

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

TACIANA ZANOLLA

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE 1º E 2º ANOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD 2019**

**CAXIAS DO SUL
2019**

TACIANA ZANOLLA

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE 1º E 2º ANOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL – PNLD 2019**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

Z33p Zanolle, Taciana

Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019 / Taciana Zanolle. – 2019.

226 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

1. Alfabetização. 2. Livros didáticos. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.22

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNL D 2019”

Taciana Zanolla

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 29 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dra. Eliana Rela (UCS)

Dra. Claudia Lemos Vóvio (Unifesp)

Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88 648 761/0001-03 CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

A Michel, meu companheiro de vida, por estar ao meu lado, por ser apoio, incentivo, presença e paciência.

Aos meus pais, Inês e Antonio, por terem me ensinado sobre o valor do conhecimento, sobre ética, persistência e a responsabilidade que temos com o outro.

Às amigas queridas – Deisi, Paula, Rubian, Sandra – , pela paciência e partilha dos momentos difíceis e das conquistas.

À professora Flávia, minha orientadora, por ter acolhido minha proposta de estudo, pelo direcionamento ao longo da investigação e pela partilha de saberes.

Aos professores Eliana, Cláudia, Fernando, Maria Aparecida e Neiva, pelas contribuições valiosas à minha formação e à construção desta pesquisa.

Aos professores e colegas do Mestrado, pelas vivências e aprendizado, pela amizade construída.

Aos meus alunos, por terem me permitido muito mais aprender do que ensinar.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Paulo Freire

“Ler é ganhar asas para o mundo”

Autor desconhecido

RESUMO

Esta dissertação insere-se no contexto de questionamento sobre práticas escolares no sistema educacional brasileiro, cujos resultados, considerados insatisfatórios, se verificam nas salas de aula e em avaliações de larga escala, como PISA e SAEB. Problematizam-se aqui as propostas de atividade e orientações ao professor presentes em livros didáticos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, aprovados no PNL 2019. O objetivo é analisar processos alfabetizadores descritos em manuais do professor da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, essa a mais utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Considerando as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e pressupostos teóricos da educação e da aprendizagem de leitura e escrita, pergunta-se como orientações e propostas de trabalho dos livros didáticos referidos exercem sua função mediadora da alfabetização, buscando estabelecer contribuições e limites desse material nos processos em questão. Utiliza-se a perspectiva teórica de Soares (2004, 2006, 2016, 2017) para examinar os processos alfabetizadores, considerados enquanto propostas utilizadas para ensinar a ler e a escrever, de forma associada ao letramento, contemplando suas especificidades. A concepção de ensino mediado pelo professor sustenta-se nas contribuições de Vygotsky (1989, 2001, 2008). O método utilizado na investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica, de caráter analítico e natureza qualitativa. Foram analisadas as orientações ao professor e as propostas apresentadas em manuais do professor da coleção, utilizando princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise sinaliza aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida, indicando que os volumes em análise se aproximam a boa parte dos livros didáticos em uso no País, tanto em suas qualidades quanto em suas lacunas. Observa-se que um material didático não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem aprendizagem. A pesquisa evidenciou que os livros didáticos analisados têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e sanados em suas lacunas, pelo docente. Portanto, as demandas seguem relacionadas ao professor e aos conhecimentos que lhe possibilitam fazer escolhas adequadas ao processo e às necessidades de seus alfabetizandos.

Palavras-chave: Alfabetização. Livros didáticos. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This thesis fits into the context of questioning about school practices in the Brazilian educational system, whose results, considered unsatisfactory, are verified in classrooms and on a large-scale evaluation, as *PISA* and *SAEB*. It is discussed the activities proposed and teachers orientations contained in elementary 1^o and 2^o grade textbooks, approved in *PNLD* 2019. The objective is to analyze literacy teachers process described in the collection *Ápis Língua Portuguesa* teacher manuals, the most used on Caxias do Sul Municipal Education system. Taking into consideration teaching directives, abilities defined by National Curricular Common Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC, in portuguese), educational and reading and writing learning theoretical assumptions, it is questioned how the mentioned learning textbooks orientations and working proposal exert its learning mediating role, seeking to establish contributions and limits in the referred process. The Soares (2004, 2006, 2016, 2017) theoretical perspective is applied to examine the teachers literacy, considering the proposals used to teach reading and writing, associated with literacy, contemplating its specificities. The conception of teacher-mediated teaching is supported by Vygotsky's contributions (1989, 2001, 2008). The method applied in the investigation is characterized as an exploratory approach based on documentary and bibliographical research, of analytical character and qualitative nature. The teacher's instructions and the proposals presented in teacher manual were analyzed using Bardin (2016) content analysis principles. The analysis demonstrates similarities to the Portuguese language textbooks in use, as a cultural product and as a part of the established school culture, indicating their resemblance with most of the textbooks in use in the country, both in their qualities and in their shortcomings. It is observed that the didactic material does not replace the teachers in their diagnostic function neither in proposing strategies to facilitate learning. The research revealed that the analyzed textbooks have potential to contribute in several aspects, but also need to be adequate and rectified in their gaps by the teacher. Therefore, the demands still related to the teacher and to the knowledge that allow them to make appropriated choices to the process and to the literacy students' needs.

Keywords: Literacy. Textbooks. National Curricular Common Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, in portuguese).

RESUMEN

Esta tesis de maestría se inserta en el contexto de cuestionamiento sobre las prácticas escolares en el sistema educacional brasileño, cuyos resultados, considerados insatisfactorios, se verifican en las clases y en evaluaciones de gran escala, como PISA y SAEB. Se problematizan aquí las propuestas de actividad y orientación al profesor presentes en los libros didácticos de 1º y 2º año de la Escuela Primaria, aprobados en el PNDL 2019. El objetivo es analizar procesos alfabetizadores descritos en manuales del profesor de la colección *Ápis Língua Portuguesa*, la más utilizada en la Red Municipal de Enseñanza de Caxias do Sul. Considerando las directrices pedagógicas y habilidades definidas en la Base Nacional Común Curricular y supuestos teóricos de la educación y del aprendizaje de lectura y escrita, se pregunta cómo orientaciones y propuestas de trabajo de los libros didácticos referidos ejercen su función mediadora de alfabetización, intentando establecer contribuciones y límites de ese material en los procesos en cuestión. Se utiliza la perspectiva teórica de Soares (2004, 2006, 2016, 2017) para examinar los procesos alfabetizadores, considerados como propuestas usadas para enseñar a leer y escribir, de forma asociada al letramento, contemplando sus especificidades. La concepción de enseñanza mediada por el profesor se sostiene en las contribuciones de Vygotsky (1989, 2001, 2008). El método utilizado en la investigación se caracteriza como un abordaje exploratorio basado en búsqueda documental y bibliográfica, de carácter analítico y naturaleza cualitativa. Fueron analizadas las orientaciones al profesor y las propuestas presentadas en manuales del profesor de la colección, utilizando principios del análisis de contenido de Bardin (2016). El análisis señala acercamientos a los libros didácticos de Lengua Portuguesa en uso, como producto cultural y parte de la cultura escolar establecida, indicando que los volúmenes en análisis se acercan a buena parte de los libros didácticos en uso en el País, tanto en sus cualidades como en sus deficiencias. Se observa que un material didáctico no sustituye al profesor en su función de establecer diagnóstico y de proponer estrategias que posibiliten aprendizaje. La investigación evidenció que los libros didácticos analizados tienen potencial para contribuir en diversos aspectos, sin embargo necesitan ser adecuados y sanados en sus deficiencias, por el docente. Por lo tanto, las demandas siguen relacionadas al profesor y a los conocimientos que le posibilitan hacer elecciones adecuadas al proceso y a las necesidades de sus alumnos.

Palabras-claves: Alfabetización. Libros didácticos. Base Nacional Común Curricular (BNCC).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo da organização da BNCC em Língua Portuguesa	62
Figura 2 – Subcategorias em “Análise linguística/semiótica”	65
Figura 3 – Subcategorias em “Leitura/escuta”	68
Figura 4 – Subcategorias em “Escrita”	71
Figura 5 – Subcategorias em “Oralidade”	73
Figura 6 – Capas dos manuais do professor de 1º e 2º anos da coleção <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	76
Figura 7 – Seções dos Livros do Estudante de 1º e 2º anos, respectivamente, da coleção <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	78
Figura 8 – Páginas iniciais da unidade 1, no livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	82
Figura 9 – Páginas 32 e 33 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	83
Figura 10 – Páginas 27, 28 e 272 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	84
Figura 11 – Páginas 29 e 258 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	85
Figura 12 – Páginas 26 e 35 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	86
Figura 13 – Páginas iniciais da unidade 11, no livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	87
Figura 14 – Páginas 134 e 135 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	88
Figura 15 – Páginas 132 e 133 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	89
Figura 16 – Páginas 129 e 130 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	90
Figura 17 – Páginas iniciais da unidade 3, no livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	92
Figura 18 – Páginas 64 e 65 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	93
Figura 19 – Páginas 54 e 55 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	94
Figura 20 – Página 58 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	96
Figura 21 – Página 57 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	97
Figura 22 – Páginas iniciais da unidade 9, no livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	98
Figura 23 – Páginas 184 e 186 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	99
Figura 24 – Páginas 178 e 179 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	101
Figura 25 – Páginas 180, 181, 276, 277 e 190 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	102
Figura 26 – Páginas 182 e 183 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	104
Figura 27 – Página 188 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	105
Figura 28 – Páginas 259 e 266 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca no GT 10 da ANPEd com os termos “alfabetização e livro didático”	141
Quadro 2 – Busca na BDTD com os termos “alfabetização e livro didático”	142
Quadro 3 – Busca na BDTD com o termo “Base Nacional Comum Curricular”	146
Quadro 4 – Busca na BDTD com os termos “mediação e livro didático”	148
Quadro 5 – Busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com os termos “alfabetização e livro didático”	149
Quadro 6 – Busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com os termos “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC”	150
Quadro 7 – Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e respectiva coleção de Língua Portuguesa escolhida em primeira opção no PNLD 2019	152
Quadro 8 – Livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos em primeira opção pelas escolas municipais de Caxias do Sul (PNLD 2019).....	155
Quadro 9 – Habilidades e objetos do conhecimento por prática de linguagem – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – BNCC	156
Quadro 10 – Categorias e subcategorias de análise	33
Quadro 11 – Comparativo entre construtivismo, interacionismo e letramento	46
Quadro 12 – Objetos de conhecimento em “Análise linguística/semiótica”, na BNCC.....	64
Quadro 13 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Análise linguística/semiótica”	67
Quadro 14 – Objetos de conhecimento em “Leitura/escuta”, na BNCC	68
Quadro 15 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Leitura/escuta”	70
Quadro 16 – Objetos de conhecimento em “Escrita compartilhada e autônoma”, na BNCC	71
Quadro 17 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Produção de textos/Escrita”	72
Quadro 18 – Objetos de conhecimento em “Oralidade”, na BNCC	73
Quadro 19 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Oralidade”	74
Quadro 20 – Diferenças entre os volumes destinados ao 1º e ao 2º ano da coleção <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	79
Quadro 21 – <i>Corpus</i> de análise nos manuais do professor de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da coleção <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	81

Quadro 22 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 1 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	172
Quadro 23 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 11 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 1º ano</i>	185
Quadro 24 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 3 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	198
Quadro 25 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 9 do livro <i>Ápis Língua Portuguesa – 2º ano</i>	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A INVESTIGAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES	21
1.2	A INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO: REVISÃO DE LITERATURA	23
1.3	A INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	30
2	ALFABETIZAÇÃO, BNCC E LIVRO DIDÁTICO	36
2.1	PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	36
2.2	TRAJETÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	38
2.3	REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	48
2.4	ALFABETIZAÇÃO NA BNCC	51
2.5	TRAJETÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO	56
3	PROCESSOS ALFABETIZADORES NA BNCC EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	62
3.1	ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	64
3.2	LEITURA/ESCUA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
3.3	ESCRITA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	70
3.4	ORALIDADE NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	72
4	PROCESSOS ALFABETIZADORES NA COLEÇÃO <i>ÁPIS LÍNGUA</i> <i>PORTUGUESA</i>	76
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO	77
4.2	PROCESSOS ALFABETIZADORES PREVISTOS EM UNIDADES DA COLEÇÃO	80
4.3	PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DA COLEÇÃO	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A	141
APÊNDICE B	142
APÊNDICE C	146
APÊNDICE D	148
APÊNDICE E	149
APÊNDICE F	150
APÊNDICE G	152
APÊNDICE H	155
APÊNDICE I	156
APÊNDICE J	172
APÊNDICE K	185
APÊNDICE L	198
APÊNDICE M	211
ANEXO A	224
ANEXO B	226

1 INTRODUÇÃO

É consenso entre educadores e pesquisadores que o sistema educacional brasileiro vem falhando em sua função de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Esse cenário inclui, obviamente, a formação de leitores e produtores de textos, de forma competente. Não apenas a atuação no ensino demonstra esse fato, mas avaliações externas em diferentes esferas – municipais, estaduais, nacionais e até mesmo internacionais. Dados da Prova Brasil 2017 indicam que apenas 56% dos estudantes atingiram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano; ao final do 9º ano, esse índice cai para 34% (QEDU, 2019).

Para Magda Soares (2016, p. 23), reconhecida pesquisadora brasileira, o fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita é histórico e propulsor de mudanças de paradigmas na história da alfabetização no Brasil. No entanto, se até os anos 1980, esse fracasso estava concentrado na série inicial do Ensino Fundamental, atualmente abrange todo o Ensino Fundamental, como corroboram os índices já citados. Segundo a autora, as mudanças ocorridas quanto aos modelos de métodos ao longo dos anos não foram suficientes para resolver esse problema.

Diante desse quadro, a investigação proposta focaliza a aprendizagem inicial da leitura e da escrita que ultrapassa a discussão sobre métodos, a qual, segundo Soares (2016, p. 351), vem se mostrando ineficiente. Esta pesquisa detém-se sobre a alfabetização, compreendida como “aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas” (SOARES, 2016, p. 36), “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2017, p. 16). Destaca-se que, embora aprofunde as especificidades da faceta linguística, a investigação mantém a perspectiva no conjunto do processo. De acordo com Soares,

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinadas ciências. (SOARES, 2016, p. 32)

Cada dimensão ou faceta desse processo “demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta” (SOARES, 2016, p. 35). Nesse sentido, a autora defende a necessidade de o professor mobilizar diversos métodos (entendidos como conjuntos de procedimentos) no trabalho voltado à aquisição da modalidade escrita da língua, em oposição à discussão sobre a escolha de um método específico. A educadora mineira propõe a atuação do professor alfabetizador pautada em alfabetizar com método, em substituição à atuação orientada pela escolha de um método de alfabetização específico.

Entre os materiais utilizados pelos professores nas escolas, o livro didático tem presença marcante (RANGEL, 2006; BRASIL, 2017). Nas redes públicas do País, a destinação desse material é realizada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC). Para receber livros do Programa, a escola deve ter realizado o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pertencer a uma rede que tenha realizado adesão formal ao PNLD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). A escolha dos livros didáticos a serem utilizados é realizada pelas escolas, a partir de opções constantes no acervo disponibilizado pelo Programa, listadas e comentadas em um guia.

Nesse contexto, a legislação educacional brasileira estabelece normatizações e diretrizes, por meio do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de orientar os sistemas de ensino na organização e elaboração de seus currículos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), homologada em 20 de dezembro de 1996, rege a educação brasileira, em consonância com o disposto no Artigo 205 da Constituição de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1988, *on-line*)

Posteriormente, outros documentos foram publicados, de forma a implementar o disposto na LDB: em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento mais recente foi instituído em 22 de dezembro de 2017 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC atende ao disposto no Artigo 21 da Constituição, no Artigo 26 da LDB e em estratégias das Metas 2 e 7 do PNE; esses documentos definem como dever da União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios,

estabelecer uma base comum aos currículos no País, “de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, *on-line*).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017a, p. 7, grifo do autor)

As diretrizes definidas na legislação educacional não têm impacto apenas nos currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e escolas, mas também nas políticas educacionais, incluindo exames nacionais de desempenho, formação inicial e continuada de professores, elaboração de conteúdos educacionais (inclusive o PNLD), oferta de infraestrutura, programas e projetos do MEC. Dessa forma, com a publicação da BNCC, essas esferas passam por um processo de adequação às diretrizes do documento, para o qual foi estabelecido o prazo de um a dois anos, dependendo do âmbito, conforme determina a Resolução CNE/CP nº 02/2017.

De acordo com essa Resolução, “[...] a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11). Entre as mudanças curriculares estabelecidas na BNCC, está o período para apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança, que deve ocorrer no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a, p. 87). Destaca-se que as diretrizes anteriores instituíam o Ciclo de Alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; esse processo envolveu também uma política de formação de professores, oferecida pelo governo federal – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em relação aos livros didáticos, o Edital nº 01/2017 estabeleceu a adequação à BNCC como um dos critérios para a seleção dos materiais do Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD). Dessa forma, nos livros didáticos que os professores de Educação Infantil ao 5º ano escolheram, para uso no período de 2019-2022, já estarão incorporadas as novas diretrizes.

Diante desse quadro, esta investigação articula os temas “alfabetização”, “livro didático” e “BNCC”, ao problematizar as propostas de atividade e orientações ao professor presentes em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD 2019. Tem como objetivo analisar processos alfabetizadores em manuais do professor de uma coleção

de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo essa a mais utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul¹. Considerando as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e pressupostos teóricos da educação e da aprendizagem de leitura e escrita, pergunta-se como orientações e propostas de trabalho de livros didáticos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental exercem sua função mediadora da alfabetização. Tem como objetivos específicos:

- a) Identificar processos de alfabetização previstos em orientações e propostas de atividades em uma coleção de livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, aprovada no PNLD 2019;
- b) Cotejar os processos alfabetizadores identificados nos livros com as diretrizes pedagógicas e habilidades previstas na BNCC;
- c) Analisar os pressupostos orientadores dos livros didáticos referidos, a partir de perspectivas teóricas da educação e da aprendizagem de leitura e escrita;
- d) Discutir possibilidades de qualificação de processos alfabetizadores, a partir de prováveis resultados da investigação.

