS LEIA COM OS COLEGAS.

OS DEDOS

DEDO MINDINHO,
SEU-VIZINHO,
PAI DE TODOS,
FURA-BOLO,
MATA-PIOLHO.

(FOLCLORE)



2. RESPONDA.

- NA SUA OPINIÃO, ESSA PARLENDA É FÁCIL DE DECORAR? POR QUÊ? *É provável que os alunos concluaem que sim, pois o ritmo e a sonoridade da parlenda facilitam a memorização dela.*
- POR QUE VOCÊ ACHA QUE OS DEDOS DAS MÃOS RECEBERAM ESSES NOMES? *Resposta pessoal.*

3. SUBLINHE NA PARLENDA AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR DITAR. *Sugestões de palavras: dedo, vizinho, pai.*

4. EM UMA FOLHA À PARTE, FAÇA O CONTORNO DA SUA MÃO E ESCREVA OS NOMES DOS DEDOS, DE ACORDO COM A PARLENDA.

49

Fonte: “Encontros Língua Portuguesa, 2018 p 49.”

Figura 14: Orientações ao professor, atividade do LD, no MP, “Meus dedinhos”

OBJETIVOS

- Ampliar a competência comunicativa, participando de situações formais de uso da língua.
- Ler o texto procurando relacionar aquilo que está sendo lido em voz alta com as palavras escritas e imagens.
- Identificar algumas características do gênero parlenda.

AUXILIANDO SEU TRABALHO

- É provável que, nas atividades de pré-leitura, os alunos usem a ilustração como pista para descobrirem que parlenda irão ler. Caso eles verbalizem os nomes dos dedos contidos na parlenda, pergunte: “Vocês acham que nessa parlenda está escrita a palavra **MINDINHO**? Onde? E **FURA-BOLO**? Onde?”. Vale ressaltar que, antes que os alunos consigam ler sem que tenham domínio da leitura convencional, é necessário oferecer o máximo de informações sobre o texto proposto para leitura, permitindo que façam antecipações pertinentes sobre o que pode estar escrito, para depois verificarem se as antecipações são ou não adequadas.

1. Antes da leitura do texto, diga aos alunos novamente que as parlendas são organizadas em versos e que cada linha da parlenda é um verso. Promova a contagem de versos da parlenda. Recite-a algumas vezes para que eles se sintam confiantes em recitar com você. Estimule-os a recitar juntos. Essa prática ajudará na memorização da parlenda e dará mais recursos para a leitura, com base nas relações entre a sonoridade de cada palavra e a escrita do texto. Após a leitura, converse com os alunos se as hipóteses sobre o texto levantadas por eles se confirmaram.

2. Informe aos alunos o porquê dos nomes dados aos dedos, na parlenda. Dedo mindinho, porque é o menor de todos (dedo mínimo). Seu-vizinho, porque fica ao lado do dedo mindinho (dedo anular). Pai de todos, porque é o dedo de maior comprimento (dedo médio). Fura-bolo, porque é o dedo mais usado para tocar as coisas, no caso, furar bolo. Mata-piolho, porque é com esse dedo que é possível matar piolho (dedo polegar). Informe também o nome real de cada dedo, indicando-os em sua mão (polegar, indicador, médio, anular e mínimo).

4. Informe que os trabalhos serão expostos no mural da classe; peça-lhes que escrevam o nome deles.

49

Fonte: “Encontros Língua Portuguesa, 2018 p 49.”

Outro aspecto importante explorado na página é a apresentação de finalidades claras de leitura, pois proporciona ao aluno o conhecimento sobre aquilo lido, aqui expressada pelo enunciado “acompanhe a leitura e depois leia com os colegas”. (CARPANEDA, 2018 P. 49)

O modo como os textos e atividades aparentam ser organizados no LD, parecem mostrar apreciação pela ludicidade e pela brincadeira, utilizando de recursos como textos retirados de livros literários, parlendas, músicas, histórias em quadrinho e brincadeiras de infância. Ao longo das unidades há alternância das atividades entre os recursos mencionados acima.

Como trazido anteriormente, a autora afirma usar a BNCC, documento no qual segundo Morais (2020), a própria concepção de aprendizado do sistema de escrita alfabética revela imprecisões conceituais, utilizando-se de concepções vagas, parecendo pressupor uma aprendizagem baseada na memorização e repetição, e não na compreensão do SEA como um todo.

