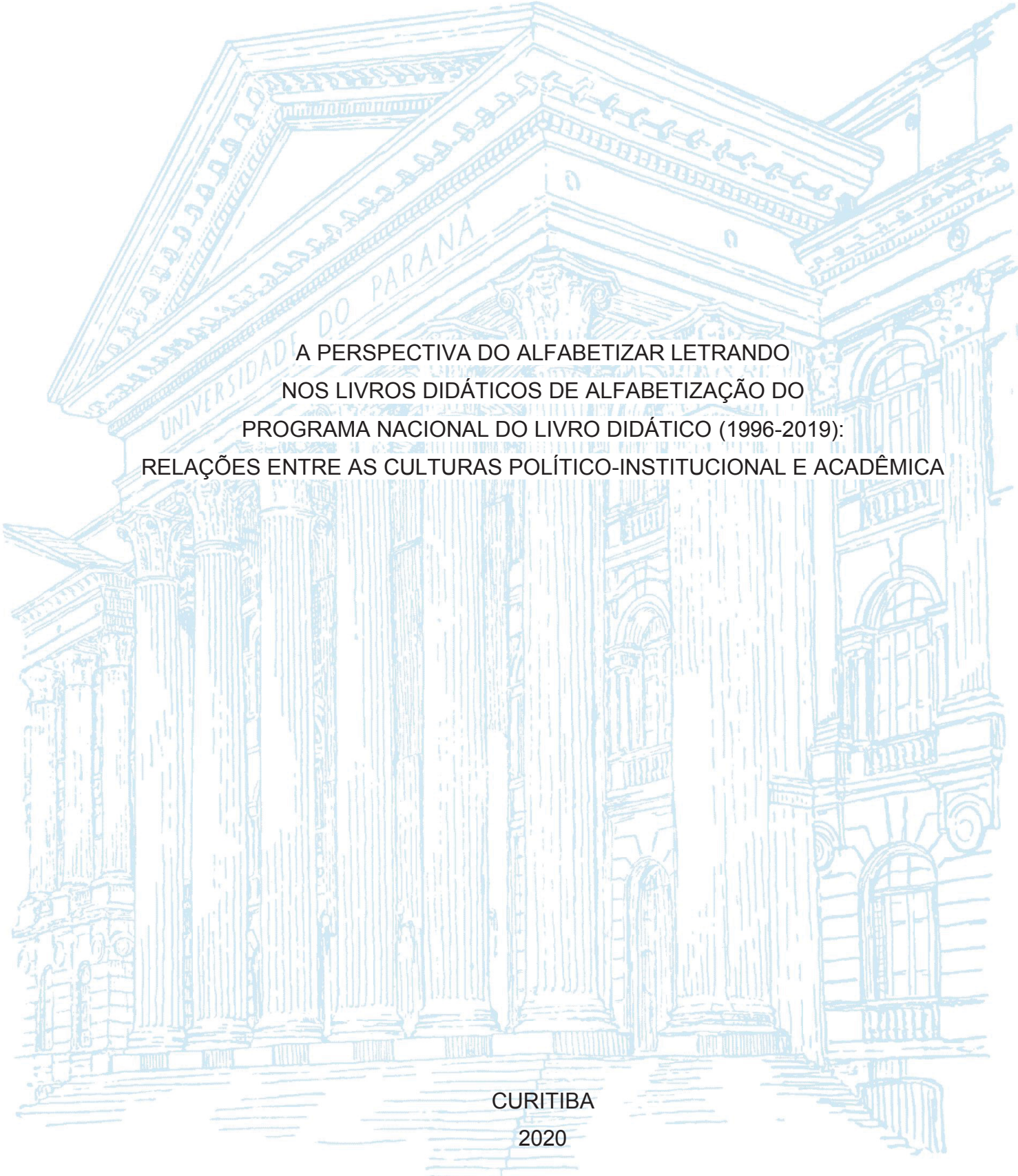


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO



A PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1996-2019):
RELAÇÕES ENTRE AS CULTURAS POLÍTICO-INSTITUCIONAL E ACADÊMICA

CURITIBA

2020

HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO

A PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1996-2019):
RELAÇÕES ENTRE AS CULTURAS POLÍTICO-INSTITUCIONAL E ACADÊMICA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação,
Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo
Braga Garcia

CURITIBA
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cordeiro, Haudrey Fernanda Bronner Foltran.

A perspectiva de alfabetizar letrando em livros didáticos de
alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019) :
relações entre as culturas político-institucional e acadêmica / Haudrey
Fernanda Bronner Foltran Cordeiro, 2020.

250 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

1. Livros didáticos. 2. Alfabetização – Estudo e ensino. 3. Letramento.
4. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO**, intitulada: **A PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO EM LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1996 - 2019): RELAÇÕES ENTRE AS CULTURAS POLITICO-INSTITUCIONAL E ACADÊMICA**, sob orientação da Profa. Dra. TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 17 de Fevereiro de 2020.

TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Presidente da Banca Examinadora

ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

EDILSON APARECIDO CHAVES
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Dedico este trabalho a Deus, por mais uma oportunidade concedida, aos meus amores e amigos sempre presentes, César e Júlio César, e a todas as professoras alfabetizadoras que aceitam esse lindo desafio de alfabetizar letrando!

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida e permitir que eu vivenciasse mais um desafio, me dando forças para continuar.

Ao meu esposo César, que me apoiou constantemente, ouvindo minhas angústias e reafirmando em todos os momentos que eu conseguiria vencer mais esta etapa.

Ao meu filho Júlio César, sempre carinhoso e compreensivo, que com seu bom humor me fez rir em momentos de exaustão.

Aos meus pais que sempre valorizaram os estudos e se preocuparam e torceram durante toda a trajetória para que tudo desse certo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, por me aceitar como sua orientanda e me ensinar não só sobre cultura, manualística e alfabetização, mas sobre a vida. Agradeço a paciência, a parceria, as conversas, os debates e, principalmente, a compreensão. Utilizando as palavras da Edilaine, sempre com cuidado de mãe e exigência de professora. Agradeço muito.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aulas em que pude crescer profissionalmente, mas também pessoalmente, como as da Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros, e do Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves.

Às professoras da banca de qualificação, Eliana Borges Correa Albuquerque, Leilah Santiago Bufrem, Rosane de Fátima Batista Teixeira e Simone Manosso Cartaxo pela leitura atenta e pelas ricas contribuições para a construção da tese.

Aos professores da banca de defesa, Eliana Borges Correa Albuquerque, Edilson Aparecido Chaves, Rosane de Fátima Batista Teixeira e Simone Manosso Cartaxo pelas sugestões para o texto final.

Aos colegas da turma de Doutorado 2016 da Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, com quem pude compartilhar conhecimentos e desafios deste processo, em especial à Neusa Tauscheck, Marilete Marqueti e Helenice Jamur.

Aos colegas do NPPD, Edilaine Vieira, Marcelo Morais, Edna Souza, Roseli Borowicc pela partilha de saberes, de estudos e de vida, e demais colegas que estão sempre contribuindo para meu crescimento enquanto pesquisadora.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba pelas autorizações para participação em Congressos e Seminários.

Às Gerentes de Currículo do Departamento de Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Juciele Gemin Loeper e Luciana Zaidan Pereira por possibilitarem que eu pudesse participar dos momentos de estudos do PPGE-UFPR.

Às colegas da Secretaria Municipal de Educação, com as quais pude compartilhar esse processo, em especial Elaine Hellwig, Lilian Castex, Ana Paula Ribeiro e Karin Horn que estiveram sempre me apoiando e incentivando no decorrer desses anos, além da Ana Lúcia Maichak Santos, Alessandra Barbosa e Ana Carolina Furis que neste último ano, foram grandes parceiras.

Ao grupo de alfabetizadoras, do qual faço parte por acreditar na formação de professores alfabetizadores, enquanto reflexão, construção e, principalmente, respeito. Agradeço o incentivo de cada integrante deste grupo e o compromisso em aliar a teoria e a prática com tanto comprometimento, o que me faz querer ser uma professora melhor, uma formadora melhor e pesquisar mais!

A todos que, de uma forma ou outra, participaram da minha vida nesses quatro anos de intenso estudo.

Obrigada!

“[...] tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies –
facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim
também os componentes do processo de aprendizagem da
língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo
que é o produto: a criança alfabetizada e inserida no mundo da
cultura escrita, a criança letrada.”

(SOARES, 2018, p. 33)

RESUMO

Pesquisa sobre as relações entre as culturas acadêmica e político-institucional na produção de livros didáticos de alfabetização na perspectiva alfabetizar letrando, temática que se articula aos estudos do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como objetivo geral investigar como os livros didáticos de alfabetização, das últimas três edições do Programa Nacional do Livro Didático (2013, 2016 e 2019) incorporaram a proposta de alfabetizar letrando, considerando elementos dos contextos em que tais livros foram produzidos. Para isso, tem como objetivos específicos: a) sumarizar e analisar as contribuições originadas na cultura científica da educação sobre a alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando; b) situar elementos constitutivos da cultura político-institucional que marcaram os contextos de produção dos livros didáticos de alfabetização e letramento no período de 1996-2019; c) buscar indícios de mudanças em relação à concepção de alfabetização nos livros didáticos de alfabetização a partir da análise das resenhas dos Guias PNLD e de coleções com maior aceitação entre as escolas, construindo instrumentos de análise e definindo a amostra a ser analisada na etapa final; d) Na amostra selecionada, analisar a coletânea textual quanto à diversidade de textos, temáticas e esferas sociais de circulação e investigar como o letramento e a alfabetização estão presentes no livro didático de alfabetização, especialmente nas atividades de compreensão leitora, produção de textos escritos e sistematização do sistema de escrita alfabética. A pesquisa de natureza documental realizou análise do conteúdo a partir de categorias epistemológicas e didáticas definidas previamente com base nos pressupostos teóricos. A pesquisa identificou elementos dos diferentes contextos de produção dos livros didáticos de alfabetização no país e analisou três livros de 1.º ano da Coleção Porta Aberta/Encontros das edições de 2013, 2016 e 2019. As análises foram desenvolvidas com base na abordagem que compreende a cultura escolar no entrecruzamento das três culturas relacionadas à educação (empírico-prática, acadêmica e político-institucional), a partir das contribuições de Escolano (2005, 2012), e a perspectiva de alfabetizar letrando que pressupõe a integração de três facetas (linguística, interativa e sociocultural), a partir das contribuições de Soares (2018). Os resultados evidenciam a presença hegemônica da perspectiva alfabetizar letrando nos livros analisados e as formas como ela foi gradualmente incorporada nas edições do PNLD analisadas. Evidenciam também que essa incorporação deve ser compreendida como efeito das relações entre as culturas acadêmica e político-institucional que foi historicamente produzida nos contextos analisados, demarcando-se os agentes institucionalizados desse processo que coordenaram o processo de definição da perspectiva do letramento para o ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, na interseção das políticas curriculares, do livro didático e de formação continuada de professores. A partir das evidências, enuncia a tese construída como resultado do processo investigativo na qual se explicita a estreita relação entre agentes do âmbito da cultura acadêmica e as ações dos agentes da cultura político-institucional como condição determinante da estabilidade da perspectiva de alfabetizar letrando nos livros didáticos do PNLD.

Palavras-chave: Culturas escolares; Livro didático de alfabetização; Programa Nacional do Livro Didático; Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

Research on the relations between academic and political-institutional cultures in the production of literacy textbooks from the literacy and initial reading and writing instruction perspective, a theme that articulates to the studies of the Research Group in Didactic Publications (NPPD), of the Federal University of Paraná (UFPR). Its general objective is to investigate how the alphabetization textbooks of the last three editions of the National Textbook Programme (2013, 2016, 2019) embedded the proposal of literacy and initial reading and writing instruction, considering the contexts' elements in which such books were produced. Therefore, it has as specific objectives: a) to summarize and analyze the contributions originated in the scientific culture of education on the alphabetization from the perspective of the literacy and initial reading and writing instruction; b) to place the political-institutional culture elements that marked the contexts of the production of the alphabetization textbooks in the period of 1996-2019; c) to seek indications of changes in relation to the concept of literacy in literacy textbooks from the analysis of the reviews of the PNLD Guides and collections with greater acceptance among schools, constructing instruments of analysis and defining the sample to be analyzed in the final stage; d) In the selected sample, analyze the textual collection regarding the texts diversity, themes and social spheres of circulation, and investigate how literacy and alphabetization are present in the literacy textbook, especially in the reading comprehension activities, written productions texts and alphabetic writing system systematization. The research, of documentary nature, carried out content analyzes from epistemological and didactic categories previously defined, based on theoretical assumptions. The research identified elements of the different contexts of production of literacy textbooks in the country and analyzed the three books from the 1st year from the Open Door/Meetings Collection, of the 2013, 2016 and 2019 editions. The analyses were performed based on the approach that understands the school culture in the intersection of the three cultures related to education (empirical-practical, academic and political-institutional), from the contributions of Escolano (2005, 2012), and the perspective of literacy and initial reading and writing instruction, that presupposes the integration of three dimensions (linguistic, interactive and cultural-social), from the contributions of Soares (2018). The results show the hegemonic presence of literacy and initial reading and writing instruction perspective in the analyzed books and the ways it was gradually embed in the PNLD editions analyzed. They also show that this incorporation must be understood as an effect of the relations between the academic and political-institutional cultures historically produced in the analyzed contexts, demarcating the institutionalized agents of this process that coordinated the process of defining the perspective of literacy for the teaching of reading and writing in the Brazilian public schools, at the intersection of the curricular policies, of the textbook and of the continuous formation of teachers. Based on the evidence, it states the thesis constructed as a result of the investigative process, in which the close relationship between agents in the field of academic culture and the actions of agents of political-institutional culture is made explicit as a determining condition for the stability of the literacy and initial reading and writing instruction perspective in the PNLD textbooks.

Keywords: School cultures; Literacy textbook; National Textbook Program; Literacy and initial reading and writing instruction.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 –	ALFABETO ILUSTRADO DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539).....	56
FIGURA 02 –	MODO DE COMPOR AS SÍLABAS COM DUAS, TRÊS OU QUATRO LETRAS DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539).....	57
FIGURA 03 –	SÍLABAS POR AJUNTAMENTO DE DUAS E TRÊS LETRAS DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539).....	58
FIGURA 04 –	CAPAS DAS CARTILHAS PORTUGUESAS “CARTILHA MATERNAL” (1870) E “CARTILHA DA INFÂNCIA” (1855).....	60
FIGURA 05 –	CAPA E PÁGINA DA CARTILHA: CARTAS SYSTEMATICAS PARA APRENDER A LER.....	61
FIGURA 06 –	CAPA DA CARTILHA NACIONAL DE HILÁRIO RIBEIRO.....	63
FIGURA 07 –	PÁGINAS DAS CARTILHA NACIONAL DE HILÁRIO RIBEIRO, COM FRASES QUE PRIVILEGIAM AS LETRAS D, B, L , R.....	63
FIGURA 08 –	CAPA E PÁGINA DA CARTILHA: CARTILHA ANALÍTICA.....	64
FIGURA 09 –	CAPA E PÁGINA DA CARTILHA: CAMINHO SUAVE.....	66
FIGURA 10 –	EXEMPLOS DE ESCRITA DE CRIANÇAS COM HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA.....	75
FIGURA 11 –	EXEMPLOS DE ESCRITA DE CRIANÇAS COM HIPÓTESES SILÁBICAS.....	76
FIGURA 12 –	EXEMPLOS DE ESCRITAS DE CRIANÇAS COM HIPÓTESES SILÁBICO-ALFABÉTICAS.....	77
FIGURA 13 –	EXEMPLOS DE ESCRITAS DE CRIANÇAS COM HIPÓTESE ALFABÉTICA.....	78
FIGURA 14 –	EXEMPLOS DE MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MEC/FENAME ENTRE 1970-1980.....	93
FIGURA 15 –	MANUAIS PARA INDICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (1985, 1987, 1988 E 1992).....	98
FIGURA 16 –	LISTA DE OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADAS À 1ª SÉRIE DO EF NO PNLD/1997.....	104

FIGURA 17 –	ESTRELAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/1998.....	106
FIGURA 18 –	CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2004.....	109
FIGURA 19 –	CAPA DO MATERIAL DO PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM.....	113
FIGURA 20 –	KIT DE CADERNOS DE FORMAÇÃO REFERENTE AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2012).....	117
FIGURA 21 –	CAPA DA CARTILHA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA.....	132
FIGURA 22 –	ORGANOGRAMA DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	168
FIGURA 23 –	EXEMPLO DE TEXTO DIDÁTICO-INFORMATIVO.....	171
FIGURA 24 –	ATIVIDADE DE LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA.....	194
FIGURA 25 –	ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE INTERLOCUTOR.....	196
FIGURA 26 –	ATIVIDADE DE ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	197
FIGURA 27 –	ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL.....	199
FIGURA 28 –	ATIVIDADE DE ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES DE COERÊNCIA, LÓGICA.....	201
FIGURA 29 –	ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL.....	203
FIGURA 30 –	ATIVIDADE COM TIPOS DE LEGENDAS.....	205
FIGURA 31 –	ATIVIDADE COM RIMAS.....	209
FIGURA 32 –	ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL IGUAL.....	210
FIGURA 33 –	ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL.....	211
FIGURA 34 –	ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA EM DIFERENTES POSIÇÕES NAS PALAVRAS.....	212

FIGURA 35 –	ATIVIDADE DE INVERSÃO DE SÍLABAS.....	213
FIGURA 36 –	ATIVIDADE DE ORDENAÇÃO DE LETRAS.....	214
FIGURA 37 –	ATIVIDADE DE PALAVRA DENTRO DE PALAVRA.....	214
FIGURA 38 –	ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS A PARTIR DE PALAVRAS.....	215
FIGURA 39 –	ATIVIDADE DE RECORTE E COLAGEM DE PALAVRA INDICADA COM ACERVO DE LETRAS.....	217
FIGURA 40 –	ACERVO DE LETRAS.....	217
FIGURA 41 –	SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2013.....	219
FIGURA 42 –	SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2016.....	220
FIGURA 43 –	SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO ENCONTROS PNLD/2019.....	221
FIGURA 44 –	AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO ENCONTROS PNLD/2019.....	222

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – PESQUISAS LOCALIZADAS RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO (2000-2019).....	52
GRÁFICO 02 – COLEÇÕES APRESENTADAS E APROVADAS (2013, 2016, 2019).....	152
GRÁFICO 03 – COLEÇÕES APROVADAS EM 2016.....	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2011).....	48
QUADRO 02 – PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2012).....	49
QUADRO 03 – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NAS PLATAFORMAS BDTD E CAPES.....	49
QUADRO 04 – AMPLIAÇÃO DO LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2019).....	50
QUADRO 05 – LIVROS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO (CEALE).....	53
QUADRO 06 – ARTIGOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO (CEEL).....	53
QUADRO 07 – FACETAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA.....	84
QUADRO 08 – SÍNTESE DO PERÍODO DE 1930-1994 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO.....	99
QUADRO 09 – ORGANIZAÇÃO DO FOCO FORMATIVO PNAIC POR ANO E PARTICIPAÇÕES.....	118
QUADRO 10 – CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC (2012).....	119
QUADRO 11 – SÍNTESE DO PERÍODO DE 1995-2016 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO.....	123
QUADRO 12 – SÍNTESE DO PERÍODO DE 2017-2019 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO.....	136
QUADRO 13 – UNIDADES EM QUE OS LIVROS DIDÁTICOS SÃO REFERENCIADOS.....	141
QUADRO 14 – OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA.....	153
QUADRO 15 – OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA E COM MUDANÇA DE AUTORIA EM COLEÇÃO EXISTENTE.....	154

QUADRO 16 –	OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA E COM MUDANÇA DE EDITORA NO ÚLTIMO PNLD ANALISADO.....	155
QUADRO 17 –	QUANTIDADE DE COLEÇÕES APRESENTADAS UMA ÚNICA VEZ, NÃO TENDO O AUTOR PARTICIPADO DE OUTRO TÍTULO EM OUTRAS EDIÇÕES PNLD.....	155
QUADRO 18 –	COLEÇÕES QUE PERMANECERAM NOS ÚLTIMOS TRÊS PNLD, DE MESMA AUTORIA E DE MESMA EDITORA.....	156
QUADRO 19 –	COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MAIS ESCOLHIDAS NOS ÚLTIMOS TRÊS PNLD.....	157
QUADRO 20 –	OBTENÇÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ANÁLISE.....	157
QUADRO 21 –	COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NO PNLD 1996, 1998 E 2001.....	163
QUADRO 22 –	COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NO PNLD 2004, 2007 E 2010.....	169
QUADRO 23 –	COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NO PNLD 2013, 2016 E 2019.....	174
QUADRO 24 –	ESTRUTURA DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO PORTA ABERTA / ENCONTROS.....	181
QUADRO 25 –	QUANTIDADE DE TEXTOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS CONTEMPLADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.....	188
QUADRO 26 –	TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.....	189
QUADRO 27 –	TEMÁTICAS E GÊNEROS ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.....	190
QUADRO 28 –	ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA.....	193
QUADRO 29 –	GÊNEROS SOLICITADOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	204
QUADRO 30 –	ATIVIDADES RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA.....	208

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 –	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	68
-------------	-------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEALE	- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	- Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONAE	- Conferência Nacional pela Educação
CONABE	- Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEF	- Departamento de Ensino Fundamental
EF	- Ensino Fundamental
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	- Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	- Instituto Nacional do Livro
LD	- Livro Didático
LDA	- Livro Didático de Alfabetização
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NPPD	- Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA	- Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	- Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLA	- Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação Continuada de professores
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
SEDF	- Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
SME	- Secretaria Municipal da Educação
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	O TEMA DA PESQUISA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO: JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	26
1.2	ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS, ETAPAS E PROCEDIMENTOS	35
2	LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	41
2.1	ELEMENTOS PARA CONCEITUAR O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA CULTURA ESCOLAR	42
2.2	AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	44
2.3	DA CARTILHA AO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	55
2.4	PESQUISAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	71
2.5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROPOSIÇÕES PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	81
3	O ESTADO E OS LIVROS PARA ENSINAR A LEITURA E A ESCRITA: CONTEXTUALIZANDO AÇÕES E AGENTES NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO	89
3.1	SOBRE O PERÍODO DE 1930-1994: SITUANDO ANTECEDENTES DO PNLD	90
3.2	O PERÍODO DE 1995-2016: A CULTURA ACADÊMICA E AS TRANSFORMAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNLD	100
3.3	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: NOVO NOME, NOVAS PROPOSIÇÕES A PARTIR DE 2017	126
4	TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS AO ESTUDO PRINCIPAL	138
4.1	OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS	139
4.2	O ESTUDO PRINCIPAL.....	149
5	SIGNIFICADOS DO ALFABETIZAR LETRANDO EM CIRCULAÇÃO NA CULTURA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO APROVADO EM TRÊS EDIÇÕES DO PNLD	160
5.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO SELECIONADO	161

5.1.1	Quem são as autoras?	161
5.1.2	O que dizem as resenhas?.....	163
5.1.3	Organização dos três livros analisados	181
5.2	AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DO ALFABETIZAR LETRANDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	185
5.2.1	Gêneros textuais e temáticas abordadas	187
5.2.2	Atividades relacionadas à compreensão leitora.....	191
5.2.3	Atividades relacionadas à produção de textos escritos	204
5.2.4	Atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética	207
5.3	SINTETIZANDO RESULTADOS	223
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
	REFERÊNCIAS	233

1 INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2016, p. 30-31).

A investigação aqui apresentada surgiu da minha história com a escola pública, iniciada há mais de duas décadas, quando ingressei na Rede Municipal de Ensino (RME) e me tornei professora de escola básica na periferia de Curitiba, onde encontrei crianças com diferentes conhecimentos, trajetórias, vivências e realidades. Na busca por compreender e atender a diversidade encontrada na escola, comecei uma caminhada de docência marcada pelo desafio de atuar em turmas de alfabetização.

Certamente alfabetizar uma criança não é tarefa fácil, mas é muito gratificante. Acompanhar a aprendizagem de cada uma e constatar que o processo de ensino-aprendizagem se efetivou, que cada criança consegue interagir, consigo mesma e com o mundo, por meio da leitura e escrita, é algo indescritível. Encantada com esse mundo, só me distanciei dele quando não havia alternativa. Assim, tive oportunidade de ser docente em turmas de 1.º, 2.º e 3.º anos, inclusive seguindo a mesma turma de crianças do 1.º ao 3.º ano, experiência positiva que oportunizou um acompanhamento longitudinal da aprendizagem daqueles alunos, o que nem sempre é possível nos sistemas de ensino seriados.

Após 12 anos em sala de aula desenvolvendo o trabalho de alfabetização, tive a oportunidade de trabalhar em um dos Núcleos Regionais de Educação¹ (NRE), na função de alfabetizadora. Dentre as atribuições da alfabetizadora de NRE, a principal

¹ Devido ao tamanho da cidade de Curitiba, a administração pública está organizada em 10 administrações regionais, as quais têm como missão aproximar a comunidade das secretarias e órgãos que compõem a gestão. Assim, cada administração regional, contempla uma ramificação das diferentes secretarias, inclusive da Secretaria Municipal da Educação, sendo conhecida como Núcleo Regional de Educação. Mais informações em <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>

consiste em atuar na formação de docentes do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (EF). Isso implica desenvolver cursos e atividades formativas de alfabetização e língua portuguesa aos docentes, bem como assessorá-los em suas próprias unidades escolares, nos momentos de hora-atividade².

Com essa experiência, meu olhar sobre a educação foi ampliado, pois a preocupação não era mais apenas com a aprendizagem de trinta crianças — meus alunos — mas com a aprendizagem de todas as crianças de cada uma das 26 escolas que pertenciam à área de atuação daquele NRE. O contato com as colegas de trabalho numa perspectiva de formação entre pares, conforme proposto por Nóvoa (2009), possibilitou conhecer outras metodologias e pontos de vista, além de propiciar o compartilhamento de estudos e encaminhamentos metodológicos.

Após um ano de trabalho no NRE, fui convidada a compor a equipe técnica de Língua Portuguesa que atua na Secretaria Municipal da Educação (SME), função que inclui atividades como planejar os momentos formativos de Língua Portuguesa e as avaliações de sistema da própria mantenedora, bem como coordenar o trabalho das alfabetizadoras atuantes nos NREs. As avaliações internas aconteceram no período de 2007 a 2012, envolvendo alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. A participação dos alunos e a inserção dos componentes curriculares aconteceram de forma gradativa até que todos estivessem incluídos³.

A partir daquele momento, minha função ganhou maior abrangência, uma vez que se voltou para uma rede de ensino composta por 182 escolas. Especialmente naquele momento, havia ainda a preocupação em relação aos resultados das avaliações de sistema e das avaliações em larga escala⁴ que indicavam demandas a serem atendidas.

² A hora-atividade consiste em um percentual da carga horária (até 2012, 20%, e a partir de 2013, 33%) da jornada semanal de trabalho, em que o professor não atua em sala de aula, mas participa de momentos formativos e realiza seus planejamentos. Na RME esse momento é conhecido como permanência.

³ Notícia sobre o assunto está disponível em <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/noticia-alfabetizacao/4415>. Acesso em 15 dez. 2018.

⁴ As avaliações de larga escala para o Ensino Fundamental eram constituídas pela Provinha Brasil (2008 até 2016) aplicada em duas etapas para os alunos do 2.º ano do EF, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB, desde 1990), pela Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, desde 2005) e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi aplicada em 2013, 2014 e 2016 aos alunos do 3.º ano do EF. Em 2019 as avaliações tiveram seus calendários e nomes unificados para Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações em larga escala são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm o

No caso da RME de Curitiba, e em consonância com a situação de outras redes no país, os resultados não eram satisfatórios e pediam novas ações institucionais. Diante do problema da alfabetização de crianças em nível nacional, em 2012, o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com a finalidade precípua de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Assim, os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios firmaram o compromisso de garantir às crianças do ciclo de alfabetização⁵ alguns conhecimentos, entre os quais: a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, ou seja, relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons); a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

O Pacto foi organizado em torno de uma política de formação continuada oferecida aos professores nas diferentes regiões do país por meio das universidades. Por interesse na atividade e de forma decorrente de minhas funções na SME, me inscrevi junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR), responsável pelo PNAIC em Curitiba, região metropolitana e em municípios do entorno, para participar do programa enquanto formadora de orientadores de estudo. Desta forma, em 2012, comecei minha atuação junto ao programa, com a responsabilidade de acompanhar uma turma de 25 orientadores de estudo⁶, os quais eram responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de estudo e reflexão junto aos professores das turmas de alfabetização.

Atuando como formadora do PNAIC simultaneamente à trajetória de formadora da RME Curitiba, os caminhos profissionais se entrecruzaram e se fortaleceram. A coordenação dos processos formativos dos orientadores de estudo e de professores alfabetizadores, focalizando discussões sobre planejamento, metodologias, concepções, monitoramento de aprendizagens por meio de avaliações, e o uso de

objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 15 dez. 2018.

⁵ Estou tratando como ciclo de alfabetização, o ciclo sequencial ou bloco pedagógico correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, voltados à alfabetização e letramento, o qual não é passível de interrupção, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010).

⁶ Em 2017, a função de orientador de estudo foi alterada para formador local, porém permaneceram as mesmas atribuições.

materiais didáticos diversos, além daqueles disponibilizados pelo governo federal, foram constantes em minha prática de formadora. E, em meio a tantos materiais estavam e estão os livros didáticos, cuja presença é garantida em todas as escolas da RME Curitiba, em função da adesão do município ao PNLD.

Com o olhar mais atento para os livros didáticos, fui acompanhando o recebimento dos diferentes exemplares das obras aprovadas em cada edição do Programa Nacional do Livro Didático⁷ (PNLD), com exceção do ano em que a escolha ocorria apenas para o Ensino Médio. Os livros, para análise e escolha, chegavam nas escolas da RME e no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal da Educação, o que facilitava o meu acesso a um conjunto numeroso de coleções didáticas aprovadas.

No PNLD/2016, as entregas das coleções ao DEF foram, algumas vezes, realizadas por representantes de editoras, dos quais foi possível ouvir com frequência a afirmação “Nossos livros estão de acordo com o PNAIC”. Tal ênfase pode ser tomada como indiciária da pressão que o programa de formação de professores exerceu sobre as editoras na produção de materiais didáticos, o que remete particularmente à discussão do significado dos livros didáticos como mercadoria (APPLE, 1995). No PNLD/2019, os livros entregues trouxeram, na capa, a indicação de que as obras estavam **De acordo com a BNCC**, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tinha sido recém homologada e o edital do PNLD apontou a necessidade de as obras didáticas estarem em total consonância com o documento curricular.

Esse conjunto de experiências e constatações foi estimulador do interesse e da necessidade de focalizar meus estudos nos livros didáticos, em especial os de alfabetização. Nesse contexto, retomei a dissertação de mestrado, defendida em 2009, intitulada “Eu iscrevu internetês: o discurso dos professores de Língua Portuguesa sobre a escrita da/na internet”, na qual podem ser encontrados trechos transcritos das entrevistas que realizei, em que as professoras mencionaram suas vivências com os livros didáticos enquanto alunas. Elas fizeram referência, também, à relação construída posteriormente em sua atividade profissional como professoras, mencionando sua avaliação sobre as obras escolhidas, sobre as atividades utilizadas e sobre como os livros orientavam o planejamento das aulas. A dissertação

⁷ O Programa Nacional do Livro Didático é detalhado no capítulo 3 desta tese.

(CORDEIRO, 2009) tomou como objeto a escrita utilizada na internet, porém, o livro didático foi evidenciado como um artefato da cultura escolar que estava presente no dia a dia da sala de aula e que merecia atenção das professoras participantes.

Assim, a partir desse percurso profissional e acadêmico sinteticamente apresentado, e pretendendo o ingresso no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), meu projeto de pesquisa foi construído na direção de investigar os livros didáticos de alfabetização, que assim se constituíram em temática da tese que ora apresento.

1.1 O TEMA DA PESQUISA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO: JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O projeto de pesquisa, inicialmente apresentado à linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, propunha-se a construir respostas para a seguinte questão norteadora: quais as seleções realizadas pelas professoras no interior do livro didático ao planejarem suas aulas? A questão estava ampla e demandou uma reconstrução do projeto, que gradativamente foi realizada a partir de minha participação nas aulas da linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, em especial nos Seminários Avançados de Pesquisa que traziam contribuições quanto à inserção dos projetos no âmbito da Teoria Social, com ênfase na discussão sobre as relações entre a sociedade e a escola, a partir do conceito de Cultura.

A participação nas atividades do Grupo de Pesquisa Didática, Práticas Escolares e Publicações Didáticas (CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) a ele articulado, propiciou o aprofundamento teórico e metodológico necessário para o redirecionamento da pesquisa. Nesse sentido, duas referências contribuíram especialmente para que o tema fosse transformado em uma problemática para a tese, Forquin e Escolano.

Compreendendo o livro didático enquanto objeto da cultura escolar, destacam-se as contribuições dadas por Forquin (1993, p. 167) ao apontar a cultura escolar como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados,

‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”⁸.

Garcia (2013, p. 72) destaca a relação desse conceito de Forquin com o livro didático, uma vez que o conteúdo desse objeto permite aos pesquisadores compreenderem “os resultados de um processo de seleção cultural a partir do qual são definidos tanto os significados da escolarização como o que se considera relevante ensinar”. Em outras palavras, os livros didáticos enquanto artefatos culturais representam o resultado de uma seleção de conteúdos considerados importantes, institucionalizados e didatizados por uma sociedade em dado momento de sua história, a fim de perpetuar conhecimentos construídos historicamente e socialmente, transmitindo-os às novas gerações. Certamente, de acordo com esses autores, compreende-se que, ao se tratar de uma seleção, é apenas parte do material cultural que se intenta preservar, sejam conhecimentos ou valores; outra parte restará esquecida, resultado desse processo seletivo que não é neutro.

Nessa perspectiva, assume-se que os livros interferem na experiência escolar de modo abrangente, e mais especialmente na dimensão do ensino, enquanto um instrumento de orientação ou apoio ao trabalho de quem ensina, e um recurso para quem aprende. Entretanto, a função dos livros didáticos pode ser entendida de forma mais ampla, com efeitos para além da vida escolar, como apontado por Moraes:

Forquin (1993) e Julia (2001) – que se apoiam em outros autores, como Chervel – ajudam a compreender a cultura escolar e a relação com os manuais didáticos em uma espécie de mão dupla – por um lado os manuais como artefatos dessa cultura, que se relacionam com a construção das tradições e com os modos de ensinar; e, por outro lado, estes manuais como elementos que produzem efeitos na cultura escolar, sob a ação dos imperativos didáticos, e que exercem grande influência nos processos educacionais, seja nas escolas ou para além delas, nos sistemas educativos e na vida social de forma ampla (MORAES, 2018, p. 30).

Trata-se assim, de compreender a relação estabelecida entre a cultura, a cultura escolar e o livro didático, em um tensionamento permanente e no qual são observados efeitos mútuos. Para avançar na compreensão desses conceitos e sua

⁸ Forquin (1993, p. 167) afirma que “a escola é também um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Essa cultura própria da escola, Forquin denomina como “cultura da escola”, o que remete a outras dimensões da identidade da escola.

relação com a problemática da tese, é necessário dizer que ainda que alguns autores usem a expressão cultura escolar no singular, outros chamam a atenção para a multiplicidade de dimensões constitutivas dos processos que ocorrem no âmbito dessa cultura, o que justificaria o uso da expressão no plural – culturas escolares.

Escolano (2005) explica a existência de três dimensões ou esferas da cultura escolar (p. 44) ou três tipos de cultura da escola (p. 43), distinguindo-as em cultura empírico-prática, cultura científica da educação (ou acadêmica), e a cultura político-institucional. Construindo sua conceituação para estudar o sistema escolar espanhol, em determinados momentos de sua história, o autor produziu instrumentos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de análises em outros campos de conhecimento, opção feita em algumas pesquisas do NPPD/UFPR.

Dessa forma, entendendo o livro didático de alfabetização como um artefato da cultura escolar e um elemento da vida das escolas, que relações poderiam se estabelecer entre esse objeto e as dimensões da cultura escolar no caso brasileiro? Que problemáticas são produzidas no entrecruzamento dessas culturas, quando se consideram os processos de produção e circulação dos livros de alfabetização no âmbito do PNLD, um programa de distribuição gratuita a todas as escolas públicas?

Segundo Escolano, a cultura **empírico-prática** é a construída pelos docentes no exercício da profissão e é transmitida de diferentes maneiras nas relações estabelecidas dentro da vida cotidiana das escolas. As relações estabelecidas pelos professores com o livro didático também compõem a construção da cultura empírico-prática, no sentido de o próprio livro indicar conteúdos e metodologias de ensino, e pelo fato de o professor agir sobre o livro, modificando-o, ressignificando-o conforme sua experiência e conhecimento, bem como a partir de suas relações com o grupo discente com o qual atua. Na tradição brasileira são reconhecidos exemplos de cartilhas que se mantiveram em uso nas salas de aula durante décadas, a despeito das críticas feitas por especialistas, das renovações educativas em pauta ou de sua proibição pelas normas do sistema educativo.

A cultura **científica da educação** (acadêmica) está ligada ao desenvolvimento do conhecimento, especificamente daquele que é produzido por meio de investigações acadêmicas conduzidas por especialistas das universidades (ESCOLANO, 2005). Nessa dimensão da cultura é possível analisar a força dos conhecimentos acadêmicos sobre a escola, de forma geral, definindo o que e como

se deve ensinar, frequentemente apresentando aos professores suas indicações, e não suas sugestões. Por meio de livros, artigos, programas de formação de professores desenvolvidos sob a coordenação de grupos de estudo e pesquisa de universidades, entre outros meios, a cultura científica se faz presente na escola, atuando na definição dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos entre os professores. Além disso, a cultura acadêmica atua em outros espaços como a produção de currículo pelos sistemas, na forma de assessoramentos, cursos e produção de materiais.

No caso do livro didático de alfabetização, as relações se estabelecem na medida em que, ao ser submetido às regras do PNLD, a obra passa pela análise de especialistas e professores das universidades, produzindo-se assim a interferência da cultura acadêmica nos conhecimentos que constituem os livros presentes nas escolas e, conseqüentemente, o conhecimento a ser ensinado pelos professores aos alunos.

Escolano (2006, p. 20) refere-se ao livro didático como “um suporte curricular, ou seja, uma forma de materialização do currículo editado, que não é certamente todo o programa escolar”, mas que é uma versão impressa do currículo normativo, uma proposta de conhecimentos e ações para orientar as práticas de ensino em muitas escolas. Considerando-se os livros didáticos aprovados no PNLD, a definição dos conhecimentos necessários está sustentada em editais publicados pelo governo, tomando como referência, investigações e publicações de pesquisadores pertencentes ao meio acadêmico que assessoram a produção dos editais e avaliam as obras, aprovando-as ou reprovando-as, conforme os critérios estabelecidos.

Ainda que se reconheça que a subjetividade está presente em todo processo avaliativo em algum grau, deve-se assinalar a existência de critérios, tornados públicos, para orientar a produção das obras pelas editoras e autores e, posteriormente, para guiar a avaliação e aprovar ou reprovar os livros do PNLD. Assim, toma-se como pressuposição a existência de uma relação entre a cultura acadêmica e os conhecimentos que circulam nos livros didáticos, inclusive os de alfabetização, especialmente a partir das reformas educativas ocorridas na década de 1980, relação esta cujas características e efeitos merecem atenção dos pesquisadores.

A terceira cultura apontada por Escolano (2005) é a **político-institucional** que se configura em torno dos sistemas educativos por meio de normativas que servem

de suporte à organização formal da educação. Para além de leis, decretos, regulamentações que organizam o sistema educativo e a vida escolar, essa cultura está presente na escola por meio das orientações curriculares, programas de governo para a formação de professores e materiais/manuais destinados aos docentes e discentes. O fato de os livros didáticos estarem inseridos no PNLD – que tem como referência os PCNs, o PNAIC e, recentemente, a BNCC – é indicativo da presença constante da cultura político-institucional nas escolas, pois é nesse campo que as articulações sobre legislações educacionais, orientações e diretrizes curriculares, bem como programas de formação de professores são implementados, envolvendo a comunidade escolar e produzindo efeitos nas ações, principalmente entre professores e alunos.

Portanto, ao olhar para o livro didático de alfabetização a partir das contribuições de Forquin e Escolano, especialmente no que se refere ao conceito de cultura escolar e das três dimensões dessa cultura, pude construir a problemática de pesquisa a ser investigada nesta tese.

De forma similar ao que Pérez Gómez (2001, p. 12) destaca quanto à compreensão da escola como um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”, aponto a possibilidade de analisar significados do livro didático no entrecruzamento das três culturas. Considerado historicamente um instrumento relevante no processo de ensino da leitura e escrita, condição necessária para acesso ao mundo letrado, o livro didático – materialização do currículo editado – é tensionado pelo entrecruzamento das culturas e, portanto, é um objeto complexo, a ser estudado e pesquisado, objetivando-se explicitar as relações constitutivas da sua presença na cultura escolar e na cultura da escola.

Contudo, sublinho que os livros didáticos, especialmente aqueles destinados ao ensino da leitura e da escrita, não constituem uma temática nova e já tem uma tradição na pesquisa educacional bem como em outras áreas de investigação. Portanto, a revisão bibliográfica que realizei foi fundamental para a definição da problemática da tese em direção às dimensões da cultura escolar, abordagem de análise ainda não explorada no caso dos livros de alfabetização. Assim, a opção por esse caminho poderá contribuir com novos elementos para o conhecimento já acumulado sobre o tema.

No âmbito do NPPD/UFPR, do qual passei a fazer parte com meu ingresso no doutorado, as pesquisas sobre os manuais escolares têm sido realizadas desde o início dos anos 2000, com diferentes focalizações temáticas: relações entre os manuais do Brasil contemporâneo e o Programa Nacional do Livro Didático; o conteúdo dos livros didáticos (dimensões e abordagens), suas formas e relações com outros âmbitos; sujeitos escolares e uso de manuais e mídias educativas; manuais e materiais de orientação ao professor; produção e circulação de manuais e outros materiais (impressos e digitais).

Esta investigação que, inicialmente, se propôs a pesquisar as relações entre os livros didáticos e os professores para entender seleções realizadas por eles ao planejar as aulas, em consequência do processo de reconstrução da problemática, situou-se no conjunto de estudos que privilegiam os conteúdos dos livros didáticos. Para tanto, foi realizada análise empírica a fim de contribuir para a compreensão das relações nas quais os livros estão inseridos. Em especial, a problemática se encaminhou para a necessidade de analisar os livros produzidos a partir da década de 1990, como um produto das tensões no âmbito das culturas escolares.

Algumas pesquisas encontradas em um levantamento inicial auxiliaram na construção da problemática da tese. Dentre elas, destaco as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do NPPD, como as de Teixeira (2009; 2014), Santos (2007) e de André (2007; 2011). Todas elas, com diferentes focos, estudaram aspectos relacionados aos livros de alfabetização e ao seu uso em sala de aula.

Uma pesquisa de grande relevância para a construção da problemática da tese foi a de Ferreira et al. (2009) que comparou as mudanças em cinco livros didáticos de alfabetização nas edições do PNLD 2004 e 2007. As autoras elaboraram tabelas categorizando atividades de leitura, de alfabetização, de identificação (de letras, sílabas, palavras, rimas e aliterações), de comparação (de sílabas e palavras), de contagem (de letras e sílabas), de partição (de palavras em sílabas e letras, e de frases em palavras), de exploração (tipos de letras, pontuação, ordem alfabética etc.), de formação (de palavras), de exploração (com cópias) e de escrita.

A partir dos dados quantitativos, as autoras evidenciaram que nos livros do PNLD/2004 os textos cartilhados deram lugar à variedade de gêneros textuais, e foram expressivas as atividades envolvendo a exploração de palavras, em relação às atividades com letras e sílabas, com o intuito de superar métodos tradicionais. Nos

livros do PNLD/2007, as pesquisadoras constataram a busca de um equilíbrio em atividades que favoreciam o letramento e as que favoreciam a compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA). Essas mudanças foram relacionadas a resultados de pesquisa realizada por Morais e Albuquerque (2004) que mostravam que as professoras não usavam os livros didáticos porque eles continham textos que elas julgavam longos e complexos para os alunos e, ainda, não apresentavam atividades que propiciassem a apropriação do SEA de forma significativa.

Desta forma, a pesquisa de Ferreira et al. (2009) apontou para o fato de que os estudos sobre alfabetização e letramento chegaram aos professores e às escolas de forma geral. Por outro lado, as pesquisas também alertaram sobre os problemas vivenciados em sala de aula com o uso dos livros, propiciando um novo olhar sobre os estudos e orientações vigentes.

Com base nas pesquisas de Soares (2017), referência nos estudos sobre alfabetização, que aborda a questão da alfabetização e do letramento como processos distintos, mas indissociáveis, a decisão de analisar os livros didáticos de alfabetização, produzidos a partir da década de 1990, foi acrescida da escolha de focalizar relações entre o livro didático e os pressupostos assumidos pela perspectiva de alfabetizar letrando que se tornou dominante nesse período.

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2017, 64).

Isto posto, a opção foi delimitar o tema e a problemática da pesquisa em torno do livro didático de alfabetização e letramento e a perspectiva de alfabetizar letrando, buscando compreender como os contextos em que os livros didáticos foram produzidos – desde elementos da historicidade do PNLD, as ações específicas do governo federal relacionadas às orientações curriculares e aos programas de

formação de professores – se relacionam com essa perspectiva e estão presentes nos livros didáticos destinados ao ensino da leitura e escrita.

A justificativa, portanto, está vinculada aos estudos desenvolvidos com mais ênfase a partir de 1980, no Brasil, por pesquisadores como Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, João Wanderley Geraldi, entre outros que ressaltam a importância de compreender o funcionamento do sistema de escrita em textos reais, que tenham sentido, que existam também fora da escola, isto é, em gêneros textuais.

Deve-se registrar que essas contribuições, além de outras, incluindo-se autores estrangeiros como Vygotsky e Luria, foram apropriadas com maior força pelas propostas curriculares elaboradas em estados e municípios brasileiros após o período da ditadura civil-militar (1964-1984), em processos de rediscussão voltados à redemocratização no país. O município de Curitiba acompanhou esse movimento na proposição do que se denominou de “Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira”, implantado em 1988 na gestão de Roberto Requião de Mello e Silva (1986-1988), do MDB, na administração municipal (VIEIRA, 2010).

Em consequência dos debates e proposições inspiradas nesses expoentes da Linguística e da Educação, e na construção possível de certo consenso em torno da concepção de linguagem naquele momento da história política, as perspectivas sociointeracionistas marcaram o modo de pensar a alfabetização e, conseqüentemente, os livros didáticos destinados a ensinar a ler e a escrever. A crítica às cartilhas, tradicionais recursos usados nas aulas até os anos 1980, inclusive distribuídas pelo PNLD, associou-se a outros elementos, entre os quais a ênfase na necessidade de uso dos textos e dos diferentes gêneros textuais (derivada de estudos sobre letramento), bem como a necessidade de conhecer e respeitar as fases do desenvolvimento da criança na aquisição da linguagem, em especial da escrita (derivada particularmente da teoria da psicogênese da língua escrita).

Assim, desde 1985, o PNLD foi gradualmente incorporando essas contribuições, construindo-se essa relação estreita entre a cultura política-institucional relativa à alfabetização e a cultura acadêmica, uma vez que expoentes e grupos de pesquisa – entre os quais, os ligados à professora Magda Soares, da UFMG – contribuíram intensamente para a produção de novas formas de entender o ensino da leitura e da escrita, de produzir livros para esse fim e, finalmente, de formar os professores para essa atividade de docência.

Durante as últimas décadas, a perspectiva de alfabetizar letrando se tornou dominante nos documentos oficiais, apesar de resistências ou dissonâncias registradas, e nos livros didáticos de alfabetização que passaram a ser identificados como livros de alfabetização e letramento. Portanto, e aqui se configura a problemática desta tese, aparentemente há um consenso em torno dessa ideia/proposição. Efetivamente ainda há? De onde se originou esse consenso? Que ações e agentes contribuíram para sua construção? Que efeitos a perspectiva produziu nos livros didáticos para os anos iniciais? Que mudanças se processaram nos livros para atender tais proposições? Considerando-se as recentes mudanças – a aprovação da BNCC e a nova legislação para o PNLD, o Decreto 9.099/2017 – o que se poderia apontar como permanências ou como transformações que adquiriram alguma estabilidade nos livros didáticos? Em que condições isto se deu? Que elementos ainda não estariam presentes nos livros?

Incorporando as contribuições da banca, a partir do exame de qualificação, a problemática da tese se constituiu em torno da necessidade de compreender as transformações nos livros didáticos de alfabetização nas últimas décadas como o processo pelo qual, duas instâncias da cultura escolar – a cultura política-institucional e a acadêmica – dialogaram/dialogam no caso específico da alfabetização, para produzir tais transformações.

Finalmente, reafirmo a relevância da pesquisa por ser voltada ao estudo da alfabetização, que permanece como um dos grandes desafios da educação brasileira. É necessária a ampliação de pesquisas sobre livros didáticos e sobre a presença dos livros didáticos de alfabetização nas escolas públicas de todo país reconhecendo-se a importância, a abrangência e os recursos públicos investidos em um programa nacional de avaliação e distribuição gratuita de livros didáticos na escola. É relevante, também, aprofundar as análises sobre as relações do PNLD com os contextos em que os livros são produzidos, compreendendo efeitos das políticas educativas e demandas que permanecem como desafios para avançar no enfrentamento das desigualdades geradas a partir do sistema escolar e seus resultados.

1.2 ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OBJETIVOS, ETAPAS E PROCEDIMENTOS

Definida a temática em torno dos livros didáticos de alfabetização e a perspectiva do alfabetizar letrando, além da revisão bibliográfica específica foram realizados três estudos exploratórios cujos resultados são apresentados e discutidos em capítulo específico⁹. A opção pela análise empírica dos livros e dos seus conteúdos apontou a análise documental como procedimento metodológico principal. Da mesma forma, o desenvolvimento da pesquisa em direção ao estudo dos contextos de produção dos livros em diferentes edições do PNLD (2013, 2016, 2019) demandou a análise documental como estratégia central da pesquisa.

De forma sintética, destaco que o primeiro estudo exploratório realizado em 2016 buscou aproximações entre dois programas, o PNAIC e o PNLD. O intuito foi analisar se havia alguma relação entre o programa de livros didáticos e o programa de formação de professores alfabetizadores, ambos do Governo Federal. Foi possível constatar que o PNAIC indicava o uso dos livros didáticos e que o PNLD mencionava elementos do PNAIC. Identificada a relação entre os programas, a próxima etapa foi verificar se havia mudanças nos livros didáticos, considerando a edição do PNLD subsequente ao programa de formação de professores, PNAIC. Se havia um diálogo entre os programas, era interessante averiguar se na elaboração dos livros didáticos foram incorporados os mesmos estudos que orientaram as formações realizadas com os professores alfabetizadores.

Então, em 2017, foi realizado o segundo estudo exploratório com o intuito de verificar mudanças e permanências em um livro didático de alfabetização, de mesma autoria, nas edições do PNLD 2013 e 2016. Nesse estudo exploratório ficou evidenciado que ocorreram mudanças significativas no livro didático de alfabetização, principalmente nas atividades propostas em 2016, que explicitaram os estudos reafirmados pelo PNAIC (iniciado em 2012).

Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017 e com a indicação, desde o início desse mesmo ano, de que os livros didáticos deveriam estar de acordo com o novo documento curricular, concluiu-se que os livros didáticos do próximo PNLD, no

⁹Os três estudos exploratórios mencionados estão detalhados no capítulo 4 desta tese.

caso o PNLD/2019, deveriam estar contemplados na pesquisa para a tese, a fim de obter uma visão longitudinal.

Assim, a análise sobre os livros didáticos de alfabetização do PNLD/2013, pautados nos PCNs (documento nacional oficial de orientação curricular desde 1997, que não foi substituído até a elaboração da BNCC) e no Pró-letramento (programa nacional de formação de professores, desenvolvido entre 2006 e 2011), teria continuidade em direção aos livros do PNLD/2016, que indicavam a presença de influências do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e culminariam na análise dos livros do PNLD/2019 elaborados com base na BNCC, ainda que em sua 3.^a versão, pois o edital do PNLD foi lançado antes da homologação do documento final.

Em 2018, o terceiro estudo exploratório teve como objetivo analisar a relação entre as orientações contidas nos Guias dos livros didáticos dos PNLD 2013, 2016 e 2019. Constatou-se que as orientações dos Guias do PNLD 2013 e 2016 não apresentaram alterações significativas, mas que as orientações de 2019 apresentavam mudanças, inclusive relativas ao ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, à concepção de alfabetização.

A partir dos dados produzidos, com base nas análises realizadas em três estudos empíricos, foi definido como objeto de estudo, as relações dos livros didáticos de alfabetização com os sentidos da alfabetização e letramento, considerando as três últimas edições do PNLD (2013, 2016 e 2019). A questão que se colocou, após os estudos realizados, foi a necessidade de investigar e explicar se a alfabetização e o letramento foram contemplados nos livros didáticos produzidos em diferentes contextos, tomando como referência a perspectiva do alfabetizar letrando, conforme Soares (1998), e explicitando de que maneira isso ocorreu.

Assim, a questão norteadora que conduziu a pesquisa em suas fases iniciais e que se manteve após a reconstrução do projeto foi a seguinte: **De que forma os livros didáticos de alfabetização oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando?**

Como já referido, o desenvolvimento da pesquisa acrescentou uma nova questão: **Que relações podem ser estabelecidas entre a presença dessa proposta nos livros didáticos e os contextos em que esses livros foram produzidos, nesse período?** Dessa forma, para sustentar as análises nessa investigação localizada na

linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, optou-se por examinar a questão a partir das relações entre as culturas escolares de acordo com os estudos de Escolano (2005).

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos apresentam a proposta de alfabetização e letramento, o intuito foi verificar como a perspectiva de alfabetizar letrando foi contemplada nos livros didáticos. Para isso, foram considerados os períodos em que os livros foram produzidos, as orientações educacionais nacionais, os editais do PNLD para inserção da obra ao Programa, os critérios de avaliação, bem como os grupos de especialistas que atuaram nesses processos, nos diferentes períodos.

A justificativa para a escolha deste recorte se deve ao fato de que a ideia de alfabetizar letrando está naturalizada na cultura escolar brasileira, inclusive em relação aos livros didáticos de língua portuguesa destinados ao 1.º e ao 2.º ano, e isso demanda análises para compreender como e por que essa concepção foi incluída, bem como as formas pelas quais permanece, até o momento, nos livros didáticos.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como os livros didáticos de alfabetização, das últimas três edições do PNLD, incorporaram a proposta de alfabetizar letrando, estabelecendo relações com os contextos de produção desses livros quanto às dimensões da cultura escolar, em particular da cultura político-institucional e da cultura acadêmica.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

a) Sumarizar e analisar as contribuições originadas na cultura científica da educação sobre a alfabetização e, em particular, sobre a perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, estudos e pesquisas que marcaram momentos históricos específicos e influenciaram as ações da cultura político-institucional.

b) Situar elementos constitutivos da cultura político-institucional que marcaram os contextos de produção dos livros didáticos de alfabetização e letramento no período de 1996-2019, pela análise de legislações, diretrizes curriculares, programas de formação de professores, e normativas do Programa Nacional do Livro Didático.

c) Buscar indícios de mudanças em relação à concepção de alfabetização nos livros didáticos de alfabetização a partir da análise das resenhas dos Guias PNLD e de coleções com maior aceitação entre as escolas, construindo instrumentos de análise e definindo a amostra a ser analisada na etapa final.

d) Na amostra selecionada:

d1) Analisar a coletânea textual quanto à diversidade de textos, temáticas e esferas sociais de circulação, elencando os gêneros textuais e as temáticas abordadas desde o PNLD 2013 até o PNLD 2019.

d2) Investigar como o letramento e a alfabetização estão presentes no livro didático de alfabetização, identificando as atividades relacionadas à compreensão leitora, à produção de textos escritos e à sistematização do sistema de escrita alfabética.

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a lógica da descoberta foi privilegiada ao analisar os contextos de produção, bem como no desenvolvimento dos estudos empíricos. Isso significa que a trajetória de investigação foi sendo traçada à medida que os estudos empíricos foram realizados e as análises produzidas, indicando possibilidades e necessidades teóricas e metodológicas. O exame dos documentos e dos livros apoiou-se na análise documental, por meio da análise do conteúdo, a partir de categorias didáticas e epistemológicas, conforme Garcia (2017).

Diferentemente da Análise de Conteúdo, que tem em Bardin (2011) sua principal referência, a análise do conteúdo apoiada em categorias didáticas e epistemológicas não utiliza a concepção de linguagem e de comunicação, mas localiza as categorias analíticas na epistemologia de referência do campo científico em estudo, neste caso, a manualística e os livros didáticos de alfabetização e letramento.

Para a etapa final de análise dos livros, e incorporando as contribuições dadas pela banca no exame de qualificação, foi definido o critério de seleção da amostra. Após ter realizado os estudos exploratórios que permitiram o exame de um conjunto extenso de livros, optei pela escolha intencional de uma coleção que pudesse potencializar a compreensão das questões materializadas nos objetivos de pesquisa. Trata-se de uma coleção aprovada em todas as edições e que tem uma alta aceitação entre os professores.

Apresentados de forma introdutória os elementos constitutivos da pesquisa, em especial a temática e sua problematização, além da justificativa, relevância e elementos da construção metodológica, encaminho a apresentação deste relatório

final que configura a tese de doutorado, composto por cinco capítulos. Essa introdução é o primeiro deles.