A opção por essa etapa da Educação Básica, nesta investigação, justifica-se pelo caráter fundamental da aprendizagem inicial da escrita para a continuidade do processo de aprendizagem da língua, nos anos posteriores. Conforme a própria BNCC,

[...] aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017a, p.61)

O enfoque na alfabetização justifica-se também em uma perspectiva política, conforme propõe Paulo Freire. Para ele, o ato de ler é processo

que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11)

Freire defende a alfabetização como fundamental ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e sua emancipação. A educação, para o educador, é tomada de

¹ O processo que antecedeu a definição da coleção analisada está descrito neste capítulo, na sessão 1.3, intitulada “A investigação e o método: trajetória metodológica”.

consciência do mundo, emancipação e, como tal, não pode prescindir da alfabetização: a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e esta amplia a compreensão e as possibilidades de ação sobre aquele. Por esse motivo, constitui uma educação para a liberdade: a dimensão da dignidade humana está posta em evidência, pois, ao oportunizar ao sujeito o acesso ao mundo letrado e a ampliação de sua compreensão de mundo, expande possibilidades e escolhas.

Dessa forma, ao buscar elucidar processos alfabetizadores em livros didáticos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, pelo viés da BNCC e de estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, pretende-se estabelecer contribuições e limites desse material nos processos em questão. Para tal, esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

No capítulo introdutório, além da contextualização da pesquisa, apresentação do problema e objetivos, expõe-se a trajetória profissional da pesquisadora e a revisão de literatura, situando a investigação nos contextos particular e acadêmico. Nesse capítulo, também se evidencia o método da investigação. Os procedimentos metodológicos são descritos, esclarecendo o percurso que envolveu pesquisa bibliográfica e análise documental, detalhando também a análise de dados dos manuais do professor, baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Intitulado “Alfabetização, BNCC e livro didático”, o capítulo 2, traz o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Inicialmente, situa-se a alfabetização no contexto mais amplo da educação e apresenta-se a definição de processos alfabetizadores adotada neste estudo. A seguir, destacam-se aspectos relevantes quanto à trajetória histórica da alfabetização, das práticas de leitura e escrita e do livro didático, assim como são evidenciadas as diretrizes sobre alfabetização presentes na BNCC.

Os capítulos 3 e 4 contêm a análise dos processos alfabetizadores na BNCC e em livros didáticos de 1º e 2º anos da coleção *Ápis Língua Portuguesa*. No capítulo 3, são explicitados os princípios de aprendizagem da língua escrita presentes na Base Nacional em cada um dos eixos ou práticas de linguagem – Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta, Escrita e Oralidade. Realiza-se, no capítulo 4, a abordagem da coleção; após sua caracterização, efetiva-se a análise, descrevendo os processos alfabetizadores previstos nos manuais do professor. A seguir, são analisados os pressupostos orientadores da coleção, a partir das atividades e orientações ao professor focalizadas, das diretrizes e habilidades definidas na BNCC e dos pressupostos teóricos adotados nesta investigação. Além de abordar os processos alfabetizadores previstos na coleção, busca-se estabelecer possibilidades e limitações do livro didático na alfabetização.

No quinto e último capítulo, intitulado “Considerações finais”, realiza-se reflexão sobre o percurso, evidenciando síntese dos principais resultados e novas possibilidades de estudo.

1.1 A INVESTIGAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: MOTIVAÇÕES

Não há como conceber uma investigação de forma dissociada do pesquisador que a propõe. Por isso, relato brevemente minha trajetória, enquanto docente e pesquisadora, articulando-a à investigação proposta.

Iniciei a trajetória como professora em 2002, logo após a conclusão do Magistério. Paralelamente, cursei Licenciatura em Letras. Já nos primeiros semestres, passei a atuar como bolsista de Iniciação Científica em projeto de leitura e literatura infantil, sob a orientação das professoras Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo. O trabalho envolvia pesquisa associada à realidade vivida nas séries iniciais do Ensino Fundamental: estudos teóricos eram realizados e transpostos aos contextos de sala de aula, elaborando roteiros de leitura literária e implementando-os com crianças. Aliando meus papéis como professora, aluna e pesquisadora, havia um campo bastante amplo e cheio de desafios para explorar. As trocas com colegas também eram ricas, contribuindo para minha constituição enquanto docente.

Após a graduação, permaneci alguns anos atuando apenas como professora, nos anos iniciais, inicialmente, na rede privada e, a partir de 2007, na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul. Esse período atendeu à necessidade de explorar os desafios da sala de aula, trabalhando com turmas de diversas idades; também abrangeu o universo da gestão, por meio da atuação como coordenadora pedagógica na escola e, atualmente, como assessora pedagógica na Secretaria Municipal da Educação (SMED).

A docência possibilitou-me atuar com crianças em diferentes momentos da escolarização, desde o 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os processos envolvidos na aprendizagem das crianças sempre foram uma inquietação para mim, assim como a falta de respostas para muitos deles. A experiência como bolsista durante a graduação, investigando os processos de leitura do texto literário e a formação do leitor, qualificou minha prática pedagógica, ao mesmo tempo em que sinalizou a necessidade de estudo contínuo para a qualificação do fazer docente. A experiência como coordenadora pedagógica e a atuação como assessora pedagógica na SMED de Caxias do Sul, de fevereiro de 2015 até o momento, possibilitaram ampliar meu olhar sobre esses processos.

Ao longo dessa trajetória, uma experiência em especial deixou suas marcas: o trabalho como professora alfabetizadora. Depois de alguns anos na docência com crianças maiores, que cursavam o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, assumi o desafio de atuar em turmas de alfabetização, com crianças do 1º ano. Além do desejo de trabalhar com faixas etárias distintas, também influenciou essa escolha minha formação em Letras, durante a qual estudei aquisição da língua escrita. Também me inquietavam as experiências com crianças não alfabetizadas no 4º e 5º anos, seu sofrimento e a dificuldade, enquanto professora, de auxiliá-las a avançar na aprendizagem. Muitas questões se colocavam: como é possível que essas crianças não tenham aprendido a ler e a escrever? Que outras estratégias poderiam auxiliá-las e não estão sendo utilizadas, na escola?

O trabalho com alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental foi uma experiência extraordinária e gratificante, mas, ao contrário das expectativas por respostas, trouxe novos desafios e inquietações. As dúvidas que me levaram a atuar nesse contexto não foram respondidas; pelo contrário, novas questões se somaram às primeiras, e reforçaram a certeza de que é necessário buscar mais, pelas vias da teoria e da prática, a fim de garantir a todas as crianças o direito à aprendizagem e à cidadania. Nesse contexto, a alfabetização assume um papel especial, pois em torno dela se desenvolvem as demais aprendizagens ao longo dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. A criança que realiza sua trajetória escolar sem estar alfabetizada está restrita em sua autonomia de aprender e de tomar parte, como sujeito, em práticas letradas. Esse olhar se estende àqueles que saem da escola sem terem desenvolvido competências de leitura e de escrita que lhes assegurem autonomia em sua constituição enquanto sujeitos e cidadãos, atribuindo, também pela língua escrita, sentidos para si, para a vida e para o mundo.

Essas experiências motivaram meu retorno à academia, em busca de respostas e alternativas para qualificar a ação pedagógica, de forma a contribuir com uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes da rede pública – uma educação que lhes possibilite construir autonomia de aprendizagem e de vida. Diante dessa trajetória, optei por investigar os processos envolvidos na alfabetização, pelo viés dos livros didáticos. Isso porque, em minha atuação como professora, sempre incomodou que os livros didáticos de alfabetização permanecessem empoeirados nos armários durante a maior parte do ano. Essa situação explicase, em parte, pelas dificuldades de seu uso, que iniciavam com o manuseio do livro pelas crianças – como encontrar as páginas com crianças em processo de alfabetização? Como orientar, muitas vezes um a um, os pequenos sobre o lugar para escrever a resposta na página do livro? Soma-se a isso a sensação de que mesmo materiais de qualidade pareciam não atender

às necessidades das crianças em sala de aula. Entretanto, não haveria formas para utilizar melhor esses livros? Agrega-se a esse contexto a BNCC, documento normativo recente e em processo de implementação nas redes e sistemas escolares do Brasil. Sua homologação trouxe novos desafios, entre os quais a apropriação das diretrizes para os currículos e a efetivação das aprendizagens mínimas essenciais a todos os estudantes do País.

Esses anseios e vivências me impulsionam a investigar a alfabetização, o livro didático e a BNCC, entrelaçando minhas áreas de formação e de atuação nesta pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Nesse contexto, meu olhar de pesquisadora parte das vivências nas classes de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental e amplia-se pelo aprofundamento teórico. Teoria e prática juntas, indissociáveis, como defende Paulo Freire.

1.2 A INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO: REVISÃO DE LITERATURA

É fundamental situar a investigação entre as pesquisas já existentes sobre o tema. Para tanto, no mês de maio de 2018, foi realizada busca no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no mês de agosto de 2018, ampliou-se a pesquisa para o Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Foram considerados estudos a partir do ano 2000, utilizando as seguintes palavras-chave: “alfabetização e livro didático”; “Base Nacional Comum Curricular” ou “BNCC”; “alfabetização e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)”; “mediação e livro didático”². Optou-se por realizar a pesquisa também com o termo BNCC, embora o documento tivesse sido aprovado há pouco tempo, considerando que suas versões preliminares vêm sendo discutidas desde 2015. Por outro lado, admitindo a provável escassez de estudos com esse termo, realizou-se pesquisa relacionando a alfabetização às DCN, documento orientador anterior à BNCC.

No Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, da ANPED, não foram encontrados registros de pôsteres com os temas alfabetização e livro didático, BNCC, alfabetização e DCN ou mediação e livro didático. Esses termos também não são mencionados de forma conjunta em nenhum dos relatórios de atividades do grupo de trabalho. Em relação

² Embora haja estudos sobre a coleção em análise – *Ápis Língua Portuguesa* –, os mesmos não fizeram parte da revisão de literatura, uma vez que a escolha dos livros didáticos pelas escolas ocorreu em data posterior a esse levantamento.

aos trabalhos publicados no GT, dois têm como temática alfabetização e livro didático; não há menção às DCN, à BNCC e à função mediadora do livro didático. Os resultados da busca no GT 10 da ANPED constam no Quadro 1 (Apêndice A).

Maciel e Barbosa (2013) investigam as concepções dos professores sobre o ensino da variação linguística, a partir de propostas didáticas de livros didáticos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental. Já Amorim e Leal (2015) propõem certa aproximação a esta investigação: as autoras analisaram uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa e as orientações da Base Curricular Comum de Pernambuco no que se refere ao ensino de gêneros discursivos. A partir das perspectivas de Bakhtin, Schneuwly e Dolz, verificaram “movimentos de aproximações e afastamentos entre os princípios defendidos pelo documento curricular e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, assim como entre tais pressupostos e as proposições didáticas dos livros didáticos” (AMORIM; LEAL, 2015).

A pesquisa realizada na BDTD trouxe maior número de resultados. Em busca com os termos “alfabetização e livro didático” como assunto, foram encontrados dezoito estudos, conforme descrito no Quadro 2 (Apêndice B).

As dissertações prevalecem, sendo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a instituição com maior número de trabalhos relacionados à temática cadastrados na BDTD. Além disso, embora o livro didático e a alfabetização sejam contemplados, parte dessas dissertações distancia-se dos objetivos desta pesquisa. Campos (2014) e Coutinho (2004) investigam o trabalho com estratégias de compreensão de leitura; Pereira da Silva (2004) aborda a produção de textos; Bisognin (2010) analisa o processo de escolha de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destinado a 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no contexto da ampliação dessa etapa da Educação Básica para nove anos de duração; Amaral (2012) e Colaço (2016) debruçam-se sobre a relação entre as linguagens visual e verbal em propostas de leitura; Pereira (2008) pesquisa a relação entre a língua oral e língua escrita, a variação linguística e a ortografização.

Entre as teses e dissertações que abordam a alfabetização em perspectiva mais próxima à desta pesquisa, destacam-se as dissertações de Silva (2012), Nascimento (2012), Santos (2004), Pinton (2013), Vieira (2014) e Almeida (2012) e as teses de Cornélio (2015) e Alcântara (2015).

Silva (2012) investigou a relação entre o fazer pedagógico dos professores e as orientações de manuais do professor de livros didáticos de alfabetização utilizados nas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes (Pernambuco), entre 2010 e 2012. A

pesquisadora identificou diferenças importantes entre as concepções teórico-metodológicas dos livros adotados, que são seguidas pelo educador em sua prática.

O livro didático de alfabetização também foi objeto de estudo de Nascimento (2012). A pesquisadora analisou uma coleção aprovada no PNLD/2010, tendo em vista a rejeição dos professores a esse material e a dificuldade de implementação dos pressupostos teórico-metodológicos constantes nos PCN. Os resultados indicaram que o livro estudado não destinava o espaço necessário às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética; também não era realizada articulação adequada entre os processos de alfabetização e letramento. Nascimento sugere, ao final de seu estudo, que os critérios para a avaliação dos livros sejam revistos.

Santos (2004), por sua vez, investigou o uso de livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2000/2001 por professores das redes públicas municipais de ensino de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife. Verificou que as educadoras que participaram da pesquisa possuíam concepções de alfabetização vinculadas ao método silábico, demonstrando dificuldades em utilizar os livros em questão, que priorizavam a leitura e produção de textos.

Pesquisa sobre o uso de um livro de letramento e alfabetização por docentes foi realizada também por Pinton (2013). Sua investigação analisou como uma professora alfabetizadora utilizava o material, aprovado pelo PNLD. Entre os resultados, observou clareza da educadora em relação à perspectiva de ensino pautada no letramento, presente no material. Em sua prática pedagógica, entretanto, verificou que o livro não era utilizado de forma a articular a alfabetização e o letramento, mas priorizando a aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Vieira (2014) investigou o uso de livros didáticos por uma via diversa dos estudos anteriores: através dos registros de planejamento de uma professora alfabetizadora que atuou em uma turma unidocente na zona rural, em um município da região sul do Rio Grande do Sul, de 1983 a 2000. Por meio desses registros, a pesquisadora identificou os livros utilizados pela educadora na elaboração de suas aulas. Os resultados apontam ensino pautado na concepção associacionista de aprendizagem, organizado em uma gradação de dificuldades (período preparatório, apresentação das vogais, encontros vocálicos e sílabas), desvinculado dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e o letramento.

Ainda no contexto de estudos sobre o uso de livros didáticos de alfabetização, Almeida (2012) realizou pesquisa com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Praia Grande (São Paulo). Verificou que os educadores têm possibilidade

de agir com autonomia no uso do material didático, na medida em que possuam uma formação sólida.

Mudanças e permanências em livros didáticos de alfabetização dos PNLD 2007 e 2010 foram foco da investigação de Cornélio (2015), a partir de uma perspectiva dialógica. A pesquisa sinalizou a tentativa de conciliar princípios teóricos distintos, bem como o trabalho de apropriação do sistema de escrita pautado na relação entre sons e letras, com diferenças na forma como esse trabalho é proposto de acordo com a linha teórica da coleção. O que no trabalho de Cornélio aparece como resultado, em Alcântara (2014) está no centro da investigação. A autora analisou duas coleções de livros didáticos de alfabetização aprovadas no PNLD 2010, investigando a forma como a relação entre sons e letras nos livros didáticos é abordada e a articulação entre a concepção de alfabetização e de letramento. Os resultados apontam para o apagamento da dialogicidade da linguagem e propõem a exploração das relações entre letras e sons de forma dissociada do texto.

Entre as dissertações disponíveis na BDTD, outros estudos merecem destaque, embora se distanciem da proposta desta investigação. Melo Vieira (2014) buscou analisar, nos livros didáticos de alfabetização, a incidência de atividades relacionadas à consciência fonológica. Silva (2016), por sua vez, atentou para como a fonologia pode contribuir no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Cita-se ainda o estudo de Silva (2015), que propôs análise sobre os livros didáticos de letramento e alfabetização de uma coleção aprovada no PNLD Campo 13, voltada à aprendizagem de português enquanto segunda língua. Os livros eram utilizados na Terra Indígena Bakairi, em Paranatinga (Mato Grosso). Os resultados apontaram que o material era efetivamente utilizado como apoio e possibilitava a proximidade com o impresso. Por outro lado, apesar da aprovação no PNLD, não contempla de forma satisfatória a interculturalidade.

De forma geral, os trabalhos sinalizam lacunas nos livros didáticos de alfabetização, mesmo quando esses passam por seleção do PNLD. Em um período de novas diretrizes educacionais, estabelecidas pela BNCC, esse contexto pode se acentuar. Dessa forma, julgou-se importante realizar levantamento das produções científicas relacionadas ao documento norteador anterior à Base – as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), utilizando os termos “alfabetização e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” no campo Assunto.

Para surpresa, no entanto, não foram encontradas dissertações e teses que associam a alfabetização e as DCN enquanto temática de investigação. Esses termos somente são encontrados, juntos, quando a pesquisa é realizada de forma aberta, considerando “todos os

campos”. Essa opção envolve estudos que fogem ao campo temático proposto e em uma quantidade que impossibilita sua análise (quase 1.500 resultados).

A ausência de investigações sobre alfabetização e DCN pode estar associada ao caráter mais geral do documento, enquanto diretriz, e à forma não normativa de sua implementação; nas escolas, secretarias e programas de formação de professores, entre outros espaços da educação, verifica-se pouco conhecimento sobre o documento. Esses fatores podem estar envolvidos nos resultados do levantamento realizado.

A BNCC, por outro lado, passa por discussão desde 2015, quando começou a ser elaborada. Foram realizadas consultas públicas, envolvendo a sociedade e a comunidade educacional. Por esse motivo, realizamos pesquisa na BDTD utilizando-a como assunto. Foram encontrados sete trabalhos tendo a BNCC como temática, elencados no Quadro 3 (Apêndice C).