Somente ao falar da organização geral da obra ele traz uma tabela que possui alguns princípios necessários para o ensino da leitura e da escrita, mas parece haver poucas atividades e reflexões ou objetivos que tratam do segmento sonoro da palavra no nível das unidades Inter e Intra silábicas.

Este fato quando confrontado com aquilo dito por Morais (2005) de que o processo de apropriação da escrita vai além de simplesmente uma correspondência entre letras e sons, ele define que escrita, para ser plenamente internalizada, requer a compreensão das estruturas linguísticas e da relação fonológica intrínseca à língua.

Ao relacionar isto a aparente ausência de atividades e reflexões no LD sobre as unidades silábicas surge o questionamento de que se esta lacuna pode comprometer a apropriação da escrita por parte dos estudantes, a compreensão da relação entre fonemas e grafemas é um dos alicerces da aquisição da escrita, e a ausência de atividades voltadas para essa dimensão pode limitar a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão plena da linguagem escrita ou mesma na aquisição da mesma em geral.

O fato de o MP apresentar propostas para alfabetização não garante automaticamente a apropriação da língua escrita. Propor atividades de codificação e

decodificação não é o mesmo que incentivar a compreensão plena dos textos que estão lendo, por isso é importante não apenas abordar o letramento, mas utilizá-lo como estratégia para a compreensão leitora e apropriação da escrita do aluno.

A autora parece não trazer a apropriação focando no letramento, o que pode desestimular o estudante na compreensão mais profunda do texto, sendo levado muitas vezes à memorização, perdendo oportunidades de desenvolver suas habilidades de leitura.

Morais (2020) analisou criticamente a BNCC e suas propostas para o ensino da modalidade da língua escrita nos dois primeiros anos do ensino fundamental, e sua relação ao ensino do sistema de escrita alfabética, das práticas de leitura e compreensão de textos e da produção de textos escritos, ao compararmos sua visão com a proposta metodológica presente na coleção vemos que a BNCC apresenta uma lacuna, ao não possuir uma progressão clara daquilo que as crianças aprendem ao longo do ciclo de alfabetização.

O autor realizou um estudo de três versões da BNCC (2015, 2016, 2017), e o que as mesmas propunham a respeito do ensino da notação alfabética e leitura e produção textual nos anos iniciais, o mesmo revela que, a BNCC brasileira não prescreve como tarefa da escola o asseguramento do direito de compreensão do sistema de escrita alfabética até o fim da educação infantil. Não há em sua base um objetivo explícito de promoção de consciência fonológica na entrada da criança no ensino fundamental. O MP afirma possuir atividades que incentivam a compreensão do sistema de escrita alfabético, como demonstrado pela tabela abaixo.

Figura 15: Eixos de conhecimentos definidos pela autora.

Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	
Compreensão do sistema alfabético de escrita	(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
Conhecimento do alfabeto	(EF01LP32) Nomear as letras do alfabeto. (EF01LP33) Recitar o alfabeto na ordem das letras. (EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p.XLIX”

No volume é possível perceber este déficit ao se notar a pouca relevância dada à apropriação do Sistema de escrita, como pode ser visto pelo fato de que apesar de ter uma tabela que afirma que irá ser aprendido, não é apresentada nenhuma discussão no MP.

Na coleção "Encontros Língua Portuguesa", as diferentes habilidades do ensino da escrita presentes são:

Quadro 4: Diferentes habilidades do ensino da escrita especificadas no MP.

Compreensão e produção de textos narrativos e descritivos;
Compreensão e produção de textos dissertativos
Análise e reflexão sobre a língua;
Conhecimento e uso de diferentes gêneros textuais
Desenvolvimento da escrita colaborativa e do trabalho em grupo.

A autora afirma utilizar essas habilidades para que os alunos possam aprimorar sua capacidade de comunicação escrita, a falta de foco em apropriação escrita, porém não parece vir de um ponto de compreensão da língua portuguesa como um instrumento social e a autora busca que os alunos possam compreender e produzir diferentes tipos de textos em diversas situações comunicativas

A autora se apoia na BNCC em vários momentos do MP, trazendo ao longo dos mesmos citações na íntegra, a fim de ilustrar as escolhas educacionais e definidoras presentes na coleção. Ao falar de Educação Literária, por exemplo, a autora traz a seguinte definição provinda da BNCC;

Figura 16: BNCC na coleção.