O segundo capítulo aborda o livro didático enquanto objeto da cultura escolar, enfatizando elementos de sua historicidade desde as primeiras cartilhas no Brasil e ressaltando a ruptura de um ciclo de materiais destinados a aprender ler e escrever. Os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), e as mudanças ocorridas no campo da alfabetização com os estudos sobre alfabetização e letramento – os quais têm como referência no Brasil os trabalhos da professora Magda Soares – desencadearam tal ruptura. Essa seção também apresenta o levantamento e análise de pesquisas relacionadas aos livros didáticos de alfabetização, configurando a produção realizada no campo acadêmico. Em outras palavras, sumário e discuto as contribuições geradas na dimensão acadêmica da cultura escolar sobre o tema que escolhi para investigar.

No terceiro capítulo são evidenciados os contextos de produção dos livros didáticos e as orientações curriculares com o intuito de compreender o campo social em que estão inseridas e como isso produz efeitos na cultura escolar, em seus diferentes elementos constitutivos. Em particular, procurei destacar e discutir os contextos em que os livros didáticos destinados ao ensino da leitura e escrita, incluindo as cartilhas, foram produzidos, evidenciando a tensão entre as culturas empírico-prática, acadêmica e político-institucional (ESCOLANO, 2005) que se entrecruzam, provocando disputas, tensões, acordos, aceitações e resistências.

No quarto capítulo é apresentada, de forma detalhada, a trajetória metodológica da pesquisa. Optei por organizar uma seção específica para apresentar o percurso investigativo, as primeiras aproximações com o campo a ser investigado, os objetivos que norteiam a pesquisa e os estudos exploratórios realizados. Essa opção foi feita dada a forma como tais estudos empíricos foram realizados e prepararam o estudo principal, inclusive possibilitando chegar à escolha do *corpus* documental a ser analisado.

O quinto e último capítulo apresenta as análises realizadas nos livros selecionados e as constatações possíveis a partir da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, em especial sobre alfabetizar letrando.

O texto finaliza com a apresentação das considerações finais, retomando a trajetória percorrida e as principais contribuições trazidas pelo estudo realizado. Esse

estudo permitiu a elaboração da tese, enunciada como um produto do percurso de investigação e de descoberta de relações que só se tornaram possíveis pelo diálogo entre teoria e empiria, e na interação com outros pesquisadores e com outras experiências de formação acadêmica. Ainda assim, uma elaboração sempre provisória, pois é entendida como produto da ciência historicamente produzida.

A partir dos resultados obtidos por meios das análises dos dados construídos, posso enunciar a tese defendida nesta pesquisa, na formulação apresentada nas considerações finais. A alfabetização e letramento constitui uma perspectiva que marcou a cultura da escola no Brasil em um período de 20 anos, como resultado da ação de intelectuais desse campo temático, sustentados especialmente a partir da professora Magda Soares e, portanto, da cultura acadêmica, perspectiva que encontrou espaço na cultura política-institucional, particularmente no espaço do Ministério da Educação e seus programas (em governos específicos), e se tornou hegemônica em consequência da estreita articulação que foi possível, nesse momento histórico, entre o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (com seus agentes, critérios processos avaliativos e livros didáticos) e os programas de formação continuada de professores - Pró letramento e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (por meio de seus agentes, estratégias e materiais formativos).

Registro ao final, minhas preocupações de professora alfabetizadora, de formadora de professores, de autora e avaliadora de materiais didáticos e de pesquisadora em finalização de um processo formativo com os rumos das políticas educativas neste momento de nossa história, assumindo a defesa de princípios democráticos e de defesa da escola pública que compartilhei durante estes últimos quatro anos com o grupo do NPPD/UFPR, com colegas do PPGE/UFPR e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

2 LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização é a história da escola. Num mundo letrado e grafocêntrico – em que todas as crianças, seja qual for o grupo social a que se pertencem, vivenciam a leitura e a escrita sempre, e muito – é à escola que a sociedade atribui a responsabilidade de alfabetizar (SOARES, 1990, p. 11).

O intuito deste capítulo é apresentar fundamentos teóricos necessários para situar a importância do livro didático enquanto elemento da cultura escolar, a partir das teorizações de autores que contribuíram para tornar esse artefato um objeto científico, para além de suas funções como recurso didático.

Buscou-se evidenciar como as pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de investigação, especificamente os que são destinados à alfabetização/letramento, têm se desenvolvido e auxiliado a ampliar os conhecimentos a respeito dos livros destinados a ensinar a ler e escrever, seja no campo científico e acadêmico, seja em outros âmbitos da cultura escolar nos quais a produção científica circula, incluindo-se aqui o espaço escolar com suas práticas cotidianas.

Dessa forma, sem a pretensão de percorrer toda a história da presença dos manuais didáticos na escolarização, procurou-se apresentar elementos que contribuem para evidenciar como o livro didático foi se transformando, em parte, para se adequar às contribuições originadas da cultura científica da educação que tem produzido efeitos sobre os processos de produção e circulação dos livros sob influência dos estudos acadêmicos.

Em relação a esses estudos, a partir de uma revisão bibliográfica geral, foram privilegiados os que foram incorporados na elaboração das orientações curriculares, assim como dos programas de formação de professores e do próprio PNLD, a fim de possibilitar o entendimento de tais transformações.

O entrecruzamento entre as culturas empírico-prática, acadêmica e político-institucional estão evidenciadas no decorrer deste capítulo.

2.1 ELEMENTOS PARA CONCEITUAR O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA CULTURA ESCOLAR

O livro didático é algo complexo de se conceituar. Diferentes estudos e pesquisas se dedicam a esclarecer problemas e possibilidades para a pesquisa sobre o tema. Gatti Júnior (2004) aponta a pluralidade conceitual do objeto **livro didático**, destacando que é apontado, simultaneamente, como:

material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores; suporte na formulação de uma História Nacional; fontes de registros de 42 experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulo do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 35).

Além dos conceitos elencados pelo autor, é interessante para esta pesquisa destacar o livro enquanto **um objeto da cultura escolar**, de acordo com Forquin, (1993) e Julia, (2001); como um produto de mercado, conforme Apple (1995); como um elemento da vida nas escolas, segundo Fernández Reiris (2005) e Garcia (2007); e ainda, como recurso que afeta a estrutura do ensino em suas várias dimensões, de acordo com Martínez, Valls e Piñeda (2009).

Tomando a conceituação de Forquin (1993), o livro didático é um dos elementos que constituem a cultura escolar, entendida pelo autor na perspectiva de:

[...] uma 'cultura segunda' com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções (FORQUIN, 1993, p. 34).

Segundo o autor, a escola é um **mundo social** que apresenta uma cultura própria, com seus modos de agir, de pensar, sua linguagem e seus regimes de regulação e controle, e que produz também uma cultura tipicamente escolar apontada como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que são (nela) selecionados, organizados e transmitidos. Para o autor, a educação escolar não se limita a fazer

uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de **transposição didática**. Essa ação é evidenciada não só nos manuais e materiais didáticos, mas também nos exercícios escolares, nas lições, nos deveres, nos controles periódicos, nos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

Conforme Teixeira (2009), o livro didático é resultado do processo de didatização exposto por Forquin, e resulta numa forma característica de apresentação e organização dos conteúdos. Ao se analisar os livros didáticos e a maneira como apresentam os conteúdos, atividades, ilustrações, exemplificações, percebe-se uma similaridade entre muitos deles, o que permite identificar sua relação, de modo geral, com a constituição de certas formas presentes na cultura escolar. Os conteúdos escolares, ou seja, o saber escolar é resultado de um processo cíclico de seleção cultural e de elaboração didática.

Assim, o livro se constitui como um produto cultural, responsável pela transmissão (no sentido de acesso à cultura histórica e socialmente construída) de formas de culturas. Sua importância é reconhecida por Apple quando afirma que:

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

Dessa forma, mais do que a mera transmissão, o livro didático se constitui como elemento definidor da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar. Retomando Forquin, o livro é um elemento constituidor da **cultura segunda**, que de diferentes formas atua na produção dos sujeitos das sociedades escolarizadas.

De acordo com Talamini (2009), as discussões sobre a importância e o papel dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem não são recentes. No Brasil essas discussões são marcadas pelos programas oficiais de produção, aquisição e avaliação de obras destinadas ao trabalho nas escolas. A presença dos livros didáticos, de forma gratuita, nas instituições de ensino públicas está relacionada a várias ações do Governo Federal, iniciadas com características específicas daquele

momento, a partir da década de 1930. A autora afirma que a presença dos livros didáticos nas escolas causa interferências relevantes nas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, bem como na propagação de métodos de ensino e de avaliação.

As pesquisas e reflexões de Teixeira (2009) e Talamini (2009) convergem no sentido de dizer que o livro didático age como direcionador do trabalho pedagógico, tanto em relação ao que ensinar (conteúdos) como em relação ao como ensinar (procedimentos metodológicos).

Essa característica é destacada também por Garcia (2011) ao afirmar que há uma tradição de produção e uso dos manuais na educação brasileira:

[...] há mais de um século os livros escolares ou didáticos, também chamados de manuais, fazem parte da cultura escolar no país. Apesar da diversidade de formas nas quais eles se apresentam, têm características comuns, uma vez que, em tese, contêm os conteúdos que devem ser ensinados e também indicam caminhos pelos quais isso poderia acontecer, tanto por meio de sua estruturação didático-metodológica quanto pelas atividades propostas (GARCIA, 2011, s/p).

Nas pesquisas de Garcia sobre o livro didático, um fator relevante é que enquanto há professores que afirmam não usar os livros, preferindo preparar seu próprio material ou utilizando a estratégia de fazer com que os alunos copiem as atividades do quadro, há professores que afirmam usar os livros para estudar o conteúdo, completando lacunas da sua própria formação. Há, também, os que afirmam que “os livros são guias para a organização das aulas, orientando temas e atividades propostas de acordo com as orientações da escola ou com seu planejamento individual” (GARCIA, 2011, s/p). Essa diversidade de usos demonstra a importância que os livros didáticos continuam tendo na cultura escolar.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Alguns estudos avaliativos sobre o tema têm contribuído para que se conheça a extensão, a diversidade e a complexidade desse campo temático. A respeito das pesquisas sobre o livro didático, o artigo de Rojo e Batista (2005) intitulado “Livros escolares no Brasil: a produção científica” faz um levantamento das investigações relacionadas ao livro didático nos anos de 1975 a 2003, tendo como fonte documental de consulta a Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico). A pesquisa focalizada em teses, dissertações e pesquisas de produção e divulgação científica resultou em 1927 títulos. Os autores indicaram um aumento significativo nas investigações sobre o livro didático com a implantação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, a partir do Decreto n. 91.542, de 19 ago. 85, e com o aumento da oferta dos cursos de mestrado e doutorado entre 1989 e 1998. Essa informação é corroborada por outras pesquisas posteriores.

Entretanto, é a partir de 1996, quando se inicia a avaliação de livros pelo MEC, que há um número significativo de pesquisas, principalmente sobre as políticas públicas do livro didático. Na pesquisa de Rojo e Batista (2005), os resultados obtidos foram classificados em dois grandes grupos: as pesquisas que descrevem e analisam o livro didático em si mesmo, elencando características, linguagem, organização; e as pesquisas que descrevem e analisam o livro didático em relação às suas condições de produção e circulação. O primeiro grupo de estudos abrange 73% das pesquisas.

Em continuidade ao estudo, com o intuito de ampliação e aprofundamento, Rojo e Batista buscaram pesquisas no Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, especificamente no Banco de Teses e Dissertações, no período de 1987 e 2001, localizando 229 trabalhos. Desses trabalhos, 57% analisaram conteúdos e metodologias de ensino, seguidas de 10% de pesquisas que abordaram o conteúdo ideológico dos livros didáticos. As demais pesquisas se ocuparam de compreender a produção do livro didático, o uso de livros didáticos, os impactos do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, a análise dos usuários dos livros, a avaliação e seleção de livros didáticos, as dimensões do livro didático e a distribuição e circulação dos livros.

Se na pesquisa realizada com o banco da Plataforma Lattes foi perceptível um volume significativo de pesquisas sobre as políticas públicas do livro didático, a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações CAPES apresentou o crescimento de uma parcela de estudos sobre conteúdos e metodologias de ensino, prevalecendo investigações do tipo descritiva-explicativa, isto é, com foco no presente. Tais pesquisas foram desenvolvidas, em sua maioria (65%), por meio de pesquisa documental, sendo seguida por estudos de caso e outros procedimentos.

De acordo com Garcia (2007), há uma produção significativa de pesquisas sobre o livro didático no Brasil que podem ser categorizadas: a produção e circulação dos livros didáticos, com base nos estudos de Munakata (1997, 1999, 2003); as

produções relacionadas à História da Educação, privilegiando a história do livro didático, conforme Bittencourt (1993, 1996); e as relações entre os livros e a formação de professores (Vidal, 2001) e Garcia (2003). Também há os estudos que abordam questões específicas de alguns conteúdos do ensino, nas disciplinas escolares, como em Abud (1998), Wuo (2000), Schmidt (2003), Batista e Val (2004), Fracalanza e Megid Neto (2006), entre outros.

Tratando-se de pesquisas, a alfabetização é um tema que vem sendo investigado desde a década de 1960, alcançando um número significativo de trabalhos a partir da década de 1980, conforme avaliado por Soares (2000). Dentre as diferentes vertentes pesquisadas sobre alfabetização nos campos da educação, da linguística e da psicologia, encontram-se estudos sobre o livro didático de alfabetização, ou ainda, sobre as cartilhas utilizadas até meados da década de 1990.

Segundo Maciel (2002, p. 163), quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a avaliar os livros de Língua Portuguesa, reprovou, por meio de sua comissão, cartilhas como a "Caminho Suave" que por fazerem parte dos livros conveniados ao Instituto Nacional do Livro - MEC eram distribuídas gratuitamente às escolas públicas brasileiras.

Conforme pesquisa de estado do conhecimento, elaborada por Soares e Maciel (2000), há 219 pesquisas sobre alfabetização entre os anos de 1961 e 1989, apontando baixos números de produção em relação à temática da cartilha, apenas 12, e somente duas anteriores à década de 80.

As cartilhas, denominação utilizada anteriormente aos livros didáticos de alfabetização, desempenhavam papel fundamental no processo de alfabetização, por isso, as próprias autoras já apontavam a necessidade de ampliar o campo de pesquisa. O crescimento das pesquisas a partir da década de 1980 pode estar relacionado, também, ao fato de as pesquisas sobre concepção de alfabetização ganharem um destaque maior no campo da produção acadêmica, passando de uma pesquisa encontrada na década de 1970, para 15 pesquisas na década de 1980.

André (2011) fez um levantamento de pesquisas publicadas entre 2000 e 2010 no site do Centro de Investigación MANES, no banco de teses e dissertações da CAPES, além dos trabalhos que haviam sido localizados e divulgados em levantamento realizado por Fernandez Reiris (2005). A pesquisadora localizou seis pesquisas que apontavam como os professores modificavam os livros didáticos de

alfabetização a partir de seu uso, e sete pesquisas indicaram a predominância de práticas cartilhescas em detrimento de práticas sustentadas em uma perspectiva interacionista, de letramento. Esses dados contribuem para evidenciar como a cultura empírico-prática está presente e define formas de organizar o trabalho escolar de forma relativamente independente das culturas acadêmica e político-institucional.

Na década de 2000, os livros didáticos de alfabetização já apresentavam uma nova configuração e uma proposta de aprendizagem mais voltada à produção e reconstrução do conhecimento do que baseada na mecanização e memorização de regras e procedimentos. Entretanto, as pesquisas revelaram alta frequência de permanência de práticas cartilhescas. Isso significa que mesmo ao escolher o livro didático de alfabetização com uma abordagem voltada ao letramento, os professores inseriam em suas práticas de sala de aula, as atividades que julgavam necessárias para o processo de alfabetização.

A pesquisa de Silva (2016) buscou nos bancos Portal de Teses da Capes e no Banco de Teses do IBICT57 as investigações acerca sobre os usos de livros didáticos de alfabetização entre 2004 e 2014, encontrando 11 estudos que descrevem e analisam como se realiza, em sala de aula, a utilização dos livros didáticos de alfabetização por professores.

O estudo de Teixeira (2014) procurou no Banco de Teses da Capes e no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), pesquisas sobre o livro didático de alfabetização e seu uso pelo professor, entre 1987 e 2011, localizando 52 trabalhos, sendo que 19 atendiam ao critério estabelecido inicialmente. A autora destaca que os trabalhos selecionados aparecem a partir do ano 2000, sendo intensificados a partir de 2007.

Teixeira (2014, p. 74-75) elaborou um quadro com as pesquisas sobre livro didático de alfabetização, localizadas entre os anos 2000 e 2011 no Portal Capes (teses e dissertações), da seguinte forma:

QUADRO 01 – PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2011)

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano
1. Silva, C. S. R.	UFMG	As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente.	D	2003
2. Macedo, M. S. A. N.	UFMG	Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático.	D	2004
3. Nunes, G. P.	Unesp	O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO.	D	2006
4. Coutinho, M. L.	UFPE	Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem.	D	2009
5. André, T. C.	UFPR	Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano de Ensino fundamental: uma abordagem etnográfica.	D	2011
6. Santos, A. A. A.	UFPE	Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?	M	2004
7. Coutinho, M. L.	UFPE	Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	M	2004
8. Silva, R. P.	UFPE	Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do Novo Letra Viva.	M	2004
9. Oliveira, L. H.G.	PUC- RJ	Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental.	M	2007
10. André, T. C.	UFPR	O desenvolvimento da escrita para Vigotski: Possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático.	M	2007
11. Araújo, V.S.	UFMT	Práticas de alfabetização na Escola Santa Terezinha.	M	2009
12. Teixeira, R. F. B.	UFPR	Relações professor e livro didático de alfabetização.	M	2009
13. Souza, N. B. G.	Unesp Marília	Práticas de Leitura: concepção de uma docente da 1ª série do Ensino fundamental da cidade de Umuarama.	M	2009
14. Bisognin, A. G.	PUC-SP	O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático.	M	2010
15. Daniel, C. M. O.	UEL	Literatura infantil e ludicidade no livro didático para crianças de 1º ano do ensino Fundamental.	M	2010
16. Nascimento, L. A.	n/i ¹⁰	O design do livro didático de alfabetização: tipografia e legibilidade.	M	2011
17. Silva, T.S.	UFAC	Alfabetização e Letramento: percepção e instrumentos em escolas acreanas.	M	2011
18. Henrique, F.	Univali	O livro didático em análise: a literatura em foco ¹¹ .	M	2011
19. Souza, B. S. A.	UFPE	As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.	M	2011

FONTE: TEIXEIRA (2014, p. 74).

¹⁰ Na pesquisa de número 16, registrada por Teixeira (2014), a instituição foi localizada como sendo UFMG.

¹¹ Na pesquisa de número 18, o título final foi registrado como “O livro didático e a formação do leitor literário”.

A autora também completou sua pesquisa no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações localizando mais três pesquisas sobre a temática em 2012.

QUADRO 02 – PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2012)

Autor	Instituição	Título	Nível	Ano
1. Silva, T. da	UFRGS	Os novos discursos sobre alfabetização: em análise os livros de 1.º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático.	D	2012
2. Nascimento, R. O.	UERJ	O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica.	M	2012
3. Almeida, H. M.	Unisantos	A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP.	M	2012

FONTE: TEIXEIRA (2014, p. 75).

Buscando complementar os estudos já relacionados, selecionando e registrando a caminhada da pesquisa por meio de uma continuidade do estado do conhecimento sobre o livro didático de alfabetização, foram realizadas novas buscas. Para a efetivação do levantamento de pesquisas foram selecionadas duas plataformas de busca, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As palavras-chave utilizadas e a quantidade de pesquisas localizadas estão expostas no quadro a seguir, que se refere às pesquisas cadastradas de 2000 a 2019.

QUADRO 03 – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NAS PLATAFORMAS BDTD E CAPES

Palavra-chave	BDTD	CAPES
Livro didático de alfabetização	21	19
Livros didáticos de alfabetização	21 (os mesmos do item anterior)	14
Livro didático de letramento	11	3
Livros didáticos de letramento	11 (os mesmos do item anterior)	1
Livro de alfabetização	13	4
Livros de alfabetização	13 (os mesmos do item anterior)	8
Livro de letramento	9	1
Livros de letramento	9 (os mesmos do item anterior)	0
Manual didático de alfabetização	0	0
Manual didático de letramento	0	0
Manual de alfabetização	0	1
Manual de letramento	0	0
Livros de alfabetização e letramento	1	0

FONTE: A autora (2020).

Cruzando as pesquisas localizadas nas duas plataformas, e com base nas palavras-chave elencadas como critério de busca, foi detectada a presença das mesmas pesquisas em mais de uma busca. Assim, após descartar as repetições de títulos e as investigações já selecionadas por Teixeira (2014), foram elencadas mais 24 pesquisas com foco no livro didático.

Cabe destacar que nas buscas apareceram livros relacionados à alfabetização e letramento em língua estrangeira, livros para anos finais do EF e Ensino Médio, livros de alfabetização matemática, alfabetização de jovens e adultos, alfabetização indígena, os quais foram retirados do quadro por não estarem relacionados ao tema central desta tese.

QUADRO 04 – COMPLEMENTAÇÃO DO LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2019).

(continua)

Autor(a)	Instituição	Título	Nível Área	Ano	Abordagem
SANTOS, Gilcinéia Rose da Silva	UEL	Convergências e divergências entre as atividades e a proposta teórico-metodológica no livro didático: o caso do ALP1	Mestrado Educação	2000	Conteúdo do LD
BOSSI, Ana Maria da Silveira	UFMG	A (in) evitável didatização do livro infantil através do livro didático	Mestrado Educação	2000	Conteúdo do LD
PORTO, Gilceane Caetano	UFPEL	Divulgação e utilização do método global de contos no Instituto de Educação Assis Brasil	Mestrado Educação	2005	Conteúdo do LD
SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e.	UFPE	O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita.	Mestrado Educação	2012	Professores e LD
RODRI-GUES, Alessandra Pereira Carneiro	UFMT	Cartilha do Araguaia "...estou lendo!!!": seu circuito de comunicação (1978-1989).	Mestrado Educação	2012	Conteúdo do LD
FIGUEIRE-DO, Aline Elvira de	UFMG	"Livros Didáticos de Alfabetização PNLD/2010: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos	Mestrado Educação	2013	Conteúdo do LD
PINTON, Juliana Clara	UFJF	O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1.º ano do ensino fundamental	Mestrado Educação	2013	Conteúdo do LD
TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista	UFPR	As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico	Doutorado Educação	2014	Professores e LD
CRUZ, Weima Paula Nogueira Lima da	UFAC	"PARA APRENDER A LER E ESCREVER": um estudo sobre o letramento'	Mestrado Letras	2014	Conteúdo do LD
ALCÂNTARA, Regina Godinho	UFES	As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem'	Doutorado Educação	2014	Conteúdo do LD
ARAKAKI, Marina Granja	UFMS	Tipografia em livros didáticos de letramento e alfabetização: um estudo sob a perspectiva da semiótica	Mestrado Estudos da linguagem	2014	Forma/design do LD
CAMPOS, Nathália Késsia de Souza	UFPE	Práticas de Ensino Para a Formação do Leitor: O Uso do Livro Didático e a Exploração das Estratégias de Leitura no 1.º Ano do Ensino Fundamental	Mestrado Educação	2014	Professores e LD
CORNELIO, Sheniam Darc Venturim	UFES	Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Doutorado Educação	2015	Conteúdo do LD

QUADRO 04 – COMPLEMENTAÇÃO DO LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2019).

(conclusão)

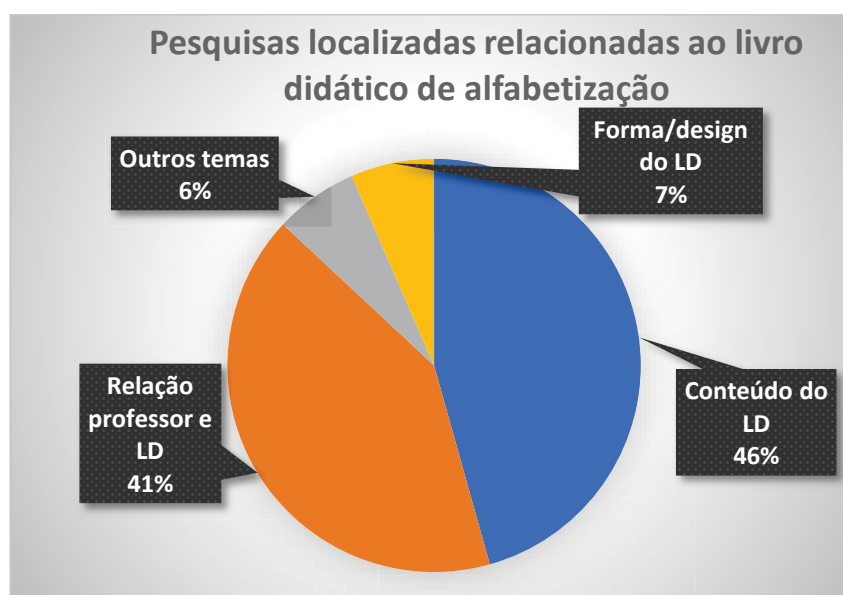
FREITAS, Vinícius Adriano	UEM	Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung): sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1.º ano do ensino fundamental	Mestrado Educação	2016	Conteúdo do LD
COLACO, Erika Maria da Rocha	PUC PE	Linguagem Verbo-Visual dos Gêneros Textuais no livro Didático de Alfabetização'	Mestrado Ciências da Linguagem	2016	Conteúdo do LD
ALCANFOR, Lucilene Rezende	PUC SP	Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura - século XIX e XX'	Doutorado Educação	2016	Conteúdo do LD
SILVA, Giane Maria da	UFMG	Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental	Doutorado Educação	2016	Professores e LD
VIEIRA, Erika Souza	UFPE	O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1.º ano do ensino fundamental.	Mestrado Educação	2016	Professores e LD
MENDES, Estephane Priscilla dos Santos	UFPE	A oralidade no Programa Nacional do livro Didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização.	Mestrado Educação	2017	Conteúdo do LD
NASCIMENTO, Luiz Augusto do	UFMG	O design dos livros de leitura da editora Francisco Alves (1900-1938): Felisberto de Carvalho e seus contemporâneos.	Doutorado Educação	2017	Forma/design do LD
ALMEIDA, Luciana da Silva	UENF	Concepções epistemológicas da alfabetização e letramento: análise bibliométrica da literatura sobre os livros didáticos.	Mestrado Cognição e Linguagem	2018	Concepção nos livros didáticos
CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de	UFMG	A representação do professor em manuais do professor de livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático PNLD	Doutorado Estudos Linguísticos	2019	Conteúdo do manual do professor do LD
TOMAZ, Daiane de Medeiros	UNISUL	Um estudo sobre o livro Alfabetização...uma aventura para a criança e sua inserção nas práticas de alfabetização das escolas públicas do estado de Santa Catarina.	Mestrado Educação	2019	Adoção do livro didático no estado

FONTE: A autora (2020).

Ao reunir os dados levantados por Teixeira (2014) que localizou 22 pesquisas, com a localização recente de 23 pesquisas, tem-se o total de 45 investigações relacionadas ao livro didático de alfabetização. Dentre essas, 20 têm como foco o conteúdo do livro didático, 19 abordam a relação do professor com o livro didático, três estudam o design do livro didático e outras três dedicam-se a outros temas relacionados ao livro didático de alfabetização.

A representatividade dos temas gerais relacionados às pesquisas pode ser expressa por meio do gráfico a seguir.

GRÁFICO 01: PESQUISAS LOCALIZADAS RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO (2000-2019)



FONTE: A autora (2020).

Constata-se a predominância das pesquisas relacionadas ao conteúdo do livro didático e das relações estabelecidas entre os professores alfabetizadores e os livros didáticos de alfabetização, apesar do campo de investigação ainda apresentar poucas pesquisas relacionadas.

Fato que merece ser destacado é que não foram localizadas pesquisas sobre livros didáticos de alfabetização anteriores ao ano 2000. Conforme pesquisa de Maheu (2001), citada por Teixeira (2014), as pesquisas sobre livros didáticos de alfabetização entre 1990 e 2000 são incipientes.

Contribuições para as pesquisas relacionadas aos livros didáticos também são trazidas por dois grupos de pesquisa relacionados à alfabetização: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) ligado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL) ligado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Dentre as pesquisas desses grupos na temática em questão, é possível destacar três publicações da Coleção Linguagem e Educação, parceria do CEALE com a editora Autêntica, conforme segue.

QUADRO 05 – LIVROS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO (CEALE)

Ano	Título do livro	Organizador(es)	Composição
2004	Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas	Antonio Augusto Gomes Batista e Maria da Graça Costa Val	Seis artigos que tratam sobre os processos de escolha dos livros, mudanças e permanências no ensino de língua portuguesa, alfabetização e consequentes alterações nos livros didáticos.
2005	Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania	Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi	Oito artigos que abordam o estado do conhecimento dos livros didáticos, a análise dos livros didáticos, metodologias para usar os livros de língua portuguesa e alfabetização.
2009	Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.	Maria da Graça Costa Val	Oito artigos abordando as metodologias de ensino da língua e de alfabetização apresentados nos livros didáticos.

FONTE: A autora (2017)

O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), que foi o responsável pela organização, seleção de textos de embasamento teórico e relatos de professores no âmbito do PNAIC de Linguagem (2012) tem, entre suas publicações, diferentes livros em parceria com Ministério da Educação, com alguns títulos disponíveis para download em sua própria página on-line. Algumas das publicações a serem destacadas estão organizadas no quadro a seguir.

QUADRO 06 – ARTIGOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO (CEEL)

(continua)

Ano	Livro	Organizadores	Artigo	Autor(es)	Editora
2007	Ortografia em sala de aula	Alexsandro da Silva; Artur Gomes de Moraes; Katia Leal Reis de Melo	O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica	Alexsandro da Silva; Artur Gomes de Moraes	Autêntica
2006	Práticas de leitura no ensino fundamental	Ivane Pedrosa de Sousa; Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa	Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa	Eliana Borges Correia de Albuquerque e Marília de Lucena Coutinho	Autêntica
2007	Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula	Carmi Ferraz Santos; Marcia Mendonça; Marianne Cavalcante	O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?	Clecio Bunzen	Autêntica

QUADRO 06 – ARTIGOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO (CEEL)

(conclusão)

2007	Alfabetização e letramento: conceitos e relações	Carmi Ferraz Santos; Márcia Mendonça	Alfabetização e letramento nos livros didáticos	Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça	Autêntica
2005	Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética	Artur Gomes de Moraes; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Telma Ferraz Leal	O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Artur Gomes de Moraes	Autêntica
2007	Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica	Beth Marcuschi; Lívia Suassuna			Autêntica
2011	Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais	Telma Ferraz Leal; Alexsandro da Silva	Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Artur Gomes de Moraes	CRV
2011	Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais	Telma Ferraz Leal; Alexsandro da Silva	O livro didático: interface com outros portadores de texto	Fátima Soares da silva; Telma Ferraz Leal	CRV
2012	O fazer cotidiano na sala de aula Coleção Língua Portuguesa na Escola	Andréa Tereza Britto Ferreira; Ester Callad de Sousa Rosa	O livro didático de Língua Portuguesa na organização da rotina de alfabetização: modos de fazer	Marília Coutinho-Monnier	Autêntica

FONTE: A autora (2017).

As publicações do CEALE e do CEEL são referências nos estudos sobre livros didáticos de alfabetização por concentrarem grande parte de suas pesquisas em torno dessa temática. Por outro lado, são centros que se destacaram a partir dos anos 2000 na organização e na coordenação de atividade acadêmicas e formativas, seja no âmbito da universidade ou no âmbito das redes de ensino, evidenciando um papel de

destaque na produção de ideias sobre a alfabetização e letramento, com seus significados e metodologias que circularam no país.

Com base nas pesquisas encontradas nos bancos de dados de dissertações e teses, e nos livros dos grupos de pesquisa mais referenciados na temática, a presente investigação justifica-se pelo fato de que a questão sobre como os princípios da alfabetização e do letramento são evidenciados nos livros didáticos de alfabetização ainda é um campo a ser explorado e compreendido. Apesar dos avanços em relação às problematizações levantadas sobre os livros didáticos de alfabetização, com as mais diversas abordagens, como seus usos, metodologias e conteúdos, concepções, produção e circulação, ainda há muito a se investigar.

A problemática a ser analisada foi circunscrita pelas condições e contextos de produção de tais livros, na tentativa de compreender as pressões das legislações vigentes, como ocorre atualmente com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e com as novas definições do Programa Nacional do Livro e Material Didático. Também se procurou compreender como os livros foram influenciados por programas de formação de professores, como ocorreu com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Contudo, para a construção da argumentação neste texto, formulou-se uma questão inicial para ser historicizada e problematizada. Livros de Alfabetização: do que se fala?

2.3 DA CARTILHA AO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

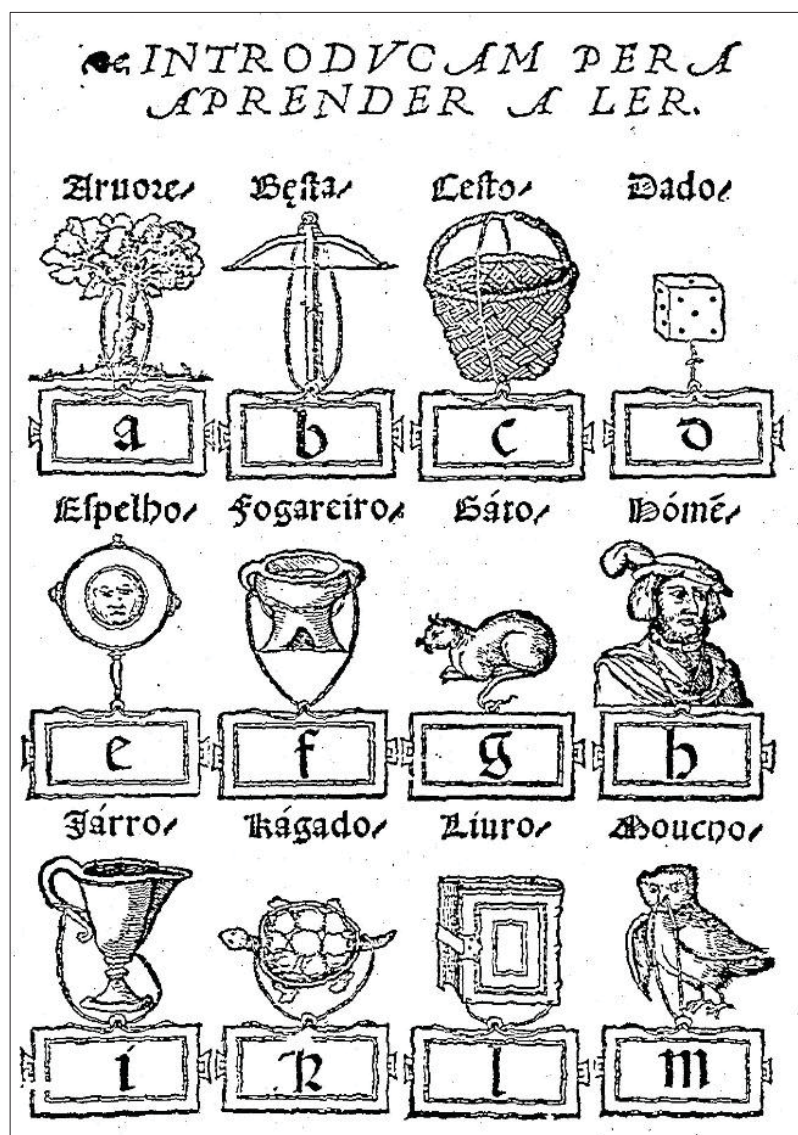
Para situar a questão, faz-se necessário retomar de forma abreviada elementos que compõem a história da alfabetização no Brasil e que se misturam com a história dos manuais destinados a ensinar a ler e escrever.

O primeiro livro destinado a essa tarefa, conhecido como Cartilha¹², tem sua origem muito antiga. A primeira cartilha que subsidiou o trabalho do professor no Brasil foi a de João de Barros, publicada em 1540, e que foi formatada no modelo de cartinhas.

¹² O termo Cartilha é uma derivação da palavra cartinha, diminutivo de carta, que era o recurso indispensável à sala de aula em meados do século XIX.

Nesta época, os professores alfabetizadores eram os jesuítas que durante todo o período colonial, até 1822, dedicaram-se a duas tarefas primordiais em nosso país: a pregação da fé católica e o trabalho educativo (VIEIRA 2017, p. 28). Outras cartilhas portuguesas, além da de João de Barros, foram utilizadas no período imperial e seguiram a mesma formatação das lições baseadas no ensino das letras e das sílabas. Dentre elas, o “Metodo portuguez para o ensino do ler e escrever”, de Antonio Feliciano de Castilho.

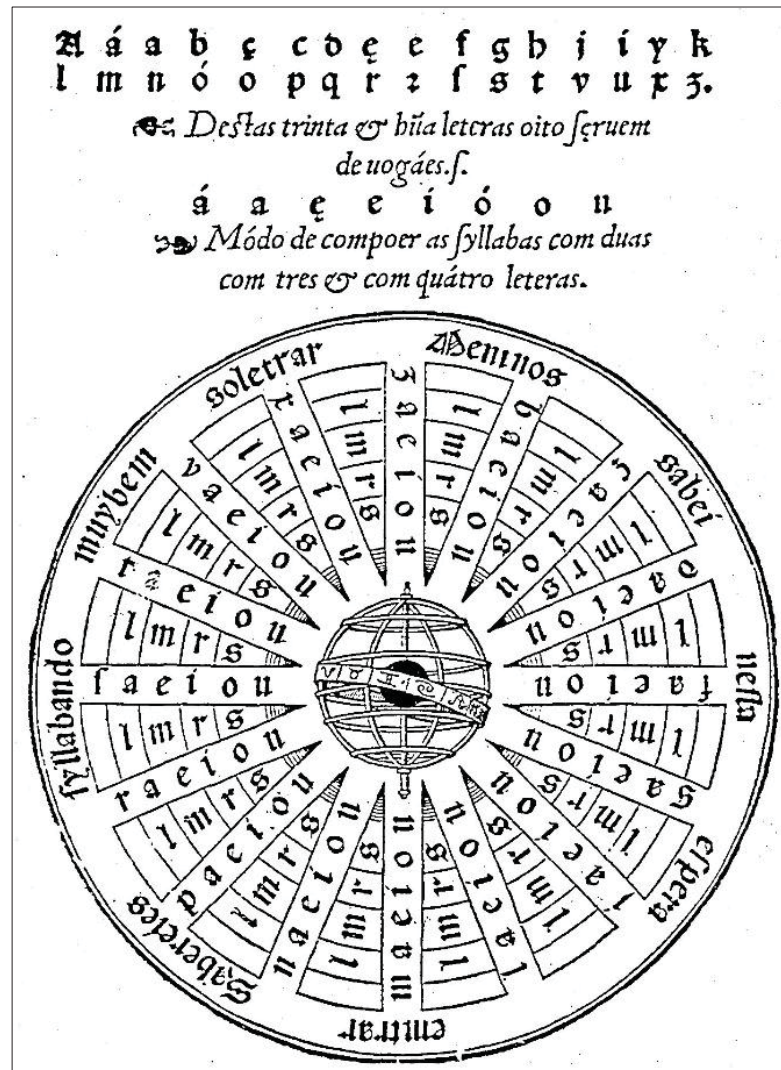
FIGURA 01: ALFABETO ILUSTRADO DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539)



FONTE: BARROS (1996, Fac-símile de 1539) - Acervo do NPPD/UFPR.

Ainda hoje é possível encontrar pelas escolas de diferentes partes do país o alfabeto ilustrado, muito similar ao apresentado por João de Barros, como se as correspondências entre letras e sons fossem sempre monogâmicas.

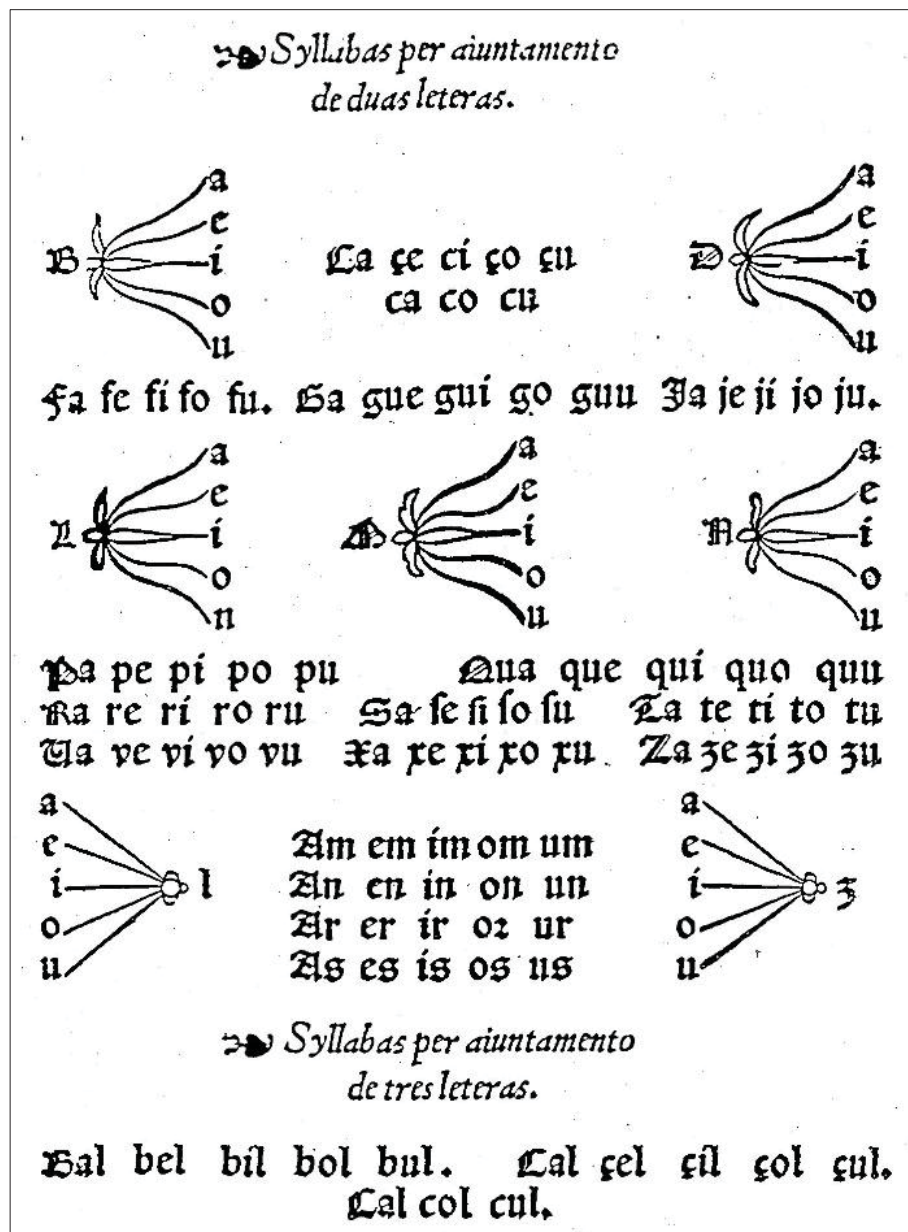
FIGURA 02: MODO DE COMPOR AS SÍLABAS COM DUAS, TRÊS OU QUATRO LETRAS, DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539)



FONTE: BARROS (1996, Fac-símile de 1539) - Acervo do NPPD/UFPR.

Conforme Vieira (2017, p. 60), com esse modelo esférico, estilo mandala, Barros acreditava propiciar um fácil aprendizado das sílabas, pois consistia em um disco com mobilidade. Porém, Araujo (2008, p. 11) afirma que “[...] a sugestão parece acertada, embora possa ter sido de difícil operacionalização ou até mesmo impossível no século XVI”.

FIGURA 03: SÍLABAS POR AJUNTAMENTO DE DUAS E TRÊS LETRAS DA CARTILHA DE JOÃO DE BARROS (1539)



FONTE: BARROS (1996, Fac-símile de 1539) - Acervo do NPPD/UFPR.

A forma de unir as letras para formar sílabas de um mesmo padrão silábico, no caso da imagem, consoante-vogal (CV) e vogal-consoante (VC), seguidos do padrão consoante-vogal-consoante (CVC) são sistematizações utilizadas até os tempos atuais.

Conforme Mortatti (2000a), no final do século XIX com a proclamação da República, a educação ganhou destaque, e o anseio pela organização da instrução pública com as escolas propiciou que o governo enfatizasse como primordial a

sistematização do ensino da leitura e escrita, com o intuito de possibilitar o acesso à cultura letrada. Ainda, segundo Mortatti (2006, p. 2), “[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”.

Assim, o governo se deparou com o desafio de ampliar o ensino da leitura e da escrita, e de unificar o método para facilitar esse ensino, oferecendo o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Desta forma, surgiu a necessidade do livro didático como apoio a esse trabalho, e a cartilha começou a ser vista como a ferramenta capaz de facilitar essa padronização. As Cartas de ABC e os silabários que apresentavam o mesmo esquema da Cartilha de João de Barros são exemplos de materiais utilizados (VIEIRA, 2017, p. 29).

Entretanto, havia algumas dificuldades para a implementação da regulamentação do livro escolar. Dentre elas, estavam “[...] o alto custo dos livros e a escassez de livros de autoria nacional” (MACIEL, 2003, p. 238). A maioria dos livros utilizados naquele período era importado da França ou de Portugal e, conseqüentemente, tinham um custo muito elevado.

Para organizar essa ampliação do ensino da leitura e da escrita, juntamente com as produções didáticas que acompanham esses períodos, Mortatti (2000a) separou a história da Alfabetização no Brasil em quatro momentos, sendo o primeiro **A metodização do ensino da leitura**. O marco temporal deste período é anterior a 1890, em que se usavam cartilhas portuguesas, que já apresentavam diferenças da língua portuguesa brasileira, e eram impressas na Europa, principalmente na França, como a “Cartilha Maternal”, de João de Deus (1870) e a “Cartilha da Infância”, de Thomaz Galhardo (1855).

FIGURA 04: CAPAS DAS CARTILHAS PORTUGUESAS “CARTILHA MATERNAL” (1870) E “CARTILHA DA INFÂNCIA” (1855)



FONTE: Pedagogia ao pé da letra (s/d). Disponível em <<https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>> Acesso em 20 dez. 2019.

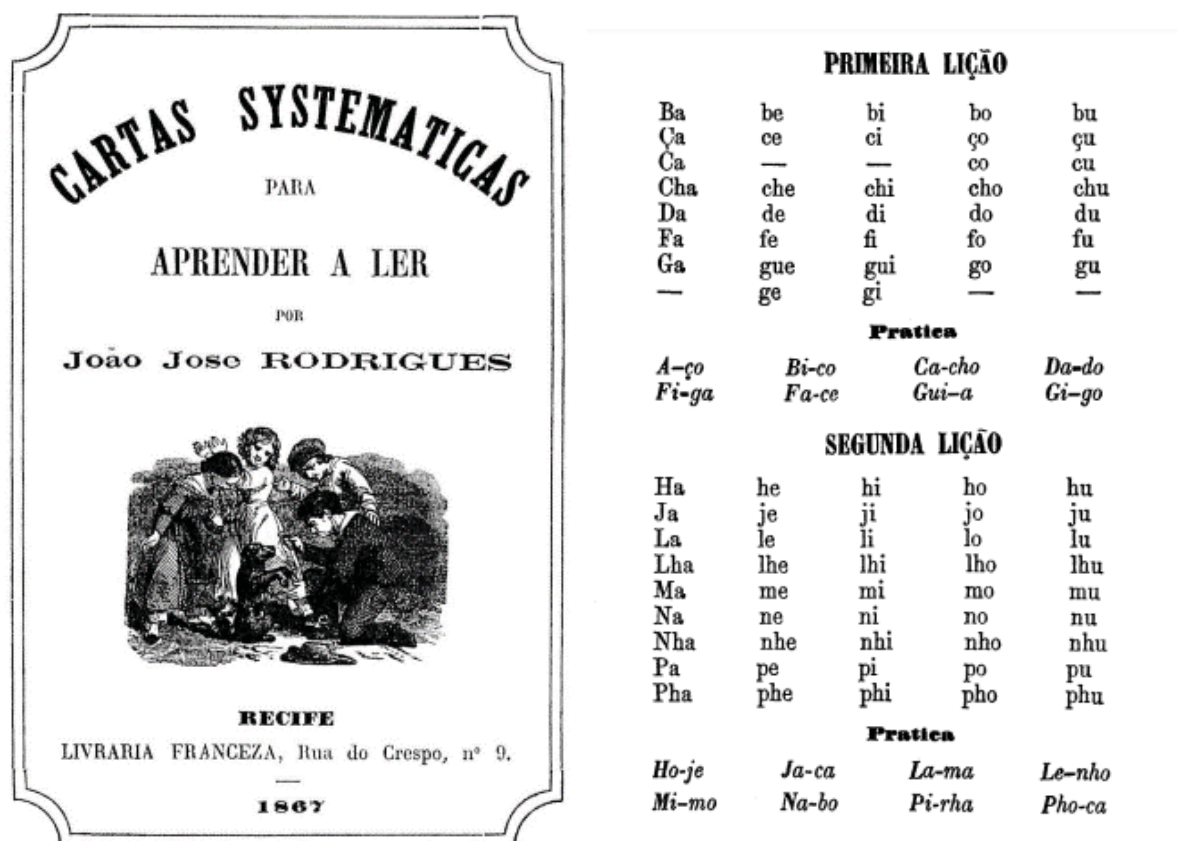
Em levantamento realizado por Antonio Gonçalves Dias, intelectual encarregado pelo governo brasileiro como visitador escolar, em 1852, no Norte e Nordeste do país, verificou-se que além das cartilhas portuguesas, os professores usavam as “Cartas do ABC” que eram manuscritos confeccionados pelos próprios professores para todos os alunos, pois não havia uma diretriz específica para o ensino da leitura no Brasil (a escrita ficava em segundo plano), nem material didático apropriado. Os professores buscavam junto aos comércios e cartórios as Cartas de Fora, que eram autos antigos e documentos manuscritos por escrivães para serem usados em sala de aula. Os alunos também traziam manuscritos de suas casas, geralmente cartas redigidas por mães donas de casa, a fim de subsidiar a aprendizagem da leitura.

É relevante analisar a estratégia utilizada pelos professores, pois diante da falta de materiais adequados para o ensino, optaram em utilizar textos reais, de circulação social, que apresentavam objetivo e interlocutor. Considerando que a discussão sobre contextos sociais de produção, gêneros textuais e função social da escrita foram iniciadas posteriormente, pode-se questionar se, mesmo inconscientemente, os professores já se preocupavam em atrelar o ensino da leitura com a realidade que

permeava a vida social dos alunos. Seriam ideias precursoras da preocupação com o letramento?

A primeira cartilha considerada brasileira é a “Cartas Systematicas para Aprender a Ler”, de 1867. Foi produzida no Recife por João José Rodrigues, professor primário de escola pública, e impressa na França. Composta por 21 lições, a cartilha apresentava uma gradação iniciando com o alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas), ensinando o nome de cada letra, seguindo para sílabas e, na sequência, palavras, sem deixar de lado a soletração para decifrá-las.

FIGURA 05 – CAPA E PÁGINA DA CARTILHA: CARTAS SYSTEMATICAS PARA APRENDER A LER



FONTE: RODRIGUES, João José. Cartas systematicas para aprender a ler. Recife: Livraria Francesa, 1867. Disponível em http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad_dh_usp_cartas%20systematicas_0_0.pdf Acesso em 15 abr. 2019.

As cartilhas produzidas no Brasil no final do século XIX por professores, a partir de suas experiências de sala de aula, tinham como base os métodos sintéticos, que partiam de unidades menores que a palavra para, só depois desta aprendizagem, apresentarem os textos para leitura. Os métodos que adotavam esse procedimento

de ensino ficaram conhecidos como silabação, soletração e fônico, cujos pontos de partida eram, respectivamente, sílabas, letras e fonemas.

Ao apontar o percurso metodológico no trabalho de alfabetização partindo das unidades menores, “propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita” (FRADE, 2005, p. 22). Isso implica enfatizar, exclusivamente, o ensino de como a língua escrita se organiza e como funciona, ou seja, a alfabetização, em detrimento do uso social, com sentido e letramento.

Ainda, segundo Vieira (2017, p. 29), os livros produzidos no Brasil eram considerados de qualidade inferior e ao seu preço era agregado o valor do papel, que também tinha um custo muito alto, devido à importação. De acordo com Maciel:

[...] na tentativa de sanar a falta de autores de manuais escolares, o governo institui concursos e distribuição de prêmios para autores de livros escolares. No Art. 61 do Regulamento do Ensino Público e Particular - 1883, p. 20: são garantidos prêmios aos professores que escreverem compêndios e livros para uso nas escolas. Esses prêmios serão concedidos pelo governo, depois de adotados os livros, a que se referem, e se farão efetivos, logo que a assembléia provincial houver concedido quota para este fim. Com essa legislação, o professor passa a ocupar também um outro lugar no ensino, o de autor de obras didáticas. Passa a existir um maior incentivo para a divulgação das práticas pedagógicas consideradas de sucesso. Essa estratégia, adotada pelo governo, de incentivar professores a produzir obras didáticas prevaleceu por muito tempo, tanto em nível estadual como nacional. Temos indícios de que essa estratégia foi utilizada até meados do século XX. Desse movimento, destacamos mais duas cartilhas que assumiram um papel muito importante no processo de escolarização do nosso país: a Cartilha Nacional e a Cartilha da Infância (MACIEL, 2003, p. 239).

A “Cartilha Nacional” (1885), escrita por Hilário Ribeiro, é considerada uma das primeiras cartilhas brasileiras publicadas, e tinha como objetivo ensinar a ler e escrever de forma concomitante. Segundo o prefácio do autor, ela foi resultado de suas experiências com o ensino simultâneo da leitura com a escrita, pelo método fônico.

FIGURA 06 – CAPA DA CARTILHA NACIONAL, DE HILÁRIO RIBEIRO



FONTE: UNICAMP, s/d. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_cartilhas.htm Acesso em 20 dez. 2019.

FIGURA 07 - PÁGINAS DA CARTILHA NACIONAL DE HILÁRIO RIBEIRO, COM FRASES QUE PRIVILEGIAM AS LETRAS D, B, L E R



FONTE: UNICAMP, s/d. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_cartilhas.htm Acesso em 20 dez. 2019.

As frases elencadas para o ensino da leitura, como **eu sou brasileiro**, demonstravam o apelo da época em que a identidade nacional deveria ser ainda mais valorizada. A ideia de ser um bom cidadão, com preceitos morais e cívicos, também em voga, é facilmente identificada em frases como **estuda bem as lições**.

O segundo momento destacado por Mortatti (2000b) é **A instituição do método analítico**, compreendendo as cartilhas produzidas no início do século XX, baseadas nos métodos analíticos ou globais, que partiam da palavra ou unidades maiores que ela, como os métodos da palavração, sentencição, e historietas e contos. Esse momento, que se iniciou em 1890 e se estendeu até meados de 1920, enfatizou o ensino inicial da leitura, pois a escrita era considerada uma questão de treino caligráfico. Em 1910, o termo alfabetização começou a ser utilizado para se referir ao ensino da leitura e da escrita.

Entre as cartilhas deste período, destacam-se a “Cartilha Analítica”, de Arnaldo Barreto, de 1907, que uniu atividades de decifração e compreensão e foi publicada até 1967. As lições eram iniciadas com historietas em que as frases eram numeradas e escritas com letra cursiva.

FIGURA 08 – CAPA E PÁGINA DA CARTILHA ANALÍTICA



FONTE: BARRETO, Arnaldo. Cartilha Analítica. 63.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955. Disponível em <<https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>> Acesso em 22 jan. 2019. BARRETO, Arnaldo. Cartilha Analítica. 40.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935; <<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1160631217-cartilha-analitica-arnaldo-barreto-1935-francisco-alves- JM>> Acesso em 22 jan. 2019.

Apesar das historietas não apresentarem as características de um texto, considerando a coerência e a coesão, nem tão pouco de um gênero de circulação social, verifica-se a preocupação em “atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua.” (FRADE, 2005, p. 22).

O terceiro momento elencado por Mortatti (2000b) é denominado **A alfabetização sob medida**¹³ e compreende o período de 1920 até o final da década de 1970. As cartilhas eram baseadas em métodos mistos ou ecléticos, ou seja, compreendiam tanto o método analítico quanto o sintético. Neste período foram iniciadas as produções dos manuais dos professores para orientar o uso das cartilhas. Apesar dessa transformação, ainda eram livros originados no âmbito da cultura escolar em sua dimensão pragmática, produzidos por professores e professoras que objetivavam transferir a outros mestres sua experiência de ensino.

Dentre as cartilhas deste momento, destacam-se “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, em 1948, publicada até hoje; “Upa, Cavalinho!”, de Lourenço Filho, publicada entre 1957 e 1970, e “Cartilha Sodré”, de Benedicta Stahl Sodré publicada entre 1940 e 1996.

A cartilha “Caminho Suave” uniu o processo analítico ao sintético iniciando a proposta metodológica pelo ensino das vogais e apresentando a sistematização de encontros vocálicos e de sílabas. Por associar imagens e letras, tornou-se conhecida como **alfabetização pela imagem**, pois as letras iniciais eram inseridas em imagens, como a letra b na barriga de um bebê.

¹³ A alfabetização sob medida refere-se à associação da aprendizagem com o “nível de maturidade” das crianças. Os “Testes ABC” de Lourenço Filho, para verificação da maturidade, eram aplicados a fim de separar os alunos que estavam prontos para a alfabetização, os que necessitavam de cuidados individuais e ainda os que precisavam de exercícios especiais (MACIEL, 2002).

FIGURA 09 – CAPA E PÁGINA DA CARTILHA CAMINHO SUAVE



FONTE: LIMA, Branca Alves de. Caminho Suave. 69e. São Paulo: Caminho Suave Limitada, 1967. Disponível em https://issuu.com/didhegas/docs/cartilha_caminho_suave_-_alfabetiza Acesso em 27 jan. 2019.