Nos estudos presentes na BDTD, não há relação entre a BNCC e a alfabetização ou o livro didático. A única dissertação que aborda a temática da alfabetização o faz em outro contexto: Couto (2014) pontua a importância de dar continuidade aos movimentos iniciados com o documento **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental**, elaborado pelo MEC, em 2012. A autora pontua que esse processo poderia levar ao estabelecimento de uma base comum curricular e defende que essas diretrizes são importantes para a educação brasileira.

Os demais trabalhos encontrados abordam o processo de elaboração do documento e os desafios de sua implementação (ROCHA, 2016; NAKAD, 2017; RODRIGUES, 2017), incluindo nesse aspecto a articulação com os saberes locais (MARTINS, 2016). Tahara (2017), em sua tese, utilizou as habilidades da BNCC para a elaboração, implementação e avaliação de material didático voltado ao ensino de práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física. Heleno (2017) critica o documento, afirmando que o mesmo colabora para a manutenção do *status quo*; a autora pontua fragmentação da educação e esvaziamento teórico da cidadania na BNCC.

Em relação à função mediadora dos livros didáticos, encontramos apenas duas dissertações que se relacionam a essa temática (Quadro 4, no Apêndice D). Rodrigues (2009) investiga a mediação da aprendizagem por livros didáticos de Português e Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental, a partir das relações entre palavras e imagens. Cichelero (2014) aborda as representações de professores de inglês sobre o livro didático. Ambas as pesquisas apontam para a importância do livro didático como elemento mediador na construção de

conhecimentos; diante disso, Cichelero pontua a relevância da abordagem dessa temática na formação de professores, promovendo a adaptação desse recurso com vistas à aprendizagem dos estudantes.

Ampliando a investigação para o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, realizou-se pesquisa com os termos-chave no campo Assunto. Novamente não foram encontradas produções que relacionem a alfabetização às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Também não há estudos, nessa base de dados, a respeito do papel mediador do livro didático. Encontraram-se quatro artigos que abordam a alfabetização e o livro didático, todos em periódicos revisados por pares (Quadro 5, no Apêndice E), e treze artigos sobre a Base Nacional Comum Curricular, também referida como BNCC, sendo seis em periódicos revisados por pares (Quadro 6, no Apêndice F), os quais foram enfocados.

Na relação entre alfabetização e livro didático, destaca-se o artigo de André e Bufrem (2017). As autoras apontam resultados de pesquisa etnográfica sobre os usos de um livro didático pautado no método fônico, utilizado no ano de 2010 na rede municipal de Foz do Iguaçu. Concluíram que a adoção do material foi influenciada pelo sistema de avaliação em larga escala; no entanto, não atendia às necessidades das crianças em termos de variações linguísticas, considerando especialmente que o município se situa em área de tríplice fronteira. Os demais produtos distanciam-se do foco desta investigação: Amaral e Fischer (2013) investigam a abordagem da imagem em um livro didático dirigido ao 1º ano do Ensino Fundamental aprovado pelo PNLD (2010); Oliveira e Trevisan (2015) abordam a atuação da Comissão Revisora de Livros Didáticos de 1918 no controle de circulação e uso de livros didáticos nas escolas primárias paulistas; Boto (2004) analisa a **Cartilha Nacional**, de autoria de Caldas Aulete, no século XIX, a fim de identificar o lugar social da cartilha na escolarização primária moderna.

Entre os artigos que tematizam a BNCC, não há estudos que enfoquem a alfabetização. Os artigos abordam o currículo em relação à BNCC, seja sob a perspectiva da autonomia da escola (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017) e da perspectiva de resistência à padronização curricular (SAUL; GARCIA, 2016), seja propondo repensar o fazer pedagógico a partir da BNCC (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017). Rodrigues e Coutinho (2017) analisam as relações entre educação e exigências do mercado em relação ao trabalho no Brasil, atualmente, com influência na proposta do documento. Os demais autores investigam aspectos específicos na BNCC: Alves (2017) discute o cânone de estudos literários; Freire (2018) critica a exclusão da temática de gênero e sexualidade na versão final do documento.

Visando a complementar esse panorama, citam-se também livros e artigos que não constam nas bases de dados utilizadas, mas cuja contribuição é relevante aos temas deste estudo. Foram encontrados, em especial, materiais relacionados aos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa. Destaca-se a obra **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**, organizado por Costa Val (2009), por sua abordagem específica da alfabetização em diversos artigos da obra, que aborda livros didáticos aprovados nas edições de 2007 e 2008 do PNLD. Também são relevantes as produções **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**, organizado por Rojo e Batista (2003) e **O livro didático de Português: múltiplos olhares**, organizado por Dionisio e Bezerra (2003). Embora essas obras não enfoquem a alfabetização diretamente, contribuem para a compreensão desse processo na medida em que tematizam o papel do livro didático no País e as características das obras didáticas de português em uso.

Em relação a artigos e capítulos de livros, foram encontrados estudos de Albuquerque e Morais (2005) e Albuquerque e Ferreira (2019) sobre características e usos do livro didático de alfabetização. Mortatti (2000a, 2000b), Vieira e Santos (2018) abordam as cartilhas de alfabetização utilizadas no Brasil e analisam sua relação com a cultura escolar. A respeito da BNCC, destaca-se artigo de Mortatti (2015), em que se posiciona de forma contrária aos pressupostos de Língua Portuguesa na primeira versão do documento, em especial aqueles relacionados à alfabetização.

A existência de certo número de estudos sobre a alfabetização e o livro didático corrobora a ideia já evidenciada sobre a presença e a importância desse material nas salas de aula brasileiras, bem como de seu uso nas classes alfabetizadoras. Apesar das lacunas, o livro é apoio para o professor em sua prática pedagógica e, conforme indicam as investigações sobre o tema, pode ser empregado tanto com autonomia quanto com dependência, sem criticidade.

A revisão de literatura sinaliza também que estudos relacionando a alfabetização e as DCN, bem como a alfabetização e a BNCC, não são encontrados. Também há poucos trabalhos sobre a função mediadora do livro didático. Percebe-se, dessa forma, a relevância da investigação que está sendo proposta. A apropriação da BNCC, enquanto documento norteador, é condição fundamental para a atuação docente, de forma a transpor as diretrizes ao contexto de cada comunidade educativa em uma perspectiva emancipatória e a tecer críticas ao documento, como já tem sido feito por estudiosos. Da mesma forma, a análise de processos alfabetizadores previstos em livros didáticos contribui para o fazer pedagógico, ao propiciar clareza sobre o conteúdo desse importante (e frequente) recurso do professor em sua prática pedagógica.

1.3 A INVESTIGAÇÃO E O MÉTODO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O método utilizado na investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória do tema (GIL, 2010), alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica. A escolha pela pesquisa exploratória se justifica, porque conceitos e processos podem ser esclarecidos e desenvolvidos, uma vez que se almeja analisar os referenciais que direcionam a compreensão do problema relativo aos manuais escolares voltados ao processo alfabetizador. A análise das informações obtidas nos referenciais de prescrição didática³ busca identificar especificidades, confrontar características, estabelecer similaridades e relações existentes entre a mediação pedagógica ali preconizada, à luz de critérios do recorte teórico do estudo proposto.

A análise documental envolve a BNCC, enquanto documento normativo da educação brasileira, em implementação nas redes e sistemas de ensino, e manuais do professor de livros didáticos de Língua Portuguesa de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (período destinado à alfabetização, conforme a BNCC), aprovados no PNLD 2019. Foram analisadas as orientações ao professor e as propostas de atividades de livros didáticos de alfabetização, presentes em manuais do professor das coleções, utilizando princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Conforme definido no PNLD 2019, as coleções de manuais didáticos para o professor apresentam formato em U, ou seja, a cada duas páginas espelhadas, a porção superior central é ocupada pela reprodução das páginas do livro do aluno, enquanto as orientações ao professor estão dispostas nas laterais e na parte inferior (seguindo o formato da letra U).

A pesquisa bibliográfica que alicerça esta pesquisa elucida pressupostos relacionados à educação e à alfabetização, embasando a análise documental, de forma a possibilitar uma análise crítica dos documentos.

Esta investigação, de natureza qualitativa, possui caráter predominantemente analítico, uma vez que “ocupa-se com o discurso teórico e a linguagem comum” (PAVIANI, 2009, p. 70), buscando explicar discursos, conceitos e processos relativos à alfabetização e à sua aprendizagem, pelo viés da BNCC e do livro didático. Para tanto, foram analisadas unidades de livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD 2019, pertencentes à coleção de Língua Portuguesa mais escolhida em primeira opção⁴ pelas escolas da rede

³ Referenciais de prescrição didática constituem-se, neste estudo, nos livros didáticos de Língua Portuguesa com orientações ao professor – os chamados manuais do professor. Ao referi-los dessa forma, destaca-se o caráter orientador das propostas nele contidas, voltadas à prática docente.

⁴ Na escolha dos livros didáticos do PNLD, há a obrigatoriedade de registro de primeira e de segunda opções, uma vez que “caso não seja possível ao FNDE a contratação da editora da 1ª opção, serão distribuídos os livros indicados da 2ª opção. Por esse motivo, a escolha da 2ª opção precisa ser tão cuidadosa quanto à da 1ª” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a, *on-line*).

municipal⁵ de ensino do município de Caxias do Sul. O levantamento dessas coleções foi realizado a partir dos dados disponíveis no *site* do FNDE. Entre as 82 escolas municipais caxienses, 79 realizaram a escolha do livro didático⁶, sendo que a obra preferida foi *Ápis Língua Portuguesa*, conforme registrado nos Quadros 7 e 8 (Apêndices G e H).

Esse critério para a definição dos livros didáticos analisados busca contemplar amostra significativa, de forma que os resultados deste estudo contribuam tanto com o contexto do município, quanto do estado e do País. Isso porque, de acordo com informações presentes no *site* da Prefeitura, Caxias do Sul é o segundo maior município do Estado do Rio Grande do Sul, com 483.377 habitantes (segundo o IBGE, em 2017). Sua rede municipal de educação é formada por 82 escolas de Ensino Fundamental e atende cerca de quarenta mil alunos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, a análise realizada pode contribuir com um número considerável de estudantes. Ressalta-se também que a opção por examinar livros de 1º e 2º anos pauta-se na definição desse período como voltado à alfabetização, na BNCC, conforme explicitado anteriormente neste capítulo, na seção “Alfabetização na BNCC”.

A análise seguiu os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) estudo exploratório inicial de unidades dos livros didáticos de 1º e 2º anos de Ensino Fundamental, pertencentes à coleção de Língua Portuguesa mais escolhida na rede municipal de ensino de Caxias do Sul;
- b) análise de unidades quatro unidades dos referidos livros didáticos, sendo duas unidades em cada volume da coleção;
- c) estabelecimento de correlações e divergências entre os processos alfabetizadores previstos nas unidades de livros didáticos estudadas, os previstos na BNCC e o referencial teórico adotado;
- d) análise crítica dos resultados obtidos, buscando estabelecer contribuições e limites do livro didático para a mediação do processo de alfabetização.

O estudo exploratório inicial forneceu elementos para ajustes metodológicos (unidades a serem analisadas, formas e categorias de análise) e teóricos (ampliação e aprofundamento do referencial a ser utilizado). A escolha das unidades dos livros didáticos a serem analisadas

⁵ A opção pela rede municipal de ensino se deu por duas razões: por representar a maior parcela de atendimento das crianças em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e por ser a rede de atuação da pesquisadora. Segundo dados do censo escolar de 2018, enquanto a rede municipal atendeu 29.307 estudantes em Caxias do Sul, no Ensino Fundamental, a rede estadual atendeu 12.573 alunos (INEP, 2019).

⁶ Três escolas não participaram da escolha do livro didático no PNL 2019: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade Nova (iniciou suas atividades em fevereiro de 2018), Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola (atende apenas estudantes de 6º a 9º anos) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha (não está em funcionamento em 2019).

pautou-se nas características da coleção. A coleção *Ápis Língua Portuguesa* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, 2017b) possui propostas organizadas em um número significativo de unidades – 22 unidades no livro destinado ao 1º ano e doze, no 2º ano. Para abarcar as especificidades da coleção, optou-se por analisar duas unidades em cada livro, abrangendo grafemas de diferentes naturezas e gêneros textuais distintos, literários e não literários. Também se observou que as unidades estudadas não fossem sequenciais e houvesse certo distanciamento entre ambas, contemplando diferentes etapas da obra.⁷

A análise dos manuais do professor realizou-se por meio da análise de conteúdo, seguindo os pressupostos apresentados por Bardin (2016). Segundo a autora, esse método constitui-se como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

O método envolve três etapas, cronologicamente organizadas, denominadas pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, primeira etapa do processo, é a fase de organização do material e da análise e tem como finalidades a escolha de documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final (2016, p. 125). Nesta investigação, a pré-análise envolveu o estudo exploratório da primeira unidade de cada um dos manuais do professor analisados, totalizando duas unidades. Inicialmente, procedeu-se à leitura do material – a chamada *leitura flutuante* (BARDIN, 2016, p. 126). O mesmo procedimento foi realizado com as orientações, habilidades e objetos de conhecimento da BNCC, tendo sido elaborada sistematização das habilidades e objetos do conhecimento referentes a Língua Portuguesa no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, agrupando-as por práticas de linguagem, conforme consta no Quadro 9 (Apêndice I). As habilidades previstas para esse grupo etário na BNCC foram utilizadas como indicadores temáticos na análise das unidades. Ao longo do estudo exploratório – ou pré-teste de análise, como também denominado por Bardin (2016, p. 130) –, definiu-se também a unidade de registro, considerando como tal cada atividade proposta e as respectivas orientações ao professor referentes a ela. Unidade de registro consiste na “unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento do conteúdo a considerar

⁷ A caracterização detalhada do *corpus* consta na seção 4.2 desta investigação.

como unidade base, visando à categorização” (BARDIN, 2016, p. 134). Por fim, ainda nessa fase, realizou-se testagem das categorias e subcategorias a serem utilizadas, a partir dos resultados obtidos no estudo exploratório; utilizaram-se as práticas de linguagem e objetos de conhecimento presentes na BNCC para tal.

A exploração do material consiste na etapa seguinte, envolvendo “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Para tal, utilizaram-se os indicadores e unidades de registro construídos no estudo exploratório, aplicando-os à análise das unidades dos manuais do professor. Foram analisadas quatro unidades, ao total. Realizou-se leitura minuciosa do material, análise e classificação das unidades de registro, utilizando os indicadores. Destaca-se que a análise realizada foi categorial, uma vez que envolveu “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201), de natureza temática. Segundo Bardin (2016, p. 201), a análise temática é eficaz na aplicação em discursos diretos, que envolvem significações manifestas.

A etapa final abrange o tratamento dos dados analisados. Inicialmente, realizou-se a definição das categorias e subcategorias, retomando os itens esboçados na primeira etapa e os indicadores verificados na exploração do material. Para Bardin, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Para tal, empregou-se o critério de classificação semântico, realizando categorização temática. As categorias utilizadas foram as práticas de linguagem presentes na BNCC – Leitura/escuta, Escrita, Oralidade e Análise linguística/semiótica. A definição das subcategorias foi realizada a partir dos objetos de conhecimento propostos na BNCC; esses objetos foram agrupados e reorganizados, considerando a natureza das habilidades e conhecimentos que envolvem. A seguir, foi realizada a validação desses resultados. Dessa forma, da análise emerge uma organização em quatro categorias e 21 subcategorias, conforme Quadro 10:

Quadro 10 – Categorias e subcategorias de análise

(continua)

Categorias	Subcategorias
Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos Estratégias de leitura Protocolos de leitura Decodificação/Fluência de leitura Formação do leitor

	Compreensão em leitura
Escrita	Planejamento de textos escritos Revisão de textos escritos Edição de textos escritos Construção ⁸ do sistema alfabético e de convenções da escrita Produção de textos escritos
Oralidade	Compreensão de textos orais Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais Planejamento e produção de textos orais
Análise linguística/semiótica	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Construção do sistema alfabético e da ortografia Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Segmentação de palavras Pontuação Sinonímia e antonímia/ Morfologia Forma de composição de textos

Fonte: elaborado pela autora.

Na organização das subcategorias, foram retomadas as habilidades correspondentes a cada objeto de conhecimento; com isso, foi possível observar a necessidade de supressões de algumas subcategorias e a possibilidade de agrupamentos. Foram retiradas subcategorias que não possuíam habilidades a elas relacionadas no 1º e 2º anos, o que não quer dizer que serão desconsideradas ao longo do Ensino Fundamental, mas que sua abordagem ocorrerá nos demais anos dessa etapa⁹. Alguns objetos de conhecimento foram agrupados; outros, mantidos sem acréscimos; o critério para essa organização foi evidenciar os processos essenciais na aprendizagem da língua no 1º e 2º anos, em cada prática de linguagem – Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta, Escrita e Oralidade – consideradas, neste estudo, como categorias de análise. O percurso dessa organização pode ser melhor compreendido com a leitura do capítulo 3 desta dissertação, que evidencia a perspectiva da BNCC sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa.

Na etapa final, realizam-se seleção, inferências e interpretação dos resultados. Segundo Bardin, a especificidade da análise de conteúdo reside na “articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos); e os fatores que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (2016, p. 46-47). Dessa forma, à luz do referencial teórico adotado, realizou-se análise e interpretação dos resultados,

⁸ O uso da palavra “construção” em duas subcategorias – Escrita e Análise linguística/semiótica – mantém coerência com a nomenclatura dos objetos de conhecimento na BNCC. Há críticas ao emprego do termo, que serão retomadas no capítulo 3.

⁹ É importante mencionar que os objetos de conhecimento, na BNCC, visam abarcar as aprendizagens essenciais em um período, prevendo uma progressão nas habilidades; no caso de Língua Portuguesa, há um conjunto de objetos de conhecimento para 1º ao 5º ano e outro para 6º ao 9º ano, no Ensino Fundamental.

estabelecendo correlações e divergências entre os processos alfabetizadores previstos nas unidades de livros didáticos estudadas, os previstos na BNCC e o referencial teórico. Por fim, procedeu-se à análise crítica dos resultados, buscando contribuições e limites do livro didático para o processo de alfabetização.