[...] no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. p. 65.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p..XII”

Tal apoio na Base Nacional Comum Curricular pode ser por vezes limitante, pois, como dito por Moraes (2020), a mesma reduz a escrita alfabética a apenas um código e desconsidera as funções sociais da leitura e da escrita. Assim, ao se limitar apenas a seguir aquilo dito na BNCC, todo educador corre o risco de ir pelos mesmos caminhos de descompromisso com uma perspectiva de aprendizagem da escrita em seus usos crítico-sociais.

O MP parece apresentar a mesma problemática apontada por Galvão e Silva (2019). É importante destacar que os objetivos no eixo de escrita se repetem em todas as unidades, sendo sempre o seguinte.

Figura 17: Eixo de escrita da Unidade 8.

Eixo escrita	
Escrita de palavras e frases	(EF01LP16) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Planejamento do texto	(EF01LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
Textos de gêneros textuais diversos	(EF01LP20) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Revisão do texto	(EF01LP22) Rever, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo.
Edição do texto	(EF01LP23) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p. LVI”

Os objetivos presentes nos outros eixos sofrem mudanças, como pode ser observado ao comparar os objetivos de conhecimentos linguísticos e gramaticais das unidades 6 e 7;

Figura 18: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 6

Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	
Compreensão do sistema alfabético de escrita	(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
Consciência fonológica	(EF01LP28) Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. (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 <i>faca/vaca</i> , <i>mola/sola/cola/bola</i> , <i>mapa/mala</i>).
Consciência grafofonêmica	(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.
Sinonímia e antonímia	(EF01LP36) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p. LIV”

Figura 19: Eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais da unidade 7

Eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais	
Compreensão do sistema alfabético de escrita	(EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. (EF01LP26) Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras.
Consciência fonológica	(EF01LP27) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
Segmentação de palavras	(EF01LP35) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p. LV”

A autora indica que a análise e reflexão sobre o sistema de escrita alfabético e correções ortográficas apareceram no LD de forma gradativa, porém nas competências apresentadas não foi possível identificar objetivos que garantam a construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

A autora ressalta a necessidade de que mais do que aperfeiçoar a competência linguística, o aluno deve buscar o aperfeiçoamento também de seus conhecimentos, adquirindo competências discursivas, sendo capaz de adequar sua linguagem a diferentes situações.

A coleção expõe como seu objetivo levar os alunos a adquirirem entendimento sobre as modalidades orais e escritas, a autora no volume apresentado trabalhou tal objetivo através da determinação de palavras em uma estrutura frasal, de forma que o aluno pudesse aprender a identificar classes e aspectos gramaticais presentes em um texto. Expondo os diferentes gêneros textuais em todas as suas funções sociocomunicativas, usando o texto de base para o ensino e estudo de conteúdos gramaticais.

Ao analisar as práticas e estratégias de leitura propostas no MP percebemos uma falta de foco na heterogeneidade presente nas turmas de 1º ano as quais o livro é direcionado, suas propostas parecem se basear nos alunos possuírem os mesmos níveis de leitura, oferecendo estratégias lineares para o aprendizado, a autora

parece partir do princípio de que todas as crianças têm o mesmo nível de conhecimento sobre a língua escrita.

Carpaneda define no MP algumas estratégias baseadas em Rojo (2009), porém não define como as mesmas foram utilizadas no volume em questão, analisando o eixo leitura das tabelas apresentadas do primeiro ao quarto bimestre podemos observar a utilização de tais estratégias na elaboração de atividades.

Figura 20: Eixos de leitura da unidade 2.

Eixo leitura	
Decodificação	(EF01LP07) Ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas. (EF01LP08) Ler, em textos, palavras conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (nomes próprios, nomes dos dias do ano, da semana, marcas de produtos etc.).
Reconstrução das condições de produção e recepção de texto	(EF01LP13) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social das quais participa, reconhecendo para que tais textos foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.
Reflexão sobre o conteúdo temático do texto	(EF01LP14) Associar os temas de textos lidos pelo professor ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo.
Reflexão sobre o léxico do texto	(EF01LP15) Reconhecer o significado de palavras conhecidas em textos.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p..L”

A autora apresenta propostas para o ensino da leitura através de diferentes estratégias cognitivas, tais como; seleção, antecipação, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada de informações, comparação, generalização, inferência e verificação. Essas práticas de leitura buscam aprimorar a compreensão e aprofundar o conhecimento do leitor ao longo do texto.