Com os métodos mistos constata-se uma preocupação em unir as estratégias para ensinar o funcionamento do sistema de escrita buscando a união com os textos (no caso, pseudotextos¹⁴), no intuito de considerar significados presentes no contexto. As características dos métodos utilizados até 1980 foram organizados por Frade (2005, p. 65) da seguinte forma:

¹⁴ Textos produzidos artificialmente, com o objetivo meramente de ensinar a ler e escrever, portanto descontextualizados e distanciados dos textos que circulam na vida social, fora dos muros escolares.

TABELA 01 – MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade
Sentencição	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade da língua é o texto	Analítico	Compreensão/ Sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ seqüência/ diretividade

FONTE: FRADE, 2005, p. 65.

Destaca-se aqui a informação sistematizada pela autora com relação à natureza da intervenção pedagógica, que se consolidou nos diferentes métodos do período analisado por ela, cujo foco é o diretivismo e o controle a ele associado.

O quarto momento, a partir de 1980, Mortatti (2000b) denominou como **Alfabetização: construtivismo e desmetodização**, devido à divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

A partir deste momento, a ênfase dos estudos no campo da alfabetização foi sobre os processos de aprendizagem, e não sobre métodos de ensino. Assim, teorias e práticas tradicionais começaram a ser questionadas, bem como o uso das cartilhas.

A desmetodização, apontada por Mortatti, pode ser analisada historicamente como um período em que as cartilhas foram questionadas e, gradativamente, retiradas das escolas, com ou sem a concordância dos professores, pois os métodos analíticos e sintéticos foram desqualificados por não considerarem o percurso de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, conforme Soares (2018, p. 50) “métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita [...] são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem”. Isso permite afirmar que os métodos estão inevitavelmente presentes no processo de ensino-aprendizagem, pois os professores, ao elaborarem seus planejamentos, estabelecem procedimentos com a intenção de realizar intervenções para propiciar a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista da Didática Geral, Libâneo (1994, p. 150) define método como “o caminho para atingir um objetivo”. Martins (2012, p. 62) fala de método como “caminho a percorrer”, e destaca que “o método assume diferentes orientações de acordo com a abordagem de ensino que está na sua base”. Desta forma, as práticas elaboradas para ensinar e aprender estiveram e estarão pautadas em um método, que revela as opções teóricas e culturais do professor. Nesse sentido, entende-se que a cultura empírico-prática, resultante de conhecimentos construídos na prática, tem papel fundamental nessas escolhas.

A discussão sobre os processos de aprendizagem (e da desmetodização) obteve destaque a partir do Construtivismo, que ganhou força com a disseminação de artigos, livros, vídeos, entre outros materiais, por parte dos pesquisadores e autoridades educacionais, a fim de explicar a teoria aos professores alfabetizadores.

As pesquisas na área de psicologia genética, de Piaget¹⁵, que enfatizavam a interação, principalmente com o objeto de estudo, e o sociointeracionismo de

¹⁵ Jean Piaget (1896-1980), biólogo, filósofo e epistemólogo suíço, criador da Teoria Construtivista, que pressupõe que o desenvolvimento cognitivo segue uma série de estágios naturais (SUHR, 2012, p. 98). Piaget concentrou seus estudos no entendimento da compreensão do ser humano (STOLTZ, 2012, p. 54).

Vygotsky¹⁶ que enfatizava as interações sociais, começaram a ser amplamente difundidas no Brasil. Vygotsky destacou a necessidade da mediação de sistemas simbólicos e apontou a linguagem como sistema simbólico por excelência, em que a partir da linguagem é possível ver o mundo e operar sobre ele.

Na década de 1980, o pensamento interacionista de Bakhtin referenciou linguistas brasileiros como Geraldi, Ilari, Orlandi, Faraco, Possenti e Cagliari, a adentrarem às discussões sobre ensino de Língua Portuguesa, embasados na concepção interacionista de linguagem que concebe o texto como unidade de sentido da linguagem e objeto de estudo em qualquer situação de ensino da leitura e da escrita.

Nesse período, o fim da ditadura civil-militar (1964-1984) e a redemocratização foram estimuladoras de reformas curriculares em estados e municípios brasileiros, em busca de perspectivas progressistas de educação. Os currículos básicos elaborados com participação dos professores das redes públicas (de forma ainda limitada, mas constituindo-se um grande avanço após os anos de ditadura), como aconteceu na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, colocavam a alfabetização em lugar de destaque e remetiam às novas formas de compreender a linguagem, a leitura e a escrita.

Em 1985, o MEC deu início ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as cartilhas ainda permaneceram disponíveis para a escolha nas listas de livros aprovados no Programa de 1985 até 1997. Conforme Batista (2011), ainda no início da década de 1990, vários livros didáticos de alfabetização se assemelhavam às cartilhas apresentando a sequência dirigida por um determinado método. Os textos, ainda pouco presentes, eram um conjunto de frases sem sentido destinados ao ensino das relações entre letras e sons. O autor também destaca que:

Não havia atenção ao desenvolvimento da oralidade, essa dimensão tão importante do aprendizado linguístico das crianças que ingressam no ensino fundamental. Tampouco apresentavam propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos, pois se pressupunha, então, que os usos da escrita só poderiam ser estimulados e explorados depois da alfabetização. Por isso, propostas com essas finalidades apareciam apenas nos livros destinados aos anos posteriores (BATISTA, 2011, p. 9).

¹⁶ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) defende a ideia de que a constituição do ser humano se dá numa relação dialética com a sociedade. (SUHR, 2012, p. 152). Vygotsky concentrou seus estudos na instrução e seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (STOLTZ, 2012, p. 54).

Considerando a adequação da análise de Batista, é preciso pontuar o fato de que ela resulta da análise dos livros, o que se impõe um limite para se compreender outras dimensões da cultura escolar. Para além do livro, na tradição escolar foram localizados outros materiais que cumpriam, por exemplo, a função de desenvolvimento da oralidade e da produção escrita. Eram muito conhecidos durante o século XX, os cartazes para se produzir histórias à vista de gravuras, o que pode ser entendido como um elemento da cultura empírico-prática que contribuía para que, pelo menos, alguns alunos aprendessem. De qualquer forma, tratando-se das cartilhas e livros, a crítica procede.

Em 1996, o PNLD implantou um processo avaliativo sobre os livros didáticos a serem escolhidos pelos professores, o que ocasionou uma mudança nos materiais disponibilizados às escolas. A própria cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, recordista de vendas e que fazia parte dos livros conveniados ao INL, foi reprovada, como apontado anteriormente, assim como as demais cartilhas foram suprimidas das listas de obras aprovadas a partir do PNLD/1998, dando lugar aos livros didáticos de alfabetização, com uma proposta entendida como diferenciada.

Em 1997, o interacionismo destacou-se nacionalmente nos documentos curriculares – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – como princípio para os processos de alfabetização. Também nos PCNs a proposta de ensino a partir de textos é notoriamente defendida.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central (BRASIL, 1997, p. 68).

A afirmativa está diretamente ligada aos processos de alfabetização indicando a opção por procedimentos metodológicos que sejam iniciados com o texto, unidade macro de sentido, assim como elementos do contexto de produção do texto: finalidade, intencionalidade e interlocutor; e prossiga para a sistematização do ensino da escrita alfabética, analisando as unidades micros do texto (frases, palavras, sílabas e letras), que neste movimento estão contextualizadas.

Ao analisar estes elementos da historicidade da alfabetização acompanhados por métodos e cartilhas, e os estudos que direcionaram os sistemas, as escolas e os

professores à uma compreensão mais ampla da leitura e da escrita, com base em uma concepção interacionista de linguagem e com novos livros didáticos de alfabetização, deve-se registrar a presença de uma tensão que tem marcado os procedimentos metodológicos dos professores.

De um lado, conhecem as orientações curriculares, a concepção de linguagem, a necessidade do trabalho com o texto; de outro lado, apoiam-se em práticas próximas aos métodos sintéticos e analíticos, muitas vezes de forma ocultada, por receio de críticas. Apesar de acreditarem que o encaminhamento adequado a ser seguido é aquele que utilizam, fruto de sua experiência e suas formas de apropriação das ideias pedagógicas que circulam, professores sentem-se pressionados a seguir a direção definida em outras dimensões da cultura escolar, como a político-institucional ou a acadêmica, mesmo quando as orientações e definições caminham em direção contrária a das suas ações cotidianas.

Nesse sentido, acentua-se a relevância de manter os estudos e pesquisas sobre a alfabetização, suas concepções, seus processos e seus materiais retomando a preocupação em situar os professores como sujeitos ativos e autônomos, que devem estar em constante formação e ter espaços apropriados de produção de conhecimentos. Essa questão se recoloca em um momento histórico em que, depois de décadas de defesa do direito dos professores à escolha do livro didático, a legislação federal abriu espaço para a escolha por redes de ensino, inicialmente no PNLD Campo (Borowicc, 2016), e posteriormente no Decreto 9.099 de 2017.

2.4 PESQUISAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dentre as pesquisas no campo da educação, especificamente no da alfabetização e letramento, considerando as diversas áreas que podem contribuir com os estudos específicos dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, destacam-se duas pela repercussão que causaram no meio acadêmico e escolar, refletindo seus princípios nas legislações, documentos orientadores, formação de professores e no próprio PNLD. A primeira a ser destacada, contribuição originada da área da psicologia, é a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Soares (2018) ao retomar a questão dos métodos de alfabetização que se alternaram desde as últimas duas décadas do século XIX e o início do século XX, destaca a psicogênese da língua escrita como um novo paradigma e aponta:

a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2018, p. 21).

O impacto trazido com a teoria psicogenética, conforme Weisz (1999, p. 9), foi o deslocamento da questão central da alfabetização “do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende”.

A teoria da psicogênese da língua escrita enfatizou que a aprendizagem não depende do método, ou seja, o método pode contribuir ou não para a aprendizagem, mas não é capaz de criar a aprendizagem. A aprendizagem ou obtenção/construção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Destaca-se ainda, na teoria da psicogênese, a questão dos processos que envolvem os erros, os quais eram agrupados em um mesmo conjunto genérico, com baixa ressonância na compreensão do que ocorre em tais processos e, assim, com pouca possibilidade de contribuir para a solução de dificuldades ou problemas naquele aprendizado. A teoria da psicogênese permitiu a reflexão sobre os erros construtivos, ou seja, os erros sistemáticos, não ligados à falta de atenção ou de memorização, mas os que possuíam uma lógica, uma generalização compreensível. Assim, a psicogênese tentou compreender os processos de aprendizagem analisando os percursos dos sujeitos aprendizes e analisando a base de seus erros e o pensamento que os sustenta.

A desestabilização no campo da alfabetização ocasionada com a teoria da psicogênese pelo fato de preocupar-se com a aprendizagem e não com o método, e de considerar os erros enquanto tentativas de acertos, foi produtiva no sentido de

trazer à tona quem são os sujeitos aprendizes, como cada um apresenta um ritmo de aprendizagem distinto e uma ideia particular sobre o que é a escrita. Entretanto, essa mudança de foco trouxe consequências para o ensino da leitura e escrita, a partir do momento que as cartilhas foram consideradas inadequadas por justamente apresentarem um método para ensinar. Se as cartilhas eram a base para a alfabetização, e de forma repentina foram desqualificadas, como ficaram os professores alfabetizadores neste período? Que efeitos a cultura acadêmica produziu sobre a cultura escolar pragmática?

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky, publicadas na Argentina nos anos de 1975 e 1976, e no Brasil em 1985, buscaram compreender os percursos da aprendizagem e tinham como objeto:

[...] estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de:

- a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita;
- b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e
- c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Destaca-se que os três objetivos elencados para compreender o complexo processo de aprendizagem da escrita estão intrinsecamente ligados, visto que para compreender a natureza das hipóteses infantis (objetivo b), é preciso identificar os processos cognitivos (objetivo a) e também investigar os conhecimentos prévios das crianças (objetivo c). Atualmente, é possível constatar uma disseminação dos estudos relacionados às hipóteses de escrita, sendo retomados por diferentes pesquisadores da área da alfabetização, e materiais destinados à formação de professores alfabetizadores, utilizados em ações decorrentes de políticas públicas federais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018).

Cabe ressaltar que a teoria da psicogênese da escrita que provocou os questionamentos sobre a efetividade das cartilhas, ocupou-se de estudos e reflexões sobre como a criança aprende, pois seu objetivo era esse, e não sobre as formas de ensinar. De forma sintética, e apenas para situar a presença dessas contribuições no âmbito de programas brasileiros, destaca-se que sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191-221) concluíram que há 5 níveis, em que:

- O **1.º nível** é marcado pela repetição de traços da escrita, as conhecidas garatujas, e a ideia de que a escrita tem relação com o objeto, como por exemplo a necessidade de grafismos extensos para escrever BOI, pois é um animal bem grande; essa ideia inicial é chamada realismo nominal. Assim, a leitura é global e até quando os grafismos se parecem com letras, cada letra vale pelo todo ao ser lido, pois não há relação entre fonemas e grafemas;

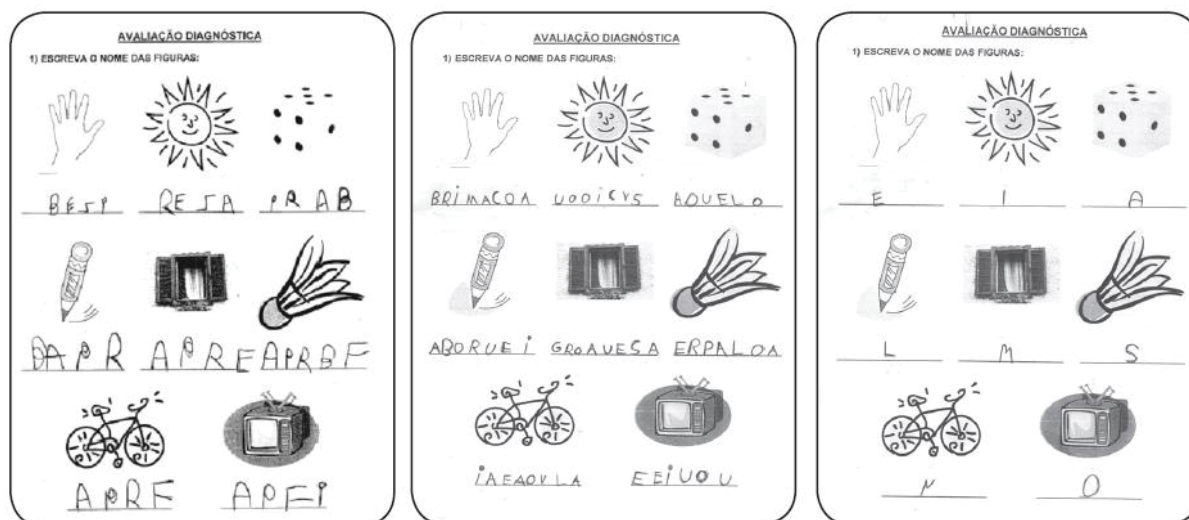
- O **2.º nível** é a hipótese de que para escrever é preciso ter uma diferença entre as escritas e, para isso, as crianças fazem **variadas combinações** entre as letras que conhecem, podendo ser inclusive as letras do próprio nome, mantendo o critério utilizado na leitura da **quantidade** mínima de letras.

Conforme Ferreiro (2010, p. 27), “nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros”. Esta fase inicial de hipótese sobre a escrita é denominada como hipótese pré-silábica. O caderno de formação de professores alfabetizadores do PNAIC traz de maneira objetiva e com exemplos a explicação desta hipótese.

No período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao **distinguir desenho de escrita**, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de realismo nominal, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, **a criança cria duas hipóteses absolutamente originais: a hipótese de quantidade mínima, segundo a qual é preciso ter no mínimo 3 (ou 2) letras para que algo possa ser lido; e - a hipótese de variedade, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel.** De modo parecido, a criança passa a conceber que, no interior de uma palavra, as letras têm que variar. [...] Se pedirmos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa, ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 12, grifo nosso).

O material, de forma sintética, explicita os pontos fundamentais para compreender a escrita na hipótese pré-silábica, e apresenta como exemplos:

FIGURA 10 - EXEMPLOS DE ESCRITA DE CRIANÇAS COM HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA



FONTE: BRASIL (2012c, ano 1, unidade 3, p. 12).

O 3.º nível é caracterizado pela tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras que escreve, compreendendo que cada letra vale por uma sílaba. As pesquisadoras nomearam esta fase como hipótese silábica, podendo apresentar um valor sonoro convencional ou não. Elas ainda destacaram que a hipótese silábica é uma construção original das crianças, que não tem relação com o ensino de algum adulto.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky apontaram uma divisão desta hipótese em duas: a hipótese silábica sem valor sonoro convencional — ou quantitativa — e a hipótese silábica com valor sonoro convencional - ou qualitativa. A diferença entre elas é que na primeira, sem valor sonoro, a criança associa uma letra para cada som, de forma aleatória. Já na hipótese silábica com valor sonoro, a criança associa uma letra para cada som emitido, porém, a letra já apresenta alguma relação com o som emitido, ou seja, há o registro de consoantes ou vogais pertencentes à palavra que está sendo escrita.

No material do PNAIC, destinado aos professores alfabetizadores, essa hipótese é explicada da seguinte forma:

No período silábico, ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, **ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia**. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita

nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu). As escritas silábicas estritas, que aparecem depois, seguem uma regra exigente: **uma letra para cada sílaba pronunciada**. Tais escritas podem ser de dois tipos:

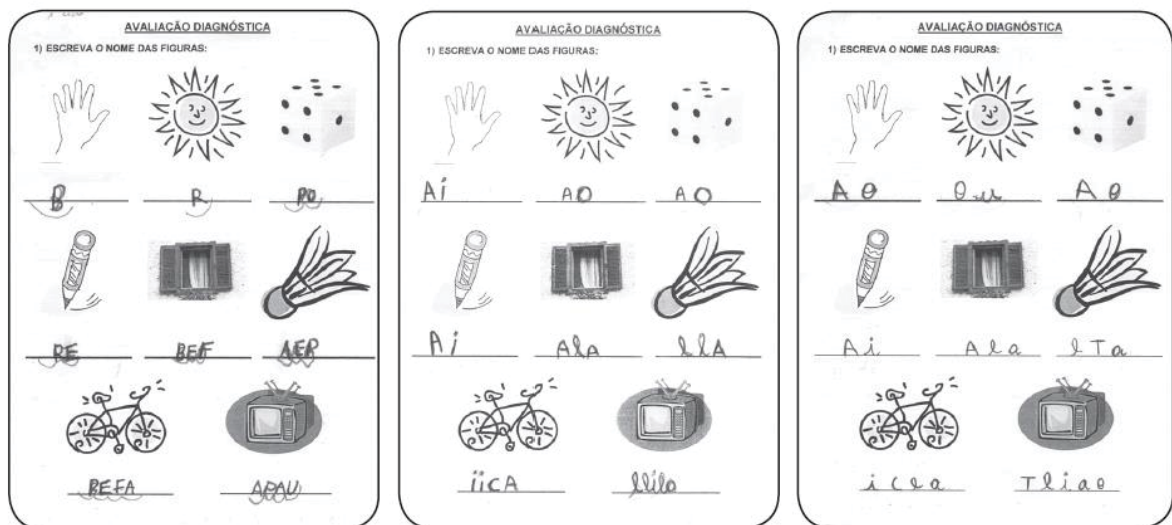
- silábicas quantitativas ou “sem valor sonoro”, nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. Esse tipo de escrita, [...] não observamos em todas as crianças;

- silábicas qualitativas ou “com valor sonoro”, nas quais a criança se preocupa em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra.

Assim, é comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como E T K para peteca (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 13, grifo nosso).

O texto do PNAIC destaca a o salto qualitativo no processo de alfabetização quando a criança passa para a hipótese silábica e traz como exemplos:

FIGURA 11 - EXEMPLOS DE ESCRITA DE CRIANÇAS COM HIPÓTESES SILÁBICAS



FONTE: BRASIL (2012c, ano 1, unidade 3, p.14).

Na imagem é possível analisar que o primeiro exemplo se refere à criança com a hipótese silábica sem valor sonoro e nos outros dois exemplos, se refere à criança com a hipótese silábica com valor sonoro, evidenciando letras que apresentam sons relacionados à sílaba que se quer escrever.

O 4.º nível é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Neste período os conflitos cognitivos são constantes, pois a criança percebe que é preciso ir além da hipótese silábica porque o meio em que está inserida oferece um repertório de

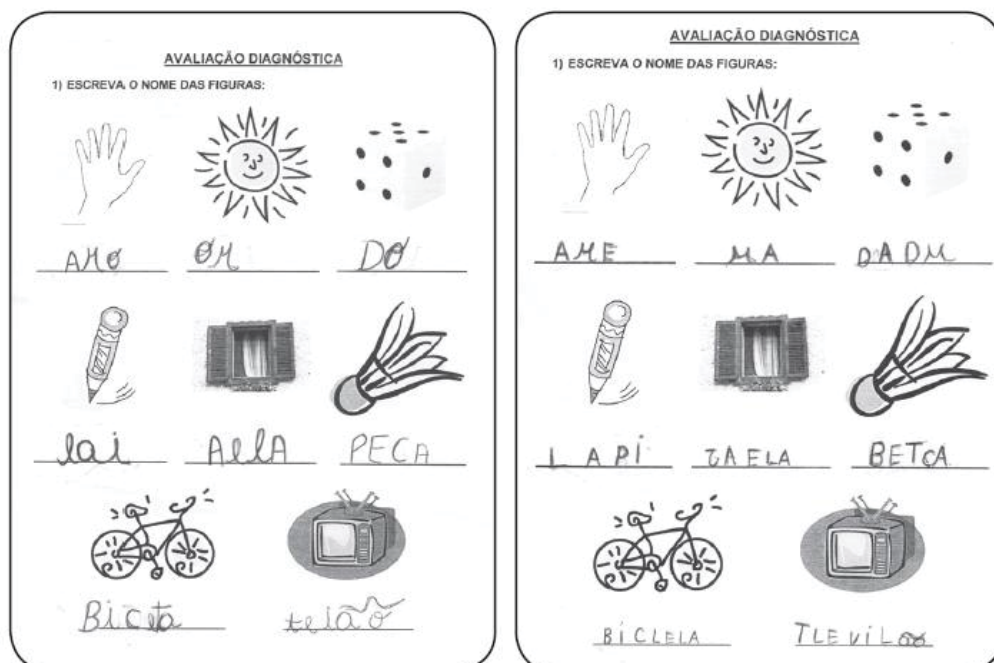
letras, um repertório de sons para elas e uma série de formas estáveis, como o nome próprio, que não se apresentam como a escrita silábica até então aceita como forma de registro escrito. Essa fase ficou conhecida como silábica-alfabética.

O material destinado aos professores alfabetizadores apresenta a descrição desta hipótese da seguinte forma:

No período silábico-alfabético, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”. Alguns estudiosos consideram que tal etapa de transição não constitui em si um novo nível ou nova hipótese, mas uma clara fase “de transição”. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira. [...] certas letras (como B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z) cujos nomes correspondem a sílabas CV (consoante – vogal), tendem a aparecer substituindo sílabas inteiras na escrita de crianças que se encontram nessa etapa. Assim, encontramos BLEZA para beleza ou LAPZRA para lapiseira (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 14).

Tem-se como exemplos dessa hipótese:

FIGURA 12 - EXEMPLOS DE ESCRITAS DE CRIANÇAS COM HIPÓTESES SILÁBICO-ALFABÉTICAS



FONTE: BRASIL (2012c, ano 1, unidade 3, p.15).

Ao observar os dois exemplos é possível identificar as tentativas, especificamente no exemplo da esquerda, de registrar mais que uma letra para cada

emissão de voz completa (sílabas), porém de forma inicial. Já no exemplo da direita, verifica-se o registro de mais letras representando a sílaba, como na palavra JANELA, em que a sílaba do meio é registrada com apenas uma letra, enquanto as demais estão completas.

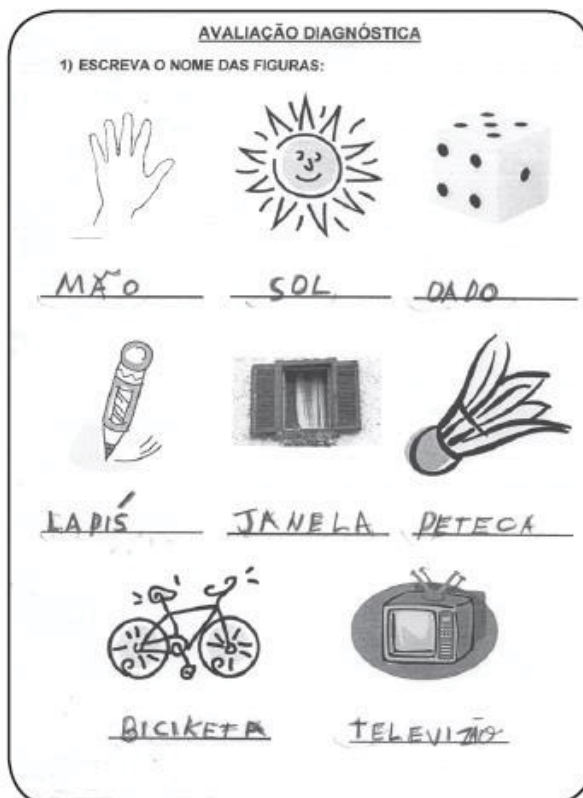
O 5.º nível é referente à escrita alfabética, em que a criança compreende que cada símbolo, cada caractere tem um valor sonoro que é menor que uma sílaba, e que todos são essenciais para que a escrita possa ser lida.

O PNAIC indica como período alfabético ou hipótese alfabética, a fase em que a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita, e o explica da seguinte forma:

Finalmente, no período alfabético, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 15).

Como exemplo, mostra a seguinte imagem.

FIGURA 13 - EXEMPLOS DE ESCRITAS DE CRIANÇAS COM HIPÓTESE ALFABÉTICA



FONTE: BRASIL (2012c, ano 1, unidade 3, p.15).

No exemplo fica evidenciado o registro de praticamente todos os fonemas (o único esquecimento foi na palavra BICICLETA), com algumas questões de ortografia que, por serem muitas vezes arbitrárias, não implicam na compreensão da escrita. Os conhecimentos ortográficos podem ser sistematizados no decorrer dos demais anos de escolaridade.

Foi a partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky que a alfabetização ganhou outra perspectiva, sendo possível compreender, pelo menos em parte, o pensamento da criança neste processo complexo de construção da escrita. Essa contribuição afetou as produções curriculares nacionais e se espalhou, de diferentes formas, nos materiais destinados aos professores e nos livros de alfabetização.

Há também que se ponderar que os estudos da psicogênese possibilitaram um repensar sobre a **avaliação** da alfabetização, no sentido de monitorar avanços na aprendizagem, constatando em que nível, fase ou hipótese de escrita a criança se encontra, indicando o que já sabe sobre a língua escrita, suas ideias sobre como a escrita funciona e alertando os professores sobre o que seus alunos ainda precisam aprender, compreendendo que a apropriação do sistema de escrita é um processo complexo.

Conforme Soares (2018), no construtivismo há o predomínio da faceta¹⁷ interativa da alfabetização, priorizando habilidades de compreensão e produção de textos, e assumindo o pressuposto que a aprendizagem do sistema de escrita acontece de forma natural, não necessitando de ensino explícito e sistemático. Soares (2018, p. 45) defende que a escrita não é um processo natural, pois é uma invenção cultural, e que a faceta linguística, referente à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, necessita de ensino.

Esse foi um dos grandes problemas gerados a partir dos equívocos na compreensão da teoria da Psicogênese da Escrita, de que as crianças aprenderiam a ler e escrever no contato com os textos, sem precisar refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, sem precisar compreender as sistematizações e regularidades do sistema de escrita alfabético. Dessa forma, mesmo compreendendo os processos de aprendizagem pelas crianças, os professores permaneceram com dúvidas de

¹⁷ O termo facetas, bem conhecido pela utilização que Magda Soares faz dele, refere-se aos “componentes da aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 33).

como seria a forma mais adequada para ensinar a ler e escrever, respeitando o pensamento e as hipóteses dos alunos.

Ainda na década de 1980, outra pesquisa que colaborou para o campo da alfabetização, contribuição originada da área da linguística, foi a de que era preciso alfabetizar e letrar, simultaneamente. Magda Soares, a partir desse período, começou a divulgar suas pesquisas e estudos, ressaltando que era preciso ensinar como a escrita funciona, mas também ensinar os usos sociais dessa escrita.

Como essa pesquisa estaria vinculada diretamente ao ensino, diferentemente da pesquisa de Ferreiro e Teberosky que era ligada à aprendizagem, pode-se verificar que mudanças começaram a ser feitas nos livros didáticos, de forma lenta, porém com uma nova perspectiva para o trabalho com textos. Leite (2010, p. 23) destaca que os trabalhos na área da linguística, de Cagliari (1989), Possenti (1996), Lemle (1997), entre outros, trouxeram um novo entendimento do conceito de texto, ou seja, um todo unificado e coerente, em determinada situação discursiva.

Além do trabalho com os textos reais, no caso, os gêneros textuais que circulam socialmente, a abordagem sobre a exploração dos textos foi sendo ampliada, ultrapassando os simples questionários de informações a serem extraídas diretamente dos textos, vinculando a sistematização ao trabalho desenvolvido com o texto. As contribuições do debate sobre letramento foram crescendo gradativamente ao longo da década de 1990 e entraram nos anos 2000.

Contudo, aqui se pode retomar uma das perguntas que foi feita ao início da reconstrução do projeto de doutorado, quando se evidenciou a naturalização da ideia de que é necessário alfabetizar e letrar: Os livros didáticos de alfabetização/letramento oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando? Esses livros oferecem recursos para que o trabalho didático seja desenvolvido dentro dessa perspectiva?

Para esta investigação, fez-se essencial compreender de forma mais aprofundada o que significaria o princípio do alfabetizar letrando, para sustentar as análises propostas nos livros didáticos e compreender os processos de produção dessa perspectiva na cultura escolar brasileira nas últimas décadas.

2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROPOSIÇÕES PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Quando se fala em alfabetização, a primeira ideia que surge, sem dúvida, é relativa à aprendizagem da leitura e da escrita¹⁸. Porém, há que se questionar o que se entende pelo ato de ler e escrever.

Segundo Albuquerque (2007), quando os métodos de alfabetização ocupavam o centro da discussão sobre o tema, a alfabetização remetia às habilidades de **codificar** e **decodificar**, que pressupõem o entendimento de que o alfabeto é um código que precisa ser memorizado e repetido inúmeras vezes. A compreensão sobre o que se lia ou as funções da escrita não eram relevantes. Colello (2004), igualmente, afirma que a alfabetização foi por muito tempo entendida apenas como a aquisição de um código estabelecido pelas relações de fonemas e grafemas que bastavam ser sistematizadas.

Apesar de ainda serem ouvidas no meio educacional as expressões codificar e decodificar, Moraes (2012) aponta que:

Temos evitado, ao máximo, essas três expressões – código, decodificar, codificar – porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar (MORAIS, 2012, p. 47).

Ferreiro (2010) enfatiza a diferença entre código e sistema de representação desde 1985, explicando que códigos são sistemas construídos a partir de um elemento de origem, como o código binário e código Morse, em que elementos e relações já foram definidas. Já em um sistema de representação, “nem os elementos nem as relações estão predeterminados” (Ferreiro, 2010, p. 16). Desta forma, os aprendizes necessitam compreender o processo de construção e as regras que organizam esse sistema para efetivamente aprenderem a ler e escrever. A partir de dois questionamentos — **o que as letras representam?** e **como as letras criam representações?** — os alunos são desafiados a compreender como esse sistema de representação funciona. Com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) a

¹⁸ Como mencionado anteriormente, foi apenas em 1910 que o termo alfabetização passou a ser utilizado para se referir ao ensino da leitura e da escrita.

alfabetização passou a ter outros sentidos, rompendo com a ideia de código e afirmando que a aprendizagem da língua escrita é um processo.

De forma similar, Soares (2018) enfatiza que o sistema alfabético não é um código, mas um sistema de representação, pois os grafemas representam os sons da fala. Assim, para Soares (2017, p. 64) a alfabetização é o processo de “aquisição do sistema convencional de escrita”, porém esse processo é acompanhado do letramento, conceito que desde 1990 passou a ser amplamente difundido e é entendido como:

o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, afirmando que são processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2017, p. 64).

Ferreiro (2003) não concorda com Soares, pois afirma que não há necessidade de usar os dois termos por compreender que a alfabetização é muito mais do que a aprendizagem do sistema de escrita e pressupõe o contato com textos com função social. Ferreiro afirma que separar os processos é um retrocesso, porque dá a indicação de que para ter contato com textos é preciso passar pelo período de codificação anterior. Ela afirma que, ou se usa o termo letramento, ou se usa o termo alfabetização.

Soares (2017) defende sua posição ao explicar que o termo letramento surge de uma necessidade de ampliar o significado de alfabetização, mas que não devem ser confundidos, nem mesmo fundidos. Em resposta à Ferreiro, Soares explica que no **plano conceitual**, realmente, não seria necessária a distinção entre alfabetização e letramento, mas que no **plano pedagógico** a distinção é fundamental, ainda que os dois processos sejam entendidos como interdependentes e indissociáveis. Assim, Soares (2017, p. 68) propõe como caminho para a superação dos problemas de alfabetização, o alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, compreendendo a articulação e simultaneidade de tais processos.

Nesta pesquisa, se aceita a posição de Soares com a proposta de distinção entre os dois processos – alfabetização e letramento no plano pedagógico. Ao considerar os resquícios deixados pelos métodos de alfabetização herdados das

cartilhas, que tinham o objetivo de fixar regras no ensino do sistema de escrita limitando a função social da escrita, entende-se que é imprescindível dar ênfase no trabalho com os gêneros textuais, ou seja, com o letramento.

Por mais que os estudos tenham avançado no campo educacional em relação ao processo de alfabetização, práticas que compreendem o ensino da escrita como repetição e memorização ainda são compartilhadas entre profissionais da educação, no ambiente escolar e, também, nos meios digitais, como em redes sociais.

A compreensão de que o conceito de alfabetização é mais amplo que a aprendizagem do sistema de escrita, como defende Ferreiro, ainda é um desafio para a educação. Assim, a discussão de que o processo de letramento é vinculado ao processo de alfabetização faz-se essencial ainda hoje no plano pedagógico, como Soares apontou, na tentativa de assegurar que a aprendizagem do sistema de escrita aconteça juntamente com as experiências de leitura e escrita pautadas em materiais reais que circulam socialmente.

Os livros didáticos de alfabetização vêm sendo pautados nos princípios da alfabetização e do letramento desde o PNLD 1996, em que o Guia indica que “o projeto do LD deve partir do pressuposto de que as atividades de leitura, escrita e expressão oral, **em situações reais de uso**, devem ser prioritárias” (BRASIL, 1996, p. 19, grifo do autor). Essa orientação foi observada em todos os Guias do PNLD de 1996 a 2004.

A partir do PNLD 2007, o termo letramento foi apresentado juntamente com a alfabetização, propondo o uso contextualizado e real da língua. A necessidade de os Guias repetidamente inserirem a questão do uso real da língua e, posteriormente, o termo letramento, expressa a intencionalidade de reafirmar os dois processos, ou seja, alfabetizar letrando, no âmbito da cultura político-institucional, particularmente nas normatizações do PNLD.

Considerando que a alfabetização é definida por Soares (2017, p. 16) como “o processo de aquisição da língua escrita”, é importante destacar que esse processo é complexo e não se articula a uma única habilidade, mas sim, a um conjunto de habilidades, por isso a importância de considerar as diferentes facetas da alfabetização. Em estudo recente, Soares (2018, p. 35) considerou que a aprendizagem da língua escrita é um fenômeno multifacetado, mas que deve ser

desenvolvida como um todo. Isso pressupõe a ação pedagógica de todas as facetas simultaneamente, porém sem desconsiderar a especificidade de cada uma.

A autora destacou as facetas relacionadas à **aprendizagem inicial da escrita** privilegiando três: faceta linguística, a qual se detém na representação visual dos sons da fala; faceta interativa, considerando a escrita como instrumento de interação; e a faceta sociocultural, considerando “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contexto socioculturais” (SOARES, 2018, p. 28).

As três facetas apresentam objetos distintos de conhecimento e promovem processos cognitivos e linguísticos específicos para seu desenvolvimento; para tanto, são necessárias estratégias de aprendizagem e de ensino também específicas.

A tríade apontada por Soares pode ser assim organizada:

QUADRO 07 – FACETAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM INICIAL DA ESCRITA

Faceta	Objeto de conhecimento	Processo
Linguística	Apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita.	Alfabetização
Interativa	Uso da língua escrita para a interação. Habilidades de compreensão e produção de textos.	Letramento
Sociocultural	Uso da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais.	Letramento

FONTE: A autora (2019). Elaborado a partir de SOARES (2018, p. 29; 38).

Nessa perspectiva, tem-se a faceta específica para o processo de alfabetização, compreendendo-a como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, que é a linguística. Além dessa, tem-se duas facetas que em conjunto propiciam o processo de letramento, que são a interativa e a sociocultural. O trabalho desenvolvido com foco nessas facetas de aprendizagem inicial da escrita culmina no processo de alfabetizar letrando, como Soares explicita:

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e

interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (SOARES, 2018, p. 350).

Diante das reflexões de Soares, questiona-se que procedimentos seriam indicados para a ação pedagógica em sala de aula, que atividades seriam adequadas para o desenvolvimento de cada processo de forma específica, mas de forma integrada?

Especificamente, ao tratar da faceta linguística, as pesquisas apontam especificidades sobre a alfabetização, compreendendo que é um processo e que existem propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) que precisam ser compreendidas pelos aprendizes.

Conforme Morais (2012), com base nos estudos de Morais (2005), Leal e Morais (2010), há um conjunto de propriedades relativas à notação alfabética que precisam ser reconstruídas pelos aprendizes:

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

Tais conhecimentos, que podem parecer óbvios para adultos alfabetizados, precisam ser ensinados por meio de atividades que permitam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Desta forma, ao considerar a necessidade da sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética, tendo o livro didático como recurso pedagógico presente em sala de aula, é possível identificar a presença de atividades com esse objetivo, a fim de efetivar a reflexão sobre as relações entre grafemas e fonemas, possibilitando a alfabetização propriamente dita. Contudo, como Soares menciona, a faceta linguística, que sempre foi privilegiada nas cartilhas tradicionais, é desenvolvida juntamente com outras duas facetas que unidas contemplam o princípio do letramento.

O conceito de letramento, como já exposto anteriormente, surgiu da necessidade de ampliar o sentido de alfabetização, ou melhor dizendo, surgiu da necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de escrita e leitura mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2017, p. 30). Nessa direção, diz a autora, “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, p. 18).

Assim, recupera-se a informação de que foi em meados dos anos de 1980 que o conceito passou a ser usado no Brasil, por influência do termo em inglês *literacy*, ao mesmo tempo em que começam a ser usados o *illettrisme* na França, e a *literacia* em Portugal, com o “intuito de nomear fenômenos distintos de alfabetização” (SOARES, 2017, p. 31).

Entretanto, cabe ressaltar que tal necessidade surge por problemas distintos nesses países. Na França, o termo surge para caracterizar pessoas que mesmo dominando o sistema de escrita revelam precário domínio do uso da leitura e escrita em contextos sociais, assim como nos Estados Unidos. Já no Brasil, a necessidade do termo está estritamente ligada ao processo pedagógico de alfabetização. Mais uma vez evidencia-se a preocupação e relevância em manter-se os dois termos considerando que são habilidades com naturezas diferentes.

De acordo com Mortatti (2004), o termo letramento foi usado pela primeira vez no país por Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva

sociolinguística”, em 1986. A citação ao termo não é explícita no sentido de definição ou reflexão sobre letramento, mas menciona a importância de a escola formar cidadãos funcionalmente letrados:

[...] isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7 *apud* MORTATTI, 2004, p. 87).

Na obra “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (1988), Leda Verdiani Tfouni apresenta uma aproximação entre o letramento e a alfabetização. No livro “Letramento e Alfabetização”, lançado em 1995, Tfouni (2010, p. 22) afirma que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, a autora reafirma a diferença entre os processos, destacando o caráter individual da alfabetização e, social do letramento.

Angela Kleiman, em seu livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (1995), apresenta artigos de diversos autores que abordam aspectos diferentes sobre o letramento. No texto introdutório, Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 15 *apud* MORTATTI, 2004, p. 91).

Ainda em 1995, Magda Soares usa o termo alfabetismo no mesmo sentido de literacy por entender o termo letramento como um neologismo. Entretanto, a autora menciona que houve uma preferência nas publicações de diferentes pesquisadores pelo termo letramento, o qual inclusive foi dicionarizado em 2001. Em 1998, Soares publicou o livro “Letramento: um tema em três gêneros”, que serviu de referência para os estudos que se debruçaram sobre a temática, por apresentar uma reflexão sobre tema, uma definição para o termo e uma síntese do que é letramento. A partir desse momento, as pesquisas e estudos de Magda Soares se ampliaram em torno do processo de alfabetizar letrando.

As autoras, aqui mencionadas, ao tratarem do conceito de letramento mantêm o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita. Contudo, Soares discute o letramento na perspectiva do “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte

integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145). Para a autora, letramento também é um processo e uma habilidade a ser desenvolvida. As pessoas vivem em estado de letramento e são letradas diariamente, de acordo com as diferentes situações sociais as quais são expostas.

Assim, nesta pesquisa, o conceito de letramento adotado tem respaldo em Magda Soares, por compreender que essa é a vertente mais presente nos livros destinados a discutir a alfabetização que circularam no país. Ao considerar a presença do termo letramento nos Guias dos livros didáticos desde o PNLD 2007, destaca-se a crescente ampliação de propostas para ampliar a reflexão sobre os textos e como a língua é utilizada em diferentes contextos, com diferentes objetivos, bem como as intencionalidades e interlocutores reveladas nos gêneros textuais explorados no material do aluno.

É essa a direção que se buscou ao examinar os livros nos estudos exploratórios e, especialmente, na análise do material selecionado para o estudo principal, como se evidenciará no prosseguimento do texto.

3 O ESTADO E OS LIVROS PARA ENSINAR A LEITURA E A ESCRITA: CONTEXTUALIZANDO AÇÕES E AGENTES NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, Paulo. 1998, p.74).

O intuito deste capítulo é apresentar e discutir os contextos em que os livros didáticos destinados ao ensino da leitura e escrita, incluindo as cartilhas, foram produzidos, buscando compreender os diálogos e as tensões que foram geradas entre as culturas empírico-prática, acadêmica e político-institucional (ESCOLANO, 2005) que se entrecruzam nas culturas escolares, provocando disputas e resistências, mas também acordos e aceitação.

Para tanto, e sem a pretensão de reconstruir a história dessas relações – que por si só consistiria em um trabalho histórico de grande complexidade – foram construídas três seções que apresentam ações do Estado brasileiro quanto aos livros escolares. A intenção foi demarcar elementos contextuais para situar condições a partir das quais o PNLD foi criado, alguns efeitos do programa e contribuir para situar a problemática em pauta na tese, a partir da consolidação dos processos avaliativos. Assim, foram estruturadas as seguintes seções: as primeiras ações políticas que contemplam os livros; a institucionalização da avaliação pedagógica do PNLD; e a alteração do PNLD juntamente com a homologação da BNCC.

Dentre os elementos que caracterizam os contextos de produção dos livros didáticos, em específico, de alfabetização e letramento, foram analisadas e problematizadas, nos limites possíveis para este trabalho, as orientações, critérios e Guias dos PNLD; as legislações educacionais vigentes, bem como os governantes e partidos que, por estarem no poder, atuaram como responsáveis pela produção das políticas; e os programas de formação de professores e as instituições que coordenaram a produção dos materiais didáticos.

Assim, neste capítulo, elementos relativos a programas de material didático, de formação de professores e dos discursos materializados nas orientações curriculares se entrelaçam a fim de construir, de forma crítica e reflexiva, um panorama dos

contextos nos quais foram produzidos os livros didáticos de alfabetização. Por consequência, de acordo com as teorias que sustentam esta tese, definiram sua materialidade e seu valor simbólico na cultura escolar brasileira.

3.1 SOBRE O PERÍODO DE 1930-1994: SITUANDO ANTECEDENTES DO PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conhecido até 2017 como Programa Nacional do Livro Didático¹⁹, pode ser situado em um ponto específico de uma longa trajetória em que ações e políticas ligadas aos livros escolares foram discutidas e implementadas com diferentes finalidades e em diferentes contextos.

Algumas transformações importantes na educação aconteceram no governo de Getúlio Vargas²⁰, que tinha como discurso a necessidade de restabelecer a ordem política e por isso, restringiu os poderes dos estados e retirou sua responsabilidade sobre a educação (que até então eram autônomos na questão pedagógica e financeira). Com a Revolução de 1930, o governo criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública e com ele medidas unificadoras e centralizadoras entraram em vigor, sendo que os estados passaram a ser signatários das leis e regulamentações federais. Ao Ministério coube organizar um sistema nacional de educação, sendo que uma das metas era a alfabetização da população.

Em 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional conhecida como Reforma Francisco Campos (que era Ministro da Educação e da Saúde Pública), que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial, conhecido como o ensino médio profissionalizante (ANDREOTTI, 2006).

¹⁹ Em 18 de julho de 2017, o decreto presidencial 9.099 alterou o PNLD. Decreto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm Acesso em 18/06/2019.

²⁰ O governo de Getúlio Vargas como presidente do Brasil teve duração de 15 anos contínuos (1930-1945) e marcou a história do país pondo fim à aliança política conhecida como 'café com leite', encerrando o período da primeira república ou República Velha. Os primeiros anos do governo (1930-1934) denominado como provisório foram marcados pela presença de militares na equipe e nos estados como interventores, tentando controlar o poder do coronelismo. Na sequência, o governo constitucional (1934-1937) foi caracterizado pela centralização do poder por Vargas, que anulou as eleições que aconteceriam em 1937 alegando uma ameaça comunista. A partir daquele ano, Vargas passou a governar com amplos poderes inaugurando o chamado Estado Novo.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²¹, assinado em 1932 por um grupo de educadores progressistas, defendeu que o Estado desenvolvesse uma escola única, gratuita, laica, na qual meninos e meninas compartilhassem a mesma sala de aula. A tensão entre a cultura empírico-prática e a cultura político-institucional foi evidenciada pois, apesar de o governo ter o domínio sobre as decisões relacionadas à organização escolar, os educadores que discordavam da forma estabelecida pelo governo não se mantiveram calados.

Em 1934 foi publicada a nova Constituição Federal, determinando educação como um direito de todos os brasileiros, a ser disponibilizado pelo governo, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Eram muitas propostas, muitas leis contemplando a Educação; porém, na era Vargas a divisão de classes marcava fortemente a oferta da educação: propunha-se de um lado, uma elite industrial e culta, e de outro, um trabalhador obediente, saudável e resultado de um ensino profissionalizante.

Em 1937, tendo Gustavo Capanema como ministro da Educação e da Saúde Pública, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) (Decreto-lei²² n. 93, de 21 de dezembro), com os objetivos de organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; editar obras raras ou preciosas que fossem interessantes para a cultura nacional; promover medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; e incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. O intuito foi valorizar o nacionalismo e resgatar a cultura brasileira na compreensão que se tem sobre isso em visões totalitárias.

Para ampliação da política iniciada em 1938, foi estabelecido o Decreto-Lei n. 1.006 que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) encarregada de examinar e autorizar os manuais que deveriam ser adotados no país, estabelecendo “a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático

²¹ O Manifesto fez um diagnóstico da educação brasileira na década de 30 e apresentou um plano de reconstrução educacional no Brasil. O documento foi assinado por 26 educadores e intelectuais de renome, liderados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Um estudo aprofundado sobre o Manifesto está em XAVIER, Libânea. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: EDUSF, 2012.

²² Os decretos e resoluções relativos às mudanças do PNLD, até 2012, estão disponíveis no site do FNDE, no link <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico> Acesso em 18 jun. 2019.

no país” (BRASIL, 2019, s/p). Dentre as responsabilidades da CNLD estavam examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas. Assim, o professor poderia escolher os livros com os quais desejava trabalhar, desde que fossem aprovados pela CNLD.

A avaliação dos livros didáticos realizada pela CNLD pautou-se em um roteiro padrão com as orientações e ficha de julgamento para atribuição de notas aos itens indicados. Os itens presentes na ficha eram relacionados ao formato, material, tipo de papel, impressão/tinta, composição, noções científicas, linguagem e gravuras utilizadas (FILGUEIRAS, 2013, p. 173). Ao retomar a organização e estrutura do PNLD atual, constatam-se similaridades com a CNLD, apesar das transformações que o Programa teve após tantas décadas de aprimoramento.

O Decreto-Lei n. 3.580, de setembro de 1941, complementou o Decreto-Lei n. 1.006 e enfatizou a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira. Por ser um **contexto de afirmação da nacionalidade brasileira**, elegeu-se a escola como local privilegiado para assegurar a formação de uma identidade nacional (ARAÚJO; CORDEIRO; PINHO, 2016, p. 123).

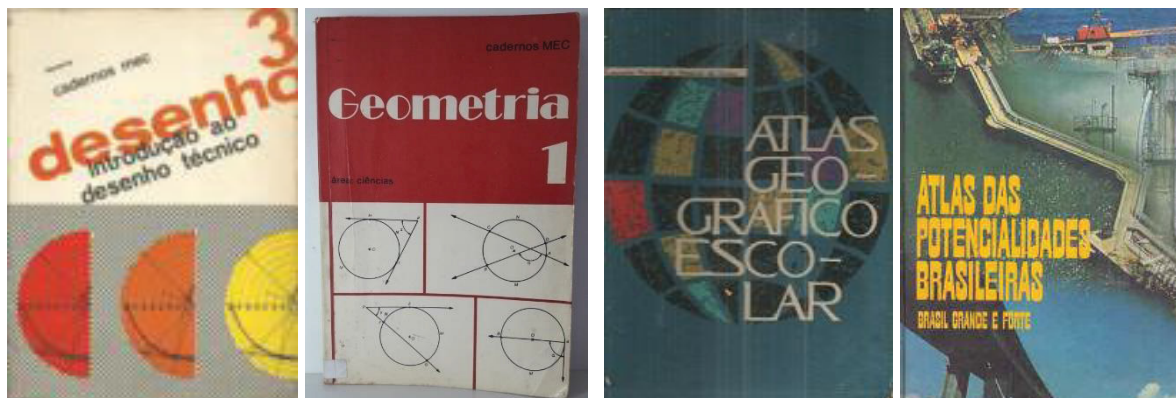
Assim, as cartilhas portuguesas, até então utilizadas nas escolas brasileiras, deixaram de ser importadas e a ênfase foi dada às publicações nacionais. Segundo Vieira (2017, p. 34), várias cartilhas foram lançadas, a exemplo dos manuais brasileiros que se tornaram best-sellers como a “Caminho Suave”, da autora Branca Alves de Lima, pela Editora Caminho Suave Edições, em 1948, e a “Cartilha Sodr ”, da autora Benedicta Stahl Sodr , editada pela Cia Editora Nacional, em 1940.

Em 1945, o decreto n. 8.460 de 26 de dezembro consolidou a legisla o sobre **as condi es de produ o, importa o e utiliza o do livro did tico** e garantiu que autores e editoras deveriam estar de acordo com a legisla o para serem autorizados a publicar seus livros, obedecendo diferentes crit rios como em rela o aos elementos paratextuais: capa, pref cio, orelhas (MORTATTI, 2014, p. 213).

Em 1956, foi criada a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) com a fun o de produzir materiais escolares e obras de consulta para os alunos brasileiros pelo pr prio Minist rio da Educa o, revelando a atua o do governo em uma  rea dominada pelo mercado privado, sobretudo pela ind stria editorial de did ticos. Posteriormente, em 1967, a CNME transformou-se na FENAME, que ampliou a

publicação das obras didáticas, além da produção e distribuição de materiais de consumo como lápis e canetas (FILGUEIRAS, 2013, p. 1).

FIGURA 14 - EXEMPLOS DE MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MEC/FENAME ENTRE 1970-1980



FONTE: Site de vendas de livros usados. Estante Virtual. <<https://www.estantevirtual.com.br/busca?q=fename>> Acesso em 05 jan. 2020.

Em 1961, foi promulgada a Lei n. 4.024, primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e os Estados precisaram adequar seus programas e currículos, o que gerou modificações também nos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas (STAMATTO, 2011 apud ARAUJO; CORDEIRO; PINHO, 2016).

O país da década de 1960 se apresentava com diferenças significativas em relação aos anos anteriores, pois em 1964 teve início o período da ditadura civil-militar que só foi encerrado em 1985. Isso incluiu transformações sociais, políticas, econômicas, com o aceleração da urbanização, da industrialização e o fortalecimento da educação tecnicista. De acordo com Vieira (2017, p. 35), o trabalho didático foi remodelado com apoio nos princípios do tecnicismo, colocando maior ênfase no “planejamento tanto em relação à forma como aos objetivos e metas; a produção de livros didáticos foi estimulada; a utilização crescente de recursos audiovisuais; a preponderância na avaliação quantitativa, dentre outros aspectos, ganhou destaque nas escolas”, com o intuito de controlar o processo de ensino-aprendizagem, de forma eficiente.

Ainda em 1961, segundo Munakata (1997), o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos por meio do Banco do Brasil. Inclusive, conforme Filgueiras (2015, p. 3), em 1964, “mudanças políticas, sociais e econômicas

incentivaram alterações na área editorial, sobretudo na produção de livros escolares”, o que propiciou o crescimento de forma expressiva do mercado de livros didáticos.

Em 1966, por meio do Decreto n. 59.355, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)²³ com o objetivo de estabelecer medidas mais acentuadas com políticas para os livros didáticos e coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Além de incentivar, orientar, coordenar e executar as ações relacionadas ao livro didático, a comissão também tinha o papel de “autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros”.

Em 1970, quando o ministro da Educação era Jarbas Gonçalves Passarinho, o Instituto Nacional do Livro (INL) assumiu as funções do COLTED e ficou responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), por meio do sistema de coedição²⁴ de livros em parceria com editoras. O processo acontecia da seguinte forma: as editoras enviavam seus livros para o INL, que encaminhava para o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, o qual avaliava a possibilidade de coedição. Após aprovação, a relação de livros escolhidos pelo MEC era despachada para as Comissões de Avaliação das Secretarias Estaduais de Educação que selecionavam os que mais se adequavam as suas necessidades. Ao final, o INL elencava os títulos mais solicitados e firmava contrato com as editoras (OLIVEIRA, GUIMARÃES e BOMÉNY, 1984).

Entretanto, a produção editorial de livros didáticos nas décadas de 1960 e 1970 apresentou um movimento contraditório no mercado editorial, pois as empresas se modernizaram para qualificar a capacidade produtiva, mas o mercado consumidor não correspondeu como esperado. O volume de vendas, mesmo com as redes privadas representando uma boa parcela das compras, não era suficiente para manter as editoras ativas. Esse fator colaborou para o fortalecimento dos “laços históricos de

²³ A criação da COLTED aconteceu após acordo (1966-1971) entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O acordo assegurou recursos para a distribuição gratuita de aproximadamente 51 milhões de livros destinados aos alunos brasileiros, em uma temporada de três anos. No total foram 12 acordos estabelecidos no período de 5 anos.

²⁴ O sistema de coedição aconteceu entre o período de 1970 a 1985 e consistia em, após estabelecimento de contratos com editoras, o governo federal custeava a impressão dos livros a serem distribuídos aos alunos das escolas públicas.

dependência da indústria livreira com a escola e o setor didático” (BATISTA, 1999, p. 557).

Isso significa afirmar que a dependência de algumas editoras em relação às compras de livros didáticos (em grande quantidade) pelo governo federal (FAE), por meio do PNLD, tem sua presença na sociedade brasileira pelo menos desde o estabelecimento de contratos na década de 1970 e permanece até hoje. É frequente ouvir depoimentos de editores e outros profissionais, bem como do setor livreiro de forma geral, que editoras permanecem abertas devido à verba pública que recebem, pois se dependessem das compras de varejo, já teriam fechado suas portas.

Conforme Vahl, Vieira e Peres (2014, p. 54), em relação aos materiais voltados para o ensino da leitura e da escrita observou-se “a atuação da indústria editorial na elaboração de pré-livros, cartilhas, livros de leitura e livros integrados”. De acordo com os autores, no PLIDEF/1972, 13 editoras enviaram obras ao INL num total de 42 livros didáticos para o ensino da leitura e escrita, demonstrando o interesse comercial na área. Os contratos totalizaram mais de dois milhões de livros impressos, sendo que só a cartilha “Caminho Suave” teve uma tiragem superior a meio milhão de exemplares, considerada um **fenômeno editorial**.

Ainda no contexto da ditadura civil-militar, novas adaptações dos livros foram estabelecidas, visto que deveriam se enquadrar às mudanças do sistema de educação do país, com a instituição da Lei n. 5.692 de 1971, que implantava o Ensino de 1.º Grau composto por oito anos e o Ensino de 2.º Grau por três anos. Nesta conjuntura, as obras didáticas deviam novamente estar em consonância com o modelo político vigente (STAMATTO, 2011 apud ARAUJO; CORDEIRO; PINHO, 2016).

Em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do livro didático e nesse período os recursos foram providos pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1983, substituindo a FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF.

Ao analisar a trajetória de decretos, institutos e comissões criados com o intuito de regulamentar a produção didática no Brasil, verifica-se a presença da cultura político-institucional estabelecendo os critérios e formas desse material ser produzido e disponibilizado às escolas, de forma verticalizada por parte do governo.