À luz do referencial teórico adotado, buscou-se investigar quais orientações e atividades estão presentes em livros didáticos e que embasamento fornecem à mediação docente na alfabetização. A relevância da pesquisa em educação aqui apresentada que dirige seu olhar às prescrições didáticas situa-se na possibilidade de discutir achados e compartilhar aspectos que se interconectam e, provavelmente, interferem nos processos alfabetizadores.

2 ALFABETIZAÇÃO, BNCC E LIVRO DIDÁTICO

Evidenciam-se, neste capítulo, os pressupostos teóricos que embasam a investigação. Inicialmente, definem-se processos alfabetizadores, situando-os no universo das teorias da educação. A seguir, retratam-se as trajetórias da alfabetização e práticas de leitura e escrita. Na sequência, o referencial teórico sobre alfabetização adotado é exposto, assim como caracteriza-se a alfabetização na BNCC. Por fim, contemplam-se as especificidades do livro didático, em especial, do livro didático de alfabetização.

2.1 PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Esta investigação focaliza processos alfabetizadores em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, considerando as diretrizes e pressupostos orientadores da BNCC, da educação e da aprendizagem da escrita. Para tanto, inicialmente, é necessário ter clareza do que se consideram “processos alfabetizadores” neste estudo.

Há divergências nas concepções de alfabetização ao longo do tempo, em função de contextos e necessidades diversos relacionados à leitura e à escrita. Mortatti (2000b) pontua que a palavra alfabetização foi utilizada pela primeira vez, no Brasil, em relatório de Oscar Thompson, em 1918, designando o ensino das primeiras letras. O termo foi se consolidando a partir de então, mas, na época, enfatizava o ensino da leitura,

[...] compreendida como instrumento de cultura, mediante a compreensão do pensamento expresso por outrem. Como auxiliar da leitura e dela decorrente, a escrita ainda é entendida como caligrafia e cópia, e seu ensino envolve discussões respaldadas em teorias sobre os movimentos musculares requeridos e o tipo de letra manuscrita a ser utilizado: inclinada ou vertical. (MORTATTI, 2000b, p. 136)

O mesmo ocorre em linhas teóricas distintas, conforme será esmiuçado na seção seguinte¹⁰. Em meio a essa diversidade de abordagens, optou-se, nesta investigação, por considerar processos alfabetizadores a partir da perspectiva de Soares (2004, 2006, 2016, 2017). Para a autora, alfabetização é “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (2017, p. 47) e também como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (2006, p. 47). Dessas definições, depreende-se que se constitui em aprendizagem do ler e do escrever, mediante ensino.

¹⁰ A esse respeito, consultar especialmente o Quadro 11, na seção 2.2.

Soares também situa a alfabetização no contexto do letramento, compreendido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47). Nesse sentido considera que ambos os processos ocorrem de forma integrada, articulada, pois são indissociáveis, embora distintos. É o que Soares denomina “alfabetizar letrando” (SOARES, 2006, p. 47), ou seja, tratar a alfabetização em contextos reais de uso da língua, focalizando não apenas a reflexão sobre o sistema alfabético, mas também, e da mesma forma, os usos de textos em circulação. Do mesmo modo, não apenas a dimensão social da língua deve ser abordada, mas é fundamental que haja um ensino sistemático do sistema de codificação¹¹ da escrita – “letrar alfabetizando” (SOARES, 2006, p. 68).

Nesse contexto, compreendem-se processos alfabetizadores como as propostas (estratégias, atividades e recursos) utilizadas para ensinar a ler e a escrever, na perspectiva de Soares sobre alfabetização. Considera, portanto, a alfabetização de forma associada ao letramento, sem deixar de lado as especificidades de cada um, em uma perspectiva de ensino mediado pelo professor. Nesta investigação, a análise desses processos focaliza livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – período definido na Base Nacional para a alfabetização.

É importante elucidar esses aspectos, uma vez que, para alguns autores, entre os quais Mortatti (2000a, 2006, 2007), não há necessidade de utilizar a palavra letramento. Segundo a autora, a ideia de esgotamento do termo alfabetização, que impulsionou a adoção de letramento

[...] não pode se aplicar à concepção de alfabetização como atividade discursiva, característica do modelo interacionista. [...] Desse ponto de vista, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. (MORTATTI, 2007, p. 163-164)

A despeito dessas questões, a opção pela linha teórica de Soares, nesta pesquisa, se justifica pela grande influência de seus estudos no País, verificada claramente em materiais de apoio e formação de professores, como Pró-Letramento e PNAIC. Considerando que se busca contribuir para os contextos de uso dos livros didáticos focalizados, realizar análise pautada em pressupostos já conhecidos pelos docentes favorece o alcance desse objetivo.

¹¹ Embora utilize os termos “codificação” e “decodificação”, Soares os assume no sentido de “cifração ou decifração do sistema notacional” (2016, p. 49). Há críticas à nomenclatura “codificar/decodificar”, apresentadas pela própria autora, uma vez que a escrita alfabética não constitui um código, mas um sistema de representação e um sistema notacional (SOARES, 2016, p. 46-49; MORAIS; LEITE, 2012, p. 06-11).

Essa perspectiva situa-se no quadro das teorias sociocognitivas da educação, segundo Bertrand (2001). Para o autor,

Existe um conjunto de teorias da educação cada vez mais importantes e que se interessam particularmente pelas dimensões socioculturais da aprendizagem. Nelas, insiste-se no lugar preponderante das interações socioculturais nos mecanismos da aprendizagem, ao mesmo tempo que transparece uma oposição geral ao behaviorismo e ao cognitivismo. Tal como Bruner (1998) o afirma: “O erro do behaviorismo era apenas se interessar pelos comportamentos, ao passo que o erro das ciências cognitivas era interessarem-se pelos processos mentais, mas sem levar em consideração a cultura em que o indivíduo está mergulhado.” (BERTRAND, 2001, p. 115)

As teorias sociocognitivas enfatizam ao professor a necessidade de considerar as condições culturais e sociais da aprendizagem. Há também interesse pelas influências das interações estabelecidas nos ambientes e sua eficácia no aprender e no ensinar. Cultura e contexto têm lugar importante na educação, articulando a aprendizagem e a vida: considera-se a “aprendizagem em situação”. (BERTRAND, 2001, p. 116-117)

Esses princípios estão evidenciados na perspectiva de processos alfabetizadores adotada neste estudo. Aprender e ensinar a ler e a escrever são considerados em suas instâncias de interação e mediação – com a língua, com textos, com o professor, com colegas – em contextos significativos e reais de uso da leitura e da escrita. A partir dessa compreensão, passa-se à análise da forma como a alfabetização e as práticas do ler e do escrever se constituíram ao longo do tempo, visando compreender sua atual configuração.

2.2 TRAJETÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

A escrita alfabética utilizada no Ocidente – com codificação da linguagem oral por meio de letras –, objeto deste estudo, não é a única maneira de registrar a linguagem; a língua chinesa, com seus logogramas, é um exemplo de registro diverso. “Se a história dos grafismos remonta ao paleolítico, a história da escrita é muito mais curta, recobrando somente uns cinco mil anos” (BRESSION, 2001, p. 25). O autor pontua também que, diferentemente da fala, cuja aprendizagem é espontânea, a aquisição da escrita não ocorre pela simples exposição às práticas sociais, mas depende de ensino. Bresson destaca a presença recente, em termos históricos, da escrita alfabética nas sociedades humanas.

Cagliari afirma: “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente” (1998, p. 12).

Segundo o autor, a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita, pois ensinar às novas gerações como utilizar esses sistemas é condição fundamental para que permaneçam em uso. Cagliari pontua que é falsa a ideia de que, na Antiguidade, a escrita fosse dominada apenas por uma elite; enquanto fato social, não sobreviveria apenas sob a custódia de poucas pessoas. Certamente as obras que chegaram até a atualidade foram elaboradas por especialistas; no entanto, isso não significa que apenas reis, nobres ou sacerdotes utilizassem a escrita.

Dados históricos indicam que a escrita surgiu a partir do “sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava animais” (CAGLIARI, 1998, p. 14).

Nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Com a expansão do sistema de escrita, a quantidade de informações necessárias para que alguém soubesse ler e escrever aumentou consideravelmente, o que obrigou as pessoas a abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e a usar cada vez mais símbolos que representassem sons da fala, como, por exemplo, as sílabas. Como há cerca de 60 tipos de sílabas diferentes por língua, em média, o sistema de símbolos necessários para representar as palavras ficou muito reduzido, fácil de ser memorizado e conveniente para a difusão da escrita na sociedade. (CAGLIARI, 1998, p. 14-15)

Esse processo culminou no surgimento da escrita, por volta de 3.300 a.C., na Suméria. Os sumérios criaram um alfabeto composto apenas por consoantes e escolheram um conjunto de palavras cujo som inicial estava relacionado a elas; essas palavras passaram a ser o nome das letras. Dessa forma, foi criado o princípio acrofônico, que simplificou o sistema e servia como “chave” para a leitura e a escrita. “Para se alfabetizar nesse sistema, bastava a pessoa decorar a lista dos nomes das letras, observar a ocorrência de consoantes nas palavras e transcrever esses sons consonantais, usando o princípio acrofônico.” (CAGLIARI, 1998, p. 17) Na Antiguidade, a alfabetização acontecia a partir da leitura e da cópia, iniciando com palavras e passando a textos famosos. A aprendizagem da leitura ocorria, para muitas pessoas, fora da escola, com finalidades como fazer negócios ou acessar textos religiosos, por exemplo.

Até se configurar da forma como é conhecida hoje, a escrita ainda passou por modificações. Os gregos adequaram o alfabeto sumério às consoantes que utilizavam e incluíram as vogais. No mundo grego e helenístico, a escrita, inicialmente, foi “colocada a serviço da cultura oral [...] a fim de contribuir para a produção de som, de palavras eficazes, de glória retumbante” (SVENBRO apud CAVALLLO; CHARTIER, 1998, p. 10). No entanto, logo os gregos perceberam que registrar o discurso oral era uma forma de fixá-lo e conservá-lo. “A Grécia antiga teve nítida consciência de que a escrita fora ‘inventada’ para fixar os textos e

trazê-los assim novamente à memória, na prática, para conservá-los.” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 10) Nesse contexto, foram criadas formas de organização da produção escrita – a estrutura em *volumina* (rolos) e a caracterização no *volumen* – e até mesmo bibliotecas, no período helenístico. No entanto, essas bibliotecas não eram locais de leitura, mas representavam o poder das dinastias que governavam; os registros eram instrumento de trabalho de eruditos e literatos. Nesse período, surgiram também manuais técnicos, provavelmente voltados ao uso por determinados grupos de profissionais. A sociedade grega vivenciou uma diversidade de práticas de leitura, com predomínio da leitura em voz alta, embora tenham sido restritas a um número muito pequeno de cidadãos, ligados à aristocracia; além disso, o livro passou a ser o suporte para a composição, circulação e conservação das obras.

Ao conquistar a Grécia, os romanos incorporaram muitos elementos culturais gregos, entre os quais o alfabeto, as práticas de leitura e o uso do *volumen*. Antes dessa incorporação, a escrita era utilizada apenas por nobres e sacerdotes, de maneira privada; havia, inclusive, bibliotecas particulares, de propriedade e uso apenas de romanos ricos. Com o aumento da circulação de escritos, no período imperial, e progressos na alfabetização, a leitura e a escrita assumiram novo papel na sociedade greco-romana. Os romanos simplificaram o princípio acrofônico do alfabeto grego, reduzindo os nomes das letras aos sons da fala que representavam. “Foi assim que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc. transformaram-se em a, bê, cê, dê, e, etc.” (CAGLIARI, 1998, p. 17)

Com diferenças entre as épocas, regiões e grupos sociais, a cultura escrita passou a ser parte importante na vida dos romanos. De acordo com Veyne, “havia iletrados que faziam os outros empunharem a pena; havia gente do povo que sabia escrever; havia textos literários, clássicos, nos mais ínfimos vilarejos” (1989, p. 29). Enquanto os ricos aprendiam com preceptores, havia professores que ensinavam a população mais simples a ler e a escrever, de forma rudimentar. Essa aprendizagem permitia o uso da leitura e da escrita em atividades da vida cotidiana, mas não possibilitava a produção escrita para a redação de um documento público, por exemplo (VEYNE, 1989, p. 30). Nesse contexto, foram criadas bibliotecas públicas e incrementados os acervos das bibliotecas particulares; surgiram textos novos, destinados a novos públicos leitores, assim como uma nova forma de produzir e distribuir o livro – o *codex*. As bibliotecas públicas eram abertas à população; no entanto, acabavam sendo frequentadas pelo mesmo público que possuía bibliotecas particulares. Dessa forma, embora a circulação da escrita e o acesso ao livro tenham aumentado, as práticas de leitura eram bastante diversificadas entre os grupos sociais; de qualquer forma, “no mundo das representações da sociedade greco-

romana da época, livros e leituras tinham seu lugar na abundância e nos comportamentos de uma vida opulenta” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 18).

Na Idade Média, para além da consolidação do *codex* como forma do livro, houve uma grande ruptura com os modos de ler da Antiguidade, sendo que a leitura silenciosa ou murmurada passou a ser a prática de maior importância. A leitura e a memorização dos textos passaram a ser realizadas para o conhecimento de Deus e a salvação da alma; de acordo com Cavallo e Chartier, o livro tornou-se “sinal do sagrado e do mistério do sagrado” (1998, p. 21). Nesse contexto, a alfabetização passou a ocorrer na esfera privada e não nas escolas: “quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a norma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações” (CAGLIARI, 1998, p. 18).

As práticas de leitura e escrita passaram por mudanças do final do século XI até o século XIV, com o renascimento das cidades e das escolas. A leitura voltou a se difundir, com diversidade de propósitos e de textos. A escolástica universitária representou a ampliação dos modos de leitura e de escrita nesse período e difundiu novas formas de ler. Nasceu o livro como instrumento de trabalho intelectual. “O livro, daí em diante, torna-se a fonte de onde se chega ao saber ou aos saberes: não é mais o depositário de um conhecimento a ser ruminado ou a ser simplesmente conservado” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 22). As práticas de leitura envolviam fragmentos de muitos livros. A leitura silenciosa voltou a ser realizada, com vistas à compreensão e não à simples memorização; foram criadas técnicas na escrita que visavam facilitar a leitura – sinais de parágrafo, títulos de capítulos, separação de textos e comentários, sumários, índices, entre outros. As bibliotecas urbanas, como espaço para a leitura, surgiram, no século XIII; nesses espaços, a leitura silenciosa era realizada individualmente ou em grupos. Passou-se a ler também em língua vulgar; mercadores e artesãos que desconheciam o latim o faziam. A leitura da corte e as bibliotecas da aristocracia se mantiveram representativas de riqueza e de uma vida refinada.

A leitura silenciosa tornou-se a maneira usual de ler no século XV, mas, ainda, apenas para os leitores hábeis, que tinham familiaridade com a escrita. Chartier destaca a importância dessa prática: “a leitura na intimidade de um espaço subtraído à comunidade, que permite a reflexão solitária” (1989, p. 128). A leitura silenciosa possibilitou individualidade tanto no trabalho intelectual quanto na devoção religiosa; a relação entre o indivíduo e o saber ou a divindade poderia ser direta. No entanto, esse processo apenas iniciou nesse período; novos acontecimentos engendraram percursos diversos nas sociedades ocidentais, nos dois séculos seguintes.

A expansão do uso da escrita e da produção de livros, tanto escritos à mão quanto impressos, a partir da invenção da imprensa, complexificou o uso do alfabeto, com o surgimento de formas variantes para representar graficamente as letras. O Renascimento, a imprensa e o conseqüente aumento do público leitor motivaram uma maior preocupação com a alfabetização, levando ao surgimento das primeiras cartilhas e gramáticas neolatinas. (CAGLIARI, 1998, p. 18-19)

Nos séculos XVI e XVII, a Reforma e a Contrarreforma trouxeram consigo uma leitura voltada ao espiritual, à relação com Deus. Havia um controle do que era permitido ler, mas “todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamentos, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela reforma religiosa” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 34).

No século XVII, com a revolução pedagógica mobilizada pela burguesia, nasce a escola moderna, “de modo ainda embrionário e não totalmente desenvolvido nas suas potencialidades; todavia, as características essenciais já estão todas presentes” (CAMBI, 1999, p. 305). A alfabetização recebeu novo impulso, tornando-se matéria escolar (CAGLIARI, 1988, p. 21), inclusive entre as camadas populares e surgem os primeiros passos do ensino em língua materna: “nas vilas, a escola paroquial ensina leitura e, às vezes, a escrita; sua intenção principal é a catequese, o ensino da leitura para os textos religiosos em latim; mas desde meados do século XVII já se abria para a leitura em francês” (PETITAT, 1994, p. 108). As antigas cartilhas sofreram modificações.

Com a escolarização, o processo educativo da alfabetização tinha de acompanhar o calendário escolar. Como as antigas cartilhas fossem simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas. O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método bá-bé-bi-bó-bu começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização. (CAGLIARI, 1998, p. 21)

O domínio da leitura e da escrita, no entanto, era desigual. Estudos com base em assinaturas em registros de casamento e documentos indicam que homens assinam mais do que mulheres, uma vez que a aprendizagem da escrita para as mulheres era considerada perigosa; havia diferenças notáveis também entre os ofícios e as condições econômicas, sendo os religiosos e grandes comerciantes os que possuem maior domínio da escrita (CHARTIER, 1989, p. 118-119).

Na análise das práticas de leitura e escrita, nesse período, é importante ter em mente que o aprendizado da leitura e da escrita ocorria de forma dissociada. De acordo com Chartier,

De um lado, a aquisição do domínio da leitura era feita antes dos sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo; de outro lado, era apenas no oitavo ano, geralmente na *grammar school*, que se aprimorava o aprendizado da escrita. Ora é justamente entre os sete e oito anos que os garotos dos meios mais pobres começam a trabalhar, para trazer um ganho complementar ou um braço a mais. [...] Portanto, se todos os homens que sabem assinar podem, sem dúvida, ler, pelo contrário, nem todos os que sabem ler podem assinar. (CHARTIER, 2001, p. 80)

Dessa forma, conclui Chartier, embora a análise de assinaturas em documentos demonstre que o domínio da leitura era desigual, esse não é um dado absoluto para considerarmos a quantidade de leitores, a qual, possivelmente, era maior.