As estratégias de leitura no contexto de ensino e aprendizagem são procedimentos de ordem elevada que englobam aspectos tanto cognitivos quanto metacognitivos, é importante compreender que tais estratégias não são técnicas infalíveis. O que define a mentalidade estratégica é a capacidade de analisar e solucionar problemas. Devendo se assim ensinar aos alunos estratégias de compreensão leitora (SOLÉ, 1998)

Ao se falar em fluência leitora a autora não define seu significado, focando apenas em oferecer estratégias para que os alunos alcancem um nível considerado fluente, ou seja, adquiram a habilidade de ler com precisão, rapidez e expressividade.

A autora traz no LD uma unidade denominada “Já sei ler!”, na qual segundo a autora, traz para os alunos textos “fáceis” o que aqui significam de fácil

memorização e com muitas repetições, a autora infere que ler tais textos é o primeiro passo para a leitura de textos mais complexos. A autora não apresenta sugestões de quais textos seriam considerados de mais fácil compreensão no Manual do Professor, porém afirma que a facilidade dos textos utilizado no LD se dá pela sua sonoridade, rima, repetição e fácil memorização, como pode ser visto na descrição feita pela autora da sessão “Já sei ler”, como pode ser visto;

Figura 21: Seção do MP, “Já sei ler!”



JÁ SEI LER!

Esta seção está presente nos 1º e 2º anos e apresenta textos de tradição oral e de fácil memorização. São textos que apresentam sonoridade, ritmo, presença de rimas e repetições, de forma a contribuir para a ampliação do trabalho com a oralidade, com o reconhecimento global de palavras e compreensão de como a escrita se organiza.

As atividades resgatam algum elemento que estabeleça relações com o texto principal, em nível temático ou lexical, ou com os conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabético. O que se busca é favorecer a compreensão de que o que se fala ou se canta pode ser escrito. Ao cantar, os alunos são convidados a observar como o mesmo texto se realiza na modalidade oral e na modalidade escrita.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p..XLIV”

A autora estimula a leitura de textos curtos, facilmente memorizáveis. A leitura silenciosa é apresentada no MP como uma prática que possibilita que o leitor estabeleça um primeiro diálogo com o texto lido sendo essencial no processo de compreensão textual, a leitura silenciosa pode auxiliar na busca de estratégias para que o trabalho com o texto assuma um caráter autônomo, organizando e compreendendo as emoções geradas pela leitura, aspectos fundamentais para a leitura em voz alta.

A afirma que a leitura silenciosa não deve ser limitada a um tempo determinado, sendo vital respeitar o ritmo de cada aluno, deixando cada um deles estabelecer seus diferentes níveis de compreensão textual, levando em conta suas dúvidas, e gerando um ambiente propício à análise das palavras no contexto assim como estudo sobre seu próprio vocabulário.

Já a leitura em voz alta é vista como aquela na qual o aluno, ao ler para um terceiro sujeito este se inclui no processo de leitura que antes só possuía o autor e o leitor, o objetivo de efetivar a leitura significativa ocorre ao se alinhar o procedimento

de leitura em voz alta com outras práticas, a fim que o aluno imprima em sua leitura entonação e ritmo. Segundo a autora, a leitura em voz alta contribui com o desenvolvimento de pronúncia do estudante, sua entonação e sua articulação de palavras, porém o livro ressalta que esta forma de leitura não deve ser utilizada como um recurso de avaliação da compreensão de texto do aluno, e sim ser um objetivo de ensino.

A autora sugere no volume as seguintes estratégias para o desenvolvimento da fluência leitora:

Quadro 5: Estratégias para o desenvolvimento da fluência leitora segundo o MP

● Motivar o aluno a ler em voz alta os textos que produz;
● Propiciar ao aluno um tempo de preparação do texto que será lido oralmente
● Ler textos produzidos pelos colegas;
● Gravar, se possível a leitura oral para depois ouvi-la e avaliar as possibilidades de melhorá-la
● Promover jograis para que o aluno possa observar seu próprio desempenho.