Ainda na década de 1980, conforme Batista (1999, p. 537) foi difundido um forte discurso contrário à utilização do livro didático por ser considerado um instrumento de desqualificação dos professores, pois separava quem planejava de quem executava a ação pedagógica. Além disso, várias críticas foram feitas aos livros por apresentarem erros conceituais e ideologias, revelando um ponto de vista parcial da sociedade.

Em relação às cartilhas de alfabetização, as críticas foram referentes aos textos que se constituíam apenas como a junção de várias frases soltas, sem conexão, elaboradas simplesmente para ensinar a ler e escrever, de forma a controlar o processo de ensino-aprendizagem (ALBUQUERQUE, FERREIRA, 2019).

Em 1985, no período de redemocratização do país com o fim da ditadura civil-militar, com o então presidente José Sarney²⁵, do PMDB, partido considerado de centro, o decreto n. 91.542, de 19 de agosto instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa substituiu o PLIDEF e apresentou mudanças como a **indicação dos livros pelos professores**, a reutilização dos livros, e o fim da contrapartida financeira por parte dos estados “passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha pelos professores” (BRASIL, 2019, s/p.). À frente do Ministério da Educação estava Marco Antonio de Oliveira Maciel (1985-1986) do PFL – Partido da Frente Liberal (atual DEM), pernambucano, doutor em Direito e ex-governador de Pernambuco, que esteve atuante e apoiou a ditadura civil-militar (deputado federal, primeiro e segundo secretário do diretório nacional da ARENA²⁶ – Aliança Renovadora Nacional) e, posteriormente, de 1994 a 2001 foi vice-presidente compondo a chapa com Fernando Henrique Cardoso.

A política do livro didático instituída com o PNLD “revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país” (CASSIANO, 2007, p. 21). Para tanto, as editoras passaram a inscrever suas obras no PNLD e os professores, inseridos no programa, passaram a realizar as escolhas das obras.

Em 1993, no governo de Itamar Franco, do PMDB, o MEC divulgou o **Plano Decenal de Educação para Todos** que discutiu, entre outros assuntos, o problema

²⁵ Em 1985 foi eleito presidente Tancredo Neves, de forma indireta, porém não assumiu o cargo, pois apresentou um quadro de saúde que foi agravado por processos inflamatórios, vindo a óbito. Assim, José Sarney que era seu vice assumiu o comando do Brasil até 1990.

²⁶ Aliança Renovadora Nacional foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura civil-militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964.

da qualidade dos livros didáticos que eram comprados pelo governo federal (FILGUEIRAS, 2011, p. 5), ou seja, a expansão de livros no mercado, apesar de positiva, não garantia a qualidade dos materiais.

Ainda sobre os livros didáticos, o Plano Decenal estabeleceu metas para o aprimoramento das características físicas do livro, da distribuição, da formação de professores para avaliar e selecionar o livro mais adequado à sua realidade (BATISTA, 2001, p. 12).

No Ministério da Educação encontrava-se Murílio de Avellar Hingel (1992-1995), carioca, professor de História e Geografia que desenvolveu sua carreira profissional em Minas Gerais e que durante seu mandato como ministro dedicou-se a pôr em ação o Plano Decenal de Educação para Todos. Dentre suas ações, possibilitou estratégias para assegurar a qualidade dos livros didáticos.

Desta forma, a partir das discussões realizadas entre 1993 e 1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, elaborados por uma comissão que era composta por professores universitários, técnicos de Secretarias de Educação e professores do Ensino Básico.

A força da cultura acadêmica foi agregada à ação da cultura político-institucional, em uma aproximação tensa, pois entraram em disputa conhecimentos acadêmicos, que determinariam as características pedagógicas dos livros, mas o Estado estabeleceria as normas para a validação dos materiais então avaliados. Aqui, deve-se lembrar que um elemento de grande força na tomada de decisão nesse campo tem sido as relações entre o Estado e as editoras, que deve ser entendida a partir do conceito de livro como mercadoria (APPLE, 1995), e que foram exploradas em trabalhos específicos como o de Cassiano (2007).

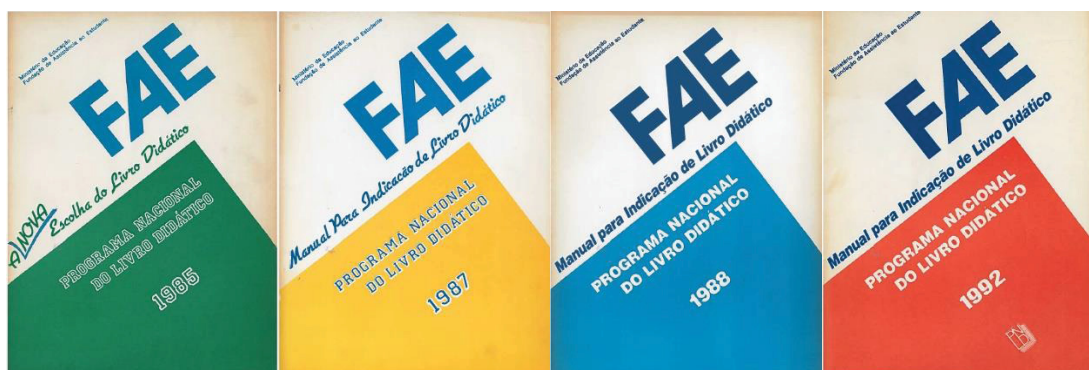
Segundo levantamento realizado por Filgueiras (2011), participaram da comissão de avaliação dos livros de Alfabetização/Língua Portuguesa: Prof. Dr. Antenor Antônio Gonçalves Filho (UNESP-Marília); Prof. Dra. Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello (UFMG); Prof. Me. Jaqueline Moll (UFRGS); Prof. Me. Luiz Percival Leme Brito (UNICAMP); Prof. Dra. Leonor Scliar-Cabral (UFSC); Prof. Dra. Magda Becker Soares (UFMG) e Prof. Dra. Nadja da Costa Ribeiro Moreira (UFPe).

Ressalta-se a participação da professora Magda Soares que, como citado anteriormente, já se dedicava aos estudos no campo da alfabetização com o princípio

do alfabetizar letrando desde a década de 1980. Seus estudos já apontavam a necessidade de sistematizar o ensino da escrita e da leitura com atividades específicas para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, ao mesmo tempo em que as reflexões sobre gêneros sociais eram realizadas considerando os contextos de usos sociais da linguagem.

Assim, não foi surpresa quando as falhas a respeito dos materiais de alfabetização que estavam sendo impressos e distribuídos nas escolas foram apontadas pela Comissão. Apesar das contribuições das pesquisas mais recentes no campo da alfabetização, as cartilhas que priorizavam a faceta linguística do ensino da língua, ainda estavam presentes no manual²⁷ do PNLD/1992 em número de 113, além de 16 pré-livros e 23 exemplares de leitura intermediária. Esses três livros compunham o material didático destinado à alfabetização e estiveram presentes nos PNLD 1985, 1987, 1988 e 1992, listados nos manuais para Indicação do Livro Didático.

FIGURA 15 – CAPAS DOS MANUAIS PARA INDICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (1985, 1987, 1988 E 1992)



FONTE: Site do FNDE. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>

Após essa primeira avaliação, a comissão designada para a função constatou **graves problemas**, que são apontados por Filgueira (2011):

(...) uniformização dos livros didáticos, muito parecidos uns com os outros; textos com erros de conteúdo e conceituais; textos que induziam a preconceitos e estereótipos; assuntos estanques, sem relação ao longo dos capítulos e das unidades; exercícios mecânicos que conduziam à simples memorização; distância entre os conteúdos e a realidade da criança;

²⁷ Antes do PNLD/1997, os cadernos com os títulos disponíveis a serem escolhidos pelos professores eram chamados de manuais com a seguinte nomenclatura “Manual para a indicação de livro didático”. No PNLD/1997 o material foi apresentado como Guia e possuía um Catálogo adicional, e a partir do PNLD/1998 passou a ser denominado Guia.

despreparo dos autores, desqualificados, sem formação nas áreas específicas; má qualidade do manual do professor; não existência de um projeto real de livro não-consumível; defasagem entre a produção acadêmica e o conteúdo dos livros didáticos (FILGUEIRA, 2011, p. 5).

Cabe enfatizar o último item apontado pela autora: defasagem entre a produção acadêmica e o conteúdo dos livros didáticos, pois a presença da cultura científica da educação se faz presente na avaliação, mostrando a forte influência que essa cultura estabelece em relação aos livros didáticos e, por consequência, dentro das salas de aula, sobrepondo-se à cultura empírico-prática. O fato de os livros não estarem de acordo com a produção acadêmica foi elencado como ponto de crítica às obras analisadas. Assim, constata-se que a cultura político-institucional, pressionada pela cultura científica da educação, explicitou a possibilidade, naquele momento, de um novo direcionamento com a instituição de um processo de avaliação contínuo dos livros didáticos.

QUADRO 08 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 1930-1994 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

(continua)

Ano/período	Governo presidencial	Ministério da Educação	Ação
1937	Getúlio Vargas	Gustavo Capanema	Criação do INL – Instituto Nacional do Livro (Decreto-Lei n. 93/37).
1938			Criação da CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático (Decreto-Lei n. 1006/38).
1941			Decreto-Lei n. 3580/41 estabelece a proibição da importação de livros didáticos.
1945			Decreto-Lei 8460/45 determina as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos.
1956	Juscelino Kubitschek	Clóvis Salgado Gama	Criada a CNME - Campanha Nacional de Material de Ensino.
1961	João Goulart	Antônio Ferreira de Oliveira Brito	LBD 4042/61. Banco do Brasil financia a produção de livros didáticos.
1966	Ditadura civil-militar Humberto Castelo Branco	Pedro Aleixo Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão	Criação da COLTELD - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Decreto 59355/66).
1967	Ditadura civil-militar Artur da Costa e Silva	Tarso de Moraes Dutra	Transformação da CNME em FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar.

QUADRO 08 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 1930-1994 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

(conclusão)

1970	Ditadura civil-militar	Jarbas Passarinho	INL assume as funções do COLTELD e desenvolve PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Iniciado processo de coedição de livros com editoras.
1971	Emílio Garrastazu Médici		LDB 5692/71 Criação do 1.º Grau de 8 anos e 2.º Grau de 3 anos.
1976	Ditadura civil-militar Ernesto Geisel	Ney Aminthas de Barros Braga	Extinto INL. A FENAME fica responsável pelo PLIDEF.
1983	Ditadura civil-militar João Figueiredo	Esther de Figueiredo Ferraz	Extinta FENAME. Instituída FAE – Fundação de Apoio ao Estudante que incorpora PLIDEF.
1985	José Sarney	Marco Maciel	Instituído o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (Decreto 91542/85). O PNLD substitui o PLIDEF.
1993	Itamar Franco	Murilo de Avellar Hingel	Instituído o Plano Decenal de Educação para Todos. A qualidade do livro didático é discutida.
1993/1994			Discussões sobre a qualidade do livro. Instituída a Comissão de Avaliação.

FONTE: A autora (2020) com base nas fontes pesquisadas no decorrer dessa seção da tese.

3.2 O PERÍODO DE 1995-2016: A CULTURA ACADÊMICA E AS TRANSFORMAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNLD

Em 1995, o Ministério instituiu a **análise e avaliação pedagógica** dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD, publicando no ano seguinte o 1.º Guia de Livros Didáticos²⁸ de 1.ª a 4.ª série.

Cassiano (2007) destaca que após a implantação do PNLD em 1985, o segundo marco estrutural aconteceu em 1995, no governo do presidente Fernando

²⁸ Conforme Moraes (2018, p. 60) o Guia do livro didático é um documento com o objetivo de “orientar a escolha dos livros pelas escolas e professores, especialmente pela publicação de resultados da avaliação das obras por equipes de especialistas, tomando como base os critérios de avaliação estabelecidos nos editais do PNLD. De alguma forma, são materiais de orientação, explicitamente dirigidos a guiar as escolhas dos professores entre aquelas obras já pré-selecionadas pelos especialistas – portanto, consideradas adequadas aos parâmetros gerais para o ensino público no país”.

Henrique Cardoso²⁹ (1995-2002), do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, com a legitimação do PNLD que passou a ter recursos financeiros assegurados e sofreu três modificações que foram fundamentais para a estabilidade do Programa: “a efetiva universalização da distribuição dos livros ao alunado do Ensino Fundamental, a implementação de uma avaliação governamental dos livros comprados e distribuídos pelo Estado e a ampliação significativa desse programa” (CASSIANO, 2007, p. 15).

O ministro da Educação era Paulo Renato Souza (1995-2002), gaúcho, doutor em economia, com ampla experiência em educação, inclusive tendo sido reitor da Universidade Estadual de Campinas em 1980. Em seus oito anos frente à pasta da Educação, o PNLD teve transformações significativas, incluindo-se aqui as mudanças no processo avaliativo das obras.

Até então, o envolvimento do MEC com o livro didático vinha se limitando, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) - executor do Programa Nacional do Livro Didático até a extinção do órgão, em 1997 -, à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas. Embora a compra desses livros sempre envolvesse volumes e cifras de grande monta (o governo comprou em 1996, por exemplo, cerca de 80 milhões de livros didáticos, segundo o FNDE), em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental (BATISTA, 2001, p. 11).

Dessa forma, o Ministério passou de seu papel de financiador e distribuidor de livros didáticos e assumiu seu papel pedagógico, organizando grupos e coordenações que pudessem, por meio de especialistas e professores, avaliar o material antes de chegarem às escolas, evitando a disseminação de erros, entre outros problemas, até então presentes nas obras.

Conforme Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 50), em 1996, a avaliação para garantir a qualidade dos livros estava voltada a dois critérios: critérios de ordem conceitual, ou seja, não seriam admitidos livros com erros ou que induzissem a erros, e critérios de ordem política, isto é, seriam reprovados livros que apresentassem qualquer tipo de preconceito, estereótipo, discriminação ou proselitismo político ou

²⁹ Fernando Henrique Cardoso é carioca, sociólogo e exilou-se durante a ditadura civil-militar no Chile e na França, retornando ao Brasil em 1968. Em 1978, iniciou a carreira política como senador, depois participou do governo de Itamar Franco como ministro das Relações Exteriores do Brasil, e na sequência Ministro da Fazenda do mesmo governo.

religioso. Já em 1999, critérios de ordem metodológica foram inseridos a fim de analisar se as propostas de ensino-aprendizagem estavam adequadas.

Entre os dois processos de avaliação, a FAE foi extinta (1997) e a responsabilidade pelo Programa foi transferida integralmente para o FNDE. O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1.^a a 8.^a série do ensino fundamental público.

A partir de então, o PNLD foi sendo expandido gradativamente com a distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1.^a a 4.^a série (2001), com livros em Braille para o atendimento dos alunos com deficiência visual, com livros para alunos do Ensino Médio – PNLEM (2004), com a distribuição de dicionários trilingües de português, inglês e libras para alunos surdos (2007), com livros para alunos da Educação de Jovens e Adultos – PNLA (2007) e com obras complementares para alunos de 1.^o e 2.^o anos do EF (2010). Ainda em 2010, foi publicado o Decreto n. 7.084, de 27/01/2010, que dispôs sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

De forma geral, verifica-se que, em relação aos livros didáticos de alfabetização, a trajetória do PNLD foi marcada por avanços significativos, pois o Guia de livros didáticos de 1.^a a 4.^a série (1996) não apresentava unicamente a lista de livros a serem escolhidos, mas incluía resenhas dos livros avaliados, bem como os critérios de análise adotados para que fosse garantida a qualidade dos materiais à disposição para a escolha dos professores.

A avaliação realizada que resultou na produção do Guia, contou com a participação de “professores de 1.^o grau e especialistas universitários nas quatro áreas de conhecimento básico, baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes, mas principalmente, num conjunto de princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos” (BRASIL, 1996, p. 10).

A equipe técnico-pedagógica que coordenou o PNLD/1997 era composta por profissionais do MEC, sendo dois do SEF (Secretaria de Educação Fundamental), e dois da FAE, juntamente com uma equipe do CENPEC – Centro de Pesquisa para

Educação e Cultura³⁰. Conforme Batista (2001, p. 13), “o Ministério formou comissões por área de conhecimento, compostas por professores com experiência nos três níveis de ensino, assessoradas pelo CENPEC e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental”.

Para se compreender as formas como os diferentes grupos sociais e de interesses se entrelaçaram no âmbito do PNLD, destaca-se que o CENPEC, conforme diz em seu portal, é uma organização da sociedade civil, que foi fundada em 1987, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. Um dos principais financiadores da organização é o Banco Itaú, por meio da Fundação Itaú Social (1993). O vínculo entre as instituições já se estabelece pela questão familiar, pois Maria Alice Setubal é uma das herdeiras do Banco Itaú³¹.

Na coordenação de área de Língua Portuguesa está registrado o nome de Egon de Oliveira Rangel, doutor em Linguística e professor na PUC-SP que passou a atuar como consultor do MEC em diferentes projetos desde então.

Entre os critérios de avaliação de Língua Portuguesa estavam os relacionados à natureza dos textos (diversidade, textos integrais, originais, qualidade de experiência de leitura que propicia, sem pseudotextos³² ou textos pretextos³³), e os relacionados ao trabalho com o texto, ou seja, a diversidade de estratégias para explorar a leitura, a produção e os conhecimentos linguísticos. Além dessa avaliação, os livros avaliados como recomendados foram destacados com um asterisco por estarem isentos de erros graves e preconceitos, e por apresentarem qualidades e acertos suficientes para apoiar e orientar o trabalho docente com qualidade (BRASIL, 1996, p. 11).

No Guia PNLD/1996 (referente ao ano de 1997) estavam elencados nove títulos de Língua Portuguesa destinados à 1.^a série, sendo que quatro estavam assinalados com o asterisco, indicando que foram recomendados pelas equipes de avaliação e pelo MEC.

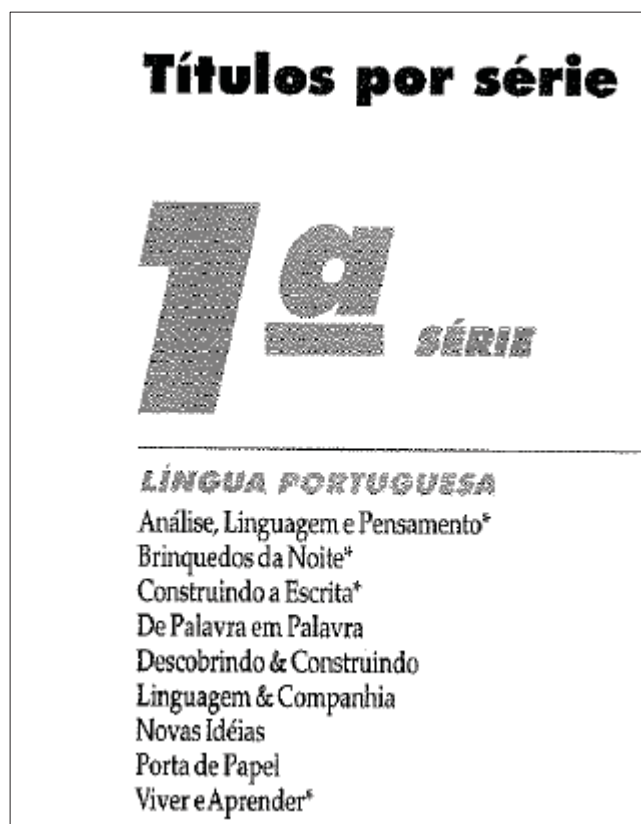
³⁰ Atualmente, o CENPEC é o Centro de Pesquisa para Educação, Cultura e Ação Comunitária.

³¹ O banco Itaú/Unibanco pertence às famílias Setubal, Vilela e Moreira Salles.

³² Pseudotextos são textos criados única e exclusivamente para permitir a exploração de certos aspectos do conteúdo curricular.

³³ Utilizar o texto como pretexto significa desconsiderar sua potencialidade discursiva, de significados, utilizando-o estritamente para a exploração de conteúdos curriculares.

FIGURA 16 - LISTA DE OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADAS À 1.ª SÉRIE DO EF NO PNLD/1996.



Fonte: BRASIL (1996, p. 14).

No final do ano de 1996 foi sancionada a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ratificando em seu artigo 32, inciso I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, evidenciando a valorização da aprendizagem da leitura e escrita, e sendo retomada nos documentos legais.

Assim, o Ministério da Educação, responsável por garantir a lei nesse aspecto, no PNLD/1998, ampliou a equipe técnico pedagógica responsável pela avaliação dos livros, não se restringindo apenas às equipes do MEC, pois além dos três representantes da SEF e três do FNDE, nesse ano foi incluído um integrante do CENPEC, Regina Maria Hubner.

Entretanto, ao analisar os coordenadores de área, observa-se que Egon de Oliveira Rangel permaneceu em Língua Portuguesa, inclusive pelo seu vínculo com o CENPEC, porém, Magda Soares, pertencente à Universidade Federal de Minas Gerais e ao CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita é referida como coordenadora de Alfabetização.

Além disso, como em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, os livros didáticos precisaram se adequar às novas orientações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram orientações sobre o que e como ensinar e tiveram grande importância não só no direcionamento do PNLD, mas também na elaboração dos currículos de estados e municípios³⁴.

Em relação à alfabetização, os PCNs reafirmaram o trabalho tendo o texto como unidade de sentido e destacaram a relevância de que o processo de aprendizagem da leitura e escrita não é realizado em estágios, como até então se concebia: primeiro aprender o sistema de escrita para depois aprender a língua em relação à escrita e leitura, como se um fosse pré-requisito para o outro. A proposição apresentada enfatizou a união da aprendizagem do sistema de escrita juntamente com a capacidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita (BRASIL, 1997, p. 33). A proposta de ensino da língua, descrita nos PCNs, vai ao encontro do que preconiza Magda Soares com o princípio do alfabetizar letrando.

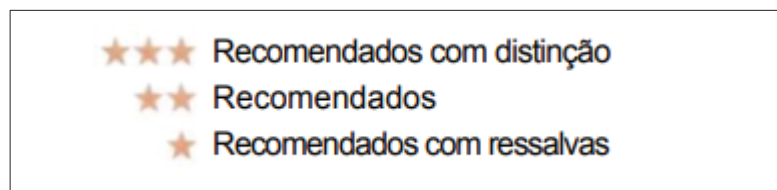
O termo **letramento** aparece nos PCNs como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1997, p. 23) e evidencia a proposta de que o processo de alfabetização aconteça em meio a essas práticas sociais, ou seja, com a produção de textos com função social, bem como com a leitura de textos reais, verdadeiros, que circulam socialmente.

Constatam-se, assim, as articulações que gradualmente foram construídas entre a cultura político-institucional e a cultura acadêmica, instâncias que, certamente não sem algumas tensões, passaram a defender propósitos comuns quanto aos caminhos da alfabetização. Certamente também, o intuito do movimento reformista é atuar sobre a vida escolar, no sentido de redirecionar e mobilizar a cultura empírico-prática produzida por outras experiências, conhecimentos e práticas de sala de aula.

No PNLD/1998, os livros avaliados foram assinalados com estrelas indicando a classificação que receberam: três estrelas – recomendados com distinção (RD); duas estrelas – recomendados (REC); uma estrela – recomendados com ressalvas (RR). A relação dos livros excluídos também estava presente no Guia.

³⁴ A pesquisa de Cláudia Galian, da USP, Os PCNs e a elaboração de propostas curriculares no Brasil, comparou 27 propostas anteriores ao lançamento dos PCNs, em 1997, com 60 divulgadas depois, mostrando a influência dos PCNs. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

FIGURA 17: ESTRELAS DE CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/1998



FONTE: BATISTA (2001, p. 15).

Os critérios de avaliação de Língua Portuguesa se mantiveram, como no PNLD/1997, pautados em relação à natureza dos textos e ao trabalho com os textos. O Guia do PNLD/1998 apresentou as resenhas de 12 livros específicos para a alfabetização que abrangiam cartilhas, pré-livros e leitura intermediária, além de 17 títulos destinados à 1.^a série. Dos 12 livros de alfabetização, três receberam duas estrelas, sendo que nas resenhas aparecem observações bastante positivas, mas com ressalvas. Os apontamentos estavam relacionados a pouca exploração de atividades de compreensão e interpretação escrita, enfatizando apenas o oral, e a falta de propostas de produção escrita que contemplassem situações comunicativas, prevalecendo os textos narrativos. Os demais livros receberam apenas uma estrela. Dos 17 livros de Língua Portuguesa destinados à 1.^a série, quatro livros receberam três estrelas, quatro livros duas estrelas e nove livros, apenas uma estrela.

As Universidades Públicas foram incorporadas ao PNLD em 2001 como responsáveis por coordenar os processos de avaliação, sob a supervisão do MEC (SEF). A cultura acadêmica ganhou espaço e força dentro do campo das políticas públicas, e no da alfabetização. Assim, no PNLD/2001³⁵, sob essa coordenação, ainda em parceria com o CENPEC, o coordenador da avaliação da área de Língua Portuguesa continuou sendo Egon de Oliveira Rangel, mas na coordenação de Alfabetização foi apresentado Antonio Augusto Gomes Batista, que também é vinculado ao CENPEC até os dias atuais, sendo integrante do Conselho de Administração. Batista é doutor em Educação pela UFMG, onde foi orientado tanto no mestrado quanto no doutorado pela professora Dra. Magda Soares, e participou da elaboração de materiais disponibilizados pelo CEALE em plataforma própria.

³⁵ O Guia do PNLD 2001, em sua capa traz a notação 2000-2001, porque fez referência ao ano de escolha (2000) e ao ano que começou a vigência (2001). A fim de manter a unidade até hoje mantida, esta edição será mencionada como PNLD/2001, considerando o ano inicial do período de uso nas escolas.

Em 2001, juntamente com as resenhas elaboradas a partir dos pareceres dos avaliadores e organizadas pelo CENPEC, e no caso das cartilhas avaliadas e resenhadas pelo CEALE, permaneceu a classificação dos livros dentro das categorias recomendados com distinção, recomendados, e recomendados com ressalvas. Também se encontrava no Guia a lista dos livros excluídos.

No Guia PNLD/2001 foram elencados 44 títulos, sendo 22 para a alfabetização e 22 para a 1.^a série, que foram avaliados segundo critérios relacionados à natureza dos textos e o trabalho com os textos, conforme as edições anteriores do PNLD, e quanto ao trabalho com a oralidade.

Ao analisar os Guias anteriores, bem como os critérios de avaliação utilizados, constata-se que a oralidade, apesar de ser um dos quatro eixos ou práticas da língua portuguesa, foi desconsiderada, pois havia a indicação do trabalho com leitura, produção (com a ênfase na escrita) e com conhecimentos linguísticos, que corresponde à análise linguística. Então, no PNLD/2001 a oralidade recebeu destaque na avaliação.

Dentre as 22 obras apresentadas para a alfabetização, cinco receberam duas estrelas e 17, apenas uma. Dos 22 livros de língua portuguesa para a 1.^a série, cinco receberam três estrelas, quatro livros receberam duas estrelas e 13, apenas uma.

Quando o PNLD/2004 ocorreu, os dois mandatos de governo (8 anos) de Fernando Henrique Cardoso já haviam se encerrado. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), político pertencente ao PT (Partido dos Trabalhadores), pernambucano, ex-sindicalista e ex-metalúrgico, foi considerado como uma possibilidade de renovação depois de anos de governos de centro-direita. O Ministério da Educação foi assumido por Cristovam Ricardo Cavalcante Buarque (2003-2004), também pernambucano, doutor em Economia, que havia sido reitor da Universidade de Brasília, governador do Distrito Federal, senador, com vários livros publicados.

Um elemento que reafirma, em parte, as relações que haviam se fortalecido entre a cultura acadêmica e a político-institucional é o fato de que a coordenação de avaliação do PNLD/2004 ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais. Desta forma foi garantida a presença da instituição, por meio do CEALE, em todos os PNLD desde 1996 na coordenação de Alfabetização, e no PNLD 2002 e 2004 na coordenação da distribuição dos dicionários.

No âmbito de suas atividades acadêmicas, o Centro pode arrolar significativas contribuições de sua participação no Programa: na formação de professores (na graduação, na pós-graduação e em cursos de formação continuada); na pesquisa; na documentação; na socialização do conhecimento via apresentação em congressos e publicação de trabalhos. A repercussão positiva dessa participação ganha a devida dimensão quando se tem em conta que as equipes de avaliadores de livros didáticos compostas e coordenadas pelo CEALE têm incluído docentes da FAE e da FALE/UFMG, além de professores de outras instituições superiores de ensino (UFPE, PUC-SP, UFF, UFOP, UNI-BH, Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo/MG, entre outras) (BATISTA, COSTA VAL, ROJO, 2004, p. 2).

Assim, em 2004, a coordenação da avaliação da área (Língua Portuguesa e Alfabetização) ficou a cargo de Maria da Graça Costa Val, graduada em Letras e doutora em Educação pela UFMG, orientanda da professora Dra. Magda Soares. Portanto, apesar das mudanças de partido no governo federal, o grupo ligado à UFMG permaneceu atuante na coordenação do processo avaliativo de livros de Alfabetização, reafirmando-se como centro de produção de conhecimentos na área, mas também como grupo de suporte às políticas educativas do MEC.

Os critérios de avaliação dos livros de alfabetização foram relacionados, primeiramente, em relação ao processo de alfabetização, ou seja, ao processo de construção do conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua, enfatizando a necessidade de refletir sobre as propriedades sonoras da fala em sua relação com os mecanismos gráficos da escrita (BRASIL, 2004, p. 37). Além desses, os critérios relacionados à natureza do material textual, ao trabalho com o texto e ao trabalho com a linguagem oral permaneceram, além dos aspectos do manual do professor e aspectos gráficos-editoriais dos livros.

Nesse PNLD, o MEC optou por retirar as estrelas que classificavam os livros por compreender que a marcação visual direcionava a escolha do professor, sem que ele tivesse realizada a análise necessária para a escolha. Assim, mantiveram acima de cada resenha a classificação por extenso.

FIGURA 18: CLASSIFICAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2004.

RD	Recomendadas com Distinção
REC	Recomendadas
RR	Recomendadas com Ressalvas

FONTE: BRASIL (2003, p. 14).

No PNLD/2004, 28 títulos de alfabetização foram relacionados no Guia, sendo 11 recomendados e 17 recomendados com ressalvas; e 29 títulos de Língua Portuguesa, considerando a coleção de 1.^a a 4.^a série do EF, sendo 5 títulos recomendados com distinção, 10 recomendados, e 14 recomendados com ressalvas.

Uma informação importante a ser destacada é que, desde o início das avaliações do PNLD, os livros dos diferentes componentes curriculares classificados como não recomendados se caracterizaram como os mais escolhidos pelos professores, mostrando um descompasso, segundo Batista (2001), entre as expectativas dos professores e do próprio Ministério.

Tendo em vista o PNLD/97, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre os livros não-recomendados e apenas cerca de 28% sobre os recomendados. No PNLD/98, embora a soma dos livros recomendados (com distinção, 21,88%; com ressalvas, 22,15%; ou simplesmente recomendados, 14,64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou a ser a dos não-recomendados (41,33%). No PNLD/99, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos não-recomendados, recaíram, predominantemente, sobre a dos recomendados com ressalvas (46,74%), a dos recomendados com distinção representando apenas 8,40% das escolhas (BATISTA, 2001, p. 33).

Se para alguns especialistas isso é entendido como um problema – um descompasso – para outros, com referenciais distintos de análise dos processos escolares, como Rockwell e Ezpeleta (2007) e Schmidt e Garcia (2008), isto é consequência dos processos de apropriação das normas pelos sujeitos que vivem a cotidianidade da vida escolar. Ou, em outras palavras, a cultura empírico-prática impõe necessidades e escolhas que são produzidas na existência material das escolas. As condições materiais das escolas públicas brasileiras não podem ser ignoradas, nem tão pouco, as condições de formação e carreira dos professores que

nelas atuam, e que provocam distância entre os pontos de vista e as decisões dos sujeitos nas diferentes dimensões da cultura escolar.

Este descompasso quando relacionado aos livros de alfabetização foi apontado em pesquisas³⁶ que indicavam que o professor apresentava dificuldade em utilizar os livros recomendados pelo PNLD, justificando que continham textos longos que não propiciavam a alfabetização. Morais e Albuquerque (2005) analisaram os livros aprovados no PNLD/2004 e constataram que eles traziam textos de gêneros diversos, mas apresentavam poucas atividades de sistematização do sistema de escrita.

A constatação apontou que o letramento era privilegiado em detrimento do processo de alfabetização e, portanto, os livros pouco auxiliavam o professor no trabalho relacionado à apropriação do SEA. Esses dados reafirmam o que Magda Soares (2004, p. 8) denominou de **desinvenção da alfabetização**, em que a faceta linguística foi desconsiderada do processo de alfabetizar letrando.

O PNLD/2007, ocorrido quando Fernando Haddad (2005-2012) – paulista, advogado, doutor em Filosofia, professor universitário e autor de vários livros – estava à frente da pasta da Educação como ministro, apresentou volumes separados do Guia para escolha de livros para alfabetização e para língua portuguesa.

A coordenação do processo se mantinha sob responsabilidade da UFMG, por meio do CEALE, tendo como coordenadora geral da área Maria da Graça Costa Val, que já havia coordenado a área no PNLD/2004. Para a coordenação regional (até então não aparecera essa função no PNLD) estavam indicadas as professoras Ceris Salete Ribas Da Silva (UFMG), Eliana Borges Albuquerque Correa (UFPE) e Telma Ferraz Leal (UFPE). As professoras da Universidade Federal de Pernambuco já estavam (e continuam) ligadas ao Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa da própria Universidade, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (RENAFOR³⁷) e dos programas Brasil Alfabetizado³⁸ e Programa Nacional do Livro Didático.

³⁶ CASTANHEIRA; EVANGELISTA (2002); SILVA (2005).

³⁷ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

³⁸ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é voltado para a alfabetização de jovens (acima de 15 anos), adultos e idosos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (BRASIL, s/d). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 15 jan. 2019.

Na edição do PNLD/2007 foram apresentados para escolha 47 livros de alfabetização e 37 coleções de língua portuguesa (1.^a à 4.^a série). Entretanto, a organização do Guia foi diferenciada dos anos anteriores que usavam as estrelas ou as classificações de recomendações (RD, REC, RR). Os livros foram agrupados em blocos conforme sua principal característica na estrutura de organização. Assim, para a área de alfabetização foram elencados três blocos:

- Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros).
- Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (16 livros).
- Livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros).

Dentro do bloco em que se concentrou a maior quantidade de livros (1.^o bloco), o próprio Guia aponta o desequilíbrio apresentado nas obras, ora priorizando o letramento em detrimento da sistematização do SEA, ora apresentando atividades de produção textual sem estar ligada a uma situação comunicativa, ora focando SEA e leitura, mas deixando em segundo plano a produção de textos.

Desta forma, ficou a critério dos professores analisarem e selecionarem o que queriam priorizar ao escolher o material didático, bem como que tipo de complementações teriam que realizar em sala de aula. A cultura empírico-prática é, em certa medida, considerada pelos avaliadores quando abrem essa categorização conquistando um pequeno espaço nessa disputa, mais uma vez, no PNLD.

As 37 coleções de Língua Portuguesa apresentadas também foram organizadas em blocos da seguinte forma:

- Coleções organizadas por unidades temáticas (13 coleções).
- Coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero/tipo de texto (12 coleções).
- Coleções organizadas em projetos temáticos (5 coleções).
- Coleções organizadas com base em textos (4 coleções).
- Coleções modulares, organizadas por eixos de ensino (3 coleções).

As coleções permaneceram, em sua maioria, organizadas por unidades temáticas, o que se for analisado pensando no público-alvo de crianças que frequentam a 1.^a série, é uma forma prática de apresentação, que desperta a atenção, pois há um aprofundamento em relação ao tema em questão, com variedades de gêneros e atividades. Dessa forma, mais uma vez, a decisão sobre a forma de organização do trabalho em sala de aula, coube ao professor.

Em 2006³⁹ foi iniciado o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Pró-letramento (2006-2012). Esse programa teve como meta a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, e foi realizado pelo MEC em parceria com universidades que integravam a RENAFOR e com adesão dos estados e municípios.

Todos os professores que estavam em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas puderam participar da formação que aconteceu de forma semipresencial e teve duração de 120 horas distribuídas ao longo de 8 meses. Para isso, o curso foi organizado por meio de material impresso e em vídeo, além de atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores. O professor poderia optar em participar da formação de Alfabetização e Linguagem em um ano, e no outro de Matemática, ou vice-versa, ou ainda, participar de apenas um curso.

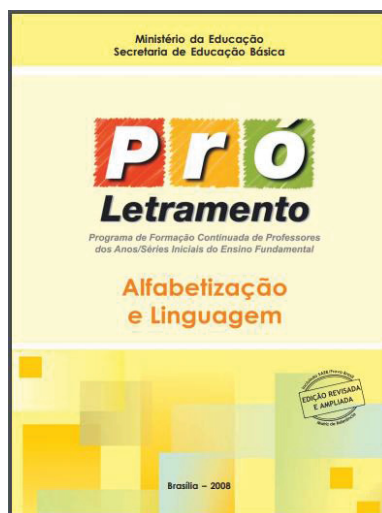
O material do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem foi organizado pelo MEC, contendo 7 fascículos produzidos por diferentes universidades públicas do país, mas todas elas, de alguma forma, interligadas em torno de perspectivas consonantes quanto ao ensino de leitura e escrita.

1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento (UFMG).
2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação (UFMG).
3. A organização do tempo pedagógico e do planejamento de ensino (UNICAMP).

³⁹ O Pró-letramento só atingiu a abrangência nacional em 2008, pois quando foi lançado em 2006 só contemplava estados do Nordeste. O material disponibilizado aos professores e divulgado no site do MEC é de 2008, pois é a edição revisada e ampliada, que contempla reflexões sobre SAEB/Prova Brasil e matriz de referência. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 03 jan. 2020.

4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura (UNICAMP).
5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos (UFPE).
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões (UFMG e UFPE).
7. Modos de falar/modos de escrever (UNB).

FIGURA 19 - CAPA DO MATERIAL DO PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM.



FONTE: BRASIL (2008).

Cabe destacar que a produção do fascículo 6 com a temática do livro didático foi realizada pelas Universidades Federais de Minas Gerais e Pernambuco, e ambas estavam envolvidas diretamente com o PNLD, tanto na coordenação geral da área de alfabetização, quanto na coordenação regional.

Esse fascículo é dividido em seis tópicos.

1. Antigos e novos livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização.
2. As mudanças nos livros didáticos de alfabetização e o processo ensino-aprendizagem: algumas reflexões.
3. O livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem.
4. A escolha do livro didático: uma decisão importante sobre sua qualidade.
5. O uso dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa.
6. Palavras finais... ou até a próxima conversa.

Ao analisar o fascículo em questão, constata-se, em um primeiro momento, uma retomada da importância do livro didático e do PNLD, explicando como

acontecem as avaliações. Posteriormente, são problematizadas as mudanças que aconteceram nos livros didáticos de alfabetização questionando atividades apresentadas por cartilhas e reforçando que os estudos mais recentes indicam a necessidade de explorar uma diversidade textual que contemple variados gêneros. A reflexão prossegue abordando a importância de textos mais longos, atendendo a uma problemática que já fora identificada e analisada por textos acadêmicos de autores relacionados ao programa, apontando a crítica dos professores em relação aos livros recomendados pelo MEC.

Na sequência são apresentados princípios de funcionamento do sistema de escrita e novamente há a problematização sobre atividades que contemplem tais princípios, acompanhada da divulgação de pesquisas acadêmicas que apoiam as afirmações ali apresentadas. Em seguida, há um texto mais denso, de embasamento teórico, resgatando autores fundantes como Bakhtin, e justificando que os livros didáticos foram sendo modificados porque o PNLD foi sendo aprimorado e começou a exigir critérios mais rigorosos em relação aos quatro eixos da língua: leitura, produção escrita, produção oral e conhecimentos linguísticos.

Por fim, os três últimos tópicos enfatizam a importância da escolha do livro didático, da escola se organizar para a leitura do Guia e para tomar uma decisão coletiva, além de exemplificar que a partir do livro o professor tem autonomia para criar outras estratégias e atividades que julgue necessárias ao processo de aprendizagem da sua turma.

Desse modo, a inserção na formação de professores, da reflexão sobre o PNLD, sobre as mudanças no livro e como tirar proveito do mesmo, transformando e ampliando suas possibilidades, parece ser apoiada na suposição de que os professores poderão compreender os inúmeros aspectos envolvidos em torno do livro didático e, assim, incorporar na cultura empírico-prática os conhecimentos trazidos pela cultura acadêmica por meio de ações originadas na cultura político-institucional.

No PNLD/2010 há uma mudança significativa, porque em 2006 foi aprovada a Lei n. 11.274 instituindo o Ensino Fundamental de 9 anos para todos os sistemas, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Como a lei mencionava que a medida deveria ser implantada em Municípios, Estados e Distrito Federal até o ano de 2010, nesse PNLD as mudanças decorrentes da lei foram contempladas. Dessa forma, ao invés de 8 séries, o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos.

Segundo Santos e Vieira (2006), essa Lei veio consolidar a proposição de expansão deste nível de ensino, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, PNE n. 10.172.

Em consequência, duas etapas básicas – ainda que a duração de cada uma delas varie bastante, entre estados e municípios – vêm-se desenhando, na reorganização do primeiro segmento do ensino fundamental do País. [...] Na primeira delas, o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática etc. [...] Já na segunda etapa – que, no âmbito do PNL, estende-se do terceiro ao quinto anos – trata-se de levar o aluno à consolidação desse duplo processo de letramento e de alfabetização. Do ponto de vista dos eixos orientadores do processo de reorganização do ensino fundamental, esses três anos têm sido entendidos como o período de consolidação do processo de alfabetização linguística e matemática da criança (BRASIL, 2009, p. 16-17).

Assim, os livros didáticos tiveram que ser reorganizados. O 1.º ano do EF passou a receber apenas um livro de Língua Portuguesa com ênfase no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, mantendo a compreensão da alfabetização enquanto processo, o PNL organizou como coleção os livros do 1.º e 2.º ano, que passou a ser denominada **letramento e alfabetização**.

A organização dessa edição do PNL continuou sob responsabilidade do CEALE/UFMG, porém sob coordenação de Ceris Salete Ribas da Silva, professora doutora em educação da UFMG, associada ao CEALE e, orientanda da professora Dra. Magda Soares. Como coordenadoras adjuntas os documentos registram os nomes de Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF), Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE) e Maria Lúcia Castanheira (UFMG).

Os critérios específicos para avaliação dos livros de Letramento e Alfabetização foram mantidos conforme nos anos anteriores, sendo os ligados à diversidade textual, ao trabalho com o texto, à apropriação do SEA e estratégias diversificadas de leitura, produção escrita, produção oral e demais conhecimentos linguísticos pertinentes ao ano escolar, além dos critérios do projeto gráfico-editorial e manual do professor.

Nessa edição, foram aprovadas 19 coleções de Letramento e Alfabetização, e 24 coleções de Língua Portuguesa (destinadas aos alunos de 3.º ao 5.º ano). As classificações com estrelas, abreviações ou mesmo a organização por blocos, como havia ocorrido nas edições anteriores do PNL não estão presentes no Guia de 2007. Há uma explicação geral que ressalta as diferentes formas de organização das

coleções e indica a leitura das resenhas, nas quais se encontram informações detalhadas sobre a organização da obra, bem como o que ela enfatiza e o que precisará ser complementado. Há o indicativo de agrupamentos considerando como as coleções foram organizadas:

1. Coleções organizadas predominantemente por temas.
2. Coleções que combinam a organização em unidades temáticas com o desenvolvimento de projetos de trabalho.
3. Coleções organizadas por unidades de estudo de palavras-chave e letras do alfabeto.

Porém, não há a lista de títulos que fazem parte de cada um desses blocos, atribuindo, portanto, ao professor a responsabilidade de uma leitura atenta e integral das resenhas para que avalie qual é a mais indicada para a realidade das turmas. Pode-se pensar que existe aqui uma estratégia para que o professor use o Guia de forma mais efetiva.

Deve-se destacar que nessa última fase analisada, há evidências dos resultados produzidos no entrelaçamento entre as culturas político-institucional, acadêmica e empírico-prática, decorrentes dos diálogos estabelecidos, apesar dos embates e tensões. Pode-se constatar uma articulação entre a produção de legislação educacional, de produção de políticas curriculares e de materiais didáticos, incluindo o livro didático, juntamente com a produção de propostas de formação de professores alfabetizadores.

Assim, depois de 6 anos de Pró-letramento Alfabetização e Linguagem, em 2012 foi iniciado, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018), um programa do Ministério da Educação (MEC) que se fundamentou em um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. O objetivo foi atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabeleceu a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

As ações do Pacto apoiaram-se em quatro eixos de atuação:

- 1) Formação continuada de professores alfabetizadores.

2) Avaliações sistemáticas.

3) A gestão, o controle social e a mobilização.

4) Materiais didáticos: livros didáticos - PNLD, obras literárias (acervos complementares - PNLD PNAIC), dicionários de Língua Portuguesa – PNLD, e jogos educacionais específicos para a alfabetização, além de obras de referência, de literatura e de pesquisa – PNBE, e dos próprios cadernos de formação de professores do Pacto.

FIGURA 20 - KIT DE CADERNOS DE FORMAÇÃO REFERENTE AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2012)



FONTE: Acervo da autora (2016).

A ideia inicial do MEC era uma formação presencial de dois anos para os professores alfabetizadores (atuantes de 1.º ao 3.º ano), com carga horária de 120 horas por ano, enfatizando os estudos teóricos e contemplando atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por Orientadores de Estudo que eram professores das redes e que participaram de um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. Entretanto, devido à grande participação dos professores alfabetizadores, o governo decidiu ampliar o Pacto.

Enquanto foi desenvolvido, o PNAIC foi organizado em relação ao foco formativo da seguinte forma:

QUADRO 09 - ORGANIZAÇÃO DO FOCO FORMATIVO PNAIC POR ANO E PARTICIPAÇÕES

Ano	Foco formativo	Participações em âmbito nacional
2012/2013	Língua Portuguesa	313.599 professores alfabetizadores
2014	Matemática	311.916 professores alfabetizadores
2015	Demais componentes curriculares ⁴⁰ numa perspectiva interdisciplinar	302.057 professores
2016 (continuidade 2015)	Demais componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar	248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos
2017	Língua Portuguesa e Matemática. Implementação dos cadernos de formação para a Educação Infantil. Formação para professores atuantes no Mais Educação.	
2018 (continuidade 2017)	Língua Portuguesa e Matemática. Implementação dos cadernos de formação para a Educação Infantil. Formação para professores atuantes no Mais Educação.	

FONTE: A autora (2019) com base no Documento Orientador PNAIC (2017).

Os dados de participação nos anos de 2017 e 2018 não foram publicados pelo governo. A proposta de continuidade nesses anos foi efetivada devido aos baixos índices resultantes das avaliações em larga escala, referentes às provas aplicadas aos alunos ao final do 3.º ano, ou seja, quando deveriam, conforme meta estabelecida, estarem alfabetizados tanto linguisticamente como matematicamente. Tanto os resultados obtidos na prova de leitura quanto de matemática por meio da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – mostraram índices muito baixos. Assim, a continuidade do programa foi avaliada como necessária.

O Pacto foi organizado e desenvolvido no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) do PT – Partidos dos Trabalhadores. Mineira e economista,

⁴⁰ Os cadernos de formação de 2015 abordaram os componentes de Língua Portuguesa e Matemática (ampliando as discussões iniciadas em 2013 e 2014), além de contemplarem os componentes de Ciências, Geografia, História e Arte.

sofreu quando jovem as repressões do período da ditadura civil-militar, sendo presa e torturada. No Governo, indicou para o comando da pasta da Educação, Aloizio Mercadante, paulista, economista e professor universitário, que já havia exercido mandatos de deputado, senador, além de ter sido ministro de Ciência e Tecnologia no início do governo da presidente Dilma.

A organização dos cadernos de formação de linguagem, referente ao PNAIC 2012/2013, foi coordenada pela Universidade Federal de Pernambuco que já estava ligada aos processos de avaliação dos livros didáticos, e contou com a participação de outras 12 universidades⁴¹, sendo o material composto por 36 fascículos:

QUADRO 10 - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC 2012

(continua)

Caderno de Apresentação		
Caderno de Avaliação		
Caderno de Educação Especial		
Caderno de Formação de Professores		
Unidade	Ano/Classe	Título do caderno
01	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios.
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.
02	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa.
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização.
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.
03	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo.
04	1	Ludicidade na sala de aula.
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.
	3	Vamos brincar de reinventar histórias.
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo.

⁴¹ As universidades que participaram da elaboração dos materiais do PNAIC foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (BRASIL, 2012).

QUADRO 10 - CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC 2012

(conclusão)

05	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização.
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas.
06	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento.
07	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades.
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.
08	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo.

FONTE: BRASIL (2012, p. 24-25).

Os professores alfabetizadores receberam o kit de cadernos de formação destinados ao ano em que atuavam, ou seja, professores de 1.º ano receberam os 8 cadernos Ano 1, e assim, sucessivamente. Alguns municípios, como o de Curitiba, entregaram o kit com todos os cadernos para cada participante, considerando que as turmas de formação de professores alfabetizadores continham docentes dos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Cordeiro e Garcia (2016)⁴², com base na análise dos 8 cadernos de formação destinados aos professores de 1.º ano, evidenciou uma estreita relação entre os dois programas federais – PNAIC e PNLD – destacando elementos para mostrar que o PNAIC indicou e reafirmou a importância de utilizar os livros didáticos,

⁴² CORDEIRO, H.F.B.F, GARCIA, T.M.B.F. Significados e funções dos livros didáticos nos manuais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Conferência regional para a América Latina da Associação Internacional de pesquisa em livros didáticos e meios educativos (IARTEM)**. Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memórias. Colômbia. Pereira: Universidade Tecnológica de Pereira, 2016.

e que o próprio PNLD, no edital para a submissão de livros para a avaliação de 2016⁴³, bem como no Guia que apresenta os livros aprovados, mencionou o PNAIC como referência para estudo e pesquisa na área da alfabetização.

Porém, como no PNE a meta 5 referente à alfabetização ressalta: “alfabetizar todas as crianças do país até, no máximo, o final do 3.º ano do Ensino Fundamental”, no PNLD/2013 ocorreu uma nova mudança. Se no Programa anterior estavam incluídos os livros destinados aos dois primeiros anos na coleção de Letramento e Alfabetização, a partir do PNLD/2013 a coleção abrangeu os três primeiros anos do EF, como uma primeira etapa, com o nome de **Letramento e Alfabetização Iniciais**. Os dois últimos anos formaram a segunda etapa denominada Língua Portuguesa.

O PNLD/2013, área de alfabetização, ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais, com a coordenação novamente de Ceris Salete Ribas da Silva e registrou como coordenadoras regionais Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF), Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE) e Martha Lourenço Vieira (UFMG). Portanto, manteve-se a presença do grupo de pesquisadores que de alguma forma foi responsável pela estruturação da área desde o início da avaliação, ao final da década de 1990.

O Guia apresentou os critérios utilizados na avaliação de forma mais abrangente que nos anos anteriores, porém, mantendo como critérios específicos objetivos relacionados à diversidade textual e ao trabalho com o texto contemplando os quatro eixos da Língua Portuguesa e o trabalho sistemático da alfabetização, além dos critérios relacionados ao projeto gráfico-editorial e manual do professor. A organização das coleções (por tema, projetos/oficinas, palavras-chave/letras do alfabeto) foi apresentada de forma reflexiva a fim de auxiliar os professores na escolha.

Além disso, como foi o primeiro ano em que a coleção de Letramento e Alfabetização foi destinada aos três primeiros anos, foi apresentada uma organização do trabalho pedagógico proposta por cada coleção ao longo do processo. Assim, as coleções foram agrupadas em quatro blocos (BRASIL, 2012, p. 26-31), a saber:

1. Coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade (12 coleções).

⁴³ Como o Edital de submissão de livros para o PNLD/2013 foi lançado em 2011 e o Guia foi produzido em 2012, as referências ao PNAIC estavam presentes apenas no PNLD/2016, visto que o Pacto iniciou no final de 2012.

2. Coleções que articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos (4 coleções).
3. Coleções que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade (6 coleções).
4. Coleções que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, mas estabelecem metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano (6 coleções).

Ao analisar o quantitativo de coleções que preveem a alfabetização nos dois primeiros anos (blocos 1 e 2), pode-se supor que as editoras não tiveram tempo suficiente ou condições de adequar suas coleções para um grupo de três livros, mantendo a ideia de progressão nos dois primeiros livros e apenas acrescentando o terceiro à coleção. Das coleções aprovadas no PNLD/2010 há quatro que foram aprovadas no PNLD/2013 e pertencem aos blocos 1 e 2.

NO PNLD/2016, como mencionado anteriormente, tanto o edital para apresentação de livros para avaliação quanto o Guia fizeram referência explícita à colaboração do PNAIC nos processos formativos e estudos na área. Nesse ano, a coordenação da área de alfabetização que havia ficado por vários anos sob responsabilidade de UFMG passou à UFPE, selecionada por meio da chamada pública n. 1/2014 (DOU 11/12/14), com Eliana Borges Correia de Albuquerque como coordenadora pedagógica, e coordenação adjunta de Alexsandro da Silva (UFPE), Andreia Tereza Brito Ferreira (UFPE), Ceris Salete Ribas da Silva (UFMG), Leila Nascimento da Silva (UFPE) e Maria Emília Lins e Silva (UFPE).

A mesma universidade estava à frente dos dois programas: PNAIC, coordenando os materiais de formação de professores alfabetizadores, e PNLD, coordenando os livros didáticos da área de alfabetização. As culturas político-institucionais e acadêmica estavam articuladas neste período, organizando as ações relacionadas à alfabetização e de alguma forma influenciando diretamente a cultura empírico-prática, por meio de suas decisões e definições que se materializaram tanto nos livros como nos materiais de formação de professores.

As coleções foram organizadas em blocos conforme a concepção apresentada, identificada pelos especialistas como ensino do **tipo reflexivo-construtivista** e ensino do **tipo transmissivo**. Os critérios avaliados, dos quais constam observações

nas resenhas, continuaram sendo relativos à diversidade textual e ao trabalho com o texto nos quatro eixos, além da sistematização do SEA, projeto gráfico-editorial e manual do professor. Foram aprovadas 21 coleções de Letramento e Alfabetização contemplando os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Apesar da mudança de coordenação da instituição superior na área de Alfabetização junto ao PNLD, verifica-se a continuidade dos encaminhamentos, pois a UFPE esteve junto à UFMG desde o PNLD/2004, compartilhando estudos e pesquisas, bem como agente coprodutor de políticas públicas para a alfabetização, na perspectiva do letramento.

O quadro-síntese que segue pode contribuir para que se observe como o período pode ser caracterizado por uma estabilidade de agentes do campo acadêmico que se tornaram interlocutores privilegiados pelo Estado.

QUADRO 11 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 1995-2016 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

(continua)

Ano/Período	Governo presidencial	Ministério da Educação	Ação	IES / Instituto responsável pelo processo avaliativo/elaboração de materiais	Coordenador(a) do processo avaliativo PNLD	Livros didáticos de alfabetização e letramento
1995	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza	Instituída a avaliação do PNLD.			
			LDB 9394/96.			
1996			PNLD/1997	CENPEC	Egon de Oliveira Rangel.	09 livros aprovados.
			Extinta FAE. O FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação assume a responsabilidade pelo PNLD.			
1997			Publicados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.			

QUADRO 11 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 1995-2016 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

(continuação)

1997	Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza	PNLD/1998	CEALE/ UFMG CENPEC	Magda Soares (Alfabetização). Egon de Oliveira Rangel (Língua Portuguesa).	12 livros aprovados de alfabetização (cartilha, pré-livros e leitura intermediária). 17 livros aprovados de Língua Portuguesa. Livros classificados com estrelas.	
1999			Ampliação dos critérios de avaliação: conceituais, políticos e a partir de então, metodológicos.				
2000			PNLD/2001	CEALE/ UFMG CENPEC	Antonio Augusto Gomes Batista (Alfabetização). Egon de Oliveira Rangel (Língua Portuguesa).	22 livros aprovados de alfabetização. 22 livros aprovados de Língua Portuguesa. Livros classificados como: Recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas.	
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Cristovam Buarque	PNLD/2004	UFMG	Maria da Graça Costa Val (Alfabetização e Língua Portuguesa).	28 livros aprovados de alfabetização. 29 livros aprovados de Língua Portuguesa. Livros classificados como: Recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas.	
2006		Fernando Haddad	PNLD/2007	UFMG	Maria da Graça Costa Val (Alfabetização e Língua Portuguesa).	47 livros aprovados de alfabetização. 37 livros aprovados de Língua Portuguesa. Livros classificados de acordo com o equilíbrio entre alfabetização e letramento.	
			Início da formação de professores "Pró-letramento".	UFMG UFPE UNICAMP UNB		O fascículo 6 retomou a importância dos livros didáticos e problematizou as mudanças constatadas.	

QUADRO 11 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 1995-2016 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

(conclusão)						
2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Fernando Haddad	Fim da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, de acordo com a Lei 11.274 de 06/02/2006.			
			PNLD/2010	UFMG	Ceris Salete Ribas Silva	19 coleções (1.º e 2.º ano) aprovadas. As coleções foram classificadas conforme a organização: temas; projetos e oficinas; palavras-chave e letras do alfabeto.
2012	Dilma Rousseff Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	Início da formação de professores "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC".	UFPE com a participação de outras 12 IES.		No decorrer dos fascículos foi retomada, constantemente, a importância dos livros didáticos e como utilizá-los.
			PNLD/2013	UFMG	Ceris Salete Ribas Silva	28 coleções (1.º ao 3.º ano) aprovadas. As coleções foram classificadas conforme a organização: temas; projetos e oficinas; palavras-chave e letras do alfabeto; e de acordo com o tempo pedagógico.
2013	Dilma Rousseff Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).			
2015			Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005/2014			
			PNLD/2016	UFPE	Eliana Borges de Albuquerque Ferreira	21 coleções (1.º ao 3.º ano) aprovadas. As coleções foram classificadas conforme a tendência pedagógica de ensino: construtivista-reflexivo ou transmissivo.