O século XVIII foi um marco na consolidação do modelo educativo tal qual o conhecemos hoje. O processo de laicização se completou, a partir de uma maior independência dos povos e Estados em relação ao poder do Império e das igrejas, avanços que levaram à emancipação das condições de vida, à produção local e a mudanças na forma de pensar o mundo, que se tornou mais racional e menos mágica (CAMBI, 1999, p. 323). A instituição escolar passou por reformas e tornou-se estatal, nacional e obrigatória.

Segundo Cambi (1999), a alfabetização ampliou-se, bem como a difusão do escrito, em quantidade e diversidade de gêneros e suportes – ensaios, tratados, panfletos, romances, periódicos. Houve um significativo aumento de leitores; “a leitura torna-se um momento – e central – da vida burguesa, necessário e insubstituível, para nutrir a mente com ideias e o imaginário com novos mitos e novos ideais” (CAMBI, 1999, p. 373). Com a ascensão da burguesia ao poder político e o fortalecimento dos Estados Nacionais, a escola, a alfabetização, a leitura e a imprensa foram instrumentos para a formação da ordem política e social que se estabelecia.

A partir desse período, a prática da leitura silenciosa se consolidou. De acordo com Chartier (2001), a leitura da intimidade é a representação da leitura no século XVIII, registrada em obras plásticas e no próprio mobiliário, que foi desenvolvido para ser suporte adequado à prática. No entanto, também a leitura em voz alta, em grupos de familiares, amigos e conhecidos, fazia parte da vida social nesse período. “Ouvir ler, ler a dois, falar de livros, conversar no meio deles pressupõem leitores que com frequência leem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro.” (CHARTIER, 1989, p. 151) Dessa forma, cumpre-se o papel social atribuído à leitura no período, tanto na constituição de individualidades quanto da coletividade. “Os valores, as ideologias e as classes mudam, mas a escola permanece sendo um recurso que se impõem para assegurar a integração social.” (PETITAT, 1994, p.122)

No século XIX, ocorreu uma grande dispersão nos modos de leitura, motivada pela expansão da alfabetização, pela inserção de novos grupos de leitores e diversificação dos produtos impressos. Essa dispersão se ampliou com a criação e difusão de novas tecnologias, nos séculos seguintes, com destaque para o impacto das tecnologias digitais. O mundo digital incluiu novos suportes e recursos, levando à criação e difusão de textualidades, usos e práticas com grande rapidez.

No Brasil, até as primeiras décadas do século XX, “a escolarização da maioria das pessoas que iam à escola pública não passava do segundo ou do terceiro ano” (CAGLIARI, 1998, p. 22). Durante o Império, havia escassez de professores e poucas escolas públicas. O material para ensino da leitura era escasso, constituído por livros produzidos na Europa; as primeiras cartilhas brasileiras só começaram a ser produzidas no final do século XIX; ambas seguiam os métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação).

Em 1876, com a publicação, em Portugal, da **Cartilha Maternal ou Arte da Leitura**, teve início a divulgação de métodos analíticos, que partem da leitura da palavra para o estudo de seus constituintes. O chamado “método João de Deus” passou a ser divulgado e defendido no Brasil, em especial nas províncias de São Paulo e Espírito Santo. Estabeleceu-se uma disputa entre os defensores da nova proposta e aqueles que acreditavam e utilizavam os métodos sintéticos, fundando-se a discussão sobre o método de alfabetização no País, que perdura até hoje. (MORTATTI, 2000b, 2006)

Com a República, a alfabetização passou a fazer parte de um projeto de nacionalização. A partir de 1890, foi implementada uma reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que repercutiu nos demais estados brasileiros. O método analítico passou a ser adotado como base para a alfabetização, institucionalmente, e as disputas se deslocaram para a discussão entre os defensores da abordagem da palavra, de sentenças ou de historietas. O mercado brasileiro de livros didáticos se consolidou, e as cartilhas passaram a basear sua elaboração nessas orientações institucionais, embora livros que abordavam o método sintético seguissem sendo utilizados. (MORTATTI, 2000b, 2006)

A partir de 1920 até a década de 70, ocorreu um fenômeno que Mortatti chamou “alfabetização sob medida”. Com a autonomia didática trazida por novas reformas em São Paulo, cresceram as resistências dos professores a utilizarem o método analítico e novas alternativas surgiram.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações

das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessou, mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. (MORTATTI, 2006, p. 8-9)

Segundo Cagliari, essa tendência se acentuou na década de 50, com a expansão da alfabetização a alunos pobres, “carentes de recursos materiais e culturais na vida familiar, que empregavam dialetos diferentes da fala culta” (CAGLIARI, 1998, p. 26). As cartilhas passaram da ênfase na leitura à ênfase na escrita, com a influência de estudos da Psicologia, que se destacaram nas universidades brasileiras, no período. Com isso, surgiu o período preparatório, baseado em testes – sendo os mais conhecidos os testes ABC – que classificavam a “prontidão” das crianças para a alfabetização; a partir desses testes, atividades preparatórias visavam sanar lacunas e treinar as habilidades consideradas básicas até as crianças ficarem prontas para se alfabetizarem. (CAGLIARI, 1998, p. 28; MORTATTI, 2000b, p. 146-151) Essa perspectiva passou a fazer parte também das cartilhas, sendo que algumas delas passaram a ter inclusive um volume destinado a essas propostas; começaram a ser produzidos também os manuais do professor (MORTATTI, 2000a, p. 45). Essas mudanças tinham por objetivo aumentar resultados das classes em termos de alfabetização. Cagliari critica fortemente essa tendência e seus resultados:

Os testes aplicados às crianças foram mal elaborados, envolvendo questões de linguagem, sem levar em conta o conhecimento dos conceitos linguísticos envolvidos, sobretudo da noção de variação linguística. O que aqueles psicólogos pensavam da linguagem era algo muito diferente do que os linguistas dizem a respeito da linguagem. Em meio a tantos equívocos, os resultados só podiam ser igualmente equivocados. Por trás de tudo, o que se nota é um grande preconceito contra a pobreza e as crianças menos favorecidas. (CAGLIARI, 1998, p. 29)

A partir de 1970, sob a influência de novas bases teórico-metodológicas, advindas de áreas como Sociologia, Filosofia, História da Educação, Psicologia e Linguística, verificou-se novo movimento (MORTATTI, 2000b, p. 255). Sob a influência das ideias construtivistas sobre alfabetização, resultantes da divulgação de pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, o foco passou aos processos pelos quais a criança aprende a ler e a escrever. Houve forte crítica ao uso das cartilhas e instaurou-se a disputa entre os defensores do construtivismo e os defensores dos métodos “tradicionais” – aqui considerados como as

influências anteriores ao novo modelo, incluindo desde métodos mistos, uso de cartilhas até testes e atividades de prontidão. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Além da influência do construtivismo, outros modelos explicativos surgiram nesse período, como o interacionismo e o letramento. Esse panorama, segundo Mortatti (2006, 2007), se configura até o momento. A partir das diferenças entre essas linhas teóricas, apontadas pela autora, expõe-se quadro comparativo (Quadro 11).

Quadro 11 – Comparativo entre construtivismo, interacionismo e letramento

(continua)

Modelo explicativo	<i>Construtivismo</i>	<i>Interacionismo</i>	<i>Letramento</i>
Origem	Apresentou-se como “revolução conceitual” a partir da divulgação de estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, tirando o foco das discussões de como se ensina para como a criança aprende a leitura e a escrita.	Pesquisas com base nos fundamentos do interacionismo e na psicologia soviética foram desenvolvidos por João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, no Brasil.	O termo letramento foi introduzido no País sob influência do termo em inglês <i>literacy</i> , em estudos acadêmicos. Os primeiros registros de seu uso são relacionados a Mary Kato e Leda Tfouni, mas se consolidou a partir do uso por Tfouni, Kleiman e Soares.
Concepção de alfabetização	“[...] ‘alfabetização’ designa a aquisição, por parte das crianças, da lectoescrita. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português).” (MORTATTI, 2007, p. 158)	“[...] alfabetização designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das ‘relações de ensino’ que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Desse ponto de vista, portanto, ‘alfabetizado’ designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com	A disseminação da palavra letramento “somente começou a ser possível quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a se tornar visíveis, gerando novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos. Essas novas formas de compreensão apontaram para o esgotamento das possibilidades de o termo ‘alfabetização’ designar algo mais que a ‘mera’ aquisição inicial da técnica ou

		finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita.” (MORTATTI, 2007, p. 159)	habilidades de leitura e escrita, ou seja, para designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever mas também utilizam a leitura e a escrita e seus usos e funções sociais, incorporando-as em seu viver e transformando, com isso, sua condição (Soares, 1995).” (MORTATTI, 2007, p. 160)
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Mortatti (2007, p. 158-161).

Nesse contexto, Soares¹² (2017) aponta que, além da invenção do letramento, compreendido no contexto de novas demandas educacionais e fracasso escolar, houve um processo que culminou na desinvenção da alfabetização. A autora concebe desinvenção como “a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira”, a partir de 1980. Soares considera diversos fatores como intervenientes nessa mudança, mas enfoca especialmente alguns equívocos e falsas inferências a partir da concepção construtivista de alfabetização. Entre eles, destaca o papel secundário relegado à língua enquanto objeto de conhecimento:

[...] passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2017, p. 39)

A autora pontua que houve a compreensão equivocada de que esse paradigma seria incompatível com a proposta de métodos de alfabetização e de que bastaria aos estudantes “o convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza”. (SOARES, 2017, p. 40) Para Soares, esses aspectos são também fatores de fracasso da escola em alfabetizar as crianças, na medida em que letramento e alfabetização se confundiram, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira.

¹² Embora haja divergências teóricas entre Mortatti e Soares, conforme pontuado no início deste capítulo, em relação à trajetória da alfabetização no Brasil, ambas contribuem para a compreensão do panorama atual.

Nesse contexto, Soares propõe como necessária a reinvenção da alfabetização, em um movimento com vistas a retomar suas particularidades, de modo a recuperar “a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita, sobretudo que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático” (SOARES, 2017, p. 43). Ao mesmo tempo, reforça a indissociabilidade de alfabetização e letramento, tanto na teoria quanto na prática pedagógica.

Os movimentos e perspectivas teóricas que fazem parte da trajetória da alfabetização no Brasil têm em comum o fato de serem movidos pela ineficácia dos métodos e propostas anteriores em alfabetizar a totalidade das crianças. Embora fatores de ordem social, econômica e política evidentemente estejam relacionados a essa problemática, a questão dos métodos permanece atual; professores e teóricos seguem em busca de respostas e soluções. Na seção seguinte, apresentam-se perspectivas teóricas recentes sobre os processos alfabetizadores, adotadas neste estudo.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Em relação aos estudos sobre a alfabetização, é importante pontuar que, a partir de 1960, houve ampliação significativa dos conhecimentos sobre a aprendizagem da língua escrita, graças a pesquisas no campo da educação, das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento. No entanto, o caráter recente dessas pesquisas e o aspecto multifacetado do objeto da aprendizagem – a língua – dificultam sua divulgação e apropriação pelos professores e a consequente transposição para a prática pedagógica (SOARES, 2016, p. 31). Nesta seção, contemplam-se alguns estudos sobre o tema, mencionados na atualidade.

Magda Soares (2016) tematiza elementos para a compreensão dos processos linguísticos e cognitivos na faceta linguística da aprendizagem inicial da escrita, por meio de extensa revisão teórica. A autora considera que a apropriação do sistema alfabético de escrita pela criança envolve aspectos diversos, entre os quais se destacam a consciência metalinguística, em especial no nível da consciência fonológica e grafofonêmica; as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras; os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita e as diferentes estratégias de leitura e escrita de palavras; as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem (SOARES, 2016, p. 332). Estudos de Leonor Scliar-Cabral (2003a, 2003b)¹³,

¹³ Leonor Scliar-Cabral (2010, 2013) também apresenta contribuições da Neurociência para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na alfabetização, entendida como “aquisição do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 22), que possibilita à criança codificar e decodificar a língua escrita. Estudos de Stanislas

Miriam Lemle (2004), Artur Gomes de Moraes (2004, 2006) e Mary Kato (1986, 1999), entre outros, complementam o olhar de Soares sobre esses aspectos, com contribuições de diferentes áreas.

Em relação ao processo de apropriação da língua escrita pela criança, Lev Vygotsky¹⁴ (1989) considera as brincadeiras de faz de conta, os jogos, os desenhos e rabiscos como momentos iniciais da construção da escrita pela criança – a pré-história da linguagem escrita. Portanto, a ludicidade e os processos simbólicos participam dessa etapa. A esse respeito, Soares (2016, p. 57) afirma que “ao atribuir a objetos a função de signos, a criança constrói sistemas de representação, precursores e facilitadores do sistema de representação que é a língua escrita”.

Alexander Luria (2017) contribui nos estudos sobre a pré-história da linguagem escrita, identificando estágios percorridos pela criança, nesse período. Para isso, solicitou que crianças de 3 a 6 anos, que ainda não sabiam escrever, lembrassem algumas palavras ou frases que foram ditas, utilizando registros com lápis e papel para auxiliá-las. Ao analisar os registros das crianças, Luria identificou diferentes estágios, que partem da simples imitação da escrita do adulto, sem reflexão sobre o objeto que está sendo registrado, passando pela percepção da escrita enquanto instrumento e, por fim, aproximando-se do signo, seja pelo registro da conexão entre cadeia sonora e escrita (palavras foram grafadas com rabiscos mais curtos e simples do que os utilizados para grafar frases), seja pelo registro pictórico, com marcas ou desenhos que refletiam o conteúdo das palavras. Esse conhecimento, como o próprio autor destaca, é necessário ao “educador que está trabalhando com crianças em idade escolar” (2017, p. 188).

Estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986)¹⁵, que ficaram conhecidos no Brasil como psicogênese da língua escrita, contribuem para compreensão dos processos cognitivos da criança em sua apropriação do princípio de escrita alfabética. Em relação à escrita, explicitam níveis de desenvolvimento, que envolvem a diferenciação entre desenho e escrita e o registro com garatujas (nível 1, aproximando-se à pré-história da linguagem escrita, de

Dehaene (2012) destacam a reciclagem neuronal como processo fundamental à alfabetização: a região occípito-temporal ventral esquerda se especializa para o reconhecimento da palavra escrita, capacidade biopsicologicamente não programada que só é possível “graças à plasticidade neuronal, à especialização das regiões secundárias e terciárias e às interconexões entre as várias regiões da linguagem e da cognição” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p. 47).

¹⁴ Há significativa distância temporal entre perspectivas teóricas abordadas, em especial entre Luria e Vygotsky e os demais autores. Esse fato se justifica no percurso teórico realizado, que enfatiza contribuições para pensar o processo de alfabetização sob diferentes prismas, sem intuito de estabelecer uma progressão de tempo, mas priorizando a colaboração de diferentes estudiosos.

¹⁵ Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) alinham-se a teorias psicocognitivas da educação, enquanto didáticas construtivistas (BERTRAND, 2001), uma vez que focalizam “o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, tal como o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções preliminares, as imagens mentais, a metacognição, etc.” (BERTRAND, 2001, p. 16) São citados neste estudo pela relevância que alcançaram, tanto no Brasil quanto no mundo.

Vygotsky e Luria), o início do registro com letras, inicialmente sem correspondência com a cadeia sonora (nível 2, denominado pré-silábico) e, progressivamente, utilizando uma letra para cada sílaba (nível 3, silábico), passando por uma fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética (nível 4, silábico-alfabético), até chegar à escrita alfabética (nível 5). Ferreiro e Teberosky não incluem a aprendizagem da ortografia nos níveis propostos, pois se atêm à compreensão do princípio alfabético pela criança.

No que se refere à leitura, Uta Frith (1979, 1985) apresenta uma teoria sobre seu desenvolvimento a partir das estratégias que a criança utiliza. A autora também contribui para a compreensão das relações entre o desenvolvimento da leitura e da escrita, afirmando que há diferenciação e balanceamento entre os processos. Para Frith, em cada fase de desenvolvimento da alfabetização, inicialmente, há divergência entre os processos envolvidos; a seguir, ocorre convergência.

Na aprendizagem da língua escrita, a faceta linguística desenvolve-se de forma concomitante às demais facetas da aprendizagem inicial da escrita: a faceta interativa, na qual “o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos” (SOARES, 2016, p. 29), e a faceta sociocultural, em que “o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita” (SOARES, 2016, p. 29). É o que Soares (2004, p. 22) denomina “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”. Ou seja, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e interdependentes:

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. (SOARES, 2004, p. 100)

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização ocorre em meio a uma grande variedade de gêneros textuais, com características próprias em relação à sua estrutura composicional, recursos linguísticos, finalidades e espaços onde circula (MORAIS; LEITE, 2012, p. 07). Soares define letramento como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2017, p. 64). Rojo (2002, p. 98) corrobora essa concepção, situando letramento no contexto de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e das capacidades envolvidas nessas práticas. A autora também defende abordagem crítica e revolucionária do letramento, que “colaboraria não para adaptação do

cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para construção de identidades fortes para a potencialização de poderes” (ROJO, 2009, p.100). Nesse sentido, Rojo propõe a ideia de multiletramentos ou letramentos múltiplos e destaca a necessidade de incluir, no trabalho escolar, as práticas de leitura e escrita digitais e multissemióticas, considerando que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (2009. p. 107).

As concepções teóricas sobre a aprendizagem inicial da escrita elucidam o percurso linguístico e cognitivo que a criança realiza nesse processo. Esse conhecimento permite ao professor realizar intervenções que auxiliem a criança a avançar em sua construção.

2.4 ALFABETIZAÇÃO NA BNCC

A BNCC, enquanto documento norteador da educação brasileira, possui caráter normativo. Sua elaboração e implementação está prevista na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e no PNE (2014). Homologada em dezembro de 2017¹⁶, “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017a, p. 7, grifo do autor). É “referência nacional” (BRASIL, 2017a, p. 8) para a elaboração dos currículos, propostas pedagógicas e políticas educacionais.