“Encontros Língua Portuguesa, 2018 p. XX”

Ao falar sobre textos a autora afirma que os conteúdos apresentados aos alunos se baseiam em gêneros textuais, novamente se apoiando na BNCC, vendo os textos como variantes de acordo com o papel dado a eles, afirmam usar de textos conhecidos e desconhecidos de diferentes gêneros, porém não parece diferenciar seus objetivos de ensino.

A aparentemente ao não contemplar pouco o trabalho com heterogeneidade no MP possui implicações negativas. O não reconhecimento do fato que os alunos têm diferentes experiências, contextos e níveis de habilidade pode resultar em uma abordagem única e padronizada que não atende às necessidades individuais dos alunos. O que pode gerar uma certa falta de engajamento e dificuldades de

aprendizado para alguns estudantes, enquanto outros podem sentir que suas habilidades e conhecimentos não são valorizados, gerando um reforçamento das desigualdades presentes no ambiente escolar (MORAIS, 2012)

Sendo vital que um Livro Didático voltado a uma sala heterogênea leve em consideração o ambiente encontrado em sala de aula, o que parece não ser levado em conta no volume. O fato de o MP aparentar não levar em conta esses aspectos pode levar o mesmo não atender adequadamente às necessidades de todos os alunos, resultando em lacunas no aprendizado e na compreensão da língua escrita.

Ao se falar de avaliação desconsidera os níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky não contemplando as reflexões sobre a psicogênese da língua escrita, bem como pensar em propostas de atividades que considerem os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, foi possível perceber que o livro didático é considerado uma ferramenta importante para os professores na elaboração de suas aulas, seja como um apoio na organização do conteúdo, como uma fonte de atividades e exemplos, ou como uma ferramenta de consulta para tirar dúvidas de interpretação das questões. No entanto, também percebemos que é difícil encontrar livros didáticos que trazem em sua proposta atividades que estimulem o senso crítico dos estudantes, muitas vezes trazendo conceitos ultrapassados e mecanicistas.

Pelos textos analisados foi possível observar que durante a formação de professores, há discussões sobre a utilidade do livro didático, seus prós e contras, e que é importante utilizá-lo como uma ferramenta auxiliar, mas nunca como única possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Além disso, é enfatizado a importância do papel do professor na mediação da aprendizagem.

A análise do Manual do Professor revelou no que tange aos resultados obtidos, a relevância da atuação do professor na interpretação, adaptação e ampliação das propostas do manual, visando a enriquecer o processo de aprendizado da língua escrita. A pesquisa também traz luz a necessidade de uma constante reflexão sobre o uso de materiais didáticos, a fim de melhorar continuamente as práticas pedagógicas.

Observou-se que algumas lacunas podem ser identificadas no material, como a falta de abordagem mais aprofundada em relação à psicogênese da língua escrita e a ausência de um enfoque mais inclusivo, contemplando a heterogeneidade dos alunos. Além disso, a concentração em atividades de cópia e repetição merece reflexão, considerando a importância de abordagens mais interativas e criativas.

No contexto desta pesquisa, torna-se claramente perceptível que a abordagem de ensino da língua escrita no MP analisado tende a focar primordialmente na mecânica de codificação e decodificação. Por vezes, essa ênfase acaba por sobrepor-se à compreensão profunda e à exploração dos diversos gêneros textuais trazidos no volume. Embora os gêneros sejam mencionados, essa

inclusão, por vezes, carece da profundidade necessária para oferecer aos alunos uma experiência de letramento rica e significativa.

A adoção da BNCC como um guia para o ensino também gera um ponto de reflexão, pois a BNCC pode por vezes incentivar tal mecanização, podendo levar à padronização excessiva e à restrição das práticas pedagógicas.

Sendo assim se mostra a necessidade de realizar um trabalho sistemático envolvendo o ensino da língua escrita, considerando as especificidades de cada criança, em uma perspectiva de alfabetizar letrando.

O livro didático analisado parece adotar uma abordagem uniforme e linear em relação ao ensino da língua escrita, sem levar em conta as variações individuais de conhecimento e habilidades dos alunos. Em resumo, este estudo ofereceu uma compreensão mais profunda do papel crucial que os livros didáticos desempenham na educação, especialmente no ensino da língua escrita. Utilizando uma abordagem qualitativa, utilizou-se da análise de conteúdo, a fim de conseguirmos coletar, organizar e interpretar uma variedade de dados, empregados na seção de análise do estudo.