FONTE: A autora (2020) com base nas fontes pesquisadas no decorrer dessa seção da tese.

O que se coloca aqui, como maior interesse desta tese, é contribuir para explicitar tais condições que caracterizaram o contexto de produção dos livros de alfabetização durante um longo período que, sem negar os embates, foi também um período de presença dominante de uma concepção de Linguagem e de Ensino da Língua Materna, para, ao final, examinar também os próprios livros que resultaram desse conjunto de transformações político-pedagógicas.

3.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: NOVO NOME, NOVAS PROPOSIÇÕES A PARTIR DE 2017

Em agosto de 2016, após processo de impeachment, a presidente Dilma Rousseff deixou a presidência da República e o governo foi assumido pelo seu vice, Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) – PMDB. O presidente, paulista, advogado, doutor em Direito Público, indicou para a pasta da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, pernambucano, administrador de empresas, que já havia atuado nos cargos de governador e vice-governador.

Nessa gestão, a partir do Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD passou por transformações. Foram unificadas as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNLD recebeu nova nomenclatura “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” ampliando a possibilidade de inclusão/aquisição de outros materiais didáticos além dos livros e obras literárias, como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, dentre outros⁴⁴.

Além da mudança no Programa, no final de 2017 houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde a Constituição de 1988 (artigo 210) era prevista uma base a fim de assegurar os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Durante as diversas discussões e elaborações de legislações, que exigiam uma base nacional comum curricular (LDBEN, DCN, PNE) e, principalmente na 2.^a Conferência Nacional pela Educação (CONAE) que aconteceu em 2014 e foi

⁴⁴ Informações sobre o PNLD disponíveis no site do MEC
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acesso em 06 jan. 2020.

um importante referencial para a BNCC, as discussões sempre reafirmaram a necessidade de um documento curricular comum a todo país, tanto para redes públicas como privadas.

O processo de construção da BNCC aconteceu em cinco etapas:

1. Publicação da versão preliminar em setembro/2015.
2. Consulta pública entre setembro/2015 e março/2016.
3. Publicação da segunda versão do documento em maio/2016.
4. Realização dos seminários estaduais entre junho e agosto/2016.
5. Encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com Neira, Alviano Jr. e Almeida (2016), na elaboração da primeira versão participaram professores indicados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes de Educação), e profissionais de 35 universidades, que consultaram currículos estaduais e do Distrito Federal com o objetivo de elaborar um documento que representasse todo o sistema.

Após a consulta pública, que recebeu mais de 12 milhões de contribuições, ficou sob responsabilidade de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ organizar e categorizar as sugestões que, na sequência, foram analisadas por assessores e especialistas, além de leitores críticos. “A análise da segunda versão do documento indica que grande parte das contribuições, independentemente da proveniência, foram incorporadas” (NEIRA; ALVIANO JR.; ALMEIDA, 2016, p. 36).

O processo de elaboração da BNCC foi iniciado no governo Dilma Rousseff quando Renato Janine Ribeiro era ministro da Educação, e culminou na sua homologação no governo de Michel Temer, com Rossieli Soares da Silva (chileno, advogado e mestre em Gestão e Avaliação Educacional) frente à pasta da Educação. Ao longo de todo esse processo, o documento oficial foi tratado como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas de todas as unidades escolares do país.

De forma relacionada a essa reformulação, também o PNLD/2019 passou por mudanças. As universidades foram retiradas do processo de avaliação dos livros

didáticos e foram escolhidos coordenadores pelo Ministério da Educação. A outra parcela de participantes do processo avaliativo foi selecionada por meio do banco de dados do MEC – SIMEC⁴⁵, no qual há o cadastro de professores habilitados e interessados em participar do processo.

A equipe que coordenou o processo avaliativo do componente curricular de Língua Portuguesa foi composta por Ivan Claudio Pereira Siqueira (USP), doutor em Letras; Maria Susley Pereira (SEDF), doutora em Educação, e Roziane Marinho Ribeiro (UFCG), doutora em Linguística. A coordenação pedagógica ficou sob responsabilidade de Gislene Maria Barral Felipe da Silva (SEDF), doutora em Literatura. Aqui, portanto, registrou-se a substituição total das equipes envolvidas na coordenação dos processos anteriores.

Também se constata alteração na estrutura e organização das coleções de livros. Nas edições anteriores, as coleções eram estruturadas em duas etapas, a primeira contemplando os três primeiros anos destinados à alfabetização e letramento, e a segunda etapa referente ao 4.º e 5.º ano do EF. As obras passaram a ser apresentadas em coleção única de 1.º ao 5.º ano, considerando ainda que, como se afirma na BNCC, os dois primeiros anos são destinados ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os princípios da alfabetização e letramento continuaram presentes no Guia, respaldando a ação pedagógica nesse período. “Nesse sentido, essa etapa da educação básica deve priorizar o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o reconhecimento das funções sociais da escrita” (BRASIL, 2018, p. 17). Em várias partes do texto que compõe o Guia os avaliadores reafirmam a necessidade de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, principalmente ao se tratar dos eixos de leitura e escrita.

Em relação aos critérios de avaliação, o próprio edital e a ficha avaliativa, apresentada no Guia, apontaram que os livros deveriam contemplar todas as habilidades elencadas para cada ano. Entretanto, como o processo de apresentação de obras pelas editoras para avaliação e participação no PNLD aconteceu antes da homologação da versão final da BNCC, as habilidades a serem avaliadas deveriam corresponder à terceira versão⁴⁶ do documento.

⁴⁵ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - simec.mec.gov.br

⁴⁶ A BNCC passou por um processo de construção na qual foram publicadas três versões provisórias, para análise e sugestões. A primeira versão foi lançada em 16 set. 2015, a segunda em 03 mai. 2016

Conforme informação disponibilizada no Guia PNLD/2019, em todo o processo avaliativo foram focalizados quase 400 itens a fim de garantir a qualidade dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Das 20 coleções apresentadas para avaliação, 13 foram aprovadas. O baixo índice de inscrição de obras para o PNLD, bem como de aprovações, pode ser tomado como indício de que as editoras não tiveram tempo hábil ou condições para se reorganizarem e apresentarem coleções em consonância com todos os critérios, no caso, habilidades constantes na BNCC – 3.^a versão.

Entretanto, Morais problematiza tal situação afirmando que:

[...] fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC que, lembremos, foi imposto, sem qualquer debate público, por um Conselho Nacional de Educação desfigurado pelo governo de Temer. Ao ponto de as mesmas empresas, antes da “oficialização” da Base (no final de 2017), já estarem, naquela ocasião, oferecendo ao mercado livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente “alinhados” à BNCC (MORAIS, 2019, p. 1).

Entre as editoras que tiveram obras de Língua Portuguesa aprovadas estão as editoras Moderna (três coleções), do Brasil (duas coleções), SM (duas coleções), FTD (duas coleções) e Ática, Scipione, Terra Sul e AJS com uma coleção cada⁴⁷. Destaca-se que, como já apontado por outras pesquisas, como a de Cassiano (2007), as editoras de livros didáticos que operam no Brasil atualmente são, em sua grande maioria, pertencentes a grupos estrangeiros que adquiriram editoras tradicionais nesse mercado.

No Guia estão presentes as resenhas das coleções aprovadas, colocando ênfase nos eixos do ensino da Língua Portuguesa que, conforme a terceira versão da BNCC, são: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. Não há indicações específicas que auxiliem o professor no processo de escolha quando se compara com Guias anteriores que especificavam obras quanto à concepção, metodologia predominante e outras características

e, a terceira, em abr. 2017. As três versões foram sendo modificadas até chegar à versão final que foi homologada em 20 dez. 2017.

⁴⁷ O objetivo desta tese não é investigar a questão das editoras que participam do PNLD, como se articulam e se existe um envolvimento para além do Programa. Contudo, essa consideração é feita como um elemento a ser considerado na direção de compreender o contexto recente de produção dos livros didáticos que participaram do PNLD/2019. Para um aprofundamento da temática, ver a pesquisa de CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2007.

distintivas das propostas. A justificativa para esse procedimento encontra-se explicitada no Guia:

Também não foi função deste processo avaliativo, após a identificação das coleções aprovadas, proceder a classificações ou análises comparativas. Buscou-se, contudo, produzir descrições seguras de cada uma delas, de forma a oferecer elementos que auxiliem no processo de escolha a ser realizado pelos professores nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 23).

A pesquisa desenvolvida por Cordeiro e Garcia (2018)⁴⁸, que consistiu na análise dos Guias do Livro Didático referentes aos PNLD 2013, 2016 e 2019, constatou várias mudanças nas orientações do Guia 2019 em relação aos Programas anteriores, resultados que serão detalhados mais à frente, no capítulo 4 desta tese.

Outras mudanças no PNLD que passaram a vigorar desde 2019 são referentes ao ciclo de uso dos livros pelos alunos, que terá a duração de 4 anos, e não mais de 3 anos, ou seja, o livro escolhido será repostado pelo programa por 4 anos consecutivos nas escolas, ao final dos quais haverá uma nova escolha.

Por outro lado, em relação ao aproveitamento dos livros, o documento indica que todos os livros de 1.º ao 5.º ano passam a ser consumíveis, o que anteriormente acontecia apenas para as coleções destinadas à primeira etapa (1.º ao 3.º ano). Nas edições anteriores do PNLD, os livros de 4.º e 5.º anos eram considerados **duráveis** e, por isso, eram reutilizados por três anos, atendendo três turmas de alunos daquele ano/série. Nesse aspecto, retomam-se as considerações já feitas sobre o livro como um produto, como mercadoria e sobre as relações entre o Estado e as editoras comerciais. A simples verificação do número de exemplares vendidos para esta etapa da escolarização sinaliza os interesses que entram em jogo quando se decide se os livros serão consumíveis ou não.

Outra mudança ocorrida está relacionada ao fato de que a partir da alteração do PNLD há a possibilidade de as secretarias municipais e estaduais de educação constituírem comissões para a seleção dos livros didáticos e assim, possam realizar escolha única para todas as unidades escolares, retirando dos professores, portanto,

⁴⁸ CORDEIRO, H.F.B.F, GARCIA, T.M.B.F. O Programa Nacional do Livro Didático e as orientações curriculares do PCN, do PNAIC e da BNCC: relações presentes nos guias do livro didáticos. **Conferência regional para a América Latina da Associação Internacional de pesquisa em livros didáticos e meios educativos (IARTEM)**. Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros e desencuentros. Apresentação de trabalho. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires, 2018.

o direito e a autonomia no processo de escolha. Ainda que a participação docente nem sempre tenha ocorrido nas escolas, por diferentes situações e dificuldades, a garantia da lei é sempre uma referência importante para que os professores sejam ouvidos e possam definir seus projetos e recursos de trabalho.

Em 2019, com o início do governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-) — pertencente ao Partido Social Liberal (PSL) até 2019 e, atualmente sem partido, paulista, capitão reformado, assumidamente conservador e considerado por analistas como político de extrema direita — vários questionamentos passaram a ser feitos pela nova equipe governamental sobre os índices apresentados nas avaliações internacionais, inclusive em relação ao processo de alfabetização.

Frente à pasta da Educação, o ministro Ricardo Vélez Rodríguez (01/2019 - 04/2019), colombiano, pertencente à Academia de Letras de Londrina - PR, teve como uma das primeiras ações a criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF), que é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Para comandar essa secretaria, nomeou Carlos Francisco de Paula Nadalim, advogado, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), que mantém um blog desde 2013 denominado “Como educar seus filhos” e atuou como coordenador pedagógico durante 8 anos na escola privada Mundo do Balão Mágico⁴⁹, em Londrina.

Nadalim, defensor do método fônico, critica qualquer outra possibilidade/método de alfabetização, rejeitando o conceito de letramento que, para ele, “nada mais é que a aplicação do construtivismo ao ensino de leitura e escrita, um conceito estritamente ideológico e político da arte de alfabetizar”, conforme vídeo disponível em seu blog “Como educar seus filhos⁵⁰”.

Passando ao largo de toda a repercussão produzida por essas propostas de mudança e declarações, em 11 de abril de 2019, o presidente Bolsonaro assinou o decreto n. 9.765 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O objetivo do governo ao criar a PNA foi alinhar a estratégia do Ministério com “àquelas de autoridades educacionais de países como o Reino Unido, com a Estratégia Nacional de Leitura, de 1998; os EUA, com o Painel Nacional da Leitura, de 2000; a França,

⁴⁹ A escola foi fundada pela mãe de Carlos Nadalim, há mais de 30 anos.

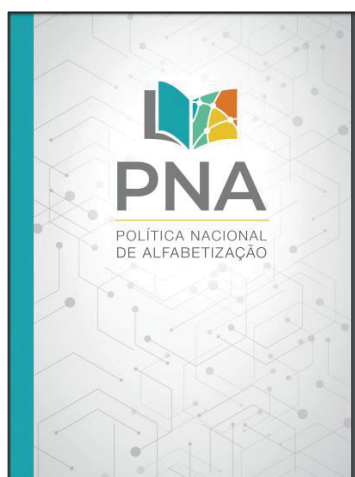
⁵⁰ Disponível em <http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/letramento-o-vilao-da-alfabetizacao-no-brasil/>. Acesso em 05 já. 2020.

com o Observatório Nacional da Leitura, de 1998”, disse o secretário Carlos Nadalim⁵¹.

Assim, a Secretaria de Alfabetização lançou em agosto de 2019 a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), por meio da Portaria n. 1.460, de outubro/2019, com o apoio do segundo ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro, que assumiu a pasta no mês de abril, ainda no 1.º ano do mandato presidencial⁵². Nesse mesmo evento foi lançada a Cartilha da PNA que apresenta os objetivos e fundamentos da nova política para o ensino da leitura e da escrita.

Dessa forma, para efetivar a PNA o governo reuniu 12 especialistas⁵³ que foram os responsáveis em elaborar o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, o qual tem o intuito de servir de fundamentação para as ações da Secretaria de Alfabetização. Esses especialistas, “de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, no âmbito das ciências cognitivas, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas”, serão indicados pelo secretário de alfabetização e realizarão a pesquisa “estado da arte sobre alfabetização, literacia e numeracia” (BRASIL, 2019, Portaria n. 1.460).

FIGURA 21 - CAPA DA CARTILHA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA



FONTE: BRASIL (2019).

⁵¹ A notícia completa com as falas do secretário estão disponíveis no site do MEC <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79101-mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao> Acesso em 07 jan. 2020.

⁵² Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, paulista, economista e mestre em Administração.

⁵³ Os 12 especialistas indicados foram: Renan de Almeida Sargiani; Josiane Toledo Ferreira Silva; Maria Regina Maluf; Cláudia Cardoso-Martins; Augusto Buchweitz; Alessandra Gotuzo Seabra; Fernando César Capovilla; Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa; Ana Luiza Gomes Pinto Navas; Vitor Geraldi Haase; Márcia Teixeira Sebastiani; e Jerusa Fumagalli de Salles.

Ao analisar a cartilha da PNA, o primeiro ponto que chama a atenção é a subtração do termo *letramento*, difundido amplamente desde a década de 1980 com os estudos de Magda Soares, e a inserção da palavra *literacia*. Nas palavras de Soares:

Talvez a única novidade seja algo que revela uma curiosa infantilidade: substituir a palavra *letramento* – já de uso corrente na educação, presente em farta bibliografia brasileira e incorporada no vocabulário de educadores -, por *literacia*. Tal substituição de termos não passa de uma tentativa, no mínimo, ingênua de tentar “salvar” o mal-estar causado por críticas feitas ao *letramento*, que chegou a ser chamado de “vilão da alfabetização” (SOARES, 2019).

A questão sobre o uso das palavras *literacia* ou *letramento*, portanto, não se reduz apenas ao termo em si, mas deve ser examinada para esclarecer os significados da exclusão de uma forma de pensar e fazer o ensino da leitura e da escrita. Além de ter seu lugar nas culturas acadêmica e político-institucional que a produziram, tal concepção já faz parte da cultura empírico-prática, embora não de forma absoluta, mas certamente com intensa circulação nas escolas dada à estabilidade das políticas de avaliação e de formação continuada de professores que marcaram as últimas décadas.

O campo da alfabetização e *letramento*, que foi fortemente estruturado por décadas com base em pesquisas e estudos, foi ignorado na discussão atual que, do ponto de vista de muitos especialistas, lança mão de formas não científicas para argumentar sobre a ineficácia do processo de alfabetizar *letrando*. Buzen, ao expressar seu ponto de vista sobre a PNA, afirma:

[...] achei bastante desrespeitosa e impositiva, na recente Política Nacional de Alfabetização, a eliminação do conceito de “*letramento*” e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes; na PNA, a palavra nem é mencionada. Existe um total apagamento do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “*novos letramentos*” ou “*multiletramentos*”. Tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. No lugar do conceito de “*letramento*”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “*literacia*”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “*novidade*” ou um “*termo mais neutro ou técnico*” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando

ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão (BUZEN, 2019, p. 2-3).

Além da exclusão do Letramento (como termo, sentido, concepção) da PNA, os documentos oficiais que compõem a Política (decreto e cartilha) apresentam dois princípios articulados ao método fônico, como a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática, como solução para os problemas de alfabetização no Brasil. Conforme Morais (2019, p. 2), isso se dá na medida em que, enfatizando a consciência fonêmica, o documento insiste no uso do termo literacia (referido mais de 70 vezes), em uma tentativa de “(...) varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita”.

A questão de o atual governo reafirmar que vai direcionar o processo de alfabetização do país, de acordo com evidências científicas (pesquisas experimentais, quantitativas) enfatizando especificamente a ciência cognitiva, é um elemento que exige urgente debate no âmbito da educação de forma ampla e na vida escolar, lugar onde as apropriações das ações políticas efetivamente ocorrem e produzem seus efeitos.

Baseado na pesquisa de Jeanne Chall, realizada em 1967, que afirmou que o método fônico seria o mais adequado para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, além de um relatório de 2000 – National Reading Panel, o documento expressa a crença de que o caminho salvador para a alfabetização no Brasil seria esse.

Certamente, essa crença não é consensual entre os especialistas, que também tomam como base evidências produzidas em outras pesquisas. Conforme Morais (2019):

[...] nossas pesquisas, feitas desde o início dos anos 1980, nos levam a ter visões completamente diferentes da PNA tanto a respeito de como crianças aprendem o SEA, quanto sobre a necessidade e adequação de conciliarmos letramento e alfabetização. Nossas investigações também nos ensinam sobre a necessidade de termos metodologias de alfabetização que não abracem métodos fônicos, assegurando a pluralidade de saberes dos docentes e de necessidades de aprendizagem dos alunos e das alunas. Como pesquisadores, não abrimos nem abriremos mão de um olhar construtivista, que supera a visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem abraçada pelos defensores dos métodos fônicos. [...] os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas (MORAIS, 2019, p. 5-6).

As pesquisas educacionais devem ser desenvolvidas com os instrumentos, metodologias e categorias de análise adequadas e apropriadas ao objeto de estudo, quando se reconhece a especificidade do conhecimento científico. Há vários fatores a considerar no que tange a alfabetização e, com certeza, não são apenas de ordem cognitiva, mas também as questões culturais, sociais, de formação de professores e de elaboração de material didático, todas elas interligadas aos elementos da cognição.

Conhecer como as crianças aprendem, como as crianças pensam, é essencial – como já se sabe há décadas, e se entende melhor a partir dos estudos no campo da Psicogenética –, mas entender suas realidades e o que é significativo para elas também se constitui em elemento chave para que os conhecimentos façam sentido e produzam resultados em seu desenvolvimento. Aproximar a escola do mundo que está fora da escola, por meio das funções sociais da leitura e da escrita, é fundamental para que a aprendizagem tenha sentido e realmente possibilite a visão crítica, tão difundida em documentos curriculares ao longo dos anos.

A continuidade do PNLD ainda é incerta, assim como o retorno ao método fônico e às cartilhas que priorizavam o ensino dos fonemas como se fazia na década de 1970. Também é incerta a permanência da valorização do letramento. Constantemente a mídia expõe os discursos do presidente Jair Bolsonaro e do ministro Abraham Weintraub com afirmações bastante duvidosas sobre o futuro dos livros didáticos, da alfabetização e, da educação de forma geral.

Ainda em janeiro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro afirmou que “a partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós”, o que permite supor, entre outras questões, um único livro de alfabetização para todas as escolas públicas brasileiras. Permite também, levantar dúvidas sobre a continuidade do PNLD, um programa que, apesar de seus limites e problemas – apontados em pesquisas de diferentes grupos e pesquisadores – é reconhecidamente um programa valioso para dar amplo acesso aos livros aos alunos das escolas públicas brasileiras. A existência de dificuldades não invalida suas contribuições.

A possível imposição de uma visão unilateral, e não consensual, quanto aos conteúdos e formas de alfabetizar, caminha em direção contrária à construção que tem sido realizada na busca de articulação com os currículos estaduais e municipais, com elementos comuns, mas respeitando encaminhamentos diferenciados que existem por parte dos professores e de cada sistema.

É na atual tensão entre as culturas acadêmica e político-institucional que o campo da educação – e em especial o da alfabetização – se encontra. A cultura empírico-prática se insere como parte essencial dessa disputa, pois os professores e as escolas que percorreram caminhos de formação e de construção de projetos com vistas ao letramento nas últimas décadas, não substituirão suas crenças apenas como resposta ao novo documento oficial.

Novos embates estarão em cena e a possibilidade de diálogo será exigida. Com base em quais pressupostos não se pode antecipar, mas os dados iniciais contribuem para que análises de conjuntura sejam realizadas e para que se compreendam os novos elementos desse contexto de produção dos livros.

O quadro-síntese a seguir apresenta as mudanças significativas no PNLD e no campo da alfabetização neste breve período:

QUADRO 12 - SÍNTESE DO PERÍODO DE 2017-2019 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

Ano/período	Governo presidencial	Ministério da Educação	Ação
2017	Michel Temer	José Mendonça Bezerra Filho	Mudança no PNLD: nomenclatura, abrangência, ciclo de duração do livro ampliado, expansão dos anos que recebem livros consumíveis, foca na alfabetização nos dois primeiros anos do EF.
			Homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
2018		Rossieli Soares da Silva	PNLD/2019. Sem a coordenação de universidades, com critérios específicos de Língua Portuguesa exclusivamente pautados na BNCC.
2019	Jair Bolsonaro	Ricardo Vélez Rodrigues	Criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF).
		Abraham Weintraub	Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) – Decreto n. 9.765. Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) – Portaria n. 1460.

FONTE: A autora (2020) com base nas fontes pesquisadas no decorrer dessa seção da tese.

Os três períodos estabelecidos para apresentação dos contextos foram definidos por serem momentos de ruptura com o que estava configurado anteriormente. Os quadros-síntese estão disponibilizados para que o leitor tenha uma visão geral dos principais elementos constitutivos dos contextos, permitindo análises para além das que foram privilegiadas e possíveis nesta tese.

As informações presentes neste capítulo não pretenderam abranger todos os fatos históricos relacionados ao processo de construção de uma política do livro didático, especificamente de alfabetização e letramento, muito menos encerrar a discussão sobre as relações entre as três dimensões das culturas escolares nessa construção. Contudo, foram selecionados alguns elementos que pudessem possibilitar a visão de que todo processo, toda mudança nos livros de alfabetização não aconteceu sem embates, sendo sempre tensionada pelas culturas envolvidas e produziu resultados.

Neste caso, os próximos capítulos se encaminham para analisar o processo e o produto do esforço feito para compreender os resultados das ações estruturadas pelo Estado brasileiro, nas relações com a cultura acadêmica, resultados esses que se expressam nos conteúdos dos livros didáticos de alfabetização – objeto da análise que se apresenta a partir desse momento.

4 TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DOS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS AO ESTUDO PRINCIPAL

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. FREIRE, Paulo (1997, p. 155).

Neste capítulo será apresentada a trajetória da pesquisa, desde suas questões iniciais que deram origem ao projeto de doutoramento, passando pelas etapas de reconstrução desse projeto, especialmente por meio de estudos de natureza exploratória que levaram a novas inquietações, novas teorizações e que culminaram na realização do estudo principal. Estudo que, após submetido ao exame da banca de qualificação e aperfeiçoado, compõe agora, este relatório de investigação na forma de tese.

De forma sintética, os principais elementos metodológicos foram anunciados na introdução e aqui são retomados: os objetivos elencados, os procedimentos adotados para a condução dos estudos empíricos, especialmente os processos que resultaram na seleção dos livros didáticos de alfabetização que compõem o *corpus* de análise no estudo principal.

O projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR 2016 propunha uma investigação de abordagem etnográfica dirigida pela questão norteadora: **Quais são as seleções realizadas por professores de 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, no interior do livro didático de Língua Portuguesa?** Os objetivos eram relacionados à análise dos livros didáticos aprovados nos PNLD 2015 (anos finais) e 2016 (anos iniciais), à utilização dos livros pelos docentes com especial atenção aos processos de seleção de textos e atividades feitas a partir do livro, bem como de seleção de outras atividades para complementar o planejamento de aulas.

Após o ingresso no Programa, as primeiras discussões acerca do projeto apontaram uma abrangência inadequada para um trabalho etnográfico. Assim, para a efetivação da pesquisa, a delimitação era necessária, optando-se em manter o olhar

focalizado nos processos de alfabetização. A escolha se deu pelo desafio posto socialmente e pela aproximação da pesquisadora com essa etapa de escolarização, como apontado na introdução desta tese.

Com o intuito de delimitar o foco da pesquisa foram realizados três estudos exploratórios. Os resultados revelaram contribuições para a compreensão da temática dos livros de alfabetização, que foram apresentados e debatidos em conferências nacionais e internacionais e avalia-se que constituem já uma primeira contribuição analítica resultante da pesquisa realizada. Assim, optou-se por sua inclusão neste capítulo, descrevendo de forma sintética, porém detalhada, os procedimentos e resultados obtidos.

Por outro lado, os estudos foram elementos essenciais para um processo de focalização gradativa da investigação sobre os livros didáticos de alfabetização, mas na perspectiva de compreender, para além do conteúdo dos livros, os elementos que possibilitaram sua existência material e simbólica em dado momento da vida social e escolar no país.

O esforço teórico-metodológico está sustentado na perspectiva traçada por Schmidt e Garcia (2008), que enfatizam a necessidade de estudar a vida escolar como um produto da dialética entre as ações dos sujeitos e as estruturas sociais nas quais a escola, as salas de aula e os sujeitos existem. Do ponto de vista dos livros didáticos, a cultura é entendida como conceito fundamental para analisar a presença desse artefato na escola, e especialmente para explicar sua existência no entrelaçamento das diferentes dimensões da cultura escolar.

4.1 OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

Ao considerar a amplitude do programa do governo federal de formação de professores alfabetizadores, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado no final de 2012 e que se estendeu até meados de 2018, e a aproximação da pesquisadora com o programa enquanto formadora regional⁵⁴ durante todo este período, o primeiro estudo exploratório buscou investigar aproximações entre o PNAIC e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em

⁵⁴ Formadora regional era uma função vinculada à Universidade responsável, no caso à Universidade Federal do Paraná, e tinha como responsabilidade realizar a formação para as formadoras regionais (ou tutoras), bem como acompanhar seu planejamento.

relação aos livros de alfabetização. Isso significou buscar e analisar nos materiais de formação do PNAIC, destinados aos professores alfabetizadores, relações com os livros didáticos de alfabetização.

Os resultados desta primeira investigação foram apresentados na Conferência Regional para América Latina da *Internacional Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), em setembro/2016, na Universidad Tecnológica de Pereira, em Pereira – Colômbia, cujo tema foi “*Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*”⁵⁵.

Os dados produzidos e apresentados na pesquisa intitulada “Significados e funções dos livros didáticos nos manuais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (CORDEIRO; GARCIA, 2016, p. 323-334) evidenciaram a estreita relação entre os dois programas. Os manuais dos professores⁵⁶ que orientam o uso dos livros didáticos aprovados no PNLD 2016 fazem referências ao PNAIC, assim como o próprio edital para a submissão dos livros didáticos ao PNLD/2016 menciona o programa de formação de professores; também os cadernos de formação do PNAIC mencionam os livros didáticos e enfatizam a importância de seu uso em sala de aula.

Para a realização dessa pesquisa foram selecionados oito cadernos de formação do PNAIC⁵⁷ destinados aos professores alfabetizadores de 1.º ano do Ensino Fundamental. O primeiro passo da investigação foi a leitura prévia dos materiais (8 cadernos) para localizar referências feitas pelos autores ao livro didático.

A análise documental resultou no estabelecimento de 4 categorias para a análise: **reflexões sobre o tema**, em que os autores apresentam estudos e embasamentos teóricos respaldando a importância do uso do livro didático em sala de aula; **indicação/orientação para o uso**, em que as orientações de como utilizar o livro didático estão presentes; **relatos e análises dos relatos**, em que professoras

⁵⁵ As memórias da Conferência, incluindo o texto referido como estudo exploratório, estão disponíveis em https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem_pereira_colombia_2016.pdf.

⁵⁶ Os manuais referem-se aos livros destinados aos professores que consistem na cópia do livro do estudante com uma parte complementar de orientações metodológicas para o uso do livro didático no qual está inserido.

⁵⁷ O material de formação mencionado foi publicado em 2012 e consiste em oito cadernos de formação para professores de 1.º ano do EF, oito cadernos para professores de 2.º ano do EF, oito cadernos para professores de 3.º ano do EF, além dos oito cadernos de Educação do Campo, um caderno de apresentação, um caderno de educação especial, um caderno de formação de professores e um caderno de avaliação, totalizando 36 cadernos de formação. O site do MEC retirou o material on-line disponível em seu site em 2017, sendo possível encontrar os cadernos no site <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-2012-2013/9149>.

alfabetizadoras compartilham encaminhamentos metodológicos em que utilizaram o livro didático e os autores/especialistas tecem comentários positivos sobre a metodologia utilizada pelas professoras; e **sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor**, relacionadas ao uso do livro didático.

Para uma síntese dos dados resultantes da análise dos Cadernos de Formação, optou-se pela organização em um quadro com dupla entrada, com as categorias de análise (horizontal) e temáticas referentes aos 8 cadernos de formação do 1.º ano (vertical), assinalando em quais materiais foram observadas as situações referidas pelas categorias.

QUADRO 13 - UNIDADES PNAIC EM QUE OS LIVROS DIDÁTICOS SÃO REFERENCIADOS

Significados e funções do LD	Cadernos de formação 1º ano (Unidade e temática)							
	1 - Currículo	2 - Planejamento	3 - Sistema de Escrita Alfabética	4 - Ludicidade, jogos	5 - Gêneros textuais	6 - Projetos e seqüências didáticas	7 - Heterogeneidade	8 - Avaliação e organização do trabalho docente
Reflexões sobre o tema (apresentação PNL; conceituação LD; histórico).	x	x	x				x	
Indicação/orientação para o uso.		x	x		x		x	
Relatos e análise dos relatos.		x	x					
Sugestão de leitura e indicação de tarefas para o professor.	x	x	x	x	x	x	x	

FONTE: CORDEIRO; GARCIA (2016, p. 319).

Foi evidenciada a ênfase em indicar os livros didáticos por meio de sugestão de leituras e realização de tarefas para o professor, pois sete dentre oito dos cadernos propõem leituras e tarefas. De forma geral, os cadernos de formação abordam a questão do livro didático, constantemente referendando seu uso, subsidiando o professor com textos teóricos e sugerindo outras leituras, apresentando relatos de professoras que mostram como exploraram os livros e tiveram êxito em seus planejamentos.

A partir deste estudo exploratório afirma-se que os programas federais referentes ao livro didático (PNLD) e formação de professores alfabetizadores (PNAIC) se articulam, uma vez que a análise permitiu verificar que o livro didático aparece de diversas formas nos cadernos de formação do Pacto, evidenciando funções dos livros, como:

[...] recurso didático essencial à alfabetização; suporte para a organização do trabalho pedagógico; auxílio no planejamento das aulas (ora como disparador, ora como complementação ao trabalho desenvolvido); suporte para textos e atividades variadas essenciais à alfabetização; portador de acervo de letras do alfabeto a serem recortadas e utilizadas pelos estudantes na formação de palavras; propiciador da alfabetização (compreensão do Sistema de Escrita Alfabética) e o letramento (práticas sociais de leitura e escrita); material completo que contempla os quatro eixos da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística; material disponível a todos os estudantes facilitando o processo de ensino-aprendizagem (CORDEIRO; GARCIA, 2016, p. 321).

Esse primeiro estudo exploratório, realizado no primeiro ano do processo de doutoramento, permitiu compreender como o PNAIC se relacionou com o PNLD de forma explícita, possibilitando a ampliação da pesquisa em relação ao tema da alfabetização, mais especificamente, ao livro didático.

As pesquisas e leituras prosseguiram após esse primeiro estudo exploratório, e as leituras de alguns relatos de pesquisas propiciaram a ampliação do conhecimento a respeito da temática que se pretendia investigar; entre eles, destacam-se os realizados por Silva (2016), Teixeira (2014), Santos (2009) e André (2011).

Silva⁵⁸ (2016) acompanhou durante um ano os usos que três professoras alfabetizadoras (uma de cada ano do ciclo de alfabetização) fizeram do livro didático, bem como elencou as atividades selecionadas por elas em diferentes materiais impressos para complementar seus planejamentos. A pesquisadora detectou que as professoras não eram passivas diante das propostas apresentadas pelo livro didático, buscando adequar o ensino as suas necessidades em sala de aula, bem como visando à aprendizagem dos alunos, conforme suas avaliações.

⁵⁸ A tese de Silva foi defendida junto à Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação em Educação, e foi intitulada “Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental”, em 2016.

Já na investigação de Teixeira⁵⁹ (2014), a pesquisadora acompanhou as práticas de ensino de uma professora alfabetizadora ao utilizar o livro didático de alfabetização. Os resultados indicaram a utilização parcial do livro didático, uma subutilização, e a complementação do planejamento de aulas com outros materiais considerados adequados pela professora.

A pesquisa de Santos⁶⁰ (2009) teve como objetivo analisar elementos relacionados aos processos de escolha do livro didático por professores das séries iniciais (ciclo I) do Ensino Fundamental. Os resultados da análise indicaram que, para os professores, o livro didático tem valor, mas não se constitui como principal e único elemento de seu trabalho em sala de aula, fazendo adaptações e complementações, estabelecendo coautorias desse material.

Na investigação relatada por André⁶¹ (2011), a pesquisadora acompanhou duas professoras durante um ano com o objetivo de entender os usos do livro didático de alfabetização no 1.º ano do EF. As professoras utilizaram o livro didático disponibilizado pelo MEC e um livro disponibilizado pelo próprio município. Os dois livros apresentavam propostas antagônicas, tanto em relação à concepção de língua, como nas propostas metodológicas apresentadas, e ambos foram utilizados pelas professoras com foco maior no ensino do sistema de escrita alfabética, porém de forma heterogênea.

Diante da leitura dessas pesquisas, o projeto de investigação foi revisto uma vez que as contribuições trazidas pelas autoras respondiam a algumas perguntas inicialmente formuladas. Como consequência desta primeira etapa, realizou-se o segundo estudo exploratório direcionado ao conteúdo dos livros didáticos de alfabetização, mais especificamente ao 1.º ano do EF, mantendo-se a preocupação em focalizar relações entre os livros didáticos de alfabetização e a formação de professores. Para isso, foram selecionados dois exemplares de 1.º ano de uma mesma coleção, porém de edições diferentes do PNLD, 2013 e 2016, a fim de

⁵⁹ A tese de Teixeira (2014) intitulada “As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico” faz parte das pesquisas realizadas junto ao NPPD UFPR - Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná.

⁶⁰ A dissertação de Santos (2009) intitulada “O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor” faz parte da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação da UFPR.

⁶¹ A tese de André (2011) intitulada “Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico” faz parte da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação - UFPR, assim como as pesquisas de Santos (2009) e Teixeira (2014).

identificar mudanças e continuidades nas propostas apresentadas. O objetivo do estudo foi investigar a influência do programa de formação de professores alfabetizadores (PNAIC) no conteúdo e na forma de apresentar os encaminhamentos metodológicos para a alfabetização.

Como o PNAIC foi iniciado no final de 2012, os livros aprovados para o PNLD 2013 seguiam as orientações do edital, que se mantinha construído com base nos PCNs. Entretanto, no PNLD 2016 as orientações continuaram pautadas nos PCNs, mas já indicavam a aproximação com o PNAIC, explicitando a relação entre ações políticas distintas, uma voltada à avaliação de livros didáticos e outra, à proposição de alternativas para enfrentar as dificuldades de alfabetizar as crianças das escolas públicas brasileiras, nos anos iniciais da escola básica.

Essa constatação inicial havia sido feita no estudo exploratório anterior, então decidiu-se verificar se essa aproximação do PNAIC com os livros didáticos era realmente identificável. Os resultados deste segundo estudo exploratório foram apresentados na 14^a IARTEM - *Internacional Association for Research on Textbooks and Educational Media*, em setembro/2017, na Universidade Lusófona, em Lisboa – Portugal, cujo tema foi “Changing medias - changing schools?”.

Metodologicamente, a pesquisa utilizou procedimentos inspirados na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e contou com as seguintes etapas:

- a) Seleção dos materiais a serem examinados.
- b) Leitura flutuante.
- c) Leitura analítica das duas edições do livro (orientações para o professor e sequências das atividades propostas).
- d) Elaboração de categorias para orientar a análise dos materiais considerando a permanência e as mudanças nos livros didáticos após o PNAIC.
- e) Organização e sistematização dos resultados encontrados.
- f) Análise qualitativa dos resultados.

Os dados produzidos a partir das análises na pesquisa intitulada “Permanence and change in literacy textbooks from the ‘National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)⁶²” (CORDEIRO; GARCIA, 2017) foram organizados em três categorias: 1.

⁶² Título em português: Permanências e mudanças nos livros didáticos de Alfabetização a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O resumo pode ser acessado em <https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/09/iartem_2017_abstract_book_v1-4_a4.pdf> Acesso em 09 nov. 2018. O texto completo pode ser consultado em

Sentidos de Alfabetização; 2. O significado dos textos e gêneros textuais; 3. O papel da avaliação. Com foco nas três categorias foram elaborados quadros comparativos a fim de observar permanências e mudanças, tanto nos livros dos alunos, quanto nos livros dos professores.

Nas categorias sentidos da alfabetização e significado de textos e gêneros textuais foram identificadas permanências e mudanças. Cordeiro e Garcia (2017) constataram que as continuidades estavam relacionadas à articulação da alfabetização, cuja ênfase estava no ensino sistemático da escrita, com as práticas sociais na perspectiva do letramento; permanência positiva ao se considerar a proposta de alfabetizar letrando.

Algumas mudanças observadas em relação à edição de 2016 referem-se à necessidade de organizar de forma mais sistemática o ensino do sistema de escrita, focalizando o trabalho não apenas em letras, mas em sílabas, palavras e textos, sem deixar de lado os usos sociais que acompanham o processo de alfabetização, indicando o trabalho com textos que circulam socialmente. Essa mudança também foi considerada positiva ao enfatizar a alfabetização com gêneros textuais.

Em relação à terceira categoria, relativa ao processo de avaliação, não foram verificadas mudanças em aspectos pontuais, visto que na edição de 2013 não havia menção ao acompanhamento da aprendizagem. A diferença observada em relação a essa categoria foi que, na edição de 2016, a concepção de avaliação foi inserida no manual do professor de forma significativa, apresentando discussões sobre avaliação processual e continuada, trazendo diretrizes explícitas do PNAIC com ênfase na compreensão do sistema de escrita alfabético, no uso de gêneros textuais e, sobretudo, na importância de monitorar a aprendizagem, avaliando-a continuamente.

Em 2018, após a constatação das mudanças e permanências nas edições do PNLD 2013 e 2016, como resultado do segundo estudo exploratório, mais uma investigação foi realizada. Como o Guia para o PNLD 2019 acabara de ser lançado, optou-se por pesquisar se as orientações apresentadas aos professores nos Guias dos livros didáticos das edições do PNLD 2013, 2016 e 2019 se mantinham,

considerando que o edital para o PNLD 2019 estava todo pautado na BNCC – 3.^a versão⁶³.

Os resultados do terceiro estudo exploratório foram apresentados na Conferência Regional para América Latina da *Internacional Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), em setembro/2018, na Universidad de Buenos Aires, em Buenos Aires – Argentina, cujo tema foi “*Libros de texto y médios de enseñanza em los distintos niveles del sistema educativo. Presenciais, ausências, encuentros y desencuentros*”.

Para a efetivação da pesquisa foi construído um quadro organizativo com elementos comuns presentes nos Guias 2013, 2016 e 2019, como documentos orientadores, organização da coleção, objetivo central, processos de letramento e alfabetização, ciclo de alfabetização, orientação metodológica das coleções aprovadas, eixos organizadores, leitura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos, educação literária, manual do professor e critérios de avaliação.

Os dados produzidos pela análise dos documentos na pesquisa intitulada “O Programa Nacional do Livro Didático e as orientações curriculares do PCNs, do PNAIC e da BNCC: relações presentes nos Guias dos livros didáticos” (CORDEIRO; GARCIA, 2018) foram resultantes do exame da parte específica de alfabetização e letramento em língua portuguesa. O estudo exploratório possibilitou compreender que o Guia PNLD/2016, mesmo com indicativos dos estudos do PNAIC, ainda apresentava orientações semelhantes ao Guia PNLD/2013, ou seja, os dois Guias estavam pautados nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e demais orientações e diretrizes curriculares, como as DCN da Educação Básica (2013) e as DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010).

Esses dois Guias também apresentaram uma composição similar compreendendo a organização dos livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em duas etapas: uma denominada Alfabetização e Letramento, destinada às coleções de livros didáticos destinados aos alunos de 1.º ao 3.º ano, e outra, Língua Portuguesa, para as coleções destinadas aos alunos de 4.º e 5.º ano. Nesses dois Guias ficou explícita a organização do ciclo de alfabetização

⁶³ O edital PNLD 2019 foi baseado na BNCC versão 3, que foi divulgada em abril/2017, pois o edital foi lançado em 27/07/2017 quando a versão final ainda não estava consolidada. A versão final da BNCC foi homologada em dezembro/2017.

compreendendo os três primeiros anos do ensino fundamental, e estabelecendo como eixos organizadores: linguagem oral; leitura; produção de textos escritos e conhecimentos linguísticos.

Com base nos dados produzidos, após a análise das obras, verificou-se que a orientação metodológica organizada e apresentada nos Guias PNLD 2013 e 2016 possibilitava aos professores uma visão global das coleções, pois destacaram pontos necessários ao processo de alfabetização e letramento. No Guia PNLD/2013, houve a indicação da organização das obras por coleções temáticas; temas ou projetos de trabalho e/ou oficinas; e palavras-chave ou letras do alfabeto, destacando como as coleções se organizavam em relação à aprendizagem do sistema de escrita e aos conhecimentos linguísticos. No Guia PNLD/2016, destacou-se como as obras, de forma geral, apresentavam tendências contraditórias, com um trabalho reflexivo para o ensino da leitura, produção de textos escritos e oralidade, e uma perspectiva mais tradicional, mais transmissiva, em relação aos conhecimentos linguísticos.

Entretanto, em relação ao Guia PNLD/2019 foram detectadas várias mudanças, como o fato de estar exclusivamente pautado nas habilidades e competências da BNCC versão 3; apresentar a organização da coleção em uma única etapa: Língua Portuguesa; a indicação do ciclo de alfabetização como os dois primeiros anos do EF; a organização do componente em cinco eixos organizadores: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais; e educação literária; e a falta de sistematizações e análises comparativas entre as coleções nas orientações metodológicas, excluindo as análises que seriam relevantes para auxiliar o professor na escolha do livro didático.

A ênfase aos conhecimentos gramaticais reforçadas na BNCC também ficou evidenciada no Guia PNLD/2019. A retomada de conceitos debatidos e modificados pelos estudos desenvolvidos pós década de 1980, como o entendimento equivocado de leitura como um ato de decodificação e o de escrita como, codificação, estão presentes na BNCC e geram preocupação em relação aos rumos da alfabetização, pois não é uma questão de nomenclatura, mas toda uma concepção de alfabetização que está por trás de uma ideia mecanicista de alfabetização. Em função disso, entendeu-se que seria relevante incluir também os livros do PNLD/2019 na pesquisa.

Após os três estudos exploratórios, a análise dos dados produzidos possibilitou a focalização final do projeto e finalização da pesquisa. O conjunto de dados

produzidos permitiu verificar a ligação de dois programas federais como o PNLD (2016) e o PNAIC (2012). As análises permitiram também identificar avanços significativos nos livros didáticos de alfabetização de uma edição do PNLD para outra (2013-2016) e, ainda, deram indicativos de mudanças expressivas em relação ao PNLD/2019 a partir da análise do Guia do Livro Didático.

Com a continuidade das buscas por pesquisas, no mesmo campo temático, foram localizadas mais duas investigações que auxiliaram na construção da delimitação do objeto de estudo. A pesquisa de André⁶⁴ (2007) investigou se a teoria de Vygotsky tinha implicações para o ensino e aprendizagem da escrita e se essas podiam se concretizar no livro didático de alfabetização. A pesquisadora concluiu que o livro didático tem possibilidades limitadas para trabalhar na perspectiva da psicologia histórico-cultural porque não pode dialogar com professor e aluno e, conseqüentemente, não pode ser o interlocutor do aluno que expressa seus pensamentos por meio da escrita.

A investigação de Cornélio⁶⁵ (2015) teve por objetivo compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização (PNLD 2007 e 2010) com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal. A pesquisadora concluiu que a perspectiva do letramento, apesar de se tornar a base para a política de alfabetização nos anos 2000, não se concretizou no Programa Nacional do Livro Didático.

Com base nos estudos exploratórios desenvolvidos e nas pesquisas que foram localizadas nas revisões bibliográficas realizadas entre um estudo e outro, uma questão ainda aberta foi localizada. Assim, foi possível definir o foco da pesquisa e reformular as questões norteadoras nesta direção: **De que forma os livros didáticos de alfabetização oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando? Esses livros oferecem recursos para que o trabalho didático seja desenvolvido dentro dessa perspectiva?**

⁶⁴ A dissertação de André (2007) intitulada “O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático” faz parte da linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação da UFPR.

⁶⁵ A tese de Cornélio (2015) intitulada “Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização” faz parte da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assim, definiu-se a intenção de buscar materializações nos livros didáticos de uma aproximação real entre a teoria apontada pelos documentos oficiais, inclusive os do PNLD, e as proposições para a intervenção prática, neste caso, analisando de que forma a perspectiva do alfabetizar letrando estaria presente nas obras disponibilizadas aos professores, bem como se essa perspectiva mostraria avanços nos livros de uma mesma coleção.

Com os resultados desse percurso, foi organizado o texto de qualificação, no qual os dados até então produzidos foram analisados na relação com os elementos contextuais da produção das coleções didáticas, caminho que ganhou maior relevância com as críticas e sugestões feitas pela banca, e a partir do qual se definiu a focalização e as possibilidades analíticas para a etapa final da pesquisa, aqui caracterizada e apresentada a seguir como estudo principal.

4.2 O ESTUDO PRINCIPAL

A partir dos dados produzidos nos três estudos empíricos de natureza exploratória, foi definido que o objeto da tese seria as relações dos livros didáticos de alfabetização com a perspectiva do alfabetizar letrando, considerando especialmente as três últimas edições do PNLD (2013, 2016 e 2019). Definiu-se esse foco por se entender a necessidade de investigar e explicar se a alfabetização e o letramento estão contemplados nos livros didáticos que foram produzidos em diferentes contextos, tomando como referência a perspectiva do alfabetizar letrando decorrente das elaborações teóricas feitas por Magda Soares (1998).

Assim, reafirmou-se a questão norteadora que vinha sendo (re)construída nas sucessivas discussões do projeto e ainda, com o desenvolvimento da pesquisa, foi acrescentada uma nova questão que ganhou maior espaço e sentido após as avaliações da banca de qualificação: **Que relações podem ser estabelecidas entre a presença dessa proposta nos livros didáticos e os contextos em que esses livros foram produzidos?**

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos apresentam a proposta de alfabetização e letramento, definiu-se então que as contribuições ao tema poderiam vir a investigar como a perspectiva de alfabetizar letrando é contemplada nos livros

didáticos de determinado período. Entretanto, a investigação consideraria a relação com outros elementos contextuais, tais como as orientações educacionais nacionais, os editais do PNLD para inserção da obra ao Programa, os critérios de avaliação e, especialmente, os grupos de especialistas que atuaram nesses processos, nos diferentes períodos.

Para sustentar as análises, optou-se por examinar a questão a partir das relações entre as culturas escolares, tomando como referência os conceitos produzidos por Escolano (2005), já presentes nas etapas anteriores do estudo. Esses conceitos permitem estabelecer as relações entre as diferentes dimensões que constituem as culturas escolares, evitando que as análises necessárias sobre o conteúdo do livro sejam restritas apenas ao objeto, e deixem de levar em conta elementos que produzem condições para que ele seja valorizado e incluído.

Com as questões norteadoras definidas e a problemática reconstruída, foram redefinidos o objetivo geral e os específicos. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como os livros didáticos de alfabetização, das últimas três edições do PNLD, incorporaram a proposta de alfabetizar letrando, estabelecendo relações com os contextos de produção desses livros quanto às dimensões da cultura escolar, em particular da cultura político-institucional e da cultura acadêmica.

Os objetivos específicos traçados foram assim expressos:

a) Sumarizar e analisar as contribuições originadas na cultura científica da educação sobre a alfabetização e em particular sobre a perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, estudos e pesquisas que marcaram os momentos historicamente e influenciaram as ações da cultura político-institucional.

b) Situar elementos constitutivos da cultura político-institucional que marcam os contextos de produção dos livros didáticos de alfabetização e letramento no período de 1996-2019, pela análise de legislações, diretrizes curriculares, programas de formação de professores, e normativas do Programa Nacional do Livro Didático.

c) Buscar indícios de mudanças em relação à concepção de alfabetização nos livros didáticos a partir da análise das resenhas dos Guias PNLD e de coleções com maior aceitação entre as escolas, construindo instrumentos de análise e definindo a amostra a ser analisada na etapa final.

d) Na amostra selecionada:

d1) Analisar a coletânea textual quanto à diversidade de textos, temáticas e esferas sociais de circulação, elencando os gêneros textuais e as temáticas abordadas desde o PNLD 2013 até o PNLD 2019.

d2) Investigar como o letramento e a alfabetização estão presentes no livro didático de alfabetização, identificando as atividades relacionadas à compreensão leitora, à produção de textos escritos e à sistematização do sistema de escrita alfabética.

Para a definição do corpus de análise, foram estabelecidos os critérios de seleção da amostra:

1. Livros didáticos de alfabetização aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que, portanto, foram/são opções para a rede pública de ensino.
2. Livros didáticos de alfabetização que foram produzidos em diferentes contextos com base em diferentes orientações curriculares, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos livros produzidos no período em que estava em vigor o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por ser um programa nacional que aconteceu de 2012 a 2018, atingindo um número expressivo de professores atuantes na rede pública.

Tendo como base os dois critérios anteriores, foram selecionados os livros do PNLD/2019 por serem os orientados pela BNCC; os livros do PNLD/2016 por serem os que foram elaborados em meio às orientações específicas do PNAIC, e optou-se em selecionar o PNLD/2013 por ser o cronologicamente mais recente que atenderia o critério de estar relacionado aos PCNs. Outro fator que influenciou a decisão quanto ao PNLD/2013 foi a possibilidade de conseguir com mais facilidade os exemplares de livros didáticos aprovados nesta edição. Por serem livros consumíveis, os livros de alfabetização são entregues aos alunos ao final do ano e, os exemplares dos livros do professor são facilmente descartados quanto mais antigos forem, a fim de abrir espaço para alocar os livros mais novos.

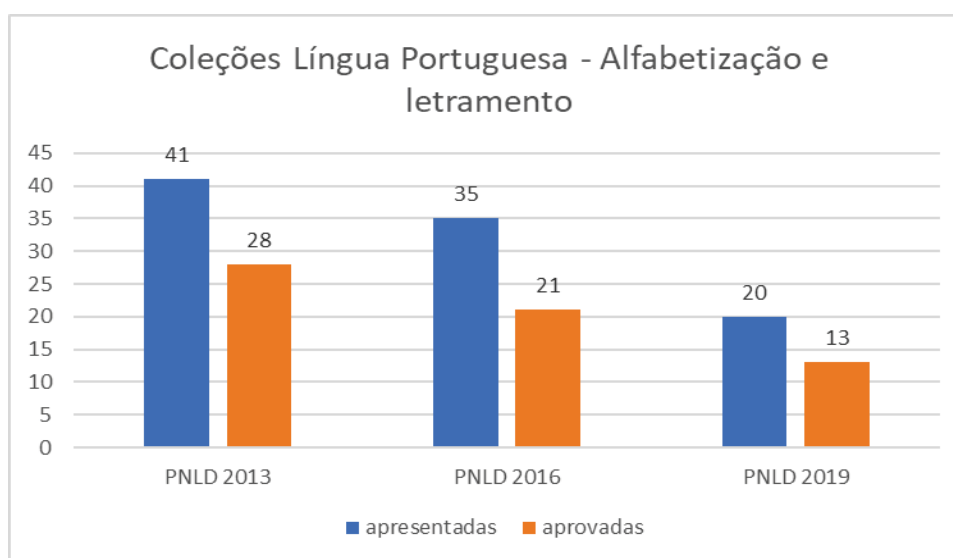
Assim, como primeiro procedimento, após definir as três edições do PNLD (2013, 2016 e 2019) como delimitador, foram elencadas todas as coleções das três

edições fazendo um pareamento de títulos, editoras e autores, organizando as informações em um quadro.

A partir das informações do quadro foi possível estabelecer algumas relações:

a) Do número de coleções apresentadas e aprovadas, tem-se os seguintes dados:

GRÁFICO 02 – COLEÇÕES APRESENTADAS E APROVADAS (2013, 2016, 2019)



FONTE: A autora (2018).

Para o estabelecimento de critérios de análise para a seleção dos livros didáticos de alfabetização, nesta pesquisa, foram consideradas as coleções aprovadas.

b) Considerando as 21 coleções aprovadas no PNLD/2016, 11 eram coleções já aprovadas no PNLD/2013, tomando-se como referência os critérios de **mesma editora e mesma autoria** ou grupo de autores, sem avaliar se houve alteração no título da coleção. Ao avaliar a permanência do título também, considera-se como obra reapresentada, revelando o número de 6 obras dentre as 11.

GRÁFICO 03 – COLEÇÕES APROVADAS EM 2016



FONTE: A autora (2018).

Esses dados revelam um percentual de 48% de renovação, contrapondo-se a 52% de continuidade, o que aponta para um grupo de autores⁶⁶ já estabelecidos que trabalha com editoras também já estabelecidas comercialmente⁶⁷, os quais conhecem os processos para a elaboração dos livros didáticos de alfabetização conforme as diretrizes do MEC. Por considerar que as edições de 2013 e 2016 pautavam-se nas orientações dos PCNs, a reapresentação de obras abrange 28% dos livros disponibilizados para a escolha no PNLD/2016.

c) Considerados os critérios de mesma **autoria**, independente de título da obra ou de editora, tem-se os seguintes dados:

QUADRO 14 - OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA

PNLD	QUANTIDADE DE COLEÇÕES
2013 e 2016	01
2013 e 2019	03
2016 e 2019	02
2013, 2016 e 2019	01

FONTE: A autora (2018).

⁶⁶ O foco desta pesquisa não abrange as questões de autoria, sendo utilizado este critério apenas como meio de seleção dos livros didáticos, portanto, para aprofundamento das leituras nesta temática, ver os trabalhos de CARTAXO (2012), BASSO et al (2013), BITTENCOURT (2004) e RALEJO (2016).

⁶⁷ Como esta tese não abordará a questão do mercado editorial, sugere-se ver o trabalho de CASSIANO (2007).

A partir dos dados acima, é perceptível a existência de um grupo de autores com experiência em publicação didática que se movimenta entre diferentes editoras, adaptando-se às mudanças nas orientações curriculares, bem como às formas organizativas de cada editora.

d) Considerando mesmo título e mesma editora como critério, independente de autoria, há uma coleção que permanece do PNLD/2013 para o PNLD/2016, e uma coleção em relação ao PNLD/2013 e PNLD/2019.

Esse dado revela uma problemática, pois há coleções já bem conhecidas entre os professores e que frequentemente são escolhidas. Entretanto, quando não é possível permanecer a mesma autoria na nova edição, a maioria das editoras opta pela mudança do nome da coleção, provavelmente para não incidir nas questões de direitos autorais. Porém, desta forma, assume o risco de não ter novamente a coleção escolhida pela alteração do título da coleção. A coleção mencionada de 2013 para 2019 adicionou a palavra **Novo** para não perder a identidade já constituída pelo título, mesmo com a troca de autoria.

e) Destaca-se que a autora que permaneceu nas três edições do PNLD, mesmo com mudança de título e editora, escreve a obra apresentada no PNLD/2019, que já estava presente no PNLD/2013 registrada como obra coletiva. Explicitando:

QUADRO 15 - OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA E COM MUDANÇA DE AUTORIA EM COLEÇÃO EXISTENTE

	Coleção	Autoria/Organização	Editora
PNLD 2013	Projeto Pitangua	Obra coletiva Org. Leandro Henrique Mantovani	Moderna
	Conhecer e crescer	Cristiane Buranello	Escala Educacional
PNLD 2016	Aprender, muito prazer!	Cristiane Buranello	Base
PNLD 2019	Novo Pitangua – Língua Portuguesa	Cristiane Buranello	Moderna

FONTE: A autora (2018).

f) Outro elemento a ser destacado é o fato de uma coleção que permaneceu no PNLD/2013 e PNLD/2016, com a mesma autoria e mesma editora, apesar de título modificado, no PNLD/2019 muda de editora.