¹⁶ A elaboração da BNCC teve início em 2015. Em junho desse ano, o MEC nomeou uma comissão formada por 116 especialistas, de 35 universidades, a partir de indicações de secretarias estaduais e municipais e universidades. Em setembro, foi divulgada uma versão preliminar da BNCC, considerada a primeira versão do documento, e aberta consulta pública, que esteve disponível até março do ano seguinte e recebeu “mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas.” (MOVIMENTO..., 2017, *on-line*) Após a sistematização das contribuições, a segunda versão foi lançada, em maio de 2016. De junho a agosto, foram realizados seminários para a discussão do documento em todos os estados e no Distrito Federal, sob a organização do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em 14 de setembro, CONSED e UNDIME entregaram ao Ministro da Educação o documento preliminar de sistematização dos seminários. Dias após receber a sistematização, o governo emitiu medida provisória para reformulação de aspectos da LDB referentes ao Ensino Médio e anunciou nova discussão da BNCC dessa etapa, que passou a ser tratada em separado. Em abril de 2017, a terceira versão da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi divulgada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE realizou audiências públicas sobre o documento em todas as regiões do País, com caráter consultivo. Após as contribuições recebidas nas audiências e em documentos recebidos, a versão final da BNCC foi encaminhada pelo MEC ao CNE, no final de novembro; sua aprovação, após debate final e sessão deliberativa, foi realizada em 15 de dezembro de 2017; a homologação, em 20 de dezembro.

A despeito de críticas, percalços e disputas em seu processo de elaboração¹⁷, a BNCC está em fase de implementação, de acordo com os prazos estabelecidos na **Resolução CNE/CP nº 02/2017**, que institui e orienta esse processo.

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017b, p. 5)

De acordo com a Resolução, a adequação dos currículos deve ser realizada até o início de 2020. As matrizes de referência das avaliações e exames em larga escala têm o prazo de um ano para adequação, período durante o qual está prevista também a disponibilização, pelo MEC, de ferramentas tecnológicas para formação docente e o alinhamento de seus programas e projetos. Os currículos e programas dos cursos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisam estar alinhados à BNCC no prazo de dois anos. O PNLD também foi adequado ao documento. A Resolução ainda define o prazo de cinco anos para a revisão da BNCC, após sua efetivação nas redes de ensino. (BRASIL, 2017b, p. 11)

O documento final tem como fundamentos pedagógicos o desenvolvimento de competências e a educação integral. Em relação a esse aspecto,

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do

¹⁷ A elaboração da BNCC foi permeada por disputas e críticas. O primeiro fato é que esse processo perpassou três governos federais e quatro ministros da educação; também houve trocas das equipes responsáveis por sua elaboração. O documento recebeu críticas ao longo de sua discussão, por diferentes aspectos, desde sua primeira versão, na qual foi muito questionada a abordagem do componente História. A segunda versão foi apontada como confusa, após os seminários de discussão realizados; a terceira, além de não apresentar o Ensino Médio, propôs mudanças que geraram polêmica, como a alfabetização até o segundo ano, a exclusão do ensino religioso e do conceito de gênero e a obrigatoriedade de Língua Inglesa. De acordo com Mortatti, em crítica à primeira versão do documento, “essa não é a base necessária” (2015, p. 201), seja por fragilidades e inconsistências teóricas, seja por um processo de construção e debate sem transparência. Às vésperas da aprovação da versão final, cinco entidades educacionais solicitaram ao CNE a suspensão da votação, por meio de carta – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR). Algumas dessas entidades haviam se manifestado contrariamente ao documento proposto como base desde sua primeira versão.

jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017a, p. 7).

Nessa perspectiva, a educação considera a integralidade do educando e inclui nessa dimensão as competências necessárias à atuação no contexto social contemporâneo, para além do acúmulo de informações,

[...] para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017a, p. 14)

No contexto da educação integral, o documento postula uma formação que capacite o estudante a atuar nas diversas dimensões da vida contemporânea, diante de suas facilidades e desafios: o volume de informações, a cultura digital e a diversidade.

Essas aprendizagens são efetivadas na forma de competências gerais da Educação Básica. Sobre elas, o documento destaca:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017a, p. 25)

As competências gerais desdobram-se em competências específicas e habilidades. No Ensino Fundamental, há competências específicas para cada área do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas do conhecimento que se subdividem em componentes curriculares – Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação física e Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental) e Ciências Humanas (Geografia e História) – possuem competências específicas também em cada componente. A etapa da Educação Infantil possui uma organização específica: há direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em lugar de competências, e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos em campos de experiências, em lugar de habilidades e áreas do conhecimento.

O conceito de competência é fundamental para a compreensão do documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017a, p. 8)

Nas competências gerais (Anexo A), a integralidade do estudante está evidenciada, uma vez que abrangem as diversas dimensões do humano. Propõe-se a articulação entre os conhecimentos e habilidades das diversas áreas do conhecimento. Essa inter-relação ocorre também nos diversos campos de atuação do sujeito, atendendo a demandas da vida pessoal, social e profissional. A título de exemplificação, apresenta-se a quarta competência geral, na qual é possível identificar essas características:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017a, p. 9)

A especificação de habilidades é realizada em cada componente curricular. As habilidades “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017a, p. 28) e “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p. 29).

A elaboração das habilidades segue uma estrutura: inicia por um ou mais verbos (que definem os processos cognitivos envolvidos na habilidade) seguida por um complemento (que define o objeto do conhecimento) e modificadores (que definem o contexto da aprendizagem ou a especificam). Uma das habilidades de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é “reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página” (BRASIL, 2017a, p. 97). Algumas habilidades se referem a mais de um ano de escolarização, como “ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (BRASIL, 2017a, p. 97), que se destina ao 1º e 2º anos.

Em Língua Portuguesa, foco desta pesquisa, a organização das habilidades não é realizada em unidades temáticas, mas de acordo com as práticas de linguagem a que se relacionam (leitura/escuta, produção de textos/escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) e em campos de atuação (nos Anos Iniciais, campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública). Em relação a essa forma de apresentação,

A organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017a, p. 82)

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa,

no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística /Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos no discurso; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017a, p. 87)

A BNCC determina que a alfabetização é foco das práticas pedagógicas no 1º e 2º anos, ou seja, espera-se que a criança se alfabetize nesse período da escolarização. No documento, a alfabetização é evidenciada como “processo básico de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica” (BRASIL, 2017a, p. 89).

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura - processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúscula e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017a, p. 87-88)

De acordo com as diretrizes da BNCC, o processo de alfabetização da criança deve se dar de forma articulada às práticas de linguagem, em contextos significativos e relacionados aos usos da língua. Também há distinção entre alfabetização e ortografização:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento a ortografia do português do Brasil. (BRASIL, 2017a, p. 89)

Dessa forma, a BNCC estabelece o ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades e, em Língua Portuguesa, define com foco a alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Tais competências (Anexo B) estão relacionadas aos usos da

língua oral e escrita e à sua compreensão enquanto fenômeno cultural, histórico e social, “perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017a, p. 86). Esses pressupostos devem nortear as práticas pedagógicas, incluindo os materiais utilizados pelos professores, entre os quais os livros didáticos ocupam espaço de destaque, conforme será explicitado na seção seguinte.

2.5 TRAJETÓRIAS DO LIVRO DIDÁTICO

A trajetória do livro didático encontra-se estreitamente relacionada à da escola. Munakata a define como relação simbiótica (2012b, p. 59), tal sua proximidade e inter-relação. Segundo a autora, os rudimentos desse material surgiram a partir do século XIII, com livros manuscritos produzidos por artesãos copistas, visando a atender o público que surgia com a expansão das universidades. Com a invenção da tipografia e o surgimento da economia livreira, ao final do século XVIII, passou a ser objeto de atenção de algumas editoras, cujas atividades passaram a estar concentradas na produção desses livros. (MUNAKATA, 2012b, p. 58)

A consolidação desse material enquanto “livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (MUNAKATA, 2012b, p. 58) iniciou no século XVIII e se estabeleceu no século XIX, com a expansão da escolarização. Esse processo estava relacionado à formação e ao fortalecimento dos Estados Nacionais, que estabeleceram a educação pública, laica, obrigatória e gratuita, incluindo, em muitos países, programas curriculares nacionais. (MUNAKATA, 2012b, p. 59) Dessa forma, o Estado passou a ocupar papel no mercado do livro didático, com diferentes graus de interferência nos diversos países – o que, no Brasil, ocorre por meio do PNLD. Bittencourt afirma que “o livro didático, diferentemente dos demais, sofria intervenções constantes do poder estabelecido, Estado ou igreja, devendo os editores submeterem-se aos programas oficiais escolares” (1996, p. 93). Para a autora, o objetivo era estabelecer leituras e sentidos homogêneos a um público leitor numeroso e heterogêneo.

Nas últimas décadas, o livro didático tem recebido o olhar de muitos pesquisadores, estabelecendo-se também como objeto de estudo, em especial na área da educação. Segundo Peres e Ramil,

[...] diferentes pesquisadores têm revelado que o livro didático é um objeto cultural de natureza complexa, inscrito em uma lógica mercantil de produção e de circulação, portador de saberes considerados legítimos de serem ensinados na escola e que expressa relações de poder, uma vez que nele estão inscritos valores, ideologias, cosmovisões e perspectivas “interessadas”. (PERES; RAMIL, 2018, p. 36)

Munakata destaca que o aumento no número de pesquisas sobre o livro didático foi uma tendência internacional, que teve início, no Brasil, na década de 90, com a defesa da tese de Circe Bittencourt. Esses estudos pretendem “examinar o livro didático como elemento fundamental das políticas públicas de educação, das práticas didáticas e da constituição e transmissão dos saberes e da cultura escolar”. (MUNAKATA, 2012a, p. 179) Segundo a autora, o livro didático “é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola” (2012a, p. 185).

A definição desse objeto traz certa dificuldade, uma vez que o conceito de livro didático é recente e afetado pelas variações das línguas (CHOPPIN, 2009, p. 19). Entretanto, a conceituação de Munakata e os elementos destacados por Peres e Ramil abarcam aspectos centrais desse suporte: um objeto cultural produzido para o público escolar, em uma lógica de mercado e relações de poder¹⁸.

O livro didático de alfabetização, objeto deste estudo, ocupa um lugar especial nesse contexto, pois é “primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas ‘bibliotecas’ e seus modos de ler a partir da escola” (MACIEL; FRADE, 2004, p. 546). Frade pontua que esses livros “portam saberes relacionados ao processo de alfabetização, mas também são objetos que configuram uma cultura gráfica, constroem dispositivos de pensamento” (2011, p. 184). Conforme referido na seção 2.2 desta dissertação – “Trajetórias da alfabetização e práticas de leitura e escrita” –, esses materiais têm origem nas cartilhas de alfabetização, que remontam ao Renascimento, e sofreram modificações ao longo do tempo a partir da influências de concepções pedagógicas, psicológicas e linguísticas, entre outras.

Em relação às características desse suporte, o material de formação de professores do PNAIC destaca que o uso do livro didático de alfabetização deve “garantir que os alunos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento” (BRASIL, 2012b, p. 28). Dessa forma, o livro didático de alfabetização assume um papel importante nas salas de aula brasileiras enquanto suporte para as ações pedagógicas. Rangel o considera uma tecnologia da educação:

¹⁸ É fundamental compreender as implicações dessas forças – mercado editorial, Estado, sociedade, entre outras – nos livros didáticos. São questões que necessitam ser aprofundadas; no entanto, não são foco deste estudo.

Os materiais didáticos — assim como os seus diferentes modos de usar — são parte indissociável do que se convencionou chamar de “tecnologias da educação”, ou seja, dos métodos, técnicas e outros recursos que, articulados entre si, têm como objetivo subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. E é interessante observar que essas tecnologias, se encaradas do ponto de vista do trabalho individual realizado por cada um dos sujeitos do processo, são também “tecnologias da inteligência”, para utilizar uma noção de Pierre Lévy (1993). Por isso mesmo, cada tipo de material didático tende a aproximar-se dos sujeitos de formas diferentes, colaborando, portanto, para que professores e aprendizes desenvolvam relações pessoais diferentes tanto com o saber implicado nos diferentes suportes quanto com o ensino ou com a aprendizagem. (RANGEL, 2006, p. 12)

O autor destaca as diferentes relações estabelecidas pelos sujeitos com cada tipo de material didático, influenciando tanto o ensino quanto a aprendizagem e constituindo-se como tecnologias da educação e da inteligência. Nesse sentido, a mediação docente eficaz está intrinsecamente ligada ao conhecimento do professor e relaciona-se à escolha e ao uso que o docente faz do material didático. No cotidiano da sala de aula, o livro didático, enquanto recurso pedagógico bastante presente e material de apoio importante para as práticas, tanto sinaliza as concepções teóricas dos professores quanto as influencia. Esse processo abrange também o livro didático destinado à alfabetização.

O livro didático em geral, no nosso caso o livro didático de alfabetização (LDA), ocupa um significativo espaço na cultura escolar brasileira. Independentemente de restrições ao seu uso e de suas limitações, esse recurso didático permanece como um dos suportes básicos da organização do trabalho pedagógico. Ele pode constituir um importante material, pelas atividades que o constituem relacionadas aos eixos do ensino de língua a serem ensinados, que auxilia o trabalho do professor na sua prática pedagógica. (BRASIL, 2012b, p. 27)

Nesse ponto, evidencia-se a função mediadora do livro didático. Para pensar a mediação, buscam-se elementos em Vygotsky. Segundo o autor, as relações que os seres humanos estabelecem com o mundo são mediadas por signos; entre eles, Vygotsky destaca a linguagem. Além de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, “[...] a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). Sua apropriação impulsiona o desenvolvimento de funções mentais superiores; na perspectiva vygotskiana, “o desenvolvimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 2008, p. 63). A aprendizagem dos “meios sociais do pensamento” constitui-se como processo histórico-cultural, ou seja, não natural nem inato, mas social; dessa forma, passa, necessariamente, pela interação com outras pessoas (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

A dimensão mediadora, em Vygotsky, situa-se tanto na instância dos signos quanto na interação social. Ao investigar a formação dos conceitos da criança, o autor afirma que o desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos ocorre em sentidos opostos, de formas distintas, mas intimamente relacionadas. Isso porque: “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais.” (VYGOTSKY, 2008, p. 115) O autor pontua a importância do ensino nesse processo: “um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto” (VYGOTSKY, 2008, p. 135). No entanto, destaca que, para obter sucesso, essa mediação deve estar dirigida à zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, às suas potencialidades, àquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já realiza com o auxílio de adultos ou parceiros mais experientes (VYGOTSKY, 2001, p. 112). Nesse percurso, os conceitos científicos impulsionam o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, ao possibilitar a consciência dos processos mentais; por outro lado, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é condição para a construção dos conceitos científicos. Nesses processos, a mediação está sempre presente, seja nos signos, seja nas interações com o meio social e cultural. No caso do livro didático, enquanto objeto cultural, esse suporte escolar constitui-se como elemento mediador entre o aprendiz e as práticas sociais. Dessa forma, sua função mediadora pode se evidenciar na forma como as atividades e orientações ao professor estão constituídas e propostas, a partir das linguagens, oportunizando (ou não) os processos alfabetizadores.

Mortatti (2000a, 2000b), em seus estudos sobre história da alfabetização, corrobora essa perspectiva, ao afirmar que,

[...] na escola brasileira, o que se tem oferecido aos estudantes é o acesso a certa cultura escolar, mediado especialmente pela cartilha de alfabetização, esse primeiro e emblemático instrumento, substitutivo do trabalho de professores e alunos, que se apresenta como portal do mundo prometido e que forma nossas crianças, no sentido da constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir relacionado com a imagem idealizada de linguagem/língua e como modelos equivocados de leitura, escrita e texto. (MORTATTI, 2000a, p. 51)

A função mediadora dos livros didáticos, com destaque às obras destinadas à alfabetização, é evidenciada pela autora, inclusive pelas críticas que tece às concepções de língua e linguagem presentes nesse material. Isso porque, enquanto produto cultural, esses materiais cumprem uma função reguladora em relação às propostas didáticas, definindo conteúdos a serem trabalhados e sua sequência, atividades a serem realizadas, respostas esperadas, textos a serem lidos, entre outros aspectos (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p.

147). Dessa forma, torna-se fator constitutivo do pensar sobre a língua e o mundo tanto do professor quanto dos alunos.

No Brasil, a relação entre o mercado de livros didáticos e o Estado ocorre por meio do PNLD. No *site* do Ministério da Educação, o Programa é exposto da seguinte forma:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018b, *on-line*)

Sob a gestão da Secretaria da Educação Básica (SEB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD avalia e destina a escolas públicas materiais escolhidos pelos professores, a partir das opções aprovadas no Programa. No caso dos livros didáticos, as coleções cuja avaliação resultou em parecer favorável, em cada edição, constam em um guia, com informações e comentários que visam a subsidiar a escolha dos docentes. O Programa assumiu formato semelhante ao atual em 1985 e “tem origem nas ações da antiga Fundação de Assistência ao Estudante” (COSTA VAL, 2009, p. 13).

A avaliação prévia dos materiais por especialistas foi instituída em 1996, levando editoras a se adequarem às exigências do Programa e, por conseguinte, ao disposto na legislação educacional – PCN, DCN, legislação do PNLD e edital específico de cada edição (MUNAKATA, 2012b, p. 61-62). A partir do PNLD 2019, esse conjunto de leis passou a incluir também a BNCC, conforme já pontuado. Entre os critérios eliminatórios comuns dessa edição do Programa, constam:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
6. Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra;
7. Outros critérios comuns. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 29)

Conforme estudos de Rangel (2003), Batista (2003) e Costa Val (2009), esses critérios têm se mantido constantes ao longo das edições, abrangendo correção dos conceitos e informações, coerência e adequação metodológica e respeito aos princípios éticos e

democráticos (COSTA VAL, 2009, p. 15). Já nos critérios eliminatórios específicos, estão evidenciadas as diretrizes da BNCC, sendo considerados o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular, por meio dos objetos de conhecimento e habilidades constantes na 3ª versão do documento¹⁹. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 36-37)

Nesse percurso, evidencia-se o livro didático enquanto produto cultural e tecnologia da educação, surgindo na inter-relação com a escola, ambos influenciados pelas disposições governamentais. Ao atingir grande parte dos professores e alunos, exerce função mediadora, estabelecendo práticas e concepções, “cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28). Essa perspectiva justifica o olhar desta investigação para a alfabetização, os livros didáticos e a BNCC, visando a elucidar processos alfabetizadores previstos nesses materiais.