Porém, é importante reconhecer algumas limitações deste estudo. A pesquisa concentrou-se exclusivamente na análise do Manual do Professor, o que proporcionou uma visão valiosa das orientações pedagógicas e estratégias propostas para o ensino da língua escrita. No entanto, ao nos determos apenas no manual do professor, pode haver limitações, pois não investigamos a relação entre o que foi sugerido no MP e o que foi proposto no Livro do aluno.

Concluimos assim que fica claro que os livros didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino da língua escrita, tanto facilitando como restringindo as práticas pedagógicas. Porém, é crucial refletir constantemente sobre a utilização desses materiais. Sublinhamos a necessidade de adotar uma abordagem crítica e reflexiva do seu uso, buscando superar limitações e promover práticas pedagógicas que gerem o melhor aprendizado possível para o estudante.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana; BRITO, Andrea. **Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 234 p. ISBN 978-65-251-1029-9.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes. **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 147-166.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. cap. 2, p. 27 - 44. ISBN 85-7526-162-2.

CARPANEDA, Isabella. **Encontros Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018. 340 p. v. 1. ISBN 978-85-96-01299-7.

CHARTIER, A-M. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. In: V Semana da Educação. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

MORAIS, A. G. de. **Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020.

SOUZA Minayo, Maria Cecília. **"Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias."** *Revista pesquisa qualitativa* 5.7 (2017): 1-12.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **“Análise de conteúdo”** - 5. ed. - Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as)**. In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. P. 11-28.

GALVAO, E. R. S.; SILVA, L. N. **Um estudo sobre a BNCC, no que tange ao processo de alfabetização, concepção, objetivos de ensino e aprendizagem**. In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, 3., 2019, João Pessoa. Anais [...]. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. p. 47-61.

MORAIS, Artur Gomes; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Ed.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Autêntica, 2005.

FERREIRA, Sandra P. A. DIAS, Maria das Graças B. Borges. A Escola e o Ensino da Leitura. Rev. Psicologia em Estudo. Maringá. v. 7, n. 1, p: 39-49, jan./jun., 2002.

MORAIS, Artur Gomes. **O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 1, 2015.

MORAIS, Artur Gomes. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **[TESTE] Debates em Educação**, v. 12, n. Esp, p. 01-16, 2020.

MORAIS, A. G. de. Sistema de escrita alfabético. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

KLEIMAN, Angela B. (1995). **“Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”**, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.

KRIPKA, Rosana, Morgana Scheller, Danusa Lara Bonotto. **“Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.”** CIAIQ2015 2 (2015).

RIBEIRO, N. C. de A. Pereira Júnior, N. F. Teixeira, Z. D.. (2022). **Alfabetização e letramentos: contribuições para a formação inicial do pedagogo: Literacy and alphabetization: contributions to the initial formation of the educator**. Revista Política Latinoamericana, 1(1), 103–121. <https://doi.org/10.53660/reuni.v5n1.67>

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Recebido em: 16/08/2019. Aprovado em: 17/11/2019.

SILVA JUSTO, Márcia Adriana Pinto; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1-2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: Congresso Nacional de Educação. 2009. p. 4554-4566.

SANTOS, Carmi Ferraz, Eliana Borges Correia ALBUQUERQUE, and Márcia Mendonça. **"Alfabetização e letramento nos livros didáticos."** *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica (2007): 111-132.

SOARES, M.. (2004). **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira De Educação*, (Rev. Bras. Educ., 2004 (25)), 5–17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

SOUZA, Ivane Pedrosa de, Tânia Maria Rios LEITE, and Eliana Borges Correia de ALBUQUERQUE. **"Leitura, letramento e alfabetização na escola."** *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica (2006): 25.

SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998

ANEXOS



EN CON TROS Língua Portuguesa

1

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
1º ANO
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

ISABELLA PESSÓA DE MELO CARPANEDA
Especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto AVM — Faculdade Integrada.
Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificada de Brasília, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Coordenadora pedagógica e elaboradora de material pedagógico para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há mais de 25 anos. Professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em vários estados desde 1990. Assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1984.

ANGIOLINA DOMANICO BRAGANÇA
Licenciada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, com especialização em Administração Escolar. Coordenadora e elaboradora de material pedagógico para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1990. Assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília (DF) desde 1970.

MANUAL DO PROFESSOR

FTD

São Paulo | 1ª edição | 2018