QUADRO 16 - OBRAS APRESENTADAS COM A MESMA AUTORIA E COM MUDANÇA DE EDITORA NO ÚLTIMO PNLD ANALISADO

	PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
Coleção	Projeto Prosa	Ligados.com	Conectados – Língua Portuguesa
Autoria	Angélica Prado Cristina Hülle	Angélica Prado Cristina Hülle	Angélica Prado Cristina Hülle
Editora	Saraiva	Saraiva	FTD

FONTE: A autora (2018).

É possível inferir que a parceria das autoras e a coleção que apresentam, mesmo com a mudança de nome, não obteve espaço na mesma editora (Saraiva) para continuidade por algum motivo que é desconhecido, realizando assim a mudança. Apesar do nome distinto entre as edições de 2016 e 2019, verifica-se a aproximação entre as coleções considerando o próprio nome da obra que remete ao meio tecnológico “Ligados.com” e “Conectados”.

g) Algumas coleções foram apresentadas uma única vez, observando-se que o autor não participou de outra obra nos demais PNLD. O número de obras únicas apresentadas, considerando os últimos três PNLD, Ensino Fundamental Anos Iniciais é o seguinte:

QUADRO 17 - QUANTIDADE DE COLEÇÕES APRESENTADAS UMA ÚNICA VEZ, NÃO TENDO O AUTOR PARTICIPADO DE OUTRO TÍTULO EM OUTRAS EDIÇÕES PNLD

	PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
Coleções únicas	07	03	04

FONTE: A autora (2018).

h) Foram identificadas três coleções que permaneceram nas três edições do PNLD, com a mesma autoria e mesma editora. Das três coleções, duas permaneceram com o mesmo título e apenas uma teve alteração do título no PNLD/2019, como é apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 18 - COLEÇÕES QUE PERMANECERAM NOS ÚLTIMOS TRÊS PNLD, DE MESMA AUTORIA E DE MESMA EDITORA

PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
<p>Ápis – Letramento e Alfabetização</p> <p>Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi</p> <p>Editora Ática</p>	<p>Ápis – Letramento e Alfabetização</p> <p>Ana Trinconi Terezinha Bertin Vera Marchezi</p> <p>Editora Ática</p>	<p>Ápis - Língua Portuguesa</p> <p>Terezinha Bertin Vera Marchezi Ana Trinconi</p> <p>Editora Ática</p>
<p>Projeto Buriti – Português</p> <p>Org. Marisa Martins Sanchez</p> <p>Editora Moderna</p>	<p>Projeto Buriti Português – Letramento e Alfabetização</p> <p>Org. Marisa Martins Sanchez</p> <p>Editora Moderna</p>	<p>Buriti Mais – Português</p> <p>Org. Marisa Martins Sanchez</p> <p>Editora Moderna</p>
<p>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização</p> <p>Angiolina Bragança Isabella Carpaneda</p> <p>Editora FTD</p>	<p>Porta Aberta – Edição Renovada – Letramento e Alfabetização</p> <p>Isabella Carpaneda Angiolina Bragança</p> <p>Editora FTD</p>	<p>Encontros - Língua Portuguesa</p> <p>Isabella Carpaneda Angiolina Bragança</p> <p>Editora FTD</p>

FONTE: A autora (2018).

Desta forma, com base neste último critério (mesma autoria e mesma editora) e permanência nos três últimos PNLD (2013, 2016 e 2019), a seleção dos livros a

serem analisados foi estabelecida. Além disso, ao ponderar os dados disponibilizados pelo FNDE em relação às coleções mais distribuídas por componente curricular, os três livros aparecem entre os primeiros, como se evidencia a seguir:

QUADRO 19 - COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MAIS ESCOLHIDAS NOS ÚLTIMOS TRÊS PNLD

	PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
1.º	Porta Aberta	Ápis	Ápis
2.º	Ápis	Projeto Coopera	Buriti Mais
3.º	A escola é nossa	Porta Aberta	Aprender juntos
4.º	Projeto Buriti	Projeto Buriti	Encontros
5.º	Projeto Prosa	Eu gosto	Vem voar

FONTE: A autora (2019), com base nas informações disponibilizadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶⁸ e de informações recebidas via e-mail do FNDE.

Com as três coleções selecionadas, o passo seguinte em relação aos procedimentos foi a localização dos 9 livros referentes ao 1.º ano.

Os livros foram obtidos das seguintes formas, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 20 - OBTENÇÃO DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO PARA ANÁLISE

COLEÇÃO	PNLD	FORMA DE OBTENÇÃO
Porta Aberta / Encontros	2013	Doação da SME Curitiba
	2016	Doação de escola RME Curitiba
	2019	Empréstimo SME Curitiba
Ápis	2013	Empréstimo de professora da RME Curitiba
	2016	Doação de escola RME Curitiba
	2019	Empréstimo SME Curitiba
Buriti / Buriti mais	2013	Compra em loja virtual de livros
	2016	Doação da SME Curitiba
	2019	Empréstimo SME Curitiba

FONTE: A autora (2019).

⁶⁸ Informações disponibilizadas no site do FNDE disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Acesso em 04 dez. 2018.

Os livros do PNLD/2019 foram os mais fáceis de serem obtidos por meio do empréstimo da SME Curitiba que dispõe de todas as coleções referentes ao último PNLD. As edições anteriores são doadas para projetos da própria SME, como o de atendimento a estudantes estrangeiros, ou para professores, conforme solicitação. Como há algum tempo os livros didáticos são objeto de análise mesmo que informalmente pela pesquisadora, o Livro Porta Aberta (PNLD/2013) e Burity (PNLD/2016) já faziam parte do arquivo pessoal.

Após o levantamento do que era possível emprestar da SME Curitiba e dos livros do acervo da pesquisadora, foram feitos pedidos em redes sociais a fim de localizar os livros faltantes. Pedagogas e professoras atuantes nas unidades da RME Curitiba entraram em contato, doando e/ou emprestando alguns livros, nem todos necessários para a pesquisa. Depois deste processo, que levou cerca de 30 dias, como havia um livro faltante do PNLD/2013, a pesquisadora fez a compra on-line do mesmo em lojas que vendem livros novos e usados.

Desta forma foi possível completar o corpus a ser analisado em busca de responder à questão norteadora: De que forma os livros didáticos de alfabetização oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando?

Na continuidade do processo, optou-se em ir aos livros didáticos de alfabetização observando a presença da faceta linguística com atividades de sistematização do sistema de escrita alfabética. Além da faceta linguística, foram investigadas as facetas interativa e sociocultural, correspondentes ao letramento, que implicam em apresentar diversidade de gêneros textuais com diferentes finalidades para diferentes interlocutores e com diferentes estruturas, oportunizando aos alunos situações em que precisem utilizar-se de estratégias para a compreensão dos textos (verbais, não verbais e multissemióticos/multimodais⁶⁹), e também para a produção de textos de acordo com a situação comunicativa (SOARES, 2017).

Entretanto, no exame de qualificação, as professoras integrantes da banca fizeram alguns apontamentos que modificaram alguns procedimentos no curso final da pesquisa, como já referido. Em síntese, as questões que exigiram redefinições estão apontadas a seguir:

⁶⁹ Conforme ROJO (2007), textos multimodais são os que apresentam as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal, e exploram também as múltiplas semioses (linguagens), por isso multissemióticos (ROJO, 2009).

1. Um dos nove livros selecionados foi comprado em loja virtual, não se caracterizando como exemplar distribuído pelo FNDE, portanto, descaracterizando o *corpus* selecionado. Isso implicou eliminar o livro referente ao PNLD/2013 da Coleção Buriti.
2. É importante que, ao mesmo tempo em que se analisam as atividades apresentadas para os alunos, sejam analisadas as orientações do Manual do Professor. O livro do PNLD/2013 da Coleção Ápis, emprestado de professora da RME-Curitiba, corresponde ao livro do aluno, impossibilitando acompanhar as orientações ao professor.
3. A coleção Porta Aberta poderia ser priorizada, por ser a obra que, mesmo com mudanças de título, permaneceu publicada pela mesma editora e pelas mesmas autoras, e ainda, participou de todas as edições do PNLD.

Assim, com sustentação na avaliação feita pelos componentes da banca no exame de qualificação de que a relevância da pesquisa seria dada, entre outros elementos, pela qualidade das análises em curso e não pela quantidade de obras, optou-se por fazer a análise da Coleção Porta Aberta/Encontros dos livros referentes ao PNLD 2013, 2016 e 2019.

Agrega-se a essa justificativa o fato de que se trata de uma obra que circula na cultura escolar há mais de duas décadas, evidenciando algum grau de identificação com a cultura empírico-prática, ainda que, se sublinhe a ideia de que o livro didático é mercadoria (Apple, 1995) e que se reconheça o papel das grandes editoras na divulgação das obras (Cassiano, 2007) e sua conseqüente influência sobre os processos de escolha das escolas e professores.

Os resultados desse trabalho analítico estão apresentados no capítulo seguinte e constituem a sistematização das diferentes etapas de análise dos conteúdos dessas coleções. A partir dela, é possível apontar respostas a questões orientadoras da investigação.

5 SIGNIFICADOS DO ALFABETIZAR LETRANDO EM CIRCULAÇÃO NA CULTURA ESCOLAR: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO APROVADO EM TRÊS EDIÇÕES DO PNLD

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam
(BOFF, Leonardo. 1998, p. 9).

Neste capítulo são apresentadas as sistematizações realizadas a fim de organizar as informações disponíveis e observadas pela lente da pesquisadora, que também é alfabetizadora, formadora de professores alfabetizadores e produtora de materiais de alfabetização, com o intuito de produzir dados que permitam contribuir com os estudos no campo da alfabetização e dos livros didáticos.

O olhar sobre a coleção selecionada no Programa Nacional do Livro Didático buscou descobrir como as orientações sobre o **alfabetizar letrando** foram apresentadas no livro didático de alfabetização, elemento da cultura escolar.

Buscou-se percorrer um espaço temporal que inicia com as primeiras articulações entre as culturas político-institucional e acadêmica na definição de um sistema avaliativo das obras didáticas a serem incluídas no Programa Nacional do Livro Didático, com vistas a melhorar a qualidade dessas obras; e se estende até o último PNLD em vigência, com novo nome atribuído pelo Decreto n. 9099 de 18 jul. 2017 – Programa Nacional do Livro e do Material Didático – e com mudança na referência curricular nacional, agora a BNCC e não mais os PCNs.

Para tanto, optou-se pela análise das resenhas, Guias e fichas avaliativas referentes ao período compreendido entre 1996 e 2019 e, principalmente, a análise dos livros destinados ao 1.º ano, das últimas três edições do PNLD (2013, 2016 e 2019).

O capítulo apresenta uma primeira seção que evidencia características gerais dos livros a partir de informações disponíveis sobre as autoras e, em seguida, a

descrição analítica das obras a partir dos Guias do PNLD, o que significa a apropriação das posições construídas pelos avaliadores, agentes que têm relação direta com a produção acadêmica dos conceitos de alfabetização e letramento nas duas primeiras edições analisadas; já na terceira, há novos agentes de coordenação e avaliação no PNLD. A segunda seção apresenta o resultado de análise da pesquisadora. Ao final, propõe-se uma seção de síntese dos resultados do trabalho analítico.

5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO SELECIONADO

Como descrito no capítulo anterior, a seleção dos livros a serem examinados foi o resultado de um longo processo de busca dos materiais, nem sempre disponíveis uma vez que são enviados para as escolas diretamente pelo PNLD, ou ainda, pelo fato das secretarias não conseguirem manter acervos mais antigos das coleções aprovadas. Os pesquisadores dependem de localizar e obter cópias, sempre atendendo às normas de conservação e guarda dos livros que regulamentam as ações.

Do conjunto de obras localizadas e examinadas nos sucessivos estudos de natureza exploratória, atendendo a critérios que foram produzidos no diálogo entre a empiria e a teoria para tentar responder as perguntas de pesquisa, a opção foi pela coleção Porta Aberta/Encontros. Os três livros selecionados são apresentados e analisados no entrecruzamento de diversos elementos, entre os quais, a avaliação oficial da obra pelos especialistas que produzem os Guias.

5.1.1 Quem são as autoras?

A obra analisada foi escrita por Angiolina Domanico Bragança e Isabella Carpaneda e publicada pela editora FTD.

Angiolina Domanico Bragança é licenciada em Pedagogia, com especialização em Administração Escolar. Desde 1990 elabora materiais e ministra cursos de formação de professores. Também atua desde 1970 como assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília – DF (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018).

Isabella Pessoa de Melo Carpaneda é licenciada em pedagogia e especialista em Língua Portuguesa. Desde 1990 elabora materiais e ministra cursos de formação de professores. Também atua desde 1984 como assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília – DF (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2018).

Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda escrevem livros didáticos desde 1990 e tiveram seu primeiro livro “Porta de papel” aprovado nos PNLD 1992, 1996 e 1998, em parceria com Regina Lára Moreira Nassur. No PNLD 2001, tiveram a coleção “Alfabetização Vida Nova” aprovada e, em 2004, a coleção “Bem-te-li”. Nos PNLD 2007, 2010, 2013 e 2016 tiveram a coleção “Porta Aberta” aprovada e, no último PNLD (2019), a coleção aprovada foi “Encontros”. Todas as coleções foram publicadas pela editora FTD.

Isso significa que há mais de 20 anos as coleções elaboradas por Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda estão participando do PNLD e, conseqüentemente, têm circulado nas escolas públicas de todo país durante todo esse período. Por essa razão, também podem contribuir para se compreender mudanças que gradualmente ocorreram nas formas de avaliar os livros. As análises são, portanto, indiciárias das relações que se estabeleceram entre o âmbito político-institucional e a dimensão acadêmico-científica da educação, uma vez que as resenhas expressam o ponto de vista de avaliadores especializados sobre cada obra/coleção que participou do edital.

Ao considerar que as coleções das autoras estão entre as cinco mais escolhidas, conforme dados dos últimos três PNLD (2013, 2016 e 2019), e considerando-se que as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores estimularam o uso dos livros (CORDEIRO e GARCIA, 2017), pode-se afirmar que milhões de crianças têm sido alfabetizadas tendo como apoio o livro didático Porta Aberta/Encontros. De acordo com informações públicas⁷⁰, no PNLD/2013 foram comprados 535.276 livros de 1.º ano da coleção Porta Aberta, enquanto no PNLD/2016 foram adquiridos 188.104 livros. Como a reposição é anual no caso dos livros de alfabetização, em 2018 foram comprados 192.751; houve reposição em 2017, mas os dados não estão disponíveis por título. Em 2019, foram adquiridos 157.195 livros de 1.º ano da coleção Encontros, segundo informações públicas.

⁷⁰ Disponível em <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 20 mai. 2020.

Os quantitativos são também um elemento que justifica a relevância de investigar como a obra analisada apresenta as atividades de alfabetização e letramento, evidenciando respostas possíveis à pergunta de pesquisa, no sentido de verificar se a obra mantém o equilíbrio entre os dois processos.


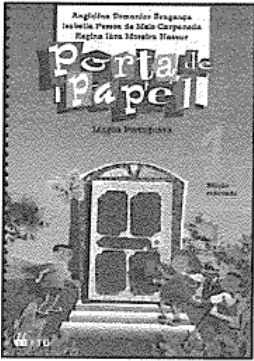

5.1.2 O que dizem as resenhas?

Para uma melhor organização dos dados foram elaborados três quadros que abordam as coleções aprovadas, agrupadas em trios. O intuito desses quadros é mostrar como os livros de mesma autoria e mesma editora foram modificados a partir das avaliações que receberam. Nos quadros constam os comentários que foram publicizados nas resenhas dos Guias das edições 1996 até 2019.

Para isso, os livros foram organizados com informações referentes a qual PNLD correspondem, a capa utilizada (imagem retirada dos Guias), se a resenha/análise foi feita para o livro específico ou para a coleção, além dos apontamentos em relação ao trabalho com os eixos que organizam o ensino da Língua Portuguesa.

QUADRO 21 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 1996, 1998 E 2001

(continua)

PNLD	PNLD 1996 Análise do livro	PNLD 1998 Análise do livro	PNLD 2001 Análise do livro
Capa			
Título	Porta de papel	Porta de papel	Vida Nova
Coleção	Língua Portuguesa – anos iniciais	Língua Portuguesa – anos iniciais	Alfabetização

QUADRO 21 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 1996, 1998 E 2001

(continuação)

Avaliação	Não recebeu o asterisco de recomendado.	Recomendado com ressalvas. Recebeu uma estrela.	Recomendado com ressalvas. Recebeu uma estrela.
Observações gerais	Suaviza o trabalho do professor com metodologia dinâmica e agradável.	É preciso trabalhar o conhecimento prévio do aluno.	A proposta oscila entre referenciais construtivistas e da tradição pedagógica. Organizada em 38 lições com palavras-chave.
Eixo Leitura – qualidade dos textos	Boa seleção de textos, porém muitos não autênticos. Diversidade temática exclusiva do universo infantil. Predomínio de narrativas.	Apresenta fragmentos de textos de autores significativos da literatura brasileira como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bloch entre outros. Predomínio de narrativas. Pequenos textos ou poemas de autoria das próprias autoras do livro.	Rica seleção de textos, explorando diferentes gêneros e suportes. Predominância de pseudotextos. Há textos autênticos representativos da literatura infantil nacional, além de textos do folclore e da tradição oral. Valorização do leitor na construção de sentidos.
Eixo Leitura – compreensão e interpretação de textos	Atividades de localização de informações e repetição literal delas. Interpretação baseada apenas na expressão de opiniões pessoais.	Não há menção na resenha.	Não há menção na resenha.
Eixo Produção de textos	Não são contextualizadas. Poucas apresentam objetivos claros.	Denominada como Redação , prioriza a produção de narrativas ficcionais. Apresenta propostas como se o texto fosse uma mera justaposição de frases.	Atividades adequadas de produção coletiva e individual.
Eixo Oralidade	Não há menção na resenha.	É necessário ampliar o trabalho.	Propostas abrangentes e estimulantes, porém com predomínio de situações tipicamente escolares. Trabalho insuficiente.
Eixo Análise Linguística/ Semiótica	Ainda mencionada como gramática, explora o trabalho com alfabeto, sílaba, substantivos, adjetivos, sinônimos e antônimos, pontuação, acentuação, verbos.	Apresenta o modelo: nomenclatura, modelo, definição conceitual, e exercícios de memorização e aplicação.	Pouco articulada com propostas de interação pela linguagem. Aborda regularidades e irregularidades das relações entre letras e sons, orientando o aluno para a construção de regras e conceitos. Atividades mecânicas de identificar, reconhecer e memorizar. Algumas atividades de previsão e formulação de hipóteses.

QUADRO 21 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 1996, 1998 E 2001

(conclusão)

Manual do professor	Contém orientação metodológica e sugestões de leitura para o professor.	Não apresenta o pressuposto teórico adotado. Apresenta planejamento bimestral. Apresenta sugestões de atividades. Não apresenta sugestões sobre avaliação da aprendizagem.	Réplica do livro do aluno com respostas, comentários e propostas de exploração. Apresenta fundamentos interacionistas, orientações didáticas e bibliográficas, assim como sugestões de atividades complementares e outras leituras para os alunos.
---------------------	---	---	---

FONTE: A autora (2019).

Nas resenhas disponibilizadas nos Guias do PNLD (1996, 1998, 2001) são apresentadas observações gerais sobre os livros, pois essas resenhas são exclusivas da avaliação do livro destinado à 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, e observações específicas sobre cada eixo do ensino de Língua Portuguesa. Para facilitar a estruturação dos quadros, optou-se por manter os eixos com a nomenclatura atual adotada pela BNCC, dividindo o eixo leitura a fim de explorar dois aspectos importantes em relação ao desenvolvimento do letramento: o contato com uma diversidade textual, em relação aos gêneros, temáticas e esferas sociais (ou campos de atuação, conforme a BNCC) e, também, às atividades que propiciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas em relação à compreensão de textos.

Como a intenção desta pesquisa foi analisar as questões relacionadas à alfabetização e letramento, neste estudo não foram consideradas as observações do eixo oralidade. Isso não significa desconsiderar a importância de tal eixo e, por isso mesmo, ele está mantido no quadro elaborado; porém, ao considerar as facetas linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2018), constata-se uma aproximação maior dessas facetas com os demais eixos que estão em discussão. O item Manual do professor também consta nos quadros, mas como suas orientações aparecem de forma geral na resenha, ele não foi considerado como objeto de análise.

Sobre a diversidade textual, tem-se as edições de 1996 e 1998 com a mesma observação: predomínio de narrativas. Ao considerar que as narrativas fazem parte do contexto infantil desde a tenra idade, essa característica poderia ser afirmada como

algo positivo, inclusive porque existem vários textos predominantemente da tipologia narrativa como histórias fictícias, contos, lendas e fábulas. Entretanto, ao se considerar que o livro é destinado à 1.^a série, provavelmente os textos se configuram como fragmentos, além de implicar na ausência de outros tipos de texto, ou melhor, de outros gêneros textuais.

Outro fato que merece destaque é a presença dos textos da tradição oral na edição de 2001, elemento que mostra um avanço em relação aos livros anteriores, pois conforme Morais (2012, p. 134-135) são textos que propiciam a reflexão fonológica e, por serem de fácil memorização, facilitam que a criança acompanhe a leitura e observe as correspondências entre o que se lê e o que está escrito.

Entretanto, as três resenhas apontaram um problema em comum, que são os textos criados para alfabetização. Na resenha de 1996 tem-se a observação de **textos não autênticos**, na de 1998, **textos de autoria das próprias autoras** e na de 2001, **predominância de pseudotextos**. Isso indica que nas três edições foram priorizados textos artificiais, o que já era um dos pontos criticados nas cartilhas. Sobre esses textos, Albuquerque e Morais explicam:

[...] os textos cartilhados correspondem a um gênero que foi criado pela escola, para alfabetizar os alunos através de uma prática descontextualizada. Assim, em vez de inserir textos que circulam na sociedade, os autores dos livros didáticos passaram a colocar nos livros textos completamente artificiais (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 151).

Desta forma, verifica-se que houve um avanço da obra analisada naquele período em relação à diversidade textual, porém ainda se manteve a necessidade de resolver a questão dos textos autênticos, não elaborados exclusivamente para alfabetizar.

Sobre as atividades de compreensão leitora, na resenha de 1996 há a presença de uma única habilidade vinculada a atividades de localização de informações explícitas e repetição delas. Nas outras resenhas essa informação não está presente, deixando uma lacuna sobre como os livros abordaram essa questão. Contudo, ao analisar os Guias de 1998 (p. 26) e 2001 (p. 76), constata-se a preocupação em relação ao trabalho com o texto, pois há critérios específicos que mencionam a necessidade de que as atividades de exploração do texto enfatizem a reconstrução de sentidos do texto pelo leitor e a exploração de propriedades textuais e discursivas. No Guia 2001 há a complementação dessa orientação, solicitando que as atividades

desenvolvam estratégias e habilidades inerentes ao desenvolvimento da proficiência leitora. Ou seja, a ausência das informações sobre o trabalho com o texto nas resenhas, não significa que o item não foi avaliado. Assim, não há como verificar qualitativamente se houve alguma ampliação em relação ao trabalho com os textos.

Ao abordar o eixo da produção de textos, as transformações ficam evidenciadas, pois na resenha de 1996 aparece a crítica ao afirmar que as propostas são descontextualizadas, na de 1998 há o indicativo da predominância de produções de narrativas ficcionais e, na de 2001 há a avaliação de atividades adequadas de produção textual. Os critérios relacionados a esse eixo, que constam no Guia 2001 (p. 77), mencionam a prática da produção de textos com vistas ao desenvolvimento da proficiência em escrita, considerando os processos e condições de produção do texto, a diversidade de gêneros textuais a serem produzidos, além de oferecer diferentes estratégias para a efetivação da produção.

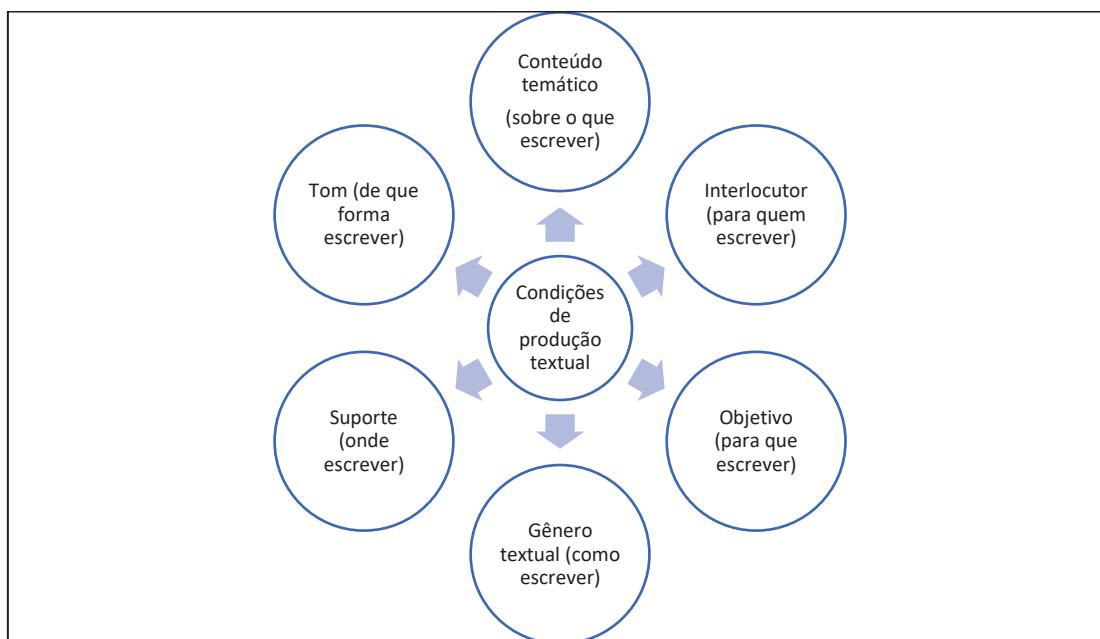
O Guia 2001, ao mencionar os processos de produção do texto refere-se às etapas da produção textual, que conforme Antunes (2003, p. 54-56) são constituídas pelo planejamento, escrita, revisão e reescrita. Assim, a autora reafirma que:

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos lápis e papel. Supõe ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa, cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Ao tratar das condições de produção que estão atreladas ao processo de produção, têm-se elementos essenciais que norteiam a escrita do texto. Desta forma, Marcuschi (2014) aponta que as condições de produção a serem atendidas pelo produtor de texto são conteúdo temático (assunto), interlocutor visado (para quem se destina), objetivo a ser atingido (motivo para escrever), gênero textual, suporte de veiculação, e até mesmo, o tom (considerando a formalidade ou não da linguagem).

Para representar essas condições de produção destacadas no Guia 2001, tem-se o seguinte organograma.

FIGURA 22 - ORGANOGRAMA DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL



FONTE: A autora (2020) com base em MARCUSCHI (2014).

Isso pressupõe que a proficiência em escrita, conforme os critérios colocados no Guia 2001, depende de um ensino sistemático da escrita que compreenda tanto os processos quanto as condições de produção textual. Assim, fica evidenciada a preocupação com o desenvolvimento do trabalho com este eixo, ampliando as orientações em relação aos critérios anteriores.

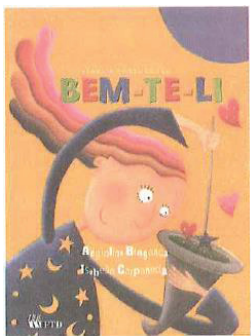
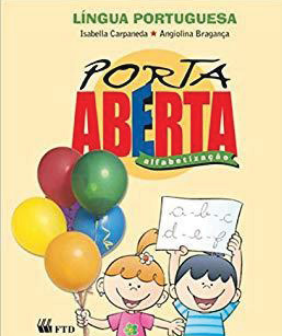

No eixo referente à análise linguística, a expectativa em relação às resenhas era de que abordassem aspectos relacionados ao trabalho com a alfabetização, por se tratar de livros da 1.^a série. Contudo, diferente disso, mencionam-se questões gramaticais com classes de palavras (1996), a sequência tradicional de exposição de conteúdos: nomenclatura – modelo – definição – exercícios mecânicos (1998), e a questão do trabalho com regularidades e irregularidades ortográficas (2001), ou seja, as obras permanecem focalizadas na gramática normativa.

Em relação às edições de 1996, 1998 e 2001 percebe-se pouco avanço em relação ao trabalho com os eixos diretamente relacionados à alfabetização e letramento. Por mais que os livros estejam avaliados como **recomendado com ressalvas**, as críticas apontadas nas resenhas anteriores, promovem poucas alterações nas obras seguintes, permanecendo alguns problemas já identificados e apontados nas avaliações antecedentes.

O quadro a seguir apresenta outras três edições subsequentes e aprovadas nos PNLD 2004, 2007 e 2010, na continuidade da análise da trajetória da obra.

QUADRO 22 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2004, 2007 E 2010

(continua)

	PNLD 2004 Análise da coleção – 4 volumes	PNLD 2007 Análise do livro	PNLD 2010 Análise da coleção - 2 volumes
Capa			
Título	Bem-te-li	Porta Aberta	Porta Aberta
Coleção	Língua Portuguesa - anos iniciais	Alfabetização	Letramento e Alfabetização
Avaliação	Recomendada com ressalvas		
Observações gerais	Livro organizado em 11 unidades.	Sequência didática: texto curto, apresentação do alfabeto, encontros vocálicos, famílias silábicas e palavras-chave. Predomina o método silábico.	Pequenas unidades, identificadas pela apresentação das letras do alfabeto, exploração de palavra-chave retirada de um texto da tradição oral ou de domínio público.
Eixo Leitura – qualidade dos textos	Boa seleção textual, variedade de gêneros e suporte textual, incluindo textos não verbais. Maioria dos textos é autêntica.	Diversidade textual, textos de domínio popular ou da tradição oral, além de HQ, capas de revista, avisos, convites, rótulos, anúncios entre outros. São escassos os textos narrativos e mais longos. Variedade temática do universo infantil com textos que circulam em diferentes esferas sociais. Ausência de autores da literatura infanto-juvenil.	Os gêneros são diversificados, sendo prioritariamente da tradição oral, de domínio público e textos didático-informativos. Os textos longos estão apenas no Manual do professor para a leitura.

QUADRO 22 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2004, 2007 E 2010

(continuação)

Eixo Leitura – compreensão e interpretação de textos	Atividades que favorecem a construção de sentidos pelos alunos, ultrapassam a simples recuperação literal de informações explícitas. Exploram conhecimentos prévios, localização, comparação e generalização de informações e produção de inferências. Falha em relação às atividades de antecipação e checagem de hipóteses.	Leituras conduzidas pelo professor e depois em pares. Estímulo à leitura silenciosa. Texto em cartaz para leitura pela professora. Não apresenta atividades relacionadas à localização de informações explícitas, formulação de hipóteses e inferências, estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto entre outras.	As estratégias mais exploradas são: antecipações de sentidos do texto, articuladas aos conhecimentos prévios e à localização de informações explícitas. Foco no significado de palavras e expressões. Proposta de organização de gibiteca, mural com textos informativos e de fotos com legendas.
Eixo Produção de textos	A leitura prévia dos textos respalda a produção de textos, quanto às temáticas e às estruturas dos gêneros textuais. O contexto de circulação das produções escritas é restrito ao ambiente escolar.	Raras as atividades de produção autônoma. Predomina a produção de frases e palavras. Na produção mais elaborada, como de um bilhete, o professor atua como escriba. Não há sugestões de reescritas.	Propostas simples de produção espontânea. Propostas mais elaboradas tendo o professor como escriba. Há uma diversidade de gêneros a serem produzidos.
Eixo Oralidade	Muitas oportunidades para desenvolver a interação verbal, porém restritas ao contexto escolar. Não explora diferentes gêneros do discurso oral.	Várias atividades pertinentes à exploração da oralidade, como opinar, recitar poemas, fazer entrevistas e apresentar oralmente uma pesquisa.	Atividades de expressão oral adequadas à situação e ao interlocutor. Proposta de organização de recital de parlendas e poesias. E explicação das regras do jogo da velha.
Eixo Análise Linguística/Se miótica	Explora aspectos gramaticais desvinculados do uso da língua. Uso dos textos como pretexto para o estudo de classes de palavras.	Explora a ortografia por meio da exploração dos grupos silábicos, por meio da observação e apresentação de regras.	Em relação a aquisição do SEA, traz atividades de reconhecimento de letras, leitura e escrita de palavras, exploração de palavras-chave. Perspectiva transmissiva com ênfase na memorização de padrões silábicos, com atividades de cópia de palavras, formação e separação de palavras em sílabas, escrita de frases a partir de palavras formadas e repetições desse modelo.

QUADRO 22 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2004, 2007 E 2010

(conclusão)			
Manual do professor	Duas partes: a primeira refere-se às resoluções das atividades e orientações para o desenvolvimento; a segunda apresenta a fundamentação teórica, objetivos e estrutura. Expõe claramente as bases e as intenções da obra e se encontra bem organizado.	Orientações sobre como conduzir as atividades, sugerindo possibilidades e alternativas para enriquecê-las, além das respostas do livro do aluno. Breve fundamentação teórico-metodológica, objetivos e orientações para avaliação do processo de aprendizagem. Leituras complementares para o professor.	Traz orientações detalhadas para o encaminhamento das atividades, para sua ampliação e articulação com projetos interdisciplinares. O Manual do Professor traz orientações sobre a revisão de textos.


FONTE: A autora (2019)

Ao analisar as resenhas das três edições dos livros destinados à 1.^a série/1.^o ano, constata-se um salto qualitativo em relação à diversidade textual, pois as três edições são avaliadas como tendo um bom repertório textual, incluindo textos não verbais e diversidade de gêneros, incluindo os da tradição oral, de domínio público e os didático-informativos.

Um exemplo de texto didático-informativo é este, encontrado no livro Porta Aberta, em sua edição de 2007.

FIGURA 23 - EXEMPLO DE TEXTO DIDÁTICO-INFORMATIVO

2 Leia as informações sobre o basilisco, um réptil que consegue andar sobre a água.



O basilisco é colorido e simpático e parece fazer mágica, pois corre sobre a água sem afundar. Ele vive em florestas úmidas e gosta de descansar em árvores e arbustos. Mas o basilisco também é capaz de se adaptar em áreas de cerrado.

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2005, p. 196).

Esse texto se caracteriza por ser elaborado para a situação didática, entretanto, traz algumas informações, como no exemplo apresentado, sobre um animal. Dessa forma, o fato de o texto não apresentar nem a fonte de onde foi retirado, nem um título que caracteriza textos que tem a finalidade de informar, além do fato de o texto ser de pequena extensão, indica que o texto pode ter sido elaborado pelas autoras do livro, com base em algum outro texto que provavelmente traria mais informações sobre o animal.

Assim, por mais que as resenhas apontem um avanço em relação à diversidade textual, a observação sobre a presença de textos didático-informativos pode ser compreendida como um problema que ainda precisava ser resolvido, visto que, neste caso destacado, se constitui em um texto não autêntico.

Sobre as atividades de compreensão de texto, as resenhas dos livros de 2004 e 2010 destacaram que propostas de ativação de conhecimentos prévios e localização de informações foram contempladas, além de abordarem questões de significados (2010). Todavia, para o livro de 2007 permanece a constatação de que não possui atividades que contemplem o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. A resenha mostra que os procedimentos de leitura apresentados no decorrer do livro, como leitura pelo professor, leitura em pares, leitura individual, textos expostos em cartaz para leitura apontada foram os pontos mais enfatizados nessa edição de 2007.

Por serem as mesmas autoras que produziram as obras, causa um estranhamento essa lacuna relacionada à compreensão leitora na edição de 2007; porém, pode-se avaliar que o fato de ter sido feita a crítica sobre a ausência dessas atividades possibilitou que, em 2010, o problema tenha sido resolvido. Entende-se que esta constatação pode sustentar a afirmação de que a avaliação realizada da obra em 2007 contribuiu para sua reformulação em 2010.

A respeito da produção de textos, as resenhas apresentam uma articulação dos textos disponibilizados para a leitura com as propostas de produção (2004), o que proporcionaria um respaldo sobre a temática do texto. A questão do professor como escriba foi destacada nas resenhas. Essa constatação recai em duas perspectivas: 1. Em um primeiro momento, o professor será o escriba dos alunos porque estará servindo de modelo escritor, e estarão refletindo sobre diferentes aspectos da língua enquanto ditam para o professor registrar; 2. Os alunos precisam ser desafiados a

escrever sozinhos para que individualmente possam refletir sobre o que já sabem sobre a escrita, como ela funciona e como se organiza.

De acordo com Souza e Leal:

[...] é necessário prever situações compartilhadas de produção de textos, em que o professor seja o escriba. Essas produções coletivas são ricas, por possibilitarem a explicitação de estratégias de escrita. As crianças aprendem sobre linguagem, mas aprendem também sobre como planejar, revisar, avaliar textos. [...] nas situações em que as crianças são estimuladas a escrever sozinhas elas mobilizam os conhecimentos e estratégias aprendidos nas situações partilhadas, mas, sem dúvidas, há outras aprendizagens em jogo, pois o escritor precisa saber coordenar as ações de definir o que vai dizer (conteúdo do texto), como vai dizer e como registrar no papel (SOUZA; LEAL, 2012, p. 11-12).

Na explicação das autoras sobre a importância das duas situações didáticas relacionadas à produção de texto, verifica-se a retomada, mesmo que em partes, das condições de produção apontadas por Antunes (2003). Elas estão presentes em ambos os momentos, considerando que na escrita partilhada o professor também faz a reflexão sobre tais condições, propiciando a aprendizagem sobre como planejar a escrita.

Sobre o eixo da análise linguística, ao analisar as resenhas produzidas nos Guias 2004 e 2007, constata-se que são muito próximas ao considerar que os aspectos gramaticais prevalecem, assim como as três resenhas anteriores analisadas. Porém, na edição de 2010, quando o Ensino Fundamental de 9 anos já está contemplado pelo PNLD, ou seja, o livro é destinado ao 1.º ano, percebe-se a análise de atividades relacionadas ao sistema de escrita alfabética, o que implica um olhar sobre a compreensão de como esse sistema funciona. Contudo, verifica-se uma perspectiva transmissiva, o que pressupõe a orientação para memorizar padrões silábicos, copiar palavras e repetir modelos.

Outro dado importante é o fato de que a avaliação de um ano marca as mudanças para a edição posterior. Como houve mudanças nos critérios de avaliação em relação à apropriação do sistema de escrita para o PNLD/2007, e os pareceres e resenhas foram pautados neles, as editoras precisaram considerá-los nas revisões das obras. Isso aponta para o PNLD como indutor de mudanças nos livros de alfabetização, elemento que contribui para fortalecer as análises nesta tese no que se refere ao entrecruzamento das dimensões das culturas escolares.

Para continuar a verificação sobre como a perspectiva do alfabetizar letrando foi gradualmente contemplada nos livros didáticos, com base no que é exposto nas resenhas, apresenta-se a seguir um quadro que compara elementos das três últimas edições do livro Porta Aberta, relacionadas ao PNLD de 2013, 2016 e 2019.

QUADRO 23 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2013, 2016 E 2019

(continua)

	PNLD 2013 Análise da coleção - 3 volumes	PNLD 2016 Análise da coleção - 3 volumes	PNLD 2019 Análise da coleção - 5 volumes
Capa			
Título	Porta Aberta	Porta Aberta	Encontros
Coleção	Letramento e Alfabetização	Letramento e Alfabetização	Língua Portuguesa - anos iniciais
Observações gerais	O volume é dividido em três partes que apresentam diversas lições, identificadas pela apresentação das letras do alfabeto e cujo foco principal é a sistematização do sistema de escrita.	Cada volume traz 9 unidades em torno de um ou mais gêneros textuais. Cada unidade inicia com uma imagem que objetiva levantar conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, instigar a curiosidade ou ativar estratégias de leitura.	Cada volume traz 9 unidades que iniciam com um gênero textual base e uma imagem que promova a intertextualidade com outros gêneros propostos. O objetivo do texto inicial é promover a discussão sobre o tema apresentado, levantando os conhecimentos prévios, propiciando o estabelecimento de inferências.

QUADRO 23 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2013, 2016 E 2019

(continuação)

<p>Eixo Leitura – qualidade dos textos</p>	<p>No volume 1 há apresentação de textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e cantigas, que contextualizam a análise de palavras-chave. A coletânea de textos apresenta diversidade de temas, gêneros e autores. Apresenta textos que circulam em diferentes contextos sociais, textos que auxiliam na confecção de brinquedos e realização de experimento, textos de curiosidade e textos literários para serem lidos pelo professor.</p>	<p>A coleção possibilita experiências significativas de leitura. Repertório variado quanto ao gênero, contextos sociais de uso e temáticas. Os gêneros literários priorizados na coleção são os contos, fábulas e poemas. Há textos de autores representativos da literatura infantil brasileira e de clássicos da literatura estrangeira. Apresenta textos da tradição oral e de campos diversos como bilhete, carta pessoal, entrevista, HQ, tirinhas etc.</p>	<p>A coletânea de textos aborda experiências significativas de leitura, com uma diversidade de gêneros textuais, aproximando leitor e autor em um processo interacional. A seleção de gêneros textuais é adequada à BNCC; os textos são diversificados, relacionados a diferentes esferas de circulação social, com textos que exploram o estrato sonoro⁷¹ da linguagem e textos de uso cotidiano, além de textos relacionados à arte e textos multimodais.</p>
<p>Eixo Leitura – compreensão e interpretação de textos</p>	<p>As atividades de leitura colaboram para a formação do leitor e exploram diversas capacidades de compreensão.</p>	<p>Apresenta atividades que contribuem para promover estratégias cognitivas de compreensão leitora: ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global do texto, localização e retomada de informações, produção de inferências e reconhecimento de intertextualidade.</p>	<p>Exploração das atividades de forma progressiva a partir da identificação de informações explícitas, compreensão global do texto, inferência de informações implícitas, mobilização de conhecimentos prévios, enriquecimento de vocabulário entre outras.</p>
<p>Eixo Produção de textos escritos</p>	<p>No volume 1 o trabalho leva o aluno a escrever textos mais simples, como lista, bilhete e quadrinha. As propostas não exploram a reflexão sobre a forma composicional do gênero a ser produzido e as condições de produção.</p>	<p>As propostas contemplam diferentes gêneros textuais, tendo, inicialmente, o professor como escriba. As produções são realizadas sempre a partir do gênero ou tema focalizado na unidade. Não é em toda unidade que a proposta de produção aparece. Não há orientações acerca do planejamento da escrita nem das condições de produção do gênero indicado na atividade.</p>	<p>As propostas estão relacionadas aos gêneros e temas abordados nas unidades. No volume 1 há atividades com crachá, livro de parlendas, bilhete com lista de material, versão de cantiga, legenda de fotos, dentre outros. Há a orientação quanto ao planejamento, redação, revisão e reescrita das produções.</p>

⁷¹ Gêneros como quadrinhas, adivinhas, parlendas, cordel, canção e paródia.

QUADRO 23 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2013, 2016 E 2019

(continuação)

Eixo Oralidade	As propostas privilegiam situações vinculadas ao cotidiano da sala de aula e promovem conversas entre os alunos sobre os temas propostos para a leitura.	Apresenta situações vinculadas ao cotidiano da sala de aula, com questões que geram conversas entre os alunos sobre os temas e que possibilitam que emitam suas opiniões. Predomina o trabalho com texto da tradição oral, além da produção de entrevistas, relatos, declamação de poemas entre outros.	Apresentada nas propostas de atividades de exposição de trabalhos, declamação de poemas, debates de ideias, confrontação de opiniões, dramatização de textos teatrais. Há propostas de conversação e debate em sala de aula, além de relatos de experiência, declamação de poemas e apresentação teatral.
Eixo Conhecimentos Linguísticos Alfabetização	Ênfase no estudo do sistema alfabético. As lições começam com textos curtos, dos quais se destacam palavras-chave que serão analisadas em sua estrutura gráfica e sonora. A ordem dessas palavras segue a ordem alfabética. Predominam atividades com sílabas.	É explorado de forma sistemática. No volume 1 a ênfase está na apropriação do sistema de escrita alfabética, com grande diversidade e concentração de atividades voltadas a esse objetivo.	As propostas são voltadas à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a reflexão linguística de forma a propiciar a compreensão da língua em uso. No volume 1 os textos são tomados como referência para a sistematização de letras do alfabeto, letras maiúsculas e minúsculas, relação fonema e grafema, ordem alfabética, dentre outras.
Manual do professor	Apresenta as respostas e orientações para o desenvolvimento das atividades, a fundamentação teórico-pedagógica, a organização da obra e a seção orientações específicas, além dos objetivos.	Reproduz o livro do aluno e traz as respostas previstas para as atividades, orientações e comentários sobre elas. Apresenta uma concepção interacionista da língua e socioconstrutivista de aprendizagem da língua escrita.	Traz os pressupostos teórico-metodológicos. Está organizado em duas partes: uma que apresenta a BNCC e a metodologia, além de apresentar a estrutura da obra. A segunda tem a reprodução das páginas do livro do aluno em

QUADRO 23 - COLEÇÕES DE ANGIOLINA BRAGANÇA E ISABELLA CARPANEDA APROVADAS NOS PNLD 2013, 2016 E 2019

(conclusão)

Manual do professor			miniatura e as orientações, objetivos e habilidades contempladas ao entorno, em forma de U. Há o manual do professor digital organizado em duas partes: a primeira com textos teóricos sobre a proposta metodológica adotada com ênfase nos eixos; e a segunda apresenta planos bimestrais, com projeto integrador, propostas de avaliação, cronograma, produtos a serem desenvolvidos, bibliografia complementar, sequências didáticas, propostas de acompanhamento com fichas de autoavaliação e avaliação final para cada unidade.
---------------------	--	--	---

FONTE: A autora (2019).

Como desde o PNLD/2007 as classificações com estrelas ou com palavras de recomendação foram retiradas do Guia, permanecendo nele apenas as coleções aprovadas, esse item foi suprimido do quadro elaborado.

A respeito da qualidade dos textos, os livros de 2016 e 2019 apresentam um avanço significativo em relação aos demais livros, conforme as resenhas apresentadas nos Guias. A diversidade textual é ressaltada nas edições, não havendo mais observações sobre pseudotextos ou textos didático-informativos. Pelo contrário, há o destaque para textos de literatura infantil de autores brasileiros e da literatura estrangeira (2016) e a menção de textos multimodais (2019) que se mostram adequados aos estudos na área da linguística. Conforme Rojo (2014):

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube (ROJO, 2014, s/p).

Dessa forma, o livro didático, mesmo em sua forma impressa, tenta acompanhar as transformações ocasionadas pelas tecnologias, pelas diferentes formas de comunicação e interação que são criadas pelos usuários da língua, de acordo com as necessidades que surgem, trazendo uma diversidade de textos que não se restringem apenas ao escrito. Sublinha-se que os critérios de avaliação do Programa agem aqui também como indutores dessas mudanças.

Sobre as atividades de compreensão leitora, as três obras apontaram propostas que envolvem o desenvolvimento de estratégias de leitura que visam a compreensão dos textos, citando habilidades muito além da de localizar informações explícitas nos textos. Aqui se registra um avanço significativo em comparação com as resenhas analisadas dos seis livros anteriores.

Em relação ao PNLD/2019, a resenha apresenta o eixo Educação Literária, que estava presente na versão 3 da BNCC, porém, na versão homologada deixou de ser um eixo separado e foi unido ao eixo Leitura. Nesta parte da resenha há a orientação para a exploração dos textos literários pelo viés da fruição estética, sem ficar restrita às rodas de leitura. Aponta também como problemática a inexistência de obras das literaturas indígenas e africanas.

O eixo da produção textual ainda aparece como o de maior dificuldade em atender aos critérios estabelecidos, pois as conclusões dizem respeito à falta de atividades que abordem as condições de produção e o processo de produção. Esta crítica aparece nas três edições evidenciando que não são realizadas orientações sobre o planejamento e demais etapas da escrita, nem sobre o objetivo para escrever, entre outros elementos que constituem as condições de produção, ou seja, nestas edições, a escrita tem um fim em si mesma.

Já no eixo da análise linguística, a alfabetização é valorizada, pois nos três livros o sistema de escrita alfabética é referido como o eixo que merece ser enfatizado de forma sistemática. A sequência de textos curtos em ordem alfabética, em que são destacadas palavras-chave para a sistematização a partir das sílabas, presente na obra de 2013, não tem continuidade nas edições seguintes.

Os livros aprovados nos três últimos PNLD foram analisados integralmente, para averiguar se houve modificações em relação à faceta linguística, relacionada especificamente ao processo de alfabetização.

Nas nove resenhas analisadas, ao considerar os apontamentos sobre o manual do professor, mudanças não foram constatadas. Todas indicaram que o livro do professor traz as respostas do livro do aluno, orientações de como desenvolver as atividades e sugestões de ampliação, e textos de apoio ao professor. Há um diferencial quanto ao manual do professor de 2019, pois a resenha trouxe a informação sobre um material a mais, o manual digital. Esse manual conta com textos teóricos para o professor, além de muitos materiais preparados para serem reproduzidos e usados em sala de aula; apresenta também um planejamento bimestral. Para cada unidade do livro, há um conjunto de sequências didáticas, projetos, atividades de avaliação e fichas de avaliação, indicando a intenção de estabelecer padrões de homogeneidade para as escolas brasileiras. Trata-se de uma questão relevante quando se leva em consideração o desejo manifestado pelo governo federal de unificar o trabalho de alfabetização.

Relevante apontar que a resenha de 2019 traz uma página e meia de reflexões ponderadas sobre o processo de ensino da língua portuguesa, reiterando que o aspecto que merece ser enfatizado é o trabalho da coleção “em favor da compreensão de nossa língua em uso” (p. 186). Na sequência, ressalta a necessidade de trabalhar no eixo da oralidade a adequação da linguagem a cada situação comunicativa (p. 187)

e, posteriormente, destaca a relevância de explicar os objetivos da leitura, como também as características dos gêneros textuais estudados, enfatizando aspectos como uso social, finalidade, tema, contexto de produção e circulação, entre outros.

Na produção de textos escritos destaca a importância das revisões e reescritas coletivas, tendo o professor como escriba, além das individuais. Ao final da resenha é ressaltado o cuidado de não sobrepor as atividades gramaticais em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual. Os avaliadores mencionam que as atividades gramaticais devem ser trabalhadas o mínimo possível, privilegiando atividades de interação oral e de construção da competência leitora (p. 188).

Embora se possa considerar que a presença de tantas reflexões e sugestões no Guia seja uma contribuição, o volume de leituras para o professor aumentou de forma visível na edição de 2019. Se cada resenha de livro/coleção era apresentada em 4 ou 5 páginas em edições anteriores, o Guia de 2019 apresentou resenhas mais extensas, como as 11 páginas da coleção Encontros; aumento que poderia ser explicado pelo fato de que a coleção é composta por 5 livros. De qualquer forma, se a função do Guia é apresentar as obras aprovadas para que o professor possa selecionar a que julgue mais adequada, esse aumento no número de páginas pode criar dificuldades à consulta, dadas as condições em que ocorrem os processos de escolha nas escolas, como mostram diferentes estudos (MORAIS, 2018; BOROWICC, 2016).

Nesta etapa de análise, tomando por base as avaliações presentes nos Guias, foi possível localizar indícios de que a obra foi se aproximando da perspectiva de alfabetizar letrando, em especial, pela presença de gêneros textuais diversificados, pertencentes a esferas sociais distintas, os quais foram sendo explorados de forma gradativa no decorrer das edições, e o uso de estratégias para a compreensão leitora. As propostas de produção textual foram se aprimorando, igualmente, ao longo das edições, no sentido de abordarem a diversidade textual e considerarem as condições e etapas da produção textual, assim como as atividades de sistematização do sistema de escrita, que foram sendo articuladas ao trabalho apresentado com cada texto proposto para estudo.

5.1.3 Organização dos três livros analisados

Como já mencionado anteriormente, o foco de investigação se concentrou nos três exemplares destinados ao 1.º ano do Ensino Fundamental, considerando a mesma obra apresentada e aprovada nas três últimas edições do PNLD (2013, 2016 e 2019).

De forma inicial, é importante destacar a estrutura das três obras pertencentes à Coleção Porta Aberta / Encontros, antes de iniciar a análise.

QUADRO 24 - ESTRUTURA DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO PORTA ABERTA / ENCONTROS
(continua)

	Porta Aberta 2013	Porta Aberta 2016	Encontros 2019
COLEÇÃO	Faz parte de uma coleção de 3 livros de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º ano).	Faz parte de uma coleção de 3 livros de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º ano).	Faz parte de uma coleção de 5 livros de Língua Portuguesa (1.º ao 5.º ano).
ORGANIZAÇÃO	Organizado em 3 artes.	Organizado em 9 unidades.	Organizada em 9 unidades que se subdividem em 2 capítulos, totalizando 18 capítulos.
ESTRUTURA	<p>1ª parte – 3 unidades “Eu e meus colegas”; “Eu e minha escola”; “O caminho da escola”. Atividades com o nome próprio; leitura de imagens e símbolos; alfabeto.</p> <p>2ª parte – apresentação das letras uma a uma (ênfatizando as sílabas canônicas), com textos simples, em geral da tradição oral (quadrinhas, cantigas populares e parlendas), em ordem alfabética.</p>	<p>Abertura da unidade: imagem.</p> <p>Unidade 1 – Eu e meus colegas da escola</p> <p>Unidade 2 – Lá vem o lobo...</p> <p>Unidade 3 – Lista aqui, lista acolá</p> <p>Unidade 4 – Uni, duni, tê</p> <p>Unidade 5 – Festa na cozinha</p> <p>Unidade 6 – Tem um bilhete aí</p> <p>Unidade 7 – Animais incríveis</p> <p>Unidade 8 – Contos de repetição: pura diversão!</p> <p>Unidade 9 – Diversão em quadrinhos</p>	<p>Abertura da unidade: imagem.</p> <p>Unidade 1 – Eu e meus colegas da escola</p> <p>Capítulo 1 – O crachá na escola</p> <p>Capítulo 2 – Crachá por toda parte</p> <p>Unidade 2 – Vai começar a brincadeira</p> <p>Capítulo 1 – 1, 2, 3 e já!</p> <p>Capítulo 2 – Meus dedinhos</p> <p>Unidade 3 – Lista aqui, lista acolá</p> <p>Capítulo 1 – Anote na lista</p> <p>Capítulo 2 – Confira a lista no diário</p>

QUADRO 24 - ESTRUTURA DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO PORTA ABERTA / ENCONTROS
(continuação)

ESTRUTURA	<p>3ª parte – apresentação de letras que tem o som modificado de acordo com a posição na palavra; dígrafos; sílabas com estruturas silábicas distintas da canônica (VC, CCV, CVV); letras que representam mais de um som dependendo da vogal ou consoante que acompanha.</p>		<p>Unidade 4 – Vamos brincar e cantar? Capítulo 1 – Qual é a cantiga Capítulo 2 – Tantas cantigas! Unidade 5 – Pequenas mensagens Capítulo 1 – Tem bilhete aí Capítulo 2 – Troca de mensagens Unidade 6 – Para guardar na memória Capítulo 1 – Legendas de fotos Capítulo 2 – Legendas informam Unidade 7 – Era uma vez...outra vez! Capítulo 1 – Era um... eram dois... eram três! Capítulo 2 – E lá vem tudo outra vez Unidade 8 – Um convite chegou Capítulo 1 – Convite de festa Capítulo 2 – Convite no faz de conta Unidade 9 – Diversão em quadrinhos Capítulo 1 – Quadrinhos para rir Capítulo 2 – Pura diversão</p>
SEÇÕES	<p>Seções diversas presentes de forma aleatória ao longo do livro: Hora da leitura; Hora da investigação; Hora da história; Texto por toda a parte; Você já leu?; Fique sabendo; Projeto; Produção.</p>	<p>Seções principais: Leitura 1; Leitura 2; Estudo do texto; Um pouco mais sobre...; Além do texto; Estudo da língua; Reflexão sobre a escrita; Produção; Para concluir;</p>	<p>Seções principais: Leitura; Produção textual; Expressão oral; Nossa língua; Com que letra?; Já sei ler; Viva a diversidade!</p>

QUADRO 24 - ESTRUTURA DAS TRÊS EDIÇÕES DO LIVRO PORTA ABERTA / ENCONTROS
(conclusão)

SEÇÕES		Seções secundárias: Comparando textos; Cantando também se aprende; Fique sabendo; Hora da história; Roda de leitura; Oficina; Hora de avaliar; Só para lembrar; Que tal acessar?; Que tal ouvir?; Que tal assistir?; Qual a sua opinião?; Para se divertir; As palavras no dicionário.	Seções secundárias: Mais sobre...; De carona com o texto; De texto em texto; Espaço literário; Roda de leitura; Boxe autor; Fica a dica.
ENCAR-TE	Alfabeto grande.	Letras para recorte.	Letras para recorte. Texto fatiado para recorte. Diferentes recursos para colorir e recortar, a fim de completar atividades propostas no livro.

Fonte: A autora (2019).

Ao analisar a organização e estruturação dos três livros, verificam-se alterações do livro de 2013 para o de 2016. O livro de 2013 que prioriza, especificamente na segunda parte, textos curtos com o intuito de sistematizar as famílias silábicas, letra por letra, foi reformulado em 2016, e passou a ser organizado em unidades que destacam gêneros textuais específicos em cada uma delas.