¹⁹ O **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI**, que definiu as normas para inscrição e avaliação dos livros didáticos do PNLD 2019, foi lançado em data anterior à homologação da BNCC. Dessa forma, sua 3ª versão foi disponibilizada a autores e editores para a elaboração das obras. Aspectos relacionados a esse contexto são abordados em “Considerações finais”.

3 PROCESSOS ALFABETIZADORES NA BNCC EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A aplicação de análise e interpretação trouxe resultados relacionados à configuração dos processos alfabetizadores na coleção analisada – *Ápis Língua Portuguesa* – mas também na própria BNCC. Dessa forma, este capítulo expõe o panorama verificado na Base Nacional, em Língua Portuguesa; no capítulo seguinte, procede-se a análise dos resultados nas unidades dos livros didáticos analisadas.

A BNCC, em Língua Portuguesa, está organizada em torno de quatro práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos/escrita compartilhada e autônoma e análise linguística/semiótica – conforme já explicitado no item 2.4, “Alfabetização na BNCC”, juntamente com os pressupostos pedagógicos do documento e sua organização. As aprendizagens esperadas dos estudantes são expressas em habilidades que estão relacionadas a objetos de conhecimento; habilidades e objetos de conhecimento relacionam-se às práticas de linguagem e também a campos de atuação – campo da vida cotidiana, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário, nos Anos Iniciais, além da categoria geral denominada todos os campos de atuação (Figura 1).

Figura 1 – Exemplo da organização da BNCC em Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário		(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	Formas de composição de textos poéticos visuais		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017a, p. 110 e 111).

Em relação aos Anos Iniciais, período do Ensino Fundamental em que está prevista a alfabetização, a organização das práticas de linguagem, campos de atuação²⁰, objetos de conhecimento e habilidades de Língua Portuguesa é realizada por períodos: 1º ao 5º ano, 1º e 2º anos, 3º ao 5º ano. Há habilidades específicas para cada ano/série, assim como habilidades a serem desenvolvidas em períodos – do 1º ao 5º ano, no 1º e 2º anos, do 3º ao 5º ano. Para exemplificar, citam-se alguns exemplos: “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2017a, p. 97) é uma habilidade a ser desenvolvida do 1º ao 5º ano; já “conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas” (BRASIL, 2017a, p. 101) está prevista para o 1º ano. O código alfanumérico que acompanha cada habilidade indica o período previsto para a aprendizagem. As habilidades citadas têm como código, respectivamente, EF15LP14 e EF01LP11. As letras iniciais do código identificam a etapa – Ensino Fundamental; os números que seguem a etapa definem o período a que a habilidade se refere – nos exemplos, “15” indica 1º a 5º ano e “01”, 1º ano; “LP” indica o componente Língua Portuguesa; os números finais sinalizam a numeração da habilidade na listagem referente ao ano ou período.

Conforme já explicitado no item 1.3, as práticas de linguagem presentes na BNCC configuram-se, neste estudo, como categorias, em um total de quatro – Oralidade, Leitura/escuta, Escrita e Análise linguística/semiótica. As subcategorias foram obtidas a partir da reorganização e agrupamento dos objetos de conhecimento presentes no documento, em Língua Portuguesa. Esse procedimento sinalizou aspectos importantes relacionados aos processos alfabetizadores na BNCC, entre os quais lacunas nas habilidades previstas, alguns equívocos (tanto na redação quanto na organização de objetos de conhecimento) e divergência na perspectiva enunciada no texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, em que a alfabetização é vinculada apenas à análise linguística/semiótica.

Dessa forma, constam, nas seções seguintes, a análise das categorias e subcategorias utilizadas nesta investigação, já postas no Quadro 10, na seção 1.3. Ressalta-se que os campos de atuação assumem papel secundário neste estudo, apenas auxiliando na compreensão das habilidades. Importante lembrar também que a investigação focaliza o 1º e 2º anos no Ensino

²⁰ Os campos de atuação previstos para Anos Iniciais e Anos Finais possuem diferenças. Nos Anos Finais, o campo da vida cotidiana é suprimido; os campos artístico-literário e das práticas de estudo e pesquisa são mantidos; o campo da vida pública amplia-se e é substituído por dois campos, denominados jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Fundamental; em outras palavras, apenas as habilidades e objetos de conhecimento que se referem a esse período foram considerados e analisados.

3.1 ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em “Análise linguística/semiótica”, propõe-se reflexão sobre os mecanismos da língua oral e escrita, empregados tanto na leitura/escuta quanto na produção de textos. De acordo com a BNCC, essa prática de linguagem

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017a, p. 80)

O documento destaca este eixo no que se refere aos processos alfabetizadores, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

[...] no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos. (BRASIL, 2017a, p. 89)

Dessa forma, enquanto categoria, “Análise linguística/semiótica” envolve conhecimentos e habilidades sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, assim como sobre a estrutura e composição de textos. Na BNCC, treze objetos de conhecimento estão previstos nesse eixo, como se pode verificar no Quadro 12.

Quadro 12 – Objetos de conhecimento em “Análise linguística/semiótica”, na BNCC

(continua)

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento
Análise linguística/semiótica	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Construção ²¹ do sistema alfabético

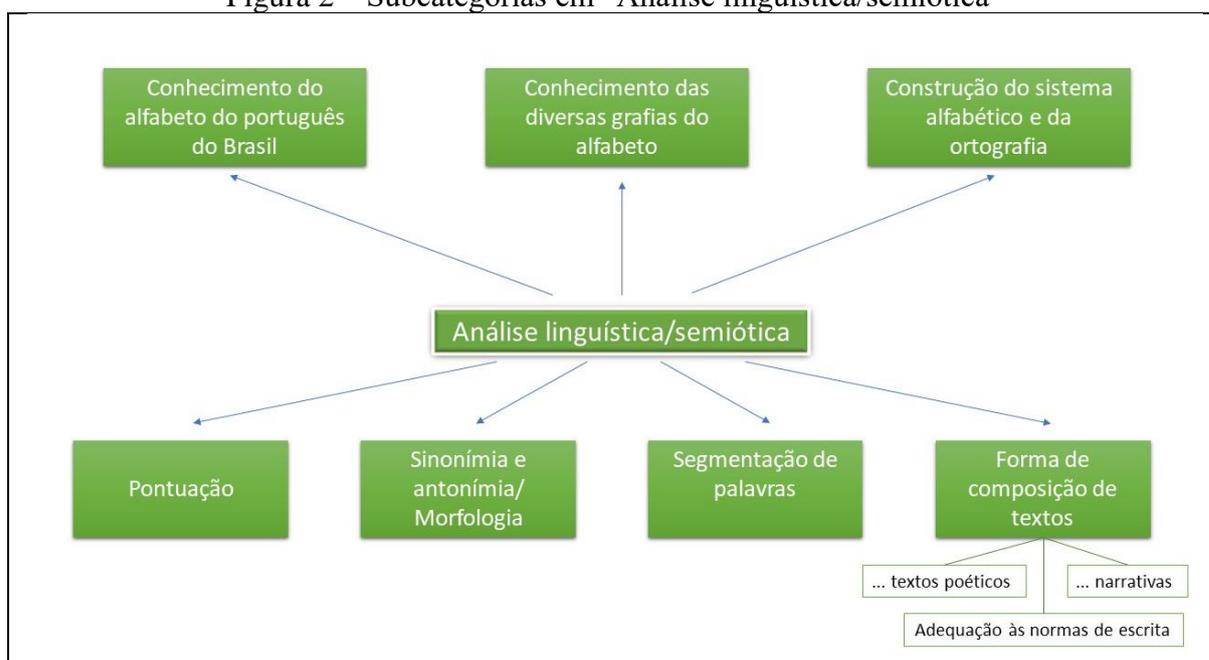
²¹ A palavra “construção” denota perspectiva construtivista na BNCC. Segundo pressupostos de Vygotsky, a aprendizagem da língua escrita não envolve construção, mas apropriação do sistema, em processo que inicia nas interações intersubjetivas e, pelas mediações, torna-se intrassubjetivo. Neste estudo, optou-se por manter a

	<p>Construção do sistema alfabético e da ortografia</p> <p>Construção do alfabeto do português do Brasil</p> <p>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</p> <p>Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas</p> <p>Pontuação</p> <p>Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação</p> <p>Forma de composição do texto</p> <p>Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita</p> <p>Formas de composição de narrativas</p> <p>Formas de composição de textos poéticos</p> <p>Formas de composição de textos poéticos visuais</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

Uma leitura rápida dos itens sinaliza a aproximação temática entre diversos deles. Dessa forma, a reorganização proposta resultou em sete subcategorias (Figura 2).

Figura 2 – Subcategorias em “Análise linguística/semiótica”



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao alfabeto, as habilidades foram agrupadas em duas subcategorias: “Conhecimento do alfabeto do português do Brasil” (incluindo as habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento “Construção do alfabeto do português do Brasil”) e “Conhecimento das diversas grafias do alfabeto”.

nomenclatura utilizada na Base, uma vez que é o documento em uso no País; no entanto, não se desconsideram esses atravessamentos.

As habilidades relacionadas à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética constam na subcategoria “Construção do sistema alfabético e da ortografia”, incluindo o objeto de conhecimento “Construção do sistema alfabético”. Importante destacar que esse objeto também é mencionado na categoria/prática de linguagem “Produção de textos”, embora com habilidades distintas. Esse aspecto sinaliza divergência da perspectiva enunciada na Base Nacional a respeito do processo de alfabetização como vinculado apenas à análise linguística/semiótica.

Os processos que envolvem a reflexão sobre a estruturação dos textos de diferentes gêneros constam na subcategoria “Forma de composição de textos”. Essa subcategoria abrange também a adequação do texto às normas de escrita, assim como os diversos campos de atuação.

Também há habilidades relacionadas às subcategorias “Segmentação de palavras”, “Pontuação” e “Sinonímia e antonímia/Morfologia”. A respeito do último item – Sinonímia e antonímia/Morfologia – destaca-se que, embora nos estudos da linguagem esses aspectos sejam tratados de forma dissociada, nas habilidades correspondentes da BNCC essa nomenclatura é coerente.

É necessário destacar que dois objetos de conhecimento presentes na Base Nacional foram suprimidos das subcategorias propostas, uma vez que não havia, nas habilidades relacionadas para 1º e 2º anos, proposição para seu desenvolvimento. Esse é o caso de “Classificação de palavras por número de sílabas” e “Acentuação”. As habilidades relacionadas à classificação silábica referem-se à segmentação de palavras; em relação à acentuação, as habilidades envolvem as diversas grafias do alfabeto. A exploração desses objetos de conhecimento será realizada a partir do 3º ano.

Em relação às habilidades, pontua-se também que os enunciados identificados com os códigos EF01LP09 e EF01LP13 possuem exatamente a mesma redação: “Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais” (BRASIL, 2017a, p. 101). Essas habilidades, na BNCC, estão elencadas em objetos de conhecimento próximos – “Construção do sistema alfabético e da ortografia” e “Construção do sistema alfabético”. Na organização das subcategorias, foram considerados como um único indicador e relacionados à subcategoria “Construção do sistema alfabético e da ortografia”.

Buscando sintetizar os resultados, apresenta-se, a seguir, quadro comparativo entre os objetos de conhecimento presentes na BNCC e as subcategorias adotadas nesta investigação (Quadro 13).

Quadro 13 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Análise linguística/semiótica”

Prática de linguagem/ Categoria	Objetos de conhecimento	Subcategorias desta pesquisa
Análise linguística/ semiótica	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Construção do sistema alfabético Construção do sistema alfabético e da ortografia Construção do alfabeto do português do Brasil Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas Pontuação Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação Forma de composição do texto Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita Formas de composição de narrativas Formas de composição de textos poéticos Formas de composição de textos poéticos visuais	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil Construção do sistema alfabético e da ortografia Conhecimento das diversas grafias do alfabeto Segmentação de palavras Pontuação Sinonímia e antonímia/ Morfologia Forma de composição de textos

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

3.2 LEITURA/ESCUITA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A categoria “Leitura/escuta” abrange habilidades de decodificação, compreensão e interpretação de textos orais e escritos, impressos e digitais, em seus diversos elementos constituintes. Segundo a BNCC, essa prática de linguagem “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (BRASIL, 2017a, p. 71) O documento destaca que a leitura é considerada em sentido amplo, envolvendo tanto o texto escrito quanto as imagens estáticas e o som. (BRASIL, 2017a, p. 72)

Nos Anos Iniciais, em leitura/escuta, “amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente”. (BRASIL, 2017a, p. 89) Na Base Nacional, treze objetos de conhecimento são colocados em Leitura/escuta, conforme o Quadro 14:

Quadro 14 – Objetos de conhecimento em “Leitura/escuta”, na BNCC

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento
Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos Estratégia de leitura Protocolos de leitura Decodificação/Fluência de leitura Formação de leitor Leitura de imagens em narrativas visuais Compreensão em leitura Imagens analíticas em textos Pesquisa Formação do leitor literário Leitura colaborativa e autônoma Apreciação estética/Estilo Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

Após reorganização, de natureza temática, obtiveram-se seis subcategorias para estudo nesta investigação (Figura 3):

Figura 3 – Subcategorias em “Leitura/escuta”



Fonte: elaborado pela autora.

As subcategorias “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”, “Estratégias de leitura”, “Protocolos de leitura” e “Decodificação/fluência de leitura” foram mantidas segundo as habilidades presentes na BNCC, com alguns acréscimos. Já “Formação

do leitor” e “Compreensão de leitura” foram reorganizadas e agruparam objetos de conhecimento relacionados.

Em “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”, foi agregada habilidade referente a “Imagens analíticas em textos”, em função da aproximação semântica entre a habilidade elencada e essa subcategoria: “(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa.” (BRASIL, 2017a, p. 109) Pontua-se que a referência a imagens analíticas considera a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos relacionados a práticas de estudo e de pesquisa, conforme se pode verificar na progressão prevista para 3º a 5º anos; no entanto, fica evidente na habilidade EF02LP20 que essa relação não se estabelece no período analisado neste estudo, sendo necessária sua reorganização.

A subcategoria “Estratégias de leitura” também recebeu acréscimo, agregando “(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (BRASIL, 2017a, p. 97). Na BNCC, a habilidade estava relacionada ao objeto de conhecimento “Formação do leitor literário/leitura multissemiótica”. No entanto, na organização das subcategorias, observou-se que esse indicador não se refere apenas a textos literários, mas a qualquer produção textual que envolva linguagem verbal e visual, nos diversos campos de atuação; aproxima-se, inclusive, a indicador já presente na subcategoria “Estratégias de leitura”, o qual aborda efeitos de sentido de recursos expressivos gráficos visuais em textos multissemióticos. Considera-se um equívoco que tal habilidade tenha sido considerada apenas no campo artístico-literário.

Em “Formação do leitor”, aglutinam-se todas as habilidades relacionadas, abrangendo “Formação do leitor literário”, “Apreciação estética/estilo” e “Pesquisa”. As habilidades dessa subcategoria envolvem diversos campos de atuação.

“Compreensão em leitura” é a subcategoria mais extensa em leitura/escuta, envolvendo os campos de atuação da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Essa subcategoria inclui o objeto de conhecimento “Leitura de imagens em narrativas visuais”, cuja única habilidade elencada, incluindo do 1º ao 5º ano, se refere à construção de sentido em histórias em quadrinhos e tirinhas. Enquanto subcategoria, “Compreensão em leitura” traz um olhar abrangente sobre a leitura compreensiva, considerando o processo como um todo; observa-se que a maior parte das habilidades relacionadas são enunciadas com os verbos “ler” e “compreender”. Uma grande variedade e quantidade de gêneros é abarcada nessa subcategoria.

Destaca-se que essa categoria também abrange habilidades relacionadas aos processos alfabetizadores – decodificação, fluência e protocolos de leitura. Em outras palavras, embora o

texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais sinalize que esses processos são abordados em análise linguística/semiótica, as habilidades e objetos de conhecimento indicam que o processo é mais abrangente.

A seguir, apresenta-se quadro comparativo, elencando objetos de conhecimento presentes na Base Nacional e subcategorias de análise utilizadas neste estudo, em “Leitura/escuta” (Quadro 15).