A justificativa das autoras para abordar as letras no livro de 2013, uma a uma, está explicitada no manual do professor com as seguintes palavras “(...) a relação entre letras e sons permanece estável, ou seja, o sistema de notação alfabética tem um funcionamento invariável (...)” (p. 12). Entretanto, essa estabilidade e invariabilidade do sistema notacional não condizem com os estudos da área, que apontam relações monogâmicas, de relação direta, apenas em relação aos fonemas representados pelas letras F, V, T, D, B, D (CABRAL; PESSOA, 2012, p. 9). Essa é uma questão que tem sido discutida em materiais e cursos de formação de professores alfabetizadores.

Conforme a propriedade 8 do Sistema de Escrita Alfabética, “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons

poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 51). Essa arbitrariedade presente nas relações entre fonemas e grafemas é bastante complexa, não podendo ser reduzida em famílias silábicas. As relações grafofônicas são estabelecidas dentro das palavras, que possuem significado dentro de textos.

Nos livros de 2016 e 2019, percebe-se outra organização com unidades de estudo, três delas iguais, em relação ao título e a posição da unidade dentro do livro: Eu e meus colegas da escola (unidade 1); Lista aqui, lista acolá (unidade 3); Diversão em quadrinhos (unidade 9). Essas unidades têm como foco a ambientação das crianças na escola, o estudo da língua por meio de listas e de histórias em quadrinhos. Ao analisar as demais unidades, constata-se que mais duas são mantidas com algumas alterações, como a que trata sobre brincadeiras na unidade 4 (2016) e nas unidades 2 e 4 (2019). Também há uma unidade específica sobre o uso de bilhetes, sendo a unidade 6 (2016) e a unidade 5 (2019). Há uma unidade que remete a contos infantis, unidade 8 em 2016, e unidade 7 em 2019. Assim, fica evidenciada, antes mesmo de analisar as propostas do livro em relação às atividades, uma permanência de 66% de continuidade do livro de 2016 para 2019.

Essa análise, a partir dos sumários das obras, permite constatar que o livro de 2016, por apresentar um avanço em relação ao de 2013, já foi considerado, segundo a resenha presente no Guia, uma obra bastante adequada em relação ao trabalho com a leitura e análise linguística, apresentando aspectos a serem aprimorados em relação à produção textual. Isso implicaria realizar poucos ajustes para o livro de 2019, não fossem as mudanças ocorridas nas orientações curriculares nacionais.

Com a mudança no PNLD/2019, que optou por usar como critérios de avaliação todas as habilidades contidas na BNCC - versão 3, os livros precisaram se adequar. Contudo, o tempo para a reelaboração de materiais foi restrito, pois o edital para apresentação das obras para avaliação do PNLD/2019 foi publicado em 27 de julho de 2017, com período de inscrição do dia 1.º de novembro de 2017 até 05 de fevereiro de 2018. Ou seja, as coleções deveriam ser produzidas ou revistas em um período de seis meses, considerando que as modificações no edital foram drásticas, ao se embasar em um novo documento orientador da educação básica.

As demais seções apresentadas nas três edições da obra analisada sofreram alterações, apesar de algumas se manterem como as destinadas à leitura e à produção textual.

Os materiais para recorte pelos alunos, presentes nas edições anteriores, foram mantidos, principalmente as letras; e a edição de 2019 foi ampliada com outros recursos para recorte, manipulação e uso nas atividades do próprio livro. No livro de 2013, não há o acervo de letras de forma a garantir, ao menos, cinco letras de cada para que o aluno recorte e use nas atividades de construção de palavras.

O uso do acervo de letras, também conhecido na cultura da escola como alfabeto móvel, é indicado como recurso fundamental no processo de alfabetização, pois “permite ao aprendiz, vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever” (MORAIS, 2012, p. 139). Isso pressupõe que a criança pode ater-se na reflexão sobre qual letra usar, em qual posição, antes de realizar o registro escrito. Assim, manipulando as letras é possível formar palavras, trocar letras, retirar ou mudar sílabas de posição, fazendo associações, compreendendo como a escrita funciona e o que ela representa. Portanto, o fato de o material estar disponível ao final do livro do aluno caracteriza-se positivamente como recurso necessário ao processo de alfabetização.

Deste modo, a partir das resenhas analisadas pode-se registrar um salto qualitativo na organização da obra de 2016 em relação à de 2013, por meio das unidades que privilegiam sequências de atividades que têm os gêneros textuais como ponto de partida para as reflexões sobre a língua. Já em relação a obra de 2019, constatam-se poucas alterações, mantendo-se a maior parte do livro de 2016 ainda em 2019.

Na sequência, são apresentadas as análises realizadas na última etapa da pesquisa empírica, focalizando as atividades propostas na obra selecionada, estabelecendo um diálogo com as constatações feitas a partir das resenhas.

5.2 AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DO ALFABETIZAR LETRANDO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao considerar a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas indissociáveis, tem-se a perspectiva de alfabetizar letrando que, conforme Soares (1998, p. 47), é “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e

da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Isso implica equilibrar práticas de alfabetização e práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam Souza e Leal (2012, p. 9) “o desafio é construir práticas que contemplem as duas dimensões e que, na medida do possível, se articulem”. Essa perspectiva, como se evidenciou nos capítulos iniciais, foi assumida de forma hegemônica no campo educacional brasileiro ao longo das últimas décadas. Apesar de algumas tensões, questões e debates, construiu-se institucionalmente um consenso razoável em torno da ideia, que passou a ser referência nos programas e ações do governo federal, sejam de formação continuada de professores, sejam de avaliação dos livros didáticos.

Assim, com o intuito de analisar como essa perspectiva está presente nos três livros didáticos selecionados nessa pesquisa, em um primeiro momento foram verificadas questões relacionadas ao letramento, ou seja, a diversidade de gêneros textuais e as temáticas abordadas, bem como as propostas de desenvolvimento da compreensão leitora e da produção de textos. Posteriormente, foram investigadas as propostas de alfabetização, com foco nas atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética.

As análises foram orientadas por quatro categorias: gêneros textuais e temáticas abordadas; atividades relacionadas à compreensão leitora; atividades relacionadas à produção de textos; atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita.

Para o levantamento das atividades destinadas ao letramento e à alfabetização, primeiramente foi organizada uma planilha em que todas as atividades presentes fossem elencadas, conforme aparecessem, sem uma categorização prévia. Essa metodologia de análise, indicada pelo professor Dr. Nicolás Martínez-Valcárcel da Universidade de Múrcia na Espanha, foi compartilhada em encontros organizados pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, e tem como objetivo analisar os recursos que são disponibilizados pelo livro didático, contabilizando a frequência com que aparecem. Entretanto, ao tentar utilizar essa estratégia, criada para analisar livros da disciplina de História, os resultados foram inadequados, gerando uma planilha de grande extensão e quantidade de itens, dificultando os agrupamentos para análise.

Na busca de outras estratégias de análise, optou-se por seguir os procedimentos utilizados por Ferreira, Albuquerque, Cabral, Tavares (2009) que ao analisarem cinco livros didáticos de alfabetização aprovados nos PNLD de 2004 e 2007, organizaram um quadro com atividades de leitura e oito quadros com atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita, agrupando-as em atividades de identificação, de comparação, de contagem, de partição, de exploração, de formação, de cópia e de escrita.

Contudo, o fato de esmiuçar exhaustivamente as atividades, adequado aos objetivos das autoras, gerou três problemas: a dificuldade de localizar a atividade dentre 45 classificações, pois dentro de cada quadro as categorias eram subdivididas; a necessidade de criar outras classificações, visto que os livros sofreram alterações desde o PNLD/2007, e assim, várias atividades não se encaixavam em nenhuma das classificações existentes; e o esforço de tentar agrupar as inúmeras classificações para uma análise qualitativa.

Desta forma, para as atividades de leitura e produção de textos, relacionadas ao letramento, foram consultados materiais de pesquisas na área da compreensão leitora, os quais serão detalhados na sequência, bem como os direitos de aprendizagem expostos por eixo, que estão presentes nos cadernos de formação do PNAIC. E para as atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita, tomou-se como referência a obra de Morais (2012), que organiza as atividades de forma mais agrupada, favorecendo as análises pretendidas na tese. Posteriormente, esses agrupamentos serão detalhados.

5.2.1 Gêneros textuais e temáticas abordadas

Considerando a importância da diversidade e qualidade textual para o desenvolvimento do letramento, e que nas resenhas das três obras selecionadas para essa investigação as análises foram de que os livros garantem um repertório adequado, optou-se por investigar de forma mais sistemática a presença dos gêneros nos livros didáticos. Essa análise foi estruturada no quadro a seguir.

QUADRO 25 - QUANTIDADE DE TEXTOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS CONTEMPLADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS

Gêneros	PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
Adivinha	4	1	0
Agenda	1	0	0
Anúncio poético	1	0	0
Bilhete	2	5	9
Calendário	1	0	1
Campanha publicitária	3	0	0
Cantiga	13	9	10
Capa de revista	5	1	0
Combinados escolares	1	0	1
Conto	2	5	4
Convite	1	0	6
Crachá	0	0	3
Diário de Classe	0	1	1
Experimento	2	0	1
HQ não verbal	2	1	1
HQ verbal	4	2	1
Imagem	0	2	0
Infográfico	0	1	0
Informativo/divulgação científica	4	3	2
Instrução (montagem, dobradura)	3	0	0
Legenda	1	0	6
Lista	2	4	2
Notícia	1	0	1
Obras de arte	3	1	2
Outdoor	1	0	0
Parlenda	3	4	6
Placa	1	1	1
Poema	19	4	1
Quadrinha	4	0	1
Receita culinária	1	2	0
Regra de brincadeira	0	1	0
Reportagem	2	0	0
Rótulos	1	1	1
Texto de opinião	0	0	1
Tirinha	0	1	2
Torpedos/mensagens	0	1	1
Trava-língua	2	0	0
Verbete	1	0	0

FONTE: A autora (2020).

Foram localizados 38 gêneros textuais distintos nos três livros analisados; no livro de 2013 aparecem 30 gêneros textuais para leitura, no livro de 2016, 21 e no livro de 2019, 24. Cabe destacar que a presença desses gêneros nos livros não está necessariamente ligada à proposta de um trabalho sistematizado, pois alguns são apresentados para leitura apenas para conhecimento, ou ainda, associados a uma

atividade isolada, não focalizando atenção sobre elementos característicos daquele gênero ou a exploração de seu conteúdo.

Um equívoco comum tem sido a mera introdução de gêneros diversos que são trabalhados apenas uma vez ou a apresentação do gênero, sem que se explorem suas características. Muitas vezes, não se utilizam estratégias de leitura específicas para os gêneros, tratando-os de igual modo (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007, 114).

O gênero textual mais presente nas três edições é a cantiga, pelo fato de ser um gênero que envolve ludicidade, ser de fácil memorização pelos alunos e que promove o desenvolvimento do ritmo e da linguagem oral.

Além das cantigas, constata-se a presença de outros gêneros da tradição oral, como adivinhas, parlendas, quadrinhas e trava-línguas. No livro de 2013, a presença desses gêneros é expressiva, incluindo 26 textos da tradição oral. Porém, ao analisar pelo percentual, os três livros apresentam praticamente a mesma proporção de gêneros da tradição oral comparado a sua totalidade de gêneros.

QUADRO 26 - TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.

	PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
Total de gêneros textuais presentes no livro.	30	21	24
Total de textos (mesmo de gêneros repetidos) presentes no livro.	91	51	65
Total de textos da tradição oral (adivinha, cantiga, parlenda, quadrinha e trava-língua).	26	14	17
Percentual da presença de textos da tradição oral no livro.	28%	27%	26%

FONTE: A autora (2020).

Conforme Moraes (2012, p. 98), associar atividades de expressão lúdica em que as crianças cantam, dançam e brincam, como os textos da tradição oral, com atividades de leitura, é extremamente produtivo na alfabetização. Como o próprio autor afirma:

[...] muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita de palavras (MORAIS, 2012, p. 93-94).

Apesar da importância dos textos da tradição oral, apontada por Moraes, a apresentação de textos de outros gêneros torna-se fundamental para o desenvolvimento do letramento, pois se ele está relacionado aos usos sociais da língua, refletir sobre as diferentes formas como a escrita se organiza contribui para essa formação. Conforme Souza e Leal afirmam:

[...] é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre [...] por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos (SOUZA; LEAL, 2012, p. 7-8).

Ao observar no quadro estruturado os gêneros textuais presentes em cada edição, verifica-se que a variedade diminui de uma edição para outra, porém, como já mencionado, não é suficiente a apresentação de vários textos se não houver reflexão e análise. Dessa forma, entende-se que a diminuição também indica a qualificação das atividades relacionadas à leitura, pois se constatou que são menos gêneros com mais propostas de reflexão sobre eles.

Sobre as temáticas abordadas nos livros analisados foi constatada não apenas a presença de temas gerais, mas observou-se a estruturação em unidades dedicadas à exploração de um gênero textual específico, a partir do qual foram então escolhidos os assuntos adequados para serem abordados em cada gênero.

QUADRO 27 - TEMÁTICAS E GÊNEROS ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ANALISADOS.

		PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
TEMAS	Eu, colegas e escola	X	X	X
	Animais		X	
	Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau		X	
GÊNEROS TEXTUAIS	Listas		X	X
	Parlendas		X	X
	Receitas		X	
	Bilhetes		X	X
	Contos		X	X
	História em quadrinhos		X	X
	Cantigas			X
	Legendas			X
	Convites			X

FONTE: A autora (2020).

No livro do PNLD/2013 não foram verificados gêneros textuais a serem sistematizados, pois como na própria resenha (quadro 23) a organização do volume 1 é organizada em lições, e a cada lição há um pequeno texto, usado como pretexto, simplesmente escolhido para selecionar a palavra-chave a ser sistematizada. Na sequência do texto são apresentadas de uma a três questões referentes ao conteúdo do texto. Assim, não há temáticas exploradas e contextualizadas.

É possível afirmar que o livro do 1.º ano da coleção Porta Aberta do PNLD/2013 se aproxima muito dos modelos de organização do trabalho em uma cartilha tradicional. As letras são trabalhadas uma a uma, em ordem alfabética, e na parte final, depois de findar o alfabeto, começa o trabalho com as sílabas complexas, ou seja, as que possuem o padrão diferente de consoante-vogal (CV). Nessa perspectiva, os textos continuam sendo usados como pretexto, o que se distancia da perspectiva do alfabetizar letrando, como apontado por Albuquerque (2007).

Outro equívoco no entendimento do que seja alfabetizar letrando, é utilizar a leitura de diferentes textos apenas como pretexto para o trabalho com palavras que, após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois ser trabalhadas valendo-se do estudo das famílias (ou padrões) silábicas (ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

Alfabetizar letrando não corresponde ao modelo de ensino no qual são reproduzidas as atividades tradicionais das cartilhas, ainda que a partir de um texto inicial. A partir do momento em que se seleciona um texto com o intuito de sistematizar um padrão silábico, a perspectiva de letramento e alfabetização fica fragilizada.

Nos livros de 2016 e 2019, as unidades são organizadas em torno dos gêneros, o que pressupõe um trabalho sistematizado tanto do conteúdo dos textos, como das estruturas e características respectivas a cada um deles. Dessa forma, as propostas remetem a um trabalho reflexivo sobre os usos e funções da língua, substituindo-se então, os textos pretextos que não propiciam tais reflexões.

5.2.2 Atividades relacionadas à compreensão leitora

Ao considerar as atividades que propiciam o letramento, podem-se elencar as relacionadas à compreensão de textos, considerando as que contribuem para

promover estratégias cognitivas, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, localização de informações explícitas, produção de inferências, compreensão global do texto, identificação de finalidade, dentre outras mobilizadas na leitura.

Conforme Solé (1998, p. 72), as estratégias de compreensão precisam ser ensinadas para que seja possível formar leitores autônomos, que consigam enfrentar textos que considerem difíceis, com diferentes objetivos, que aprendam a partir dos textos, que interroguem sua própria compreensão, que estabeleçam relações com suas leituras e conhecimentos prévios.

Assim, alguns aspectos relacionados à compreensão leitora são elencados por Solé, na forma de objetivos, a fim de não se tornar uma simples lista a ser cumprida, e envolvem estratégias como as que foram antes mencionadas.

Os objetivos de aprendizagem relacionados à leitura, apresentados no caderno de formação unidade 1, ano 1, do PNAIC (2012) apontam metas em comum a serem iniciadas já no 1.º ano do Ensino Fundamental, como ativar conhecimentos prévios, reconhecer a finalidade do texto, localizar informações explícitas, realizar inferências, estabelecer relações lógicas entre partes do texto, apreender assunto, interpretar frases e expressões, estabelecer relações de intertextualidade e relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.

Nos estudos de ROJO (2009), a pesquisadora descreve as capacidades de compreensão dentre as estratégias de leitura para o desenvolvimento de leitores proficientes, envolvidas em diversas práticas letradas, mas indicando habilidades que podem ser desenvolvidas desde leitores iniciantes, como as apontadas no material do PNAIC.

Considerando os objetivos em comum apresentados pelas autoras e no material de formação de professores do governo federal, foi organizado o quadro a seguir, conforme foi sendo identificada a presença de atividades que propiciam o desenvolvimento de determinada habilidade nos livros analisados.

QUADRO 28 - ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA


Habilidades cognitivas	PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
Ativação de conhecimentos prévios ou formulação de hipóteses	38	30	41
Identificação da finalidade do texto	1	9	20
Apreensão do assunto do texto	3	0	2
Relações de coerência/lógica do texto	1	2	4
Localização de informações explícitas	43	49	46
Estabelecimento de inferências	18	8	11
Inferência sobre significado de palavra ou expressão	8	4	9
Relações de intertextualidade	6	3	2
Produção de sentidos entre o verbal e não verbal	8	16	18
Identificação do locutor/interlocutor	1	7	6
Identificação de características do gênero textual e reconhecimento do suporte textual	9	39	47

FONTE: A autora (2020).

Ao analisar o quadro elaborado, fica evidente nas três edições a predominância de atividades que exploram a localização de informações explícitas. Trata-se de uma das habilidades mais básicas, porque caberia ao leitor apenas encontrar a informação.

Entretanto, essa mesma habilidade pode ser desenvolvida por meio de propostas mais desafiadoras, mostrando que a explicitação de informações não corresponde apenas, de forma reducionista, à localização da continuidade de uma frase extraída do texto estudado. É interessante observar uma atividade encontrada no livro *Porta Aberta* aprovado no PNLD/2016.

FIGURA 24 - ATIVIDADE DE LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

 **COMPARANDO TEXTOS**

MARCELO, PERSONAGEM DESTA HISTÓRIA, GOSTA DE DAR NOVOS NOMES ÀS COISAS.

- NA SUA OPINIÃO, COMO O MENINO DECIDE O NOME QUE VAI DAR AOS OBJETOS?

ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR PARA SABER SE O QUE VOCÊ PENSOU SE CONFIRMA.


OS AMIGOS DO MARCELO

EU TENHO UMA PORÇÃO DE AMIGOS.
UNS MORAM NA MINHA RUA,
TEM ALGUNS QUE SÃO DA
MINHA ESCOLA E TEM OUTROS
QUE SÃO FILHOS DOS AMIGOS
DOS MEUS PAIS.

[...]


EU SOU O MARCELO.
TENHO UM CACHORRO QUE SE
CHAMA LATILDO. O NOME DELE
É ESSE PORQUE EU ACHO QUE
TODAS AS COISAS DEVERIAM SE CHAMAR DE
OUTRO JEITO.

“CADEIRA”, POR EXEMPLO, DEVERIA SER “SENTADOR”.
“LEITE”, NA MINHA OPINIÃO, “É SUCO DE VACA”.
E “HISTÓRIA” BEM QUE PODERIA SER “CONTAÇÃO”,
VOCÊ NÃO ACHA?



RUTH ROCHA. OS AMIGOS DO MARCELO. SÃO PAULO: MODERNA, 2012. P. 5, 21, 22.

26

 **2. RESPONDA.**

- **TODOS OS AMIGOS DO MARCELO MORAM NA MESMA RUA QUE ELE?** Não, alguns são da escola, outros são filhos dos amigos dos pais dele.
- **QUAL O NOME DO CACHORRO DE MARCELO?** Latildo.
- **POR QUE VOCÊ ACHA QUE MARCELO DEU ESSE NOME AO CÃO?** Provavelmente o cão recebeu esse nome porque late muito.
- **NA SUA OPINIÃO, O QUE MARCELO LEVA EM CONTA PARA DAR NOME AOS OBJETOS? JUSTIFIQUE.** Participe da discussão comentando os nomes que Marcelo escolheu para o cachorro, a cadeira e o leite. É importante que os alunos concluíam que Marcelo leva em conta o uso que fazemos do objeto. Amplie a atividade perguntando, por exemplo, que nome

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2014, p. 26-27).

Na primeira página da unidade, o livro apresenta um fragmento do texto de Ruth Rocha, “Os amigos do Marcelo”. Por ser a primeira unidade, propõe um trabalho com a exploração de nomes, o que corresponde a práticas tradicionalmente realizadas ao início das atividades nessa etapa. Na página seguinte são feitos questionamentos sobre o conteúdo da leitura (realizada pelo professor), por meio de uma primeira questão do item 2, na qual se indaga: “Todos os amigos do Marcelo moram na mesma rua que ele?”. Ao retomar a leitura do texto, encontra-se no primeiro parágrafo: “Eu

tenho uma porção de amigos. Uns moram na minha rua, tem alguns que são da minha escola e tem outros que são filhos dos amigos dos meus pais”.

Aqui é possível localizar a informação, porém não é suficiente ler e encontrar a resposta, é preciso compreender para localizar a resposta. É necessário entender que quando o personagem diz que “uns moram na minha rua” e continua fazendo referências aos demais, produz-se a possibilidade de compreensão de que nem todos moram na sua rua. Essa questão é qualitativamente diferente de outra observada nessa mesma página, no item 2 da questão 2, onde se pergunta: “Qual o nome do cachorro de Marcelo?”. Para esta pergunta, a resposta está exposta no segundo parágrafo: “Tenho um cachorro que se chama Latildo”.

Questões de localização de informação são predominantes nos livros didáticos de 1.º ano podem ser consideradas básicas, mas se estiverem atreladas a textos que propiciem uma reflexão, com questões elaboradas, podem ser desafiadoras para os aprendizes. Elas são essenciais para os leitores, como lembrado por Rojo (2009):

[...] em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente reutilizá-la de maneira organizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura [...] (ROJO, 2009, p. 78).

Tomando o que a autora aponta sobre as atividades de localização de informação, constata-se que a didatização da função de localizar informações, no meio escolar, frequentemente deixa de lado um elemento fundamental. Trata-se da habilidade desenvolvida por leitores que buscam informações que eles consideram relevantes para seu objetivo de leitura, para o propósito estabelecido quando vão ao encontro de determinado texto. Na escola, as questões induzem os alunos a procurarem informações sem considerar se elas são importantes para o leitor. Contudo, ao chamar a atenção para este aspecto, não se pretende desconsiderar as práticas de localização de informação, pois no caso de crianças em fase de alfabetização, o processo de ler e reler o texto, voltar ao texto com o objetivo de localizar uma informação que passou despercebida faz todo o sentido; trata-se de uma estratégia importante na formação do leitor proficiente, que monitora sua leitura e sua compreensão.

Deve-se ainda ressaltar que, ao destacar a atividade de localização de informações explícitas, reafirmou-se sua importância e significado na formação de leitores. Entretanto, se deve apontar que a expectativa é que elas tenham sua frequência diminuída ao longo da coleção, correspondendo ao aumento de outras de maior complexidade, como as atividades que exigem realizar inferências.

Outra atividade com o intuito de identificar o interlocutor do texto, também consta nessa página selecionada para a análise, da obra de 2016. Na terceira questão há a retomada de uma parte do texto lido, seguida da questão: “Para quem Marcelo faz essa pergunta?”. A intenção é que a criança perceba que o personagem narrador está conversando com o leitor do texto.

FIGURA 25 - ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE INTERLOCUTOR

3. NO ÚLTIMO TRECHO DA HISTÓRIA, MARCELO FAZ UMA PERGUNTA. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR E RESPONDA.

“HISTÓRIA” BEM QUE PODERIA SER “CONTAÇÃO”, VOCÊ NÃO ACHA?

- PARA QUEM MARCELO FAZ ESSA PERGUNTA?
- QUE RESPOSTA VOCÊ DARIA A MARCELO?

Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem a resposta.

Espera-se que os alunos concluam que essa pergunta é feita aos leitores.

ele daria para um tênis, um lápis, uma TV.

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2014, p. 27).


Identificar locutor e interlocutor de textos é uma habilidade complexa, já que esse discernimento não é fácil, dependendo do texto que se lê. As atividades que abordam essa habilidade são importantes para a reflexão sobre como o texto dá pistas para a percepção de alguns elementos, como esse, embora tenham aparecido em número reduzido. Além de atividades como essa exemplificada, há outras que questionam os alunos sobre o público-alvo de determinado texto ou livro, permitindo que as crianças compreendam que quando se escreve, se escreve para alguém, pensando em alguém, seja um indivíduo ou um grupo, pequeno ou grande. Escrever para crianças (um livro literário) ou para os responsáveis pelas crianças (cartaz de vacinação) são intenções que têm relação com diferentes gêneros.

A habilidade de formular hipótese e, posteriormente, checá-la para confirmação ou refutação está presente em uma quantidade expressiva de atividades nos livros de 2013 e 2016, diminuindo nas propostas da obra de 2019. Constata-se que as autoras

usam uma forma inicial e direta para sugerir que o aluno levante uma hipótese explicativa em relação a certos temas ou questões. Não foram localizadas atividades em que as autoras apresentam provocações sucessivas de levantamento de hipóteses pelos alunos, em diferentes trechos do texto, estabelecendo dinâmicas de instigar e construir respostas para dar continuidade à leitura, de forma que os alunos possam validar ou refutar as ideias elencadas.

A forma como a habilidade é desenvolvida pode ser identificada no exemplo a seguir, retirado no livro Porta Aberta do PNLD/2016, evidenciando que a finalidade seria muito mais a ativação de conhecimentos prévios do que propriamente um processo de estímulo à construção de hipóteses.

FIGURA 26 - ATIVIDADE DE ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS







FIQUE SABENDO

1. VOCÊ SABE O QUE É UMA **IMPRESSÃO DIGITAL**? Resposta pessoal.
ACOMPANHE A LEITURA. VEJA SE VOCÊ ACERTOU.

ESSAS LINHAS NA PONTA DOS SEUS DEDOS FORMAM A SUA **IMPRESSÃO DIGITAL**. CADA PESSOA TEM UMA: NÃO HÁ DUAS IMPRESSÕES DIGITAIS IGUAIS NEM ENTRE GÊMEOS IDÊNTICOS.

NO TEXTO, ANTIDERRAPANTE QUER DIZER QUE NÃO DEIXA ESCORREGAR.

ALÉM DE SER UM TIPO DE CARIMBO QUE DEIXA A NOSSA MARCA EM TUDO QUE TOCAMOS, FUNCIONA COMO ANTIDERRAPANTE. OS OBJETOS CAIRIAM FACILMENTE DAS MÃOS SE OS DEDOS FOSSEM LISOS.

ANGELA CARNEIRO ET AL. ALMANAQUE ÁTICA-RECREIO, SÃO PAULO: ÁTICA, 2011. P. 58.

• ONDE A IMPRESSÃO DIGITAL APARECE? MARQUE.


NA PALMA DAS MÃOS. NA PONTA DOS DEDOS.

VOCÊ CONHECE ALGUM DOCUMENTO QUE TENHA IMPRESSÃO DIGITAL?


Para a atividade de escrita do próprio nome e do colega, estimule os alunos a consultarem a lista de nomes da turma. Dê importância às situações de busca, de localização e de escrita, comentando com os alunos que só assim, mesmo passados vários anos, ao folhear este livro, poderão identificar

2. PASSE TINTA NO **DEDO POLEGAR**, CARIMBE O PRIMEIRO QUADRO. DEPOIS CONVIDE UM COLEGA PARA CARIMBAR O OUTRO.


que colega teve a digital impressa. Prepare uma almofada de carimbo e tinta adequada. Após a atividade, promova a comparação das digitais. Oriente-os a observar o fato de que as digitais são diferentes – cada pessoa tem sua própria impressão digital.



NOME



NOME



FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2014, p. 77).

Verifica-se o uso de uma única pergunta para que o aluno formule hipóteses sobre o que é uma impressão digital, seguida de um texto para que confirme ou refute sua ideia inicial, e na sequência há mais uma questão indagando se conhece algum documento que tenha a impressão digital. Essa forma de organização do trabalho pode ser encontrada em toda a obra de 2016, assim como nas de 2013 e 2019.

Certamente, com tantas atividades propostas, algumas poderiam ser ampliadas, sugerindo-se que fossem registradas, pelo professor, as hipóteses formuladas. No entanto, para os objetivos desta tese, cumpre apenas destacar que o desenvolvimento das atividades com foco na compreensão leitora depende da qualidade da mediação exercida e o livro poderia garantir sugestões mais específicas para o andamento das atividades como recurso que se propõe a auxiliar neste percurso de ensino e de aprendizagem:

[...] o leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte, do texto [...]; de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou do trecho seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura [...] e ao longo da leitura, o leitor checará constantemente essas suas hipóteses, confirmando-as ou desconfirmado-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses (ROJO, 2009, p. 77-78).

Considerar que o aluno vai ao texto com muitos conhecimentos construídos por suas vivências, experiências, leituras anteriores, muda a perspectiva de transmissão presente em algumas situações escolares, para uma perspectiva dialógica, em que o leitor conversa com o texto e com o autor, num movimento cognitivo constante. Pelo fato de cada aluno colocar em jogo esses conhecimentos previamente construídos no momento da leitura, é que a compreensão e a interpretação acontecem de formas distintas entre os leitores de um mesmo texto.

As atividades referentes à identificação de características do gênero textual ganharam uma dimensão crescente nas edições de 2016 e 2019, principalmente no livro de 2019, que considerou em cada unidade dois textos para a leitura, um deles utilizado exclusivamente para a exploração das características do gênero. Não se pode negar a relevância de explorar como os gêneros se estruturam, a forma, a linguagem, os elementos que o constituem, pois todas essas aprendizagens estão relacionadas ao desenvolvimento do letramento.

Contudo, há outras habilidades relacionadas à compreensão leitora cujo desenvolvimento é importante e, muitas vezes, quando se privilegia uma, outras são deixadas de lado. Das 211 atividades elencadas no livro de 2019 como relativas à compreensão leitora, 47 estão direcionadas à exploração da estrutura do gênero textual, o que configura quase 22% do livro para esse fim.

Assim, da mesma forma que a perspectiva do alfabetizar letrando busca um equilíbrio, as atividades de compreensão também podem ser dosadas de forma mais proporcional, a fim de desenvolver todas as habilidades que constituem um leitor proficiente. No caso da obra analisada, a qualidade das propostas não está sendo desconsiderada, visto que conseguem integrar diferentes habilidades de compreensão à reflexão das estruturas textuais.

Um exemplo desse tipo de atividade pode ser encontrado no livro Encontros do PNLD/2019.

FIGURA 27 - ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL

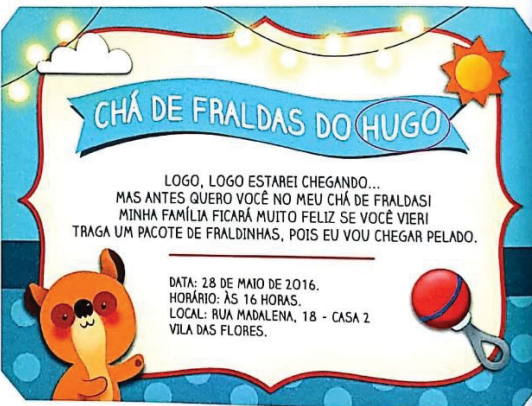
CAPÍTULO 1 É importante que eles conclua que as pessoas costumam enviar convites em situações em que querem solicitar a participação de alguém em um evento, como: aniversários, casamentos, noivados, chá de bebê, chá de fraldas, chá de panela etc.

1 CONVITE DE FESTA

- VOCÊ JÁ RECEBEU ALGUM CONVITE ESCRITO? PARA QUÊ? Resposta pessoal.
- VOCÊ JÁ ENVIOU UM CONVITE ESCRITO? PARA QUÊ? Resposta pessoal.
- EM QUE OCASIÕES AS PESSOAS COSTUMAM ENVIAR CONVITES?
- NA SUA OPINIÃO, QUE TIPO DE CONVITE É ESTE MOSTRADO A SEGUIR? É provável que os alunos conclua que se trata de um convite para um chá de fraldas ou chá de bebê (em que as pessoas costumam também dar fraldas de presente).

LEITURA

1. OBSERVE O CONVITE.



LOGO, LOGO ESTAREI CHEGANDO...
MAS ANTES QUERO VOCÊ NO MEU CHÁ DE FRALDAS!
MINHA FAMÍLIA FICARÁ MUITO FELIZ SE VOCÊ VIER!
TRAGA UM PACOTE DE FRALDINHAS, POIS EU VOU CHEGAR PELADO.

DATA: 28 DE MAIO DE 2016.
HORÁRIO: ÀS 16 HORAS.
LOCAL: RUA MADALENA, 18 - CASA 2
VILA DAS FLORES.

• AGORA, ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

200

Resposta pessoal. O objetivo da questão é chamar a atenção dos alunos para o fato de o chá de fraldas (ou também chá de bebê) ser uma comemoração muito alegre para os pais, que servem comidas e bebidas para seus convidados. Estes presenteariam os pais do bebê com um pacote de fraldas em sinal de boas-vindas para o filho que vai chegar.

2. RESPONDA.

A) COM QUE INTENÇÃO FOI FEITO ESSE CONVITE? Com a intenção de convidar as pessoas conhecidas da família a comparecerem ao chá de fraldas do Hugo.

B) VOCÊ OU ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA JÁ FOI A UM CHÁ DE FRALDAS? O QUE ACONTECEU NESTA COMEMORAÇÃO?

C) QUEM ESTÁ CONVIDANDO, A FAMÍLIA DO BEBÊ OU O PRÓPRIO BEBÊ? Espera-se que os alunos conclua que, apesar de o convite simular que o bebê convida, quem realmente está convidando é a família, pois o bebê ainda não nasceu.

D) QUEM ESTÁ SENDO CONVIDADO? Espera-se que os alunos conclua que, apesar de não estar explícito no convite, os convidados são pessoas conhecidas/próximas, como familiares e amigos.

3. MARQUE UM X EM OUTRAS INFORMAÇÕES QUE APARECEM NO CONVITE QUE VOCÊ LEU.

LOCAL DA FESTA.

DATA DA FESTA.

O TIPO DE ROUPA QUE OS CONVIDADOS DEVEM USAR.

HORÁRIO DA FESTA.

AS ATRAÇÕES QUE A FESTA VAI TER.

O QUE OS CONVIDADOS DEVEM LEVAR.

• DESSAS INFORMAÇÕES, QUAIS SÃO FUNDAMENTAIS EM UM CONVITE? SUBLINHE.

4. RELEIA UM TRECHO DO CONVITE E MARQUE A ALTERNATIVA ADEQUADA.

TRAGA UM PACOTE DE FRALDINHAS,
POIS EU VOU CHEGAR PELADO.

A INTENÇÃO DO TRECHO EM DESTAQUE É:

CAUSAR PENA NO CONVIDADO PELO FATO DE O BEBÊ NÃO TER ROUPAS.

TORNAR O CONVITE AINDA MAIS CARINHOSO.

201

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 200-201).

Na página à direita, relativa às questões a serem respondidas com base no texto do convite, a atividade 2 apresenta indagações a respeito da finalidade do texto, ativação de conhecimentos prévios, identificação de locutor e interlocutor, ou seja, diferentes questões envolvendo várias habilidades que por serem constantemente objeto de estudo e reflexão, propiciam aprendizagens relativas à compreensão leitora. A questão 3 apresenta uma lista em que os alunos devem assinalar os elementos que constituem aquele convite em específico e, posteriormente, devem identificar quais são características do gênero convite de forma geral. A questão 4 aborda a característica do gênero, mas no aspecto da linguagem, permitindo inferir o significado de determinada frase utilizada, como, “pois, eu vou chegar pelado”.

É importante destacar, conforme Koch e Elias (2015, p. 113), que “os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função”. Assim, bem mais do que conhecer a estrutura composicional do gênero, a ênfase é na finalidade do gênero, ou seja, para que ele serve. A grande quantidade de atividades relacionadas à estruturação dos gêneros que foi encontrada nas obras analisadas se distancia da concepção de ensino de língua portuguesa baseada em gêneros textuais respaldada em práticas sociais e saberes socioculturais, ou seja, com foco no letramento.

Outra habilidade pouco explorada nos três livros, mas que aparece de forma instigante para os alunos do 1.º ano é a habilidade de estabelecer relações de coerência, ou seja, de lógica no texto. Um bom exemplo pode ser encontrado no livro *Encontros*, do PNLD/2019.

FIGURA 28 - ATIVIDADE DE ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES DE COERÊNCIA, LÓGICA

DE TEXTO EM TEXTO Resposta pessoal. Espera-se que os alunos explorem as ilustrações, o título e o nome da autora, que oferecem pistas de que se trata de um livro destinado ao público infantil.

1. OBSERVE A CAPA DO LIVRO LISTAS FABULOSAS, DA AUTORA EVA FURNARI.

A) NA SUA OPINIÃO, ESSE LIVRO SE DESTINA A CRIANÇAS OU ADULTOS? JUSTIFIQUE.

B) VOCÊ ACHA QUE AS LISTAS DESSE LIVRO SÃO PARECIDAS COM AS QUE ENCONTRAMOS NO DIA A DIA? POR QUÊ?

C) ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DE UMA DESSAS LISTAS E VERIFIQUE SE O QUE VOCÊ PENSOU VAI SE CONFIRMAR. O título do livro (que faz referência a uma lista fabulosa), as ilustrações da capa e o fato de as listas fazerem parte de uma obra literária dão pistas de que não se trata de listas possíveis de serem encontradas no dia a dia.

TAREFINHAS COMPLICADAS

1. CRIAR UM HIPOPÓTAMO NA PISCINA.
2. IR AO CINEMA COM UM ELEFANTE.
3. TRAÇAR UMA RETA COM RÉGUA TORTA.
4. CRIAR SAPOS NA MOCHILA.
5. REMAR COM UM REMO MOLE.
6. PASSAR NA LUA ANTES DE IR PARA A ESCOLA.
7. DIRIGIR UM CARRO COM RODAS QUADRADAS.

EVA FURNARI. LISTAS FABULOSAS. SÃO PAULO: MODERNA, 2013. P. 21.

BRUXINHA E GODOFREDO SÃO ALGUNS DOS FAMOSOS PERSONAGENS DE EVA FURNARI. COM MAIS DE 30 ANOS DE CARREIRA, EVA COMEÇOU SEU TRABALHO COMO ILUSTRADORA. HOJE, É AUTORA DE VÁRIOS LIVROS DESTINADOS AO PÚBLICO INFANTIL E JUVENIL E JÁ RECEBEU DIVERSOS PRÊMIOS AO LONGO DE SUA CARREIRA.

79

2. RESPONDA.

A) AO LER O TÍTULO DA LISTA, O QUE VOCÊ PENSOU QUE ELA PODERIA CONTER? Resposta pessoal.

B) É COMUM AS PESSOAS FAZEREM UMA LISTA COMO A QUE APARECE NAS TAREFINHAS COMPLICADAS? Resposta pessoal.

3. MARQUE A ALTERNATIVA ADEQUADA.

• A INTENÇÃO DE UMA LISTA COMO ESSA É:

ORGANIZAR ITENS.

DIVERTIR O LEITOR.

ESCREVER PARA NÃO ESQUECER.

4. DOS ITENS A SEGUIR, QUAL NÃO PODERIA FAZER PARTE DA LISTA TAREFINHAS COMPLICADAS? SUBLINHE.

- ENCAPAR CADERNO COM FOLHA DE ALFACE.
- PENTEAR O CABELO COM ESCOVA DE DENTES.
- TOMAR SOPA COM GARFO.
- APONTAR O LÁPIS COM APONTADOR.

80

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 79-80).

A partir das duas páginas exemplificadas, podem ser constatadas diferentes atividades de compreensão leitora (identificação de interlocutor, de ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipótese) com base na leitura de uma das “Listas fabulosas” que compõem a obra de Eva Furnari: “Tarefinhas complicadas”.

Ao analisar a questão 4, verifica-se uma questão de compreensão leitora muito bem elaborada, com foco na coerência do texto, ou seja, nas relações lógicas existentes entre suas partes, pois é necessário que o aluno compreenda o sentido do texto, perceba a lógica de criação, para que consiga respondê-la de forma adequada. Atividades assim, simples em sua construção por terem como destino alunos do 1.º ano, promovem uma mobilização de estratégias de compreensão leitora que são necessárias para a formação do leitor proficiente.

Na atividade 2, os alunos são desafiados a formular hipóteses a partir do título do texto. A pergunta é: “Ao ler o título da lista, o que você pensou que ela poderia conter?” (item A). O posicionamento da questão causa certo estranhamento, pois se é uma questão de antecipação, a pergunta deveria ser feita antes da leitura, mudando o tempo verbal: “Ao ler o título da lista, o que você pensa que ela pode conter?”. Depois

que a leitura está feita, torna-se mais complicado para a criança resgatar suas hipóteses anteriores sem ser influenciada pelo texto que acabou de ler.

Há também a questão da identificação da finalidade do texto, habilidade importante como já mencionado. Sua presença teve crescimento ao longo das edições analisadas, saltando de uma proposta em 2013, para 9 em 2016, e alcançando 20 propostas em 2019.

Dentre as demais habilidades contempladas nas atividades dos três livros, pode-se citar de forma positiva a presença de propostas que focalizam a inferência, tanto de informações implícitas nos próprios textos, quanto de palavras e expressões. Constata-se que essas atividades têm sido ampliadas, proporcionando a reflexão sobre as pistas linguísticas e as relações que precisam ser estabelecidas para a produção de sentidos. Se, conforme Solé (1998), ler é compreender, e compreender é construir sentidos, a construção dos sentidos pelo leitor advém dessa interação com o texto, que completa lacunas deixadas pelo autor, para que a compreensão se efetive de fato.

A importância desse processo também é afirmada por Rojo (2009), quando relembra que:

[...] nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos (ROJO, 2009, p. 79).

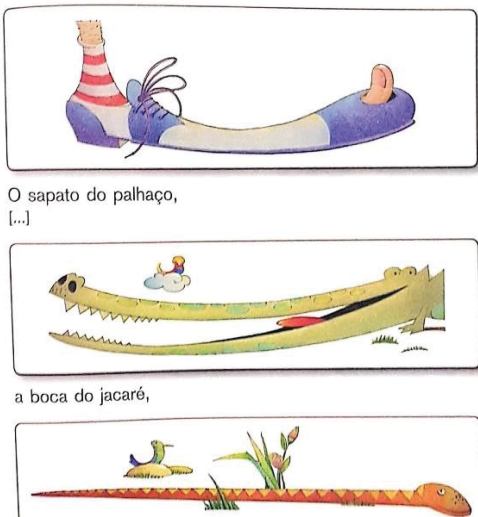
A habilidade de inferir sentidos está diretamente ligada a perceber as pistas presentes no texto, deixadas pelo autor, e aliá-las aos próprios conhecimentos prévios, a fim de compreender o texto, produzindo sentido. Tratando-se de produção de sentidos, têm-se as relações estabelecidas entre textos verbais e não verbais. Essa habilidade tem sido garantida em atividades relacionadas, em sua grande maioria, às histórias em quadrinhos e tirinhas, que por se constituírem como um texto multimodal, atrelando linguagem verbal e imagética (não verbal), propiciam aprendizagens pertinentes à faixa etária a qual os livros didáticos se destinam.

Nas observações de expressões faciais, movimentos corporais representados nos quadrinhos, atreladas à leitura dos balões de fala dos personagens, os alunos são desafiados a compreender o que ficou implícito. Além dos textos em quadrinhos, há outras possibilidades de construir sentidos entre a linguagem verbal e não verbal, de

forma simples, mas com qualidade, como no exemplo encontrado no livro *Porta Aberta*, em sua edição no PNLD/2013.

FIGURA 29 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA RELAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL

2) Veja algumas coisas que são compridas para o artista Caulos.

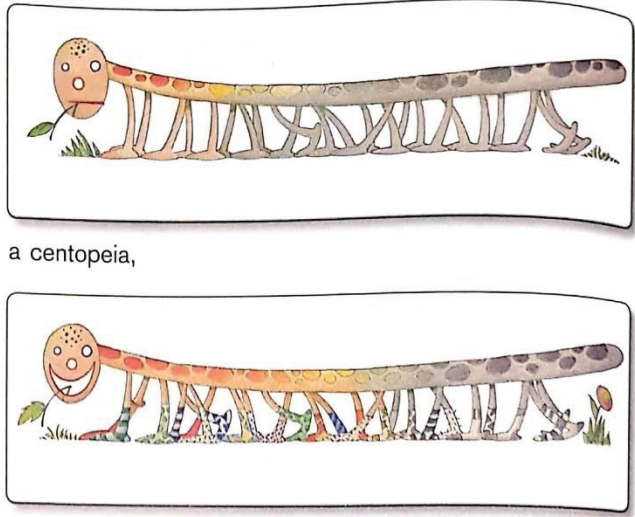


O sapato do palhaço,
[...]

a boca do jacaré,

a cobra tomando sol,

245



a centopeia,

e o sonho da centopeia.

Caulos. *O livro comprido*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 8-9, 12-9. (Pequenos leitores).

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 245-246).

Utilizando um fragmento da obra de Caulos, a proposta de produção é contextualizada a partir da leitura e da compreensão de “O livro comprido”, no qual são representados animais e objetos considerados compridos. O diferencial para o entendimento do humor contido no livro está, mais especificamente, nos últimos dois quadros, em que aparece a centopeia com expressão de tristeza com o texto **a centopeia**, seguido do quadro em que a centopeia está feliz acompanhado do texto **o sonho da centopeia**. E é a partir desta diferenciação que se busca na imagem o que o texto verbal não explica, ou seja, no sonho da centopeia, ela usa meias coloridas.

Os textos multimodais, que relacionam mais de uma linguagem, como os livros literários infantis que associam escrita e imagem, despertam o olhar do aluno que, com a mediação do professor, pode observar elementos que completam o sentido do texto, que contribuem para sua compreensão, não se restringindo a mera repetição em outra linguagem do que o texto verbal já expôs.

As atividades que exploram a apreensão do assunto do texto mostraram-se incipientes no conjunto das propostas do livro. De forma semelhante, também foram encontradas poucas propostas para explorar as relações de intertextualidade, tão relevantes para o desenvolvimento da compreensão leitora.

5.2.3 Atividades relacionadas à produção de textos escritos

Outro eixo do ensino da língua portuguesa que está intrinsecamente relacionado ao letramento é a produção textual. Ao realizar a análise sobre as propostas de produção sugeridas nos três livros, construiu-se o quadro a seguir.

QUADRO 29 – GÊNEROS SOLICITADOS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Gêneros textuais solicitados	PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
Combinados	X		
Lista	X		
Convite	X		X
Bilhete	X	X	X
Adivinha	X		
Campanha de conscientização	X		
Recado de agenda	X		
Conto baseado em imagens	X		
Entrevista		X	
Parlenda		X	X
Receita		X	
Ficha técnica		X	
Legenda		X	X
Poema		X	
Final de História em Quadrinhos		X	X
Final de Conto de Acumulação			X
Crachá			X
Versão de cantiga			X
Frases, frases rimadas e versos rimados	X		

FONTE: A autora (2020).

Com base no quadro estruturado, constata-se uma diversidade de gêneros textuais a serem produzidos, de diferentes esferas da comunicação, como literária, do cotidiano, jornalística, escolar, contribuindo para a percepção dos diferentes usos da escrita.

O único gênero que permaneceu nas três edições é o bilhete, observando-se que a produção deste gênero apareceu duas vezes no livro referente ao PNLD/2016 e duas vezes no PNLD/2019. Por se tratar de um texto da esfera cotidiana, de curta extensão e com poucos elementos que o caracterizam, os bilhetes acabam por se tornar objeto de estudo apresentado com frequência nas turmas de 1.º ano.

A produção de um final para a história em quadrinhos, assim como a de legendas, também aparece nas edições 2016 e 2019. Cabe destacar que, nas duas últimas edições do livro analisado, as propostas de produção são pautadas tanto no repertório temático, quanto no repertório de gêneros já apresentados para a leitura.

A orientação para a produção de legendas, por exemplo, que também é um texto de pequena extensão e, por isso, frequentemente utilizado nas turmas de alfabetização, teve uma abordagem diferenciada enfatizando tipos de legenda, como na proposta apresentada no livro Encontros do PNLD/2019.

FIGURA 30 - ATIVIDADE COM TIPOS DE LEGENDAS

5. OBSERVE AS IMAGENS E ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DAS LEGENDAS.



IMAGEM: GETTY IMAGES/ALAMY

FORTES CHUVAS PROVOCAM O TRANSBORDAMENTO DO RIO TIBAGI. RUAS E CASAS PRÓXIMAS DE SUA MARGEM FICAM ALAGADAS. JATAIZINHO, PARANÁ, 2016.



IMAGEM: SHUTTERSTOCK

Dinossauro Tricerátops



CINELABOR: BOTTI BRANCO/ALAMY. IMAGENS DE CINEMA: PARANÓIA. ILUSTRACÃO: GETTY IMAGES/ALAMY. BILHETE: COLLECTORMANIA

Você tem a minha idade?

A) COMENTE COM OS COLEGAS QUAL A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E AS LEGENDAS QUE AS ACOMPANHAM.

B) ASSINALE OS TIPOS DE LEGENDA QUE VOCÊ JÁ VIU.
Resposta pessoal.

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 157).

Na atividade são apresentados três tipos de legenda: de fotos, de cartas de um jogo e de um filme. Essa diversidade dentro de um mesmo gênero também é indicativa de uma proposta que visa o letramento, pois prioriza a reflexão dos gêneros a partir de sua finalidade.

Além dos gêneros indicados para a produção, a análise dos livros corroborou a avaliação das resenhas quanto à predominância do contexto escolar nas produções, tendo como interlocutores os colegas da sala, demais alunos da escola, a comunidade escolar, familiares, e alunos de outra escola. Os suportes, quando indicados, ficaram restritos a mural, produção de livro coletivo, cartaz e agenda escolar.

A orientação para a produção dos textos foi de propostas coletivas, em duplas e individuais, predominando as coletivas, em que o professor é o escriba, forma consagrada na teoria sobre o ensino da leitura e escrita e explicitada por Albuquerque (2007).

Em uma situação de aprendizagem na qual os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, faz-se necessário que o professor atue como mediador, seja lendo, seja registrando por escrito os textos produzidos oralmente pelos alunos. No entanto, não se pode deixar para que o aluno produza escritos ou leia apenas quando já dominar o nosso sistema de escrita. É importante que eles possam, desde o início do processo de alfabetização, testar suas hipóteses a respeito da escrita. Se o conhecimento que esses têm da escrita ainda não é suficiente para que leiam ou produzam textos extensos, pode-se levá-los a ler textos memorizados, tais como cantigas, quadrinhas, assim como tentar escrevê-los na íntegra ou parte deles (ALBUQUERQUE, 2007, p. 98-99).

Assim, a mediação do professor nas produções coletivas atuando como escriba faz parte do processo de aprendizagem, pois se constitui em um momento que os alunos podem participar de todas as etapas do processo de produção – desde o planejamento – podem aprender sobre as condições para a produção do texto, além de ser mais um momento de vivenciarem como a escrita se organiza a partir de objetivos bem definidos.

Considerando as condições de produção, com destaque para o objetivo da escrita, ou seja, o motivo para escrever, das 16 propostas presentes no livro do PNLD/2013, 7 apresentaram objetivos explícitos; das 10 propostas apresentadas no livro do PNLD/2016, 8 tinham objetivo, e todas as 9 propostas sugeridas no livro do PNLD/2019 apresentaram objetivos bem definidos.

Tendo como pressuposto o desenvolvimento do letramento, propostas de produção bem contextualizadas, com condições de produção explicitadas e processo de produção estruturado contribuem para o entendimento sobre os usos e funções da escrita. Quando o aluno sabe sobre o que vai escrever, para que e, para quem, a escrita ganha outro significado, muito além do escrever por escrever.

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa. Portanto, ao se ler ou escrever um texto em sala de aula, deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos na situação de leitura ou produção (ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

Portanto, ao aprender com textos reais, os alunos têm a possibilidade de compreender a necessidade legítima da escrita e, assim, estão sendo alfabetizados e letrados, simultaneamente.

5.2.4 Atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética

Com o intuito de organizar as atividades dos livros didáticos de alfabetização analisados nesta pesquisa, optou-se por aproximá-las em três grupos, conforme sugerido por Morais (2012, p. 130): atividades de reflexão sobre aspectos fonológicos das palavras; atividades de exploração de palavras estáveis; e atividades de montar e desmontar palavras com alfabeto móvel.

Além desses agrupamentos, pelas proposições dos livros, foi preciso acrescentar mais alguns agrupamentos associados à alfabetização como a leitura e escrita de palavras, leitura e escrita de frases, atividades de ortografia, atividades de cópia de palavras e atividades de convenção da escrita. O quadro ficou assim organizado.

QUADRO 30 - ATIVIDADES RELACIONADAS À APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Agrupamentos	PNLD/2013	PNLD/2016	PNLD/2019
Atividades de reflexão sobre aspectos fonológicos das palavras	86	57	63
Atividades de exploração de palavras estáveis	2	6	2
Atividades de montar e desmontar palavras com alfabeto móvel	0	14	4
Leitura e escrita de palavras	73	15	28
Leitura e escrita de frases	12	1	8
Atividades de ortografia	19	10	14
Atividades de cópia de palavras	59	0	17
Atividades de convenção da escrita (identificação do alfabeto, tipos de letras, uso de letra maiúscula, segmentação entre palavras, pontuação, acentuação)	9	9	11

FONTE: A autora (2020).

Ao analisar o quadro, destaca-se a quantidade de atividades de reflexão sobre os aspectos fonológicos das palavras, ou seja, atividades que envolvem desde a identificação e produção de rimas, aliterações, comparação entre palavras, até a identificação de palavras com o mesmo fonema inicial. Com esses tipos de atividades, os alunos podem refletir sobre as palavras, considerando tanto suas semelhanças sonoras como também semelhanças gráficas, fazendo associações e compreendendo como são estabelecidas as relações entre letras e sons.

A importância de que para compreender o princípio alfabético da escrita era preciso “desenvolver sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação” só foi reconhecida a partir da década de 1970 (SOARES, 2018, p. 167). Ao refletir sobre essa cadeia sonora – percebendo similaridades, regularidades, segmentando-a em unidades menores, comparando-as – está sendo desenvolvida a consciência fonológica, amplamente discutida e abordada como fundamental para o processo de alfabetização, tema recorrente em cursos de formação de professores alfabetizadores como o PNAIC e em pesquisas como as de Moraes (2012, 2019).

Dentre as habilidades relacionadas à consciência fonológica estão a identificação e produção de rimas, que são a repetição de uma sequência de sons a partir da vogal da última sílaba tônica da palavra. De forma lúdica, os alunos são

desafiados a perceber palavras que terminam com a mesma sonoridade, ou ainda, mencionar novas palavras que atendam ao critério. Nos livros da coleção Porta Aberta/Encontros é possível identificar várias atividades com esse foco.

FIGURA 31 - ATIVIDADE COM RIMAS

2. ESCOLHA PALAVRAS PARA COMPLETAR O TEXTO. ATENÇÃO: ELAS TÊM DE RIMAR COM A PALAVRA EM DESTAQUE.

RIMANDINHO

BAMBALALÃO **PIRULIMA** –
VAMOS BRINCAR DE RIMA!

[...]

BAMBALALÃO **PIRULICO** –
TUCANO É BOM DE _____ BICO _____.

BAMBALALÃO **PIRULÉ** –
Ó LOURO, ME DÁ O _____ PÉ _____.

[...]

BAMBALALÃO **PIRULOVO** –
A VACA BOTOU _____ OVO _____.

TATIANA BELINKY. RIMANDINHO. SÃO PAULO: PAULINAS, 2011.

Pergunte aos alunos se conhecem alguma brincadeira que comece com BAMBALALÃO. É possível que se lembrem da parlenda "Bambalalão, senhor capitão". Explore o fato de as palavras destacadas nestes versos não terem um significado e que, provavelmente, foram criadas com o intuito de brincar com a sonoridade das rimas.



BICO **BOCA**

PATO **PÉ**

UVA **OVO**

53

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2014, p. 82).

A proposta de identificação de rima formando o texto poético da obra de Tatiana Belinky, "Rimandinho", permite que os alunos, com o apoio da imagem, possam selecionar, entre duas palavras, aquela que rima com a palavra que já faz parte do poema.

A atividade de perceber sons semelhantes nas palavras, seja de fonemas iniciais, seja de sílabas iniciais, também é bastante explorada e contribui para a construção das relações fonemas e grafemas ao permitir que a criança perceba a regularidade, como no exemplo a seguir, que consta no livro referente ao PNLD/2016.

FIGURA 32 - ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL IGUAL

Liste as palavras na lousa e lê-as em voz alta. O objetivo da atividade é levar os alunos a identificarem palavras que começam com a mesma sílaba. Além disso, é fundamental que percebam que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, pois isso ajuda

3. OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO TÊM UMA SÍLABA IGUAL. QUAL É?

CIRCULE as sílabas que você aprender a desenvolver a consciência fonológica das sílabas iguais. Vale ressaltar a importância de os alunos poderem se beneficiar da presença da escrita das palavras enquanto refletem sobre seus segmentos.



BOTO **BOLO**

BOCA

• DITE PARA O PROFESSOR OUTRAS PALAVRAS QUE COMEÇEM COM A SÍLABA QUE VOCÊ CIRCULOU. *Resposta pessoal.*

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2014, p. 59).

Nesta atividade, o aluno deve comparar palavras que começam com o mesmo som, fazendo a relação com a escrita, ou seja, perceber que a representação gráfica permanece para sons iguais.

A habilidade de reconhecer sílabas iniciais é propícia ao aprendizado do sistema de escrita, pois ao apresentar palavras e imagens, permite que as crianças percebam que palavras que começam com o mesmo som, também possuem a mesma sequência de letras. Além disso, a continuidade da atividade solicita que os alunos continuem a pensar em palavras com BO. Neste momento, a mediação do professor é essencial a fim de enfatizar a regularidade apresentada.

Outra possibilidade de explorar as sílabas seria perguntar o que os nomes das três imagens têm em comum, para depois os aprendizes registrarem as palavras e confirmarem que essa similaridade aparece na escrita também. Assim, se provocaria outras reflexões, a partir do mesmo princípio que está sendo explorado, isto é, a sílaba inicial. A observação feita aqui, diz respeito à compreensão de que para a realização dessa outra possibilidade a mediação do professor mais uma vez se mostra fundamental.

Mais desafiadora, outra atividade propõe que o aluno identifique a sílaba inicial de cada imagem representada e, a partir dessas sílabas, forme novas palavras. Dessa

maneira, os alunos precisam pensar em cada palavra que representa a imagem, para separar a sílaba inicial e fazer o registro. Isso contribui para a compreensão de que as palavras compartilham letras e compartilham sílabas, como no exemplo do livro do PNLD/2019.

FIGURA 33 - ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA INICIAL

6. FORME OUTRAS PALAVRAS ESCRREVENDO A SÍLABA INICIAL DE CADA FIGURA.

136

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 136).

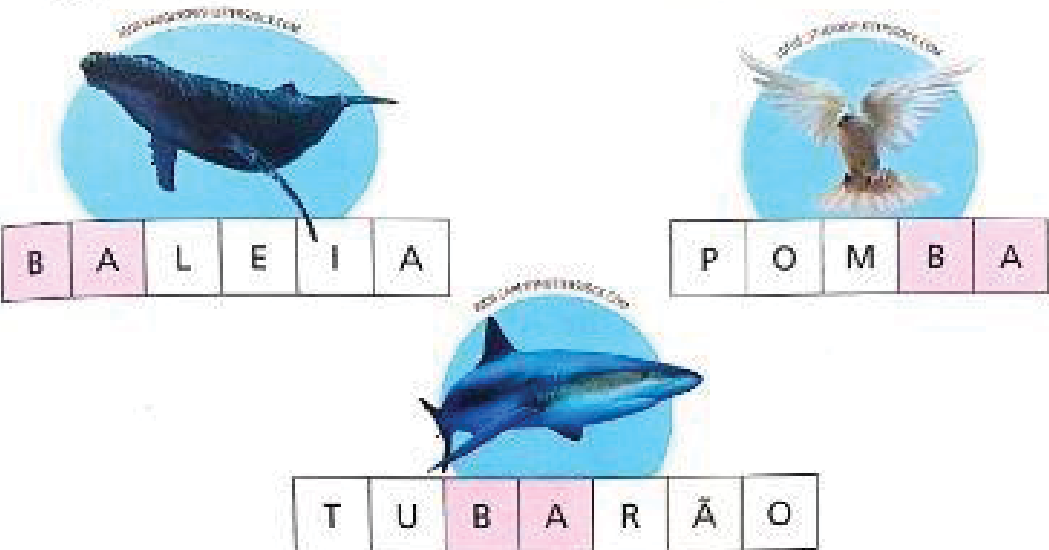
Para a realização dessa atividade, as orientações do manual do professor sugerem que cada uma das palavras seja montada com o alfabeto móvel, para posteriormente separar a sílaba inicial. Assim, a atividade propõe outras reflexões fonológicas antes mesmo de cumprir seu objetivo.

Após a realização dessa atividade é relevante que o professor, ao fazer a mediação, destaque junto aos alunos que as sílabas mudaram de posição, como a sílaba TO do início da palavra TOMADA, que é a mesma sílaba final da palavra APITO, e assim, sucessivamente.

Atividades que permitem aos alunos perceberem o compartilhamento de sílabas, mas em posições diferentes, também estão presentes, como no livro Encontros do PNLD/2019.

FIGURA 34: ATIVIDADE COM IDENTIFICAÇÃO DE SÍLABA EM DIFERENTES POSIÇÕES NAS PALAVRAS.


3. LEIA OS NOMES DOS ANIMAIS A SEGUIR. PINTE DE COR CLARINHA A SÍLABA COMUM A TODAS AS PALAVRAS.



B	A	L	E	I	A
---	---	---	---	---	---

P	O	M	B	A
---	---	---	---	---

T	U	B	A	R	Ã	O
---	---	---	---	---	---	---


• DITE PARA O PROFESSOR OUTRAS PALAVRAS QUE COMECEM COM A SÍLABA QUE VOCÊ PINTOU. *Resposta pessoal.*

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 65).

Na atividade apresentada, os alunos devem perceber três palavras distintas com a sílaba BA em diferentes posições dentro da palavra (inicial, medial e final), e na sequência são desafiados a escrever outras palavras com a mesma sílaba, porém restrita à posição inicial. Desta forma, os alunos podem analisar que, assim como as letras trocam de posição dentro de palavras distintas, as sílabas também podem ser compartilhadas e serem apresentadas em posições variadas.

O trabalho com sílabas também foi identificado nas atividades que consistem na inversão das sílabas das palavras, como no exemplo retirado do livro Porta Aberta, na edição do PNLD/2013. Aqui também cabe ressaltar que tal atividade só ganha significado com a mediação do professor que incita os alunos a pensarem nas

inversões e nas palavras formadas, pois em caso contrário, torna-se uma atividade mecânica, já que não há o apoio de imagens para apoiar os alunos em sua reflexão.

FIGURA 35 - ATIVIDADE DE INVERSÃO DE SÍLABAS

6 MUDE AS SÍLABAS DE LUGAR E FORME OUTRAS PALAVRAS. OBSERVE O EXEMPLO.



GOLA

GOMA MAÇO

MACA CAMA

TAPA PATA



LAGO

LOBO BOLO

LAMA MALA

PACA CAPA

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 87).

Nessa atividade, o objetivo é que a criança perceba que mudanças nas sílabas promovem a construção de outras palavras, com outros sentidos, reforçando a ideia da propriedade 3 do SEA, que explica que a ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada, porque se alterada, deixa de ser a palavra que se queria registrar.

Assim, diferentemente dos objetivos do trabalho com o método silábico que tem como característica explorar padrões silábicos a partir de uma palavra-chave, as atividades com sílabas são parte constitutiva do processo de reflexão fonológica, ou seja, permitem que o aluno reflita sobre segmentos sonoros das palavras, construindo conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.

A propriedade 3 do SEA fica mais evidenciada nas atividades que colocam à disposição dos alunos as letras que formam a palavra, mas que estão fora de ordem, como a apresentada no livro Porta Aberta em sua edição no PNLD/2013.

FIGURA 36 - ATIVIDADE DE ORDENAÇÃO DE LETRAS

7 ORDENE AS LETRAS E DESCUBRA O NOME DAS FIGURAS. ESCREVA.

OLAB	OBOL	ABAL
		
<u> </u> BOLA	<u> </u> LOBO	<u> </u> BALA

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 87).

De extrema importância, a atividade de localizar uma palavra dentro de outra palavra também está presente nos livros analisados, tipo de proposta que também é encontrado em jogos pelo caráter lúdico atrelado à reflexão fonológica de partes das palavras. Um exemplo encontrado no livro Encontros, em sua edição do PNLD/2019 pode ser usado para análise.

FIGURA 37 - ATIVIDADE DE PALAVRA DENTRO DE PALAVRA

5. ENCONTRE OS NOMES DAS FIGURAS NAS PALAVRAS EM DESTAQUE.

	DOMINÓ		<u> </u> nó
	PIANO		<u> </u> pia
	ROUPÃO		<u> </u> pão
	SAPATO		<u> </u> pato

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 54).

O objetivo da proposta é chamar a atenção do aluno para o fato de que a palavra também é som, e não somente significado, isto é, a palavra enquanto sequência sonora pode estar em outras palavras. Atividades que exploram essa habilidade são sempre indicadas para a alfabetização, pois, segundo Brandão (2009), tal proposta:

[...] oportuniza aos alunos analisar as partes que compõem as palavras. Para tal, os estudantes decompõem cada palavra. As atividades de composição e decomposição possibilitam a análise e síntese das palavras, favorecendo a reflexão acerca de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas e fonemas) e que tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras, oportunizando a reflexão sobre as correspondências entre o oral e o escrito (BRANDÃO et al, 2009, p. 67).

A reflexão proporcionada pela ação de encontrar palavras dentro de palavras é significativa para o estabelecimento de relações grafofônicas (letras e sons), assim como as atividades que permitem unir palavras para formar outras, como se fossem atividades inversas.

FIGURA 38 - ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS A PARTIR DE PALAVRAS

6. JUNTE AS PALAVRAS E FORME OUTRAS.

The diagram illustrates two examples of word formation. In the first example, the word 'SOL' (sun) is combined with 'DADO' (die) to form 'soldado' (soldier). In the second example, 'CAMA' (bed) is combined with 'LEÃO' (lion) to form 'camaleão' (chameleon). Each example shows the original words on the left, a plus sign, a red arrow pointing to the right, and the resulting word on the right.

54

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 54).

Dessa forma, deve-se reconhecer que as reflexões fonológicas acompanhadas das reflexões gráficas promovem aprendizagens significativas na apropriação do sistema de escrita alfabética (LEITE; MORAIS, 2012, p. 24).

Em relação ao trabalho com palavras estáveis, os livros focalizam a atenção em um primeiro momento sobre o nome dos alunos, mas depois as atividades ficam diluídas, integradas com as que recorrem a montar e desmontar palavras com o uso do alfabeto móvel. Esse encaminhamento tem como base palavras que estão presentes no dia a dia, e por isso, são memorizadas tornando-se base para novas reflexões. Morais (2012, p. 138-139) lista uma série de atividades que podem ser realizadas com palavras estáveis, entretanto, grande parte das atividades também estão relacionadas às reflexões fonológicas, reiterando mais uma vez a necessidade de refletir sobre as relações entre fonemas e grafemas.

Quanto a esse elemento, em particular, como dito anteriormente, as três edições da obra analisada não utilizam essa estratégia de forma explícita nas atividades para os alunos, optando por apresentar orientações para o professor proceder a partir de palavras estáveis, como o nome próprio dos alunos.

Em relação às atividades de montar e desmontar palavras, apesar do número baixo apresentado no quadro, foram consideradas para o registro apenas as que aparecem diretamente indicadas no livro do aluno. Entretanto, durante as orientações de como encaminhar as atividades no manual do professor dos livros de 2016 e 2019, as indicações para o uso do alfabeto móvel são constantes.

A leitura e a escrita de palavras estão presentes de forma intensa na edição de 2013, decrescendo numericamente nas duas outras edições. Como o livro de 2013 se organizava em lições, a cada nova lição os alunos eram solicitados a ler um texto curto (com o professor), além de ler determinadas palavras, produzir outras palavras a partir de uma sílaba sistematizada e assim, sucessivamente, em todas as 38 lições.

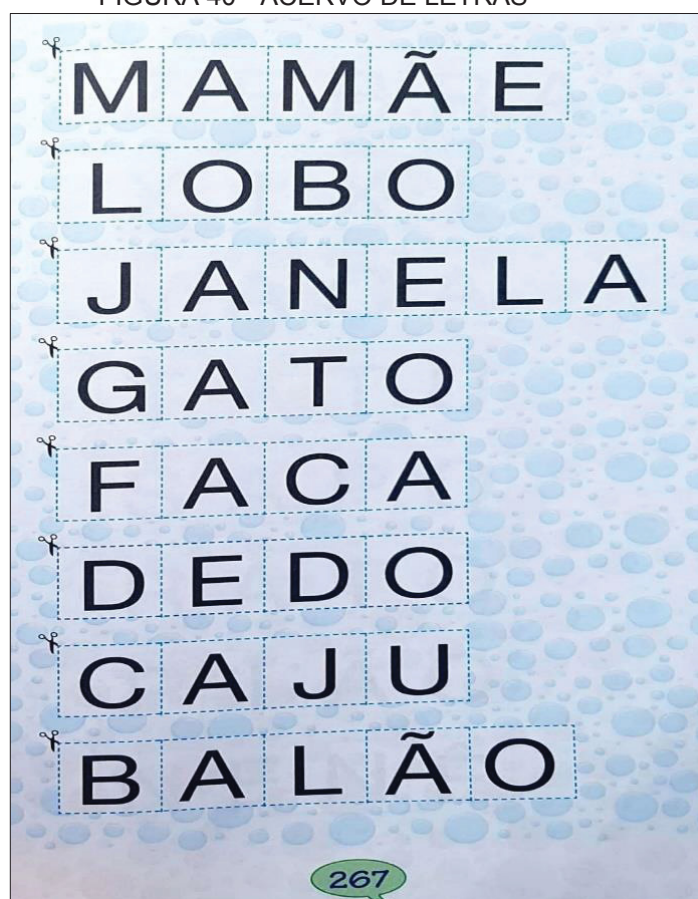
As atividades de cópia também aparecem em uma quantidade expressiva na mesma edição, porque além de ler e produzir palavras, em grande parte das propostas, ainda se solicita que o aluno copie. É relevante apontar que todas as lições partem de uma cópia com letras móveis, ou seja, ao final do livro há um encarte exatamente com as letras que precisam ser recortadas para colar em quadrinhos expostos abaixo da palavra escrita. Exemplificando:

FIGURA 39 - ATIVIDADE DE RECORTE COLAGEM DE PALAVRA INDICADA COM ACERVO DE LETRAS



FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 86).

FIGURA 40 - ACERVO DE LETRAS



FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 267).

Para realizar a atividade 4, o aluno precisa apenas observar a sequência das letras já presentes no livro - L O B O - e localizar a mesma sequência na página

destinada ao recorte. Depois, sua atividade é cortar as letras e colar letra embaixo de letra. Observa-se que nesse tipo de atividade o aluno pode não realizar a leitura da palavra, reduzindo-a então a um exercício de localização e associação entre as letras. Essa mesma estratégia se repete ao longo das 16 lições que compõem a parte 2 da edição de 2013 da obra analisada.

Na terceira parte, ao invés de colar letras, a criança é solicitada a copiar a palavra-chave que já está destacada, porém usando a letra cursiva. Na 1.^a e na 2.^a parte do livro se mantém o trabalho com letra de imprensa maiúscula; e na 3.^a parte todo o trabalho é realizado usando letra de imprensa minúscula, solicitando-se sempre que o aluno faça o registro em letra cursiva.

Essa questão aparece apenas no livro do PNLD/2013. Os livros referentes ao PNLD 2016 e 2019 utilizam apenas a letra de imprensa maiúscula e solicitam que os alunos façam os registros da mesma forma. Aparecem gêneros textuais com outros tipos de letra (script e cursiva) quando estão representados em seus suportes originais, como notícia de jornal, bilhete na geladeira, dentre outros.

Conforme Morais (2012, p. 142-143), o uso da letra de imprensa maiúscula é o recomendado para a alfabetização porque “tem um traçado mais simples, que permite ao aprendiz concentrar sua atenção na tarefa de refletir sobre quais e quantas letras vai pôr e em que ordem vai dispô-las, ao escrever”. Assim, sem a preocupação com voltas e junções, a criança consegue perceber onde começa e onde termina cada letra, a posição que ocupa dentro da palavra, quantas letras compõem a palavra, inclusive fazendo um pareamento para averiguar semelhanças e diferenças.


Contudo, é importante que os alunos consigam ler diferentes gêneros textuais, em qualquer tipo gráfico em que as letras sejam apresentadas. Conviver com esses gêneros verificando o tipo de letras usadas, bem como o tamanho e cores das letras, também são ações que favorecem a construção de sentidos em alguns textos. Portanto, conhecer os diferentes tipos de letras também é uma necessidade relacionada à aprendizagem do sistema de escrita e assim, à faceta linguística do processo de alfabetização.

No quadro 30, foi registrada a presença de algumas atividades de ortografia e de convenção da escrita. As de ortografia referem-se especificamente às regularidades contextuais, ou seja, engloba as palavras cuja grafia é definida pela localização do som dentro da palavra (R ou RR, C ou QU, M ou N em final de sílaba

etc.). Neste trabalho com regularidades ortográficas, o livro do PNLD/2013 (p. 112) apresenta na seção intermediária do livro a sistematização com a letra R, frisando a família silábica RA-RE-RI-RO-RU, para só depois (p. 166-167, 172-173) apresentar o uso do R intermediário (som brando) e do RR intermediário (som forte). Ou seja, cada regularidade é apresentada de forma separada das demais.

FIGURA 41 - SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2013

3 RECORTE AS LETRAS DA PÁGINA 269 E COLE-AS FORMANDO O NOME DA FIGURA.



6 FORME PALAVRAS. COLOQUE UMA SÍLABA EM CADA QUADRINHO E DEPOIS COPIE.

RI RA RO

RU RE


7 DESCUBRA QUAIS SÃO AS PALAVRAS ABAIXO. UMA DICA: ELAS ESTÃO NO TRAVA-LÍNGUA QUE VOCÊ LEU.

KAU RAFADURA ROEU

112

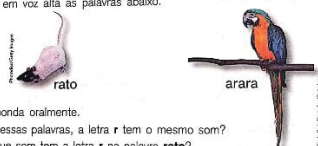
3 Leia e copie.

ARARA arara



4 Leia em voz alta as palavras abaixo.

rato arara




5 Responda oralmente.

- * Nessas palavras, a letra r tem o mesmo som?
- * Que som tem a letra r na palavra **rato**?
- * E na palavra **arara**?

6 Complete o nome das figuras com a letra que está faltando. Depois copie.

tuba_ão ca_emyjo ge_ila



7 Pinte de amarelo as letras que vêm imediatamente antes e depois do r.


7 Responda oralmente.

- * As letras que você pintou são vogais ou consoantes?

166

4 Leia e copie.

BARRACA barraca



5 Leia em voz alta.

barraca de feijão

6 Responda oralmente.

- * Nessas palavras, a letra r tem o mesmo som?
- * Em qual dessas palavras o r tem som forte?


7 Circule as letras que vêm imediatamente antes e depois das letras em destaque.

8 Responda oralmente.

- * As letras que você circulou são vogais ou consoantes?
- * Para indicar r com som forte entre vogais, a palavra deve ser escrita com r ou rr?

9 Use o que você aprendeu e complete as palavras abaixo com r ou rr.

ca_arra jaca_ira



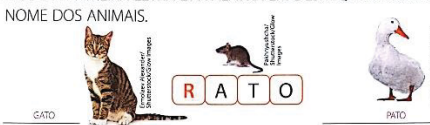
172

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 112, 166, 172).

Diferentemente dessa proposta, no livro de 2016, bem como no de 2019, as regularidades são trabalhadas concomitantemente, estimulando o aluno a perceber, pela comparação de usos, quando usar a letra R de acordo com as convenções ortográficas, considerando as relações fonológicas.

FIGURA 42 - SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2016

3. MUDE A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA EM DESTAQUE E FORME O NOME DOS ANIMAIS.


















RESPONDA.

- AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU RIMAM? POR QUÊ?

4. CIRCULE A FIGURA QUE TEM O NOME INICIADO PELA SÍLABA EM DESTAQUE. COM O ALFABETO MÓVEL FORME O NOME DE CADA FIGURA QUE CIRCULOU E ESCREVA.

Circule-se de que os alunos sabem o nome de todas as figuras.

RA				RABANETE
RO				RODO
RU				RUA
RE				REDE
RI				RIO

• QUAL A FIGURA QUE NÃO TEM NO NOME AS SÍLABAS EM DESTAQUE? ESCREVA.

VIOLÃO

Alta energia para que as crianças comecem se já brincaram com um adulto realizando essa parlenda. Se necessário, informe que para brincar de escolher a criança sentada na frente do adulto de frente para ele. O adulto então segura a criança pelas mãos e a guia para a frente e para trás, seguindo o ritmo da música. No último verso, ao dizer "até", a criança é mantida deitada no colo do adulto com a cabeça voltada para o chão.

5. VOCÊ CONHECE A PARLENDA ABAIXO? RECITE-A COM SEUS COLEGAS.


SERRA, SERRA
SERRADOR
QUANTAS TÁBUAS
VOCÊ SERROU?
TRÊS.

(POLCLORE.)


- SUBLINHE NA PARLENDA AS PALAVRAS ESCRITAS COM **RR**.
- MARQUE:
NESSAS PALAVRAS O **R** TEM:
 SOM FORTE. SOM FRACO.

6. ACRESCENTE A LETRA R E DESCUBRA NOVAS PALAVRAS. OBSERVE O EXEMPLO.


Aproveite a oportunidade para chamar a atenção dos alunos para o som fraco do R nas palavras CARINHO, MORO, CARO e CARETA, comparando com o som forte do R nas palavras CARRINHO, MORRO, CARRO e CARRIA. O estudo do R será aprofundado no volume 2 desta coleção.




CARINHO → CARRINHO



MORO → MOR_R_O



CARETA → CAR_R_ETA



CARO → CAR_R_O


FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2011, p. 84-85).

Nessas duas páginas observa-se que o R inicial é sistematizado (em forma de família silábica), indicando o uso do alfabeto móvel para a construção das palavras com R (questão 4), e na mesma página (da esquerda) é apresentada uma atividade com trocas de letras iniciais (questão 3), enfatizando a questão fonológica das letras e sons iniciais. Na página da direita, a partir de uma parlenda as autoras inserem o uso do RR; e na sequência já é propiciada a reflexão sobre o uso do R intermediário para som fraco e do RR intermediário para sons fortes, com a atividade de inserção de letra, permitindo assim que o aluno perceba como uma letra a mais pode formar uma nova palavra, com outro significado.

No livro referente ao PNLD/2019, a sistematização está muito próxima da oferecida em 2016, porém a parlenda que apenas apresentava palavras com RR é substituída por um trava-língua, justamente por apresentar palavras com R e RR intermediários.

FIGURA 43 - SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2019

4. MUDE A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA EM DESTAQUE E FORME OS NOMES DOS ANIMAIS.



RATO gato pato

• AS PALAVRAS QUE VOCÊ ESCREVEU RIMAM? EXPLIQUE.
Sim. Todas as palavras terminam em ato.

5. CIRCULE A FIGURA QUE TEM O NOME INICIADO PELA SÍLABA EM DESTAQUE. DEPOIS ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS QUE VOCÊ CIRCULOU.

RA				rabanete _____
RO				rodo _____
RU				rua _____
RE				rede _____
RI				rio _____

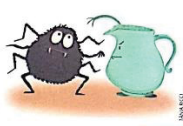
• QUAL DESSAS FIGURAS NÃO TEM NO NOME AS SÍLABAS EM DESTAQUE? ESCREVA.
Violão.

159

6. LEIA RÁPIDO, SEM TROPEÇAR.

A ARANHA ARRANHA A JARRA
A JARRA ARRANHA A ARANHA!


(FOLCLORE.)



A) SUBLINHE NO TRAVA-LÍNGUA AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR DITAR. USE COR DIFERENTE PARA CADA PALAVRA.
As palavras que eles deverão sublinhar são: aranha, arranha e jarra.

B) NA SUA OPINIÃO, POR QUE ESSE TEXTO É CHAMADO TRAVA-LÍNGUA? Espera-se que os alunos respondam que é porque nele há vários sons repetidos, o que dificulta a pronúncia, "travando" a língua.

7. LEIA EM VOZ ALTA.




• RESPONDA.

A) NESSAS PALAVRAS, A LETRA R É PRONUNCIADA DA MESMA FORMA? Espera-se que os alunos respondam que não. Em aranha, o R representa um som fraco; em jarra, representa um som forte.

B) EM QUAL PALAVRA O R REPRESENTA SOM FORTE? Espera-se que os alunos percebam que, na palavra jarra, RR indica som forte.

8. DESAFIO.
O PROFESSOR VAI DITAR UM TRAVA-LÍNGUA. ESCREVA.
O rato roeu a roupa do rei de Roma.



160

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 159-160).

As atividades que seguem também questionam os alunos sobre sons fracos e fortes, porém, a atividade de inserção de letra, nesta edição (2019) é substituída por uma atividade de ditado de um novo trava-língua, o qual apresenta o R inicial em todas as palavras, desconsiderando artigos e preposição.

Tanto a atividade proposta na edição de 2016 quanto a de 2019 são relevantes para o processo de alfabetização, pois enquanto uma enfatiza a transformação de palavras com letra adicional, a outra propõe o registro de um trava-língua que é um texto pertencente ao universo infantil, o que propiciaria o registro escrito com significado, desafiando as crianças a refletirem sobre a escrita.


Nas atividades subsequentes, há a proposta para que o aluno compare seu registro, ou seja, sua hipótese de escrita, com o trava-língua escrito pelo professor, a fim de que a criança possa observar e analisar se houve diferenças entre as duas formas escritas. Essa atividade demandará acompanhamento do professor para evitar que os alunos façam a correção apenas apagando e reescrevendo, sem refletir sobre o porquê das diferenças.

FIGURA 44 - AMPLIAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO DA LETRA R NO LIVRO PORTA ABERTA PNLD/2019


A) AGORA O PROFESSOR VAI ESCREVER O TRAVA-LÍNGUA NA LOUSA. COM OS COLEGAS, LEIA RÁPIDO E SEM TROPEÇAR.

B) COMPARE A SUA ESCRITA COM O REGISTRO DA LOUSA. SE NECESSÁRIO, FAÇA CORREÇÕES.


9. LEIA EM VOZ ALTA O NOME DE CADA ALIMENTO.




CENOURA




ARROZ




AMORA



RÚCULA



ROMÃ






BETERRABA

• RESPONDA.


A) EM QUAIS DESSAS PALAVRAS O R REPRESENTA UM SOM FRACO? *Em cenoura e amora.*

B) E EM QUAIS REPRESENTA UM SOM FORTE? *Em beterraba, arroz, rúcula e romã.*


C) AGORA COPIE OS NOMES DOS ALIMENTOS, DE ACORDO COM O SOM REPRESENTADO PELO R.

 RATO	 ARARA	 MARRECO
rúcula	cenoura	arroz
romã	amora	beterraba


10. USE O QUE VOCÊ APRENDEU E COMPLETE AS PALAVRAS COM R OU RR.



CA RR O



JACA R É



FE RR O

161

FONTE: CARPANEDA; BRAGANÇA (2018, p. 161).

Um elemento que contribui para a sistematização do conhecimento e aprendizagem é o quadro disponibilizado para que os alunos organizem as palavras apresentadas de acordo com o som do R, pois a partir da observação das palavras agrupadas é possível detectar a regularidade (questão 9). A questão seguinte (10) remete às atividades tradicionais de completar lacunas, mas serve como fixação, especialmente pelo fato de serem três palavras e não uma lista a ser reproduzida, que poderia conduzir a uma atividade mecânica.

5.3 SINTETIZANDO RESULTADOS

Ao finalizar esta seção é possível sintetizar os resultados do estudo empírico realizado a partir das análises dos três livros aprovados nas edições do PNLD 2013, 2016 e 2019. Retoma-se, para isso, a primeira questão norteadora desta pesquisa – “De que forma os livros didáticos de alfabetização oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando?” – e destaca-se que foi possível identificar elementos que evidenciam a presença da perspectiva de alfabetizar letrando nesses livros destinados à alfabetização e letramento do 1.º ano do Ensino Fundamental.

Pode-se também observar que o processo de incorporação foi gradual, e se ampliou ao longo das três edições do Programa, no caso da obra analisada. Há que se considerar que a edição referente ao PNLD/2013, apesar dos esforços em apresentar uma diversidade textual, predominantemente com textos da tradição oral, ainda propõe de forma acentuada atividades de repetição e de memorização, tratando a escrita enquanto código e usando os textos como pretextos para a exploração de palavras-chave. Essa edição é a que menos se aproxima de uma proposta de alfabetizar letrando, focalizando sua abordagem no método silábico e sem efetivar a exploração dos textos ali elencados.

Diferentemente, as edições do PNLD 2016 e 2019 mostram avanço significativo quanto à presença da perspectiva de alfabetizar letrando: apresentam diversidade textual, textos de diferentes extensões, esferas sociais e temáticas, além de propor atividades de compreensão leitora focalizando o desenvolvimento de estratégias cognitivas, ainda que com predominância das que remetem à localização de informações no texto. Assim, ao comparar as três edições, é perceptível a progressão de propostas que desafiam os alunos a compreender o texto, para além do que está explicitamente escrito nele.

Nas atividades de produção textual, as edições de 2016 e 2019 apresentam propostas mais contextualizadas, que estimulam o aluno a compreender a função da escrita, explorando objetivos para escrever, com interlocutor adequado, ressaltando em grande parte das proposições os processos e as condições de produção.

Sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, constata-se uma diversidade de atividades fonológicas, permitindo ações de comparar palavras,

localizar partes sonoras iguais (rimas e aliterações), explorar palavras e sílabas, dentre outras tantas que propiciam reflexões que favorecem a compreensão do sistema.

De forma geral, os livros do PNLD 2013 e 2016 apresentam atividades bem formuladas, desafiadoras, que contribuem para o desenvolvimento tanto da faceta linguística, quanto da interativa e sociocultural. Porém, em outras atividades constata-se que, apesar do empenho em oportunizar momentos de aprendizagem com base na reflexão, ainda permanecem presentes atividades mecânicas, distanciadas dos objetivos decorrentes da concepção de alfabetização e letramento.

Desta forma, é possível afirmar que:

- a) Na edição do PNLD/2013 a proposta de alfabetizar letrando não foi contemplada de forma equilibrada, supervalorizando a faceta linguística em detrimento das demais e, ainda, com atividades muitas vezes mecânicas e não reflexivas.
- b) A edição do PNLD/2016 mostra um avanço em relação à proposta, principalmente em decorrência do programa de formação de professores (PNAIC) que retomou de forma contumaz os princípios do SEA e a necessidade de sistematização em um contexto de uso dos gêneros textuais. Nessa edição, o equilíbrio entre as facetas linguística, interativa e sociocultural foi constatado a partir das propostas contextualizadas, com gêneros adequadamente selecionados, primando pela diversidade e qualidade, e direcionando a sistematização das relações fonográficas de forma mais contextualizada. Além disso, os próprios critérios de avaliação utilizados e o resultado expresso na resenha do Guia certamente foram indutores de mudanças para a edição seguinte. As críticas apontadas no PNLD/2013 atuam sobre tentativas de solução no PNLD/2016.
- c) A edição do PNLD/2019 se apresenta em direção semelhante à de 2016, acrescentando atividades **obrigatórias** na proposição da BNCC, mas mantendo a proposta de alfabetizar letrando, de forma equilibrada. Relembra-se que, dado o curto tempo para a inscrição das obras com adequações à BNCC, seria esperado que poucas mudanças ocorressem; e, assim, explica-se a permanência da concepção que vinha sendo fortalecida dentro do

Programa, por força dos processos avaliativos coordenados por instituições universitárias e especialistas adeptos, em alguma medida, daquela concepção.

Ainda que as análises neste texto tenham sido dirigidas apenas a uma coleção determinada, o conjunto das análises realizadas ao longo da pesquisa, nos diferentes estudos exploratórios, permite dar respostas às perguntas formuladas e afirmar que a proposta de alfabetizar letrando foi gradativamente incorporada aos livros didáticos, com uma efetivação mais precisa nas duas últimas edições do PNLD (2016 e 2019). Essa afirmação é feita a partir da consideração de que, para alcançar uma perspectiva de alfabetizar letrando, é preciso “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 98).

A partir dessas análises serão apresentadas as considerações finais, nas quais foram articulados os resultados obtidos como respostas aos objetivos e procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa e que permitiram a enunciação da tese de doutorado defendida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que resultou nesta tese teve como objetivo geral investigar como os livros didáticos de alfabetização das últimas três edições do PNLD (2013, 2016 e 2019) incorporaram a proposta de alfabetizar letrando, estabelecendo relações com os contextos de produção desses livros. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: a) sumarizar e analisar as contribuições originadas na cultura científica da educação sobre a alfabetização e em particular sobre a perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, estudos e pesquisas que marcaram momentos históricos específicos e influenciaram as ações da cultura político-institucional; b) situar elementos constitutivos da cultura político-institucional que marcaram os contextos de produção dos livros didáticos de alfabetização e letramento no período de 1996-2019, pela análise de legislações, diretrizes curriculares, programas de formação de professores, e normativas do Programa Nacional do Livro Didático; c) buscar indícios de mudanças em relação à concepção de alfabetização nos livros didáticos a partir da análise das resenhas dos Guias PNLD e de coleções com maior aceitação entre as escolas, construindo instrumentos de análise e definindo a amostra a ser analisada na etapa final; d) na amostra selecionada, analisar a coletânea textual quanto à diversidade de textos, temáticas e esferas sociais de circulação, elencando os gêneros textuais e as temáticas abordadas desde o PNLD 2013 até o PNLD 2019; e investigar como o letramento e a alfabetização estão presentes no livro didático de alfabetização, particularmente nas atividades relacionadas à compreensão leitora, à produção de textos escritos e à sistematização do sistema de escrita alfabética.

Tais objetivos foram traçados para responder duas questões que nortearam a pesquisa: De que forma os livros didáticos de alfabetização oferecidos às escolas públicas nas três últimas edições do PNLD incorporaram a proposta de alfabetizar letrando? Que relações podem ser estabelecidas entre a presença dessa proposta nos livros didáticos e os contextos em que esses livros foram produzidos, nesse período?

Com a construção do capítulo 2 desta tese foi possível referendar historicamente como o campo da alfabetização foi constituído, acompanhado dos materiais didáticos e das pesquisas que possibilitaram compreender como as crianças lançam hipóteses sobre a escrita, e o significado que há em aprender a ler e escrever

em meio ao uso de gêneros textuais, o que configura a perspectiva de alfabetizar letrando. Destacaram-se os estudos da professora Dra. Magda Soares, decisivos para o entendimento desta proposta desde a década de 1980.

Juntamente a essa construção, a historicização apresentada no capítulo 3 evidencia como a articulação entre as culturas acadêmica e político-institucional foi fortalecida, a partir do momento em que o Governo Federal, por meio do MEC, diante das críticas frequentes sobre a qualidade dos livros, estabeleceu a parceria com as universidades. Por se tratar das instituições que estão diretamente ligadas aos estudos científicos sobre currículo, formação e prática docente, metodologias, processos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dentre outras tantas questões pedagógicas, as universidades foram chamadas a contribuir com a produção dos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas brasileiras, traçando diretrizes para sua produção e avaliação. A parceria foi iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso e permaneceu nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com participação crescente de agentes institucionais nos processos avaliativos, incluindo-se professores da Educação Básica.

Na área da alfabetização, as universidades que estiveram à frente deste processo, UFMG e UFPE, colocaram em circulação suas pesquisas que sugeriram e difundiram a perspectiva do alfabetizar letrando – referendadas por Magda Soares, professora da UFMG e integrante do CEALE – por meio dos editais, guias e resenhas vinculados ao PNLD, assim como por meio de materiais e programas de formação continuada de professores, que ocorreram em nível nacional. Mesmo com governos federais de partidos políticos e, em tese, com programas distintos, as mesmas universidades estiveram à frente da área da alfabetização por 20 anos, o que permitiu a construção de uma forma hegemônica de pensar e fazer o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, a perspectiva do alfabetizar letrando, que efetivamente foi divulgada em todo o país.

No capítulo 5, em que foram analisadas nove resenhas de livros didáticos destinados à 1ª série/1.º ano, de mesma autoria e editora, a presença da perspectiva relacionada à alfabetização e letramento está evidenciada, assim como na análise das atividades propostas aos alunos nos três livros referentes às edições do PNLD em 2013, 2016 e 2019. Com essa análise foi possível constatar que, ainda que lentamente, a perspectiva de alfabetizar letrando foi incorporada ao longo das

sucessivas edições do PNLD, apresentando a cada uma delas maior equilíbrio entre alfabetização e letramento, mais atividades que propiciam a reflexão, tanto para compreender o SEA, quanto para compreender e produzir textos.

Há limitações nos livros em relação à perspectiva de alfabetizar letrando que também precisam ser compreendidas a partir dos próprios contextos de produção e, portanto, da pressão das culturas escolares, em especial a empírico-prática. Isso significa que, ao propor um livro para análise no PNLD, autores e editoras estão dispostos a cumprir as exigências dos editais, concordando ou não com elas. Atividades que atendam aos critérios pré-estabelecidos pela articulação das culturas acadêmicas e político-institucional devem ser consideradas para permitir a aprovação das obras, mas por outro lado as editoras e autores também sabem que a proposta é colocada para a escolha de milhares de professores, os quais têm seus conhecimentos teóricos e práticos e, salvo situações de caráter particular ou excepcional, avaliam o que é adequado para seu trabalho, para sua sala de aula.

Diante disso, é preciso atender aos dois segmentos que estão em relação na questão dos livros: de um lado a cultura acadêmica e a cultura político-institucional que definem e, em alguma medida, determinam concepções e metodologias de ensino desejáveis; e de outro, os conhecimentos e a experiência que constituem a cultura empírico-prática, com o olhar analítico dos professores para as proposições definidas para além do espaço escolar.

Certamente, com a disseminação de estudos sobre o tema e com a intensa reafirmação da perspectiva de alfabetizar letrando nos livros didáticos e em programas de formação, a cultura empírico-prática também já se apropriou – de diferentes formas e em diferentes graus, visto que é assim que a apropriação ocorre – dessa proposta, estabelecendo relações teórico-práticas com a alfabetização em um contexto de letramento.

Portanto, trata-se de um conjunto de transformações que foram produzidas nas últimas décadas que afetaram os modos de compreender e de efetivar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Elas se materializam em diferentes elementos que compõem as culturas escolares, apontando na direção do conceito de alfabetizar letrando.

A análise dos livros permitiu identificar avanços em termos de organização, textos e propostas de atividades entre os livros do PNLD 2013 e 2016 quanto a essa

concepção. Assim, as análises possibilitam afirmar que os estudos decorrentes do programa de formação de professores (PNAIC), ocorrido a partir de 2012, foi um fator estimulador desse avanço, pelo fato de que difundiu os direitos de aprendizagens e produziu reflexões sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética e das práticas de letramento.

As orientações de editais e critérios de avaliação se mantiveram muito próximas nesse período analisado (2013-2016), mas nos livros analisados a mudança foi evidente. Por outro lado, deve-se associar essa questão ao tempo de preparação dos livros pelas editoras que, ao longo de duas edições (entre 2013 e 2016), puderam trabalhar com seus autores para fazer essa aproximação maior às determinações dos editais. Nessa direção, também se pode concluir que além do PNAIC, a própria avaliação dos livros no âmbito do PNLD é propulsora de mudanças.

Em relação à edição de 2019, não foram constatadas mudanças significativas, e até unidades didáticas inteiras foram repetidas no livro, com alguns acréscimos para atender às exigências da BNCC, mas que não descaracterizaram a perspectiva de alfabetização e letramento. Cabe destacar que ao comparar os resultados das análises dos Guias durante a realização do terceiro estudo exploratório, com a análise dos livros dos alunos, relacionados ao estudo principal, constatou-se uma discrepância: enquanto nos Guias as características das edições de 2013 e 2016 são mais aproximadas e distantes da edição de 2019, nos livros didáticos são mais próximas as edições de 2016 e 2019, distanciando-se mais da proposta de 2013.

Isso permite afirmar que os Guias elaborados pelas universidades responsáveis (2013 e 2016) apresentam a mesma orientação teórica e metodológica, ratificando a alfabetização e letramento. Entretanto, como em 2019 não houve universidade responsável pelo processo avaliativo e a ênfase passou a ser a BNCC, o Guia foi elaborado para afirmação desse documento curricular. Porém, as indicações feitas não se manifestaram da mesma forma nos livros, revelando que apesar da BNCC, o livro analisado continua na perspectiva alfabetizar letrando, não endossada pelo documento – o que não se constituiu em motivo de reprovação, neste momento, desde que contemplasse as habilidades da BNCC. Esta é uma questão que deverá merecer atenção dos pesquisadores nos próximos anos, para acompanhar o movimento de mudanças que a BNCC anuncia.

Além das elaborações teóricas e históricas, das análises dos editais, Guias e resenhas vinculados ao PNLD e da investigação realizada nos livros didáticos de alfabetização e letramento selecionados para o estudo principal, foram realizados três estudos exploratórios que permitiram construir o objeto de estudo bem como delimitá-lo. Assim, esta tese foi construída de forma espiral, por meio de um diálogo constante entre teoria e empiria.

O percurso metodológico realizado com estudos empíricos buscou responder as questões norteadoras e permitiu compreender elementos para além dos resultados específicos de cada um deles, para além do resultado parcial obtido em cada um dos materiais analisados, pois seu significado está evidenciado nas relações que podem ser estabelecidas como produto de todos os procedimentos e análises desenvolvidas. A perspectiva de buscar compreender essas relações esteve sempre presente nas formas pelas quais o livro didático de alfabetização foi investigado, no processo de construção aqui relatado.

Assim, a partir dos resultados obtidos por meios das análises dos dados produzidos ao longo dos quatro anos de doutoramento, pode-se enunciar a tese defendida, que pode assim ser expressa: a perspectiva de alfabetizar letrando marcou a cultura da escola no Brasil em um período de 20 anos, como resultado da ação de intelectuais desse campo temático, a partir dos trabalhos de Magda Soares e, portanto, da cultura científica. Essa perspectiva encontrou espaço na cultura institucional e política, particularmente no MEC (em dados governos) e seus programas, e se tornou hegemônica em consequência da estreita articulação que foi possível, nesse momento histórico, entre o PNLD (com seus agentes, critérios processos avaliativos e livros didáticos) e os programas de formação continuada de professores – Pró-letramento e PNAIC (por meio de seus agentes, estratégias e materiais).

As evidências que contribuem para sustentar esta tese foram localizadas na análise dos documentos do PNLD (editais, Guias e outros), nos livros didáticos examinados em estudos exploratórios, e especificamente na análise da coleção Porta Aberta/ Encontros -i aprovada em todos os editais do Programa desde 1996 e, assim, aqui assumida como exemplar das formas pelas quais a perspectiva da relação entre alfabetização e letramento foi gradualmente incorporada aos livros oferecidos à escolha dos professores.

Essa descoberta implica compreender a complexidade que se produz no entrecruzamento das culturas escolares, nas articulações que, para além da ação de professores e alunos, são decisivas para direcionar os rumos da educação, e neste caso em particular, da alfabetização no Brasil.

A perspectiva do alfabetizar letrando, já naturalizada nos estudos e programas de formação de professores nacionais, estaduais ou municipais, tem sua origem e consolidação em instâncias externas à vida cotidiana escolar do ensino fundamental, mas nem por isso deixa de exercer sua força sobre essa cotidianidade. Nesse espaço em que a escola realmente ganha vida, as apropriações ocorrem de diferentes formas, com diferentes graus de aceitação e recusa, e resultam em processos de produção na cultura empírico-pragmática.

Assim, é possível entender os desafios da formação de professores, processo que se torna complexo em relação às transformações efetivas nas práticas de sala de aula quando elas são originadas fora do espaço escolar, fora do âmbito de decisão da própria escola e dos seus sujeitos, professores, técnicos e alunos. As decisões de realizar reformas educativas frequentemente minimizam os efeitos desse processo de apropriação e reduzem o aprendizado dos professores a um exercitar de novas práticas.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a estabilidade temporal da proposta de alfabetizar letrando, decorrente da permanência de agentes institucionalizados nos programas e políticas públicas, somada à organização e desenvolvimento de processos formativos de maior duração e à articulação com os processos de produção dos livros didáticos – recurso praticamente universalizado nas escolas públicas e valorizado nesses programas – gerou uma consonância, um consenso ao redor da ideia de letramento como talvez, não se tenha observado em outro momento da educação recente no país. Portanto, parece que se pode aprender algo com essa experiência no que tange aos processos para produzir avanços, para além da ideia de reforma.

Ficam abertas questões que não foram aprofundadas, dados os limites desta pesquisa. Em particular, aponta-se a possibilidade de realizar pesquisas em escola e com professores para apoiar, em evidências, a ideia de que escolas e professores conhecem e compreendem a ideia de alfabetizar letrando – constatação esta que a pesquisadora tem feito de forma assistemática e não controlada de forma científica

em suas atividades de formadora de professores, pelo menos no caso da RME de Curitiba. Abre-se a perspectiva de produzir futuramente esse conhecimento para rediscutir relações entre a cultura acadêmica e a cultura empírico-pragmática, o que se fez de forma limitada nesta tese, dada a opção de recorte e de focalização do objeto.

As mudanças em relação à alfabetização e ao próprio livro didático têm sido anunciadas constantemente pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro, registrando-se pronunciamentos do próprio presidente, do ministro da educação Abraham Weintraub e do secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, ora enfatizando de forma saudosa a Cartilha Caminho Suave (que certamente deve ser respeitada em sua historicidade e como trabalho produzido por uma educadora), ora afirmando que o livro didático tem muita **coisa escrita** e que é preciso **suavizar**.

As perspectivas de mudança também são anunciadas na crítica ao letramento, acusado de ser o problema da alfabetização no país, e ao educador Paulo Freire, para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, definindo o olhar crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que dialoga com a ideia de letramento. As críticas do governo atual se materializam na proposta de uma ação política que prioriza a abordagem fônica, anunciando nas entrelinhas a possibilidade de produção, pelo governo, de um livro único. Tais críticas, em sua maior parte, não têm sido apresentadas, à sociedade brasileira e à comunidade acadêmica, em particular, de forma embasada cientificamente.

Diante dos resultados da pesquisa realizada para esta tese, e a partir dessa realidade observada, certamente há muitos caminhos e objetos para investigação. O certo é que com tantas mudanças, transformações e retrocessos anunciados, haverá muito a pesquisar, a compreender cientificamente e, como educadores, também muito a denunciar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERRAZ, T. L. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A.T.B. Programa Nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

ANDRE, T.C. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski**: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2007.

_____. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. Tese (doutorado) Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2011.

ANDREOTTI, A. L. Reforma Educacional Francisco Campos de 1931. **Glossário HISTEDBR**. História, Sociedade e Educação no Brasil. Navegando na história da educação brasileira. Universidade de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm#_ftnref1> Acesso em 20 fev. 2020.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo, Parábola Editorial: 2003.

APPLE, M. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

ARAÚJO, F. V.; CORDEIRO, K. M. S.; PINHO, L. G. Políticas educacionais para o livro didático no Brasil: trajetórias entre as décadas de 1930 e 1980. **Revista Agenda Social**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em <<http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/issue/view/issue/15/5>> Acesso em 04 jan. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. de. **Gramática da língua portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja/João de Barros**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro, 1996. Fac-símile de: Lisboa: em casa de Luis Rodrigues, 1539. Acervo NPPD.

BASSO, L. D. P.; SILVA F. F. da; TERRAZZAN, E. A. Perfil acadêmico e profissional dos autores e avaliadores de livros didáticos da área de ciências naturais do PNLD. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, Águas de Lindóia, 10-14 nov. São Paulo: 2013. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1000-1.pdf>> Acesso em 06 jan. 2020.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

_____. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Secretaria de Educação Fundamental, 58p., Brasília: MEC, 2001.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G.; ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa no PNLD 2005: significados de uma política pública de avaliação de livros didáticos. In: 7.º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, Belo Horizonte, MG. **Anais do 7.º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2004. v. único. p. 1-8.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. (1999-2002). In: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. IN: **Revista Contemporânea de Educação**. n. 12, agosto/dezembro, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004

BOROWICC, R. **Processos de escolha de livros didáticos em Escolas de Assentamento: diálogos e tensões**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2016.

BRAGANÇA, A., CARPANEDA, I. **Porta aberta: letramento e alfabetização**. São Paulo: FTD, 2011.

_____. **Porta aberta: letramento e alfabetização**. São Paulo: FTD, 2014.

_____. **Encontros: língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2018.

BRAGANÇA, A. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **Matrizes**, v. 2, n. 2, pp. 221-246, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143012791011>> Acesso em 05 jan. 2020.

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.) **Jogos de alfabetização**. MEC/UFPE/CEEL, Pernambuco: 2009.

BRASIL. **Decreto-lei n. 93**, de 21 dez. 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del093.htm> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.006**, de 30 dez. 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 3.580**, de 03 set. 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.460**, de 26 dez. 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 dez. 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 01 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 59.355**, de 04 out. 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto n. 58.653-66. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 91.542**, de 19 ago. 1985a. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **A nova escolha do livro didático**. FAE. Rio de Janeiro, 1985b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10528-guia-pnld-1985>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Manual para indicação do livro didático 1986-1987**. FAE. Rio de Janeiro, 1987a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10529-guia-pnld-1987>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Manual para indicação do livro didático 1988**. FAE. Rio de Janeiro, 1987b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10530-guia-pnld-1988>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Manual para indicação do livro didático 1992**. FAE. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10539-guia-pnld-1992>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 01 dez. 2019.

BRASIL. **Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série – 1996**. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 1996a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10540-guia-pnld-1997>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Catálogo para escolha do livro didático – 1997**. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 1996b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/10540-guia-pnld-1997>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. **Guia de livros didáticos 1ª a 4ª série – PNLD 2000-2001**. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos 1ª a 4ª série – PNLD 2004**. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2003. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5941-guia-pnld-2004>>. Acesso em 05 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 fev. 2006a. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos 1ª a 4ª série – PNLD 2007.** Alfabetização. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%93-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em 05 fev. 2018.

BRASIL. **Pró-letramento** – programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos – PNLD 2010.** Letramento e Alfabetização; Língua Portuguesa. PNLD/FAE. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2009. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2348-guia-pnld-2010>>. Acesso em 05 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.084**, de 27 jan. 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3177-decreto-n%C2%BA-7084-de-27-de-janeiro-de-2010>> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos - PNLD 2013.** Letramento e Alfabetização; Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Manual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2012b. Disponível em <<https://www.pnaic.fe.unicamp.br/sites/www.pnaic.fe.unicamp.br/files/pub/cm-compartilhados/documentos/manual-pnaic.pdf>> Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, ano 1, unidades 1-8, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Formação de professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Caderno de apresentação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 25 nov. 2019.

BRASIL. **Guia de livros didáticos - PNLD 2016**. Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/7027-escolha-pnld-2016>> Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 9.099**, de 18 jul. 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm> Acesso em 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. **Guia de livros didáticos - PNLD 2019**: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: < https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa> Acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9.765**, de 11 abr. 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm> Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf> Acesso em 01 out. 2019.

BRASIL. **Portaria n. 1.460**, de 15 ago. 2019c. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf> Acesso em 01/10/2019.

BRASIL. FNDE. **Histórico PNL**D. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em 28 set. 2019d.

BRASIL. MEC. **Galeria de Ministros**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>> Acesso em 05/01/2020.

BUZEN, C. **Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização** (PNA, 2019). Santa Catarina: ABAIf. Disponível em <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/LITERACIAPNABUNZEN2019.pdf>> Acesso em 08 jan. 2020.

CARTAXO, S. R. M. A formação do autor do livro didático do PNL

D. IX Anped Sul. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul: 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2141/471>> Acesso em 05 jan. 2020.

CABRAL, A. C. S. P.; PESSOA, A. C. R. G. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, ano 3, unidades 3, 2012.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2007.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**. Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CORDEIRO, H. F. B. F, GARCIA, T. M. B. F. Significados e funções dos livros didáticos nos manuais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Conferência regional para a América Latina da Associação Internacional de pesquisa em livros didáticos e meios educativos** (IARTEM). Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales. Memórias. Colômbia. Pereira: Universidade Tecnológica de Pereira, 2016.

CORDEIRO, H. F. B. F, GARCIA, T. M. B. F. Permanence and change in literacy textbooks from the 'National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)'. **Conferência da Associação Internacional de pesquisa em livros didáticos e meios educativos (IARTEM)**. Changing media – changing schools?. Lisboa. Portugal: University Lusófona, 2017.

CORDEIRO, H. F. B. F, GARCIA, T. M. B. F. O Programa Nacional do Livro Didático e as orientações curriculares do PCN, do PNAIC e da BNCC: relações presentes nos guias do livro didáticos. **Conferência regional para a América Latina da Associação Internacional de pesquisa em livros didáticos e meios educativos (IARTEM)**. Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros e desencuentros. Apresentação de trabalho. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires, 2018.

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

ESCOLANO, A. Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. **Revista Pro-Posições**, v. 16, n. 1(46), jan./abr. 2005, p. 41-66. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2291/46-dossie-benitoae.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2019.

_____. **Curriculum editado y sociedade del conocimiento**: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

_____. El manual como texto. **Revista Pro-Posições**, v. 23, n. 3, set./dez. 2012, p. 33-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/03.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2018.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**: Hegemonía y control del currículum em el aula. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2005.

FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; CABRAL, A. C.; TAVARES, A. C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? IN: COSTA VAL, M. G. (Org). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2009.

FERREIRA, A.T.B.; ROSA, E.C.S. (Orgs). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1ª edição 1985, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FILGUEIRAS, J. M. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: **Encontro Regional de História: poder, violência e exclusão**, 19., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPUH/SP, USP, 2008.

_____. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. 252f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2011.

_____. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 13, n. 1. p. 159-192, jan./abr. 2013a. Disponível em <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.018>> Acesso em 03 jun. 2019.

_____. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013b. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v33n65/13.pdf>> Acesso em 03 jun. 2019.

_____. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **História da Educação** (Online). Porto Alegre, v. 19, n. 45, jan./abr. p. 85-102, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v19n45/2236-3459-heduc-19-45-00085.pdf>> Acesso em 03 jan. 2020.

FRADE, I.C.A.S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 5, 1992.

_____. **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALIAN, C. V. A. Os PCNs e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesquisa** [online], vol. 44, n. 153, p. 648-669, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 08 jan. 2020.

GARCIA, T. M.F. B. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 6., 2007, Natal, RN. **Anais...** Natal, RN: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

_____. **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento**. Porta do Professor – MEC. 2011. Entrevista. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>> Acesso em 12 mar. 2016.

_____. Os livros didáticos na sala de aula. IN: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática, história e manuais escolares**: contextos ibero-americanos. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. **Apontamentos de aula**. Manuais didáticos e escolarização. Programa de Pós-graduação em Educação. UFPR, 2017.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: Livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990). Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, p. 9-44, 2001.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: CRV, 2011.

LEITE, A. S. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento** - Pontos e Contrapontos. ARANTES, V. A. (org.). São Paulo: Summus Editorial, 2010.

LEITE; T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. O ensino do sistema de escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, ano 1, unidades 3, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, F.I.P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. IN: **Revista História da Educação**, Porto Alegre: 2002, p. 147-168.

_____. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, Thais N. (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARCUSCHI, B. Condições de produção. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MARTINEZ, N.; VALLS, R.; PINEDA, F. El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, v. 23, p. 3-35, 2009.

MARTINS, P.L.O. **Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MORAES, M. A. B. **O papel do guia do livro didático de História/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Curitiba, 2018.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: 14.º **InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada**. São Paulo, 2004.

_____. Novos livros didáticos de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019**. Santa Catarina: ABAIf. Disponível em <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/An%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-da-PNA-imposta-pelo-MEC-atrav%C3%A9s-de-decreto-em-2019-Artur-Gomes-de-Morais.pdf>> Acesso em 04 jan. 2020.

MORTATTI, M.R.L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cad. CEDES [online]. 2000a, vol. 20, n. 52, p. 41-54. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf>> Acesso em 13 jan. 2019.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretária de educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27/04/2006, p. 01-16. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

_____. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na História da alfabetização no Brasil. IN: MORTATTI, M.R.L.; FRADE, I. C. A. S. (orgs.) **História do Ensino de Leitura e Escrita**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

_____. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP 1997.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo: Universidade Nove de Julho, n. 41, set.-dez., p. 31-44, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

PÉREZ GOMÉZ, A.I.A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

RALEJO, A. S. Autor de livro didático: sentidos em construção. **Revista Labirinto**, ano XVI, vol. 24, n. 1 (jan.-jun.), p. 198-223, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/1711/1616>> Acesso em 15 jan. 2020.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

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

_____. Textos multimodais. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SANCHEZ, M. M. (ed. resp.) **Buriti**: Português. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Buriti**: Letramento e Alfabetização. São Paulo: Moderna, 2014.

_____. **Buriti mais**: Português. São Paulo: Moderna, 2017.

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental**: as escolhas do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2007.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F. (Org.) **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 jan. 2019.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. História e Educação: diálogos em construção. In: SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Coleção Cultura, Escola e Ensino, v. 1. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SILVA, G.M. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? Belo Horizonte. **Educação em Revista**, n. 12, dez/1990.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciências da Educação. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>> Acesso em fev. 2018.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 05 jun. 2016.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**. Artmed Editora: 2004. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em 01 set. 2017.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização**. Entrevista com Magda Soares e Maria Alice Junqueira. Disponível em <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>> Acesso em 04 jan. 2020.

SOARES, M; MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, I. P. de; LEAL, T. F. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, ano 1, unidade 5, 2012.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TALAMINI, J.L. **O uso do livro didático de história nas séries iniciais do ensino fundamental**: a relação dos professores com os conceitos presentes nos manuais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2009.

TEIXEIRA, R.F.B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2009.

_____. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Curitiba, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, L. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: EDUSF, 2012.

WEISZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VAHL, M. M.; VIEIRA, C.M.; PERES, E. Contratos de livros para o ensino da leitura e da escrita do programa do livro didático para o ensino fundamental-PLIDEF (1972). Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 58, p. 44-57, set/2014. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640377/7936>> Acesso em 20/12/2019.

VALLS, Rafael; MARTINEZ, Nicolas; PINEDA, Francisco. **El uso del libro de texto de história de España en Bachillerato**: diez años de estudio, 1993-2003, y das reformas (LGE-LOGSE). Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, v. 23, p. 3-35, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P. **Caminhos e descaminhos na formação continuada der professores**: as políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963 a 1996). 342f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 197f. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

XAVIER, L. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: EDUSF, 2012.