Quadro 15 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Leitura/escuta”

Prática de linguagem/ Categoria	Objetos de conhecimento BNCC	Subcategorias desta pesquisa
Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos Estratégia de leitura Protocolos de leitura Decodificação/Fluência de leitura Formação de leitor Leitura de imagens em narrativas visuais Compreensão em leitura Imagens analíticas em textos Pesquisa Formação do leitor literário Leitura colaborativa e autônoma Apreciação estética/Estilo Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos Estratégias de leitura Protocolos de leitura Decodificação/Fluência de leitura Formação do leitor Compreensão em leitura

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

3.3 ESCRITA NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A categoria “Escrita” contempla práticas de planejamento, produção, revisão e edição de textos escritos, incluindo a construção do sistema alfabético e convenções de escrita e articulando o uso e a reflexão sobre ele. Na BNCC, é referida como “Produção de textos” e “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.” (BRASIL, 2017a, p. 76) Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visa a ampliar o letramento – assim como em “Leitura/escuta” – “pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.” (BRASIL, 2017a, p. 89)

É fundamental destacar que se adota nomenclatura diversa da prática de linguagem referida na Base Nacional. A opção pela palavra “Escrita” como denominação para a categoria

justifica-se pelo fato de que as habilidades elencadas no documento para o 1º e 2º anos, foco desta investigação, referem-se, em sua totalidade, a textos escritos. Dessa forma, embora a proposta do eixo “Produção de texto” abarque também textos orais, verifica-se inconsistência na proposta, no 1º e 2º anos. Pontua-se, inclusive, que as habilidades da BNCC destinadas a esse período são relacionadas à escrita, seja autônoma ou compartilhada; a expressão “Produção de textos” é utilizada apenas a partir do 3º ano. São encontrados onze objetos de conhecimento relacionados às habilidades, nesse eixo, como se pode verificar no Quadro 16:

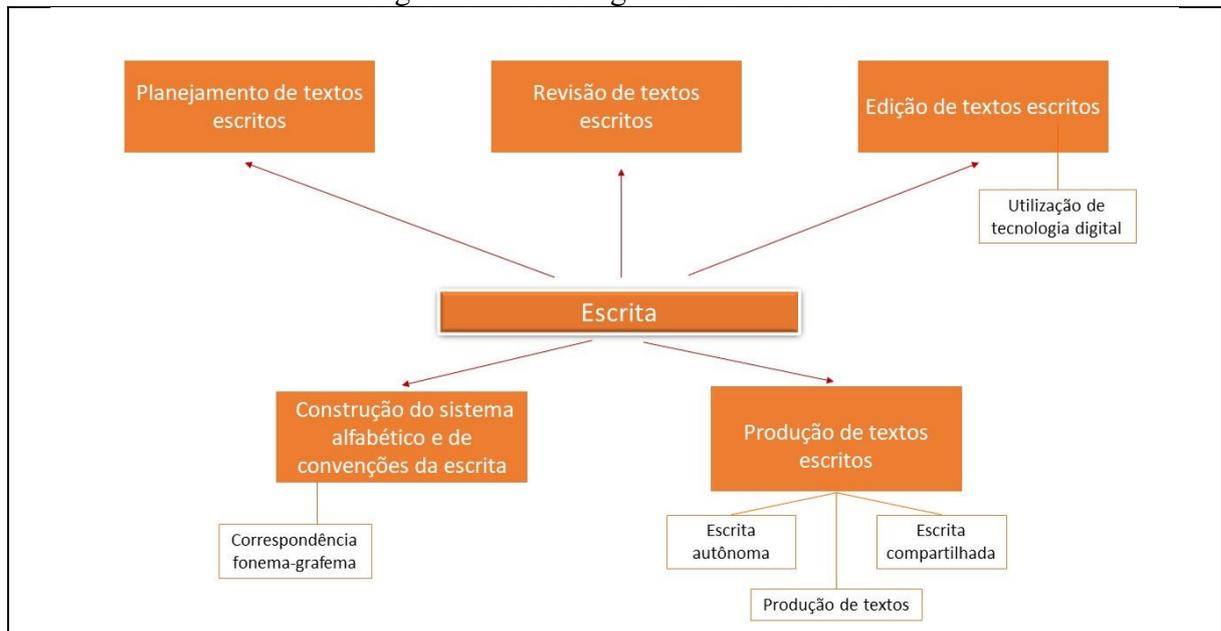
Quadro 16 – Objetos de conhecimento em “Escrita compartilhada e autônoma”, na BNCC

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento
Escrita compartilhada e autônoma	Planejamento de texto Revisão de textos Edição de textos Utilização de tecnologia digital Correspondência fonema-grafema Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão Escrita autônoma e compartilhada Escrita compartilhada Produção de textos Escrita autônoma

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

Para a categorização da investigação, esses objetos foram reorganizados em cinco subcategorias (Figura 4).

Figura 4 – Subcategorias em “Escrita”



Fonte: elaborado pela autora.

“Planejamento de textos escritos” e “Revisão de textos escritos” foram mantidos, enquanto subcategorias, da mesma forma como estão presentes na Base. A subcategoria “Edição de textos escritos” passou a incluir utilização de tecnologia digital, uma vez que esse uso se destina à edição e publicação.

Em “Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita”, são contempladas as habilidades relacionadas à correspondência fonema-grafema, construção do sistema alfabético e convenções da escrita; estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e na construção da coesão foi suprimido, pois não é contemplado nos 1º e 2º anos. Conforme já apontado, essa subcategoria dialoga de forma muito próxima aos processos alfabetizadores previstos nas categorias “Análise linguística/semiótica” e “Leitura/escuta”, sinalizando que a alfabetização não está restrita a apenas uma prática de linguagem.

A subcategoria “Produção de textos escritos” envolve habilidades relacionadas à escrita autônoma e compartilhada (no 1º e 2º anos) e produção de textos (de 1º a 5º ano).

O Quadro 17 sintetiza as diferenças entre o proposto na BNCC e as subcategorias adotadas.

Quadro 17 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Produção de textos/Escrita”

Prática de linguagem/ Categoria	Objetos de conhecimento	Subcategorias desta pesquisa
Escrita	Planejamento de texto Revisão de textos Edição de textos Utilização de tecnologia digital Correspondência fonema-grafema Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão Escrita autônoma e compartilhada Escrita compartilhada Produção de textos Escrita autônoma	Planejamento de textos escritos Revisão de textos escritos Edição de textos escritos Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita Produção de textos escritos

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

3.4 ORALIDADE NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A categoria “Oralidade” enfoca a reflexão, uso e compreensão de práticas relacionados a textos orais. De acordo com a BNCC, o eixo “compreende as práticas de linguagem que

ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face”. (BRASIL, 2017a, p. 78) Nos Anos Iniciais, “aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais”. (BRASIL, 2017a, p. 89)

Embora também se relacione a habilidades e subcategorias de outras práticas de linguagem, Oralidade enfoca de forma especial sobre a língua oral. Na BNCC, esse eixo possui oito objetos de conhecimento, conforme consta no Quadro 18:

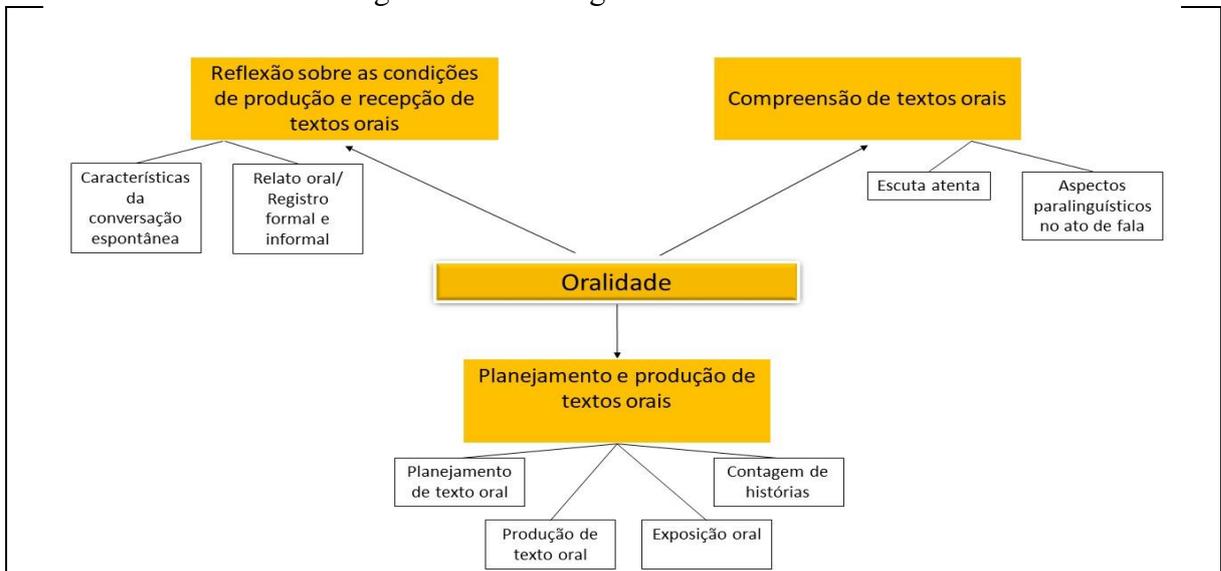
Quadro 18 – Objetos de conhecimento em “Oralidade”, na BNCC

Prática de linguagem	Objetos de conhecimento
Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula Escuta atenta Características da conversação espontânea Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala Relato oral/Registro formal e informal Produção de texto oral Planejamento de texto oral/Exposição oral Contagem de histórias

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

Em “Oralidade”, a definição das subcategorias passou por um processo diverso das demais categorias. Os objetos de conhecimento presentes na Base Nacional não permitiam um reagrupamento que seguisse a lógica aplicada às demais categorias. Alguns deles se confundiam com estratégias, como contagem de histórias e relato oral. Dessa forma, retomou-se o texto introdutório de Língua Portuguesa na BNCC e, a partir dos pressupostos da oralidade lá presentes, elaboraram-se três subcategorias (Figura 5):

Figura 5 – Subcategorias em “Oralidade”



Fonte: elaborado pela autora.

Em “Compreensão de textos orais”, agruparam-se as habilidades relacionadas à escuta atenta e aos aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato de fala. “Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais” abrange as habilidades que se referem a características da conversação espontânea, relato oral e registro formal e informal. “Planejamento e produção de textos orais” envolve, além dos objetos de conhecimento nominados no título, a contagem de histórias, oralidade pública e intercâmbio conversacional em sala de aula.

Destaca-se que a dificuldade na reorganização das subcategorias (em função do modo como os objetos de conhecimento foram enunciados) se estende à classificação das habilidades. Como exemplo, cita-se: “(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor”. (BRASIL, 2017a, p. 95) Essa habilidade envolve tanto a reflexão sobre condições de produção e recepção de textos orais quanto o seu planejamento e produção, evidenciando elevado nível de complexidade. Ressalta-se que o período de aprendizagem proposto para ela inicia no 1º ano e finaliza no 5º. Entretanto, não estabelece progressão de habilidades para se chegar a ela. Chama a atenção, em oralidade, que quase metade das habilidades presentes na BNCC destinam-se ao período do 1º ao 5º ano. Este é também o eixo com menor número de habilidades – treze, no total – em comparação aos demais – 35 em análise linguística/semiótica, 23 em leitura/escuta e 22 em produção de textos. Esse fato parece sinalizar que o papel secundário relegado à oralidade no ensino da língua não foi superado na BNCC, pelo menos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, apresenta-se quadro comparativo entre os objetos de conhecimento da BNCC e as subcategorias adotadas aqui, em “Oralidade” (Quadro 19).

Quadro 19 – Comparativo entre objetos de conhecimento presentes na BNCC e subcategorias adotadas nesta investigação, em “Oralidade”

(continua)

Prática de linguagem/ Categorias	Objetos de conhecimento	Subcategorias desta pesquisa
Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula Escuta atenta Características da conversação espontânea Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	Compreensão de textos orais Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais Planejamento e produção de textos orais

	Relato oral/Registro formal e informal Produção de texto oral Planejamento de texto oral/Exposição oral Contagem de histórias	
--	--	--

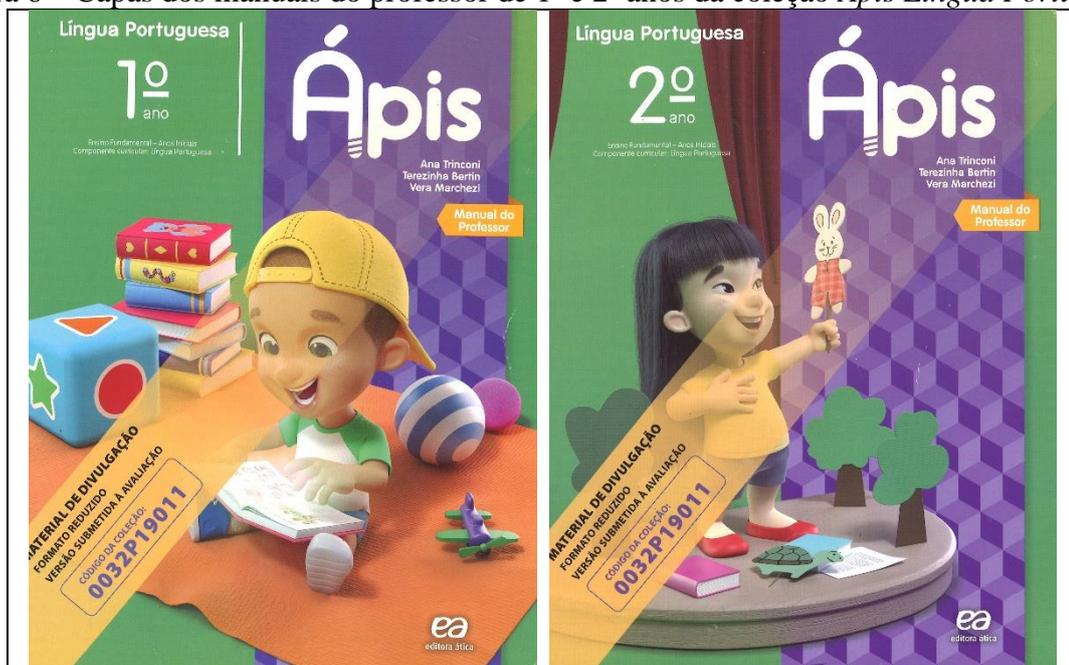
Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

4 PROCESSOS ALFABETIZADORES NA COLEÇÃO *Ápis LÍNGUA PORTUGUESA*

Ápis Língua Portuguesa foi a coleção mais escolhida no PNLD 2019 para uso nos Anos Iniciais entre as escolas da rede pública municipal de Caxias do Sul. Entre as 79 escolas que realizaram a escolha, 32 selecionaram essa coleção em primeira opção, o que representa quase metade das escolas da rede. Além disso, esse total constitui o dobro em relação à segunda coleção indicada, *Buriti Mais – Português*²². Trata-se, evidentemente, de dados significativos; dessa forma, investigar processos alfabetizadores previstos na coleção adquire maior relevância, uma vez que pode contribuir à reflexão acerca de processos de aprendizagem de grande parcela de professores e alunos.

Neste estudo, como já pontuado, utilizam-se os manuais do professor, de modo a investigar conjuntamente as atividades propostas às crianças e as orientações destinadas à sua mediação, pelos professores. Para a análise, examina-se recorte dos livros de 1º e 2º anos²³ (Figura 6). Em função das características da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, definiram-se como *corpus* duas unidades de cada livro, totalizando quatro unidades. A seguir, apresentam-se os resultados da investigação: inicialmente, caracterizam-se as obras da coleção; após, focalizam-se os resultados da análise, evidenciando processos alfabetizadores previstos nas unidades definidas para o estudo; por fim, discutem-se os pressupostos orientadores das obras.

Figura 6 – Capas dos manuais do professor de 1º e 2º anos da coleção *Ápis Língua Portuguesa*



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a, 2017b.

²² Essas informações podem ser consultadas nos Quadros 7 e 8, que constam nos Apêndices G e H.

²³ Analisar a totalidade das obras seria ideal, mas não se mostrou viável nos limites de tempo do Mestrado.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Ápis Língua Portuguesa*, da Editora Ática, é de autoria de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Em comum na formação das autoras está Licenciatura e Mestrado em Letras, assim como a atuação como professoras de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. I).

A coleção é formada por cinco livros destinados a cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. É acompanhada pelo Manual do Professor Digital, com orientações e recursos complementares ao impresso, material que não foi analisado nesta investigação.

Em todos os volumes da coleção, o Manual do professor é composto por duas partes, intituladas “Parte geral” e “Parte específica”. Na seção geral, encontram-se os princípios da coleção, fundamentos teóricos e de avaliação, fundamentos da terceira versão da BNCC em Língua Portuguesa presentes na coleção, apresentação da estrutura geral da coleção e sugestões de leitura para aprofundamento do professor. Na seção específica, são postos a estrutura, quadro de conteúdos, oficinas do projeto de leitura, habilidades e bibliografia específicas de cada ano/obra, bem como a reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações ao professor.

As unidades de cada volume da coleção são organizadas em torno de um gênero textual, que também as intitula. Há gêneros explorados em mais de uma unidade no mesmo volume. Cada unidade possui seções: a abertura, em que é contextualizada a proposta de trabalho; “Para iniciar”, que propõe antecipação para a leitura de texto; “Leitura”, em que o texto é apresentado; “Interpretação do texto”, com atividades orais e escrita de interpretação; “Prática de oralidade”, em que são propostas atividades envolvendo gêneros orais; “Aí vem...”, em que está presente o texto complementar; “Produção de texto”, voltada à produção de textos orais e escritos; “Palavras em jogo”, que enfoca a escrita de palavras; “Memória em jogo”, que propõe a escrita espontânea de textos já memorizados pela criança; “Assim também aprendo”, que traz brincadeiras e desafios relacionados ao tema da unidade; “O que estudamos”, voltada à reflexão e registro sobre o que foi estudado; “Tecendo saberes”, em que é proposta a articulação de temas; “Projeto de leitura”, ao final de cada livro, uma obra literária é explorada, através de oficinas cujas orientações constam no Manual do professor. O livro de 2º ano possui a seção “Língua: usos e reflexões”, voltada ao estudo de mecanismos da língua. As seções “Assim também aprendo”, “O que estudamos” e “Tecendo saberes” são exploradas de forma

distinta entre os dois volumes; a seção “Assim também aprendo”, por exemplo, consta na abertura das unidades, no 1º ano, e, no 2º ano, em seu fechamento. Os livros possuem também capítulos intitulados “Introdução” e, ao final das unidades, “Tramas e traçados” (que inclui atividades de “Memória em jogo”), “Aí vem” (com coletânea dos textos utilizados nessa seção, ao longo das unidades), “Projeto de leitura”, “Bibliografia” e “Recorte” (Figura 7). Ao longo das propostas que compõem as seções, há indicação de habilidades e competências da BNCC²⁴.

Figura 7 – Seções dos Livros do Estudante de 1º e 2º anos, respectivamente, da coleção *Ápis Língua Portuguesa*



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a; 2017b.

²⁴ É necessário lembrar que o material faz referência à 3ª versão da BNCC, anterior à versão homologada, conforme determinado no **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI**. O edital foi lançado em data anterior à homologação da versão final.

Como verificado, há semelhanças na organização e proposta dos volumes, relacionadas à identidade da coleção *Ápis Língua Portuguesa*. Entretanto, há também diferenças; algumas já foram destacadas e as outras são expostas no Quadro 20:

Quadro 20 – Diferenças entre os volumes destinados ao 1º e ao 2º ano da coleção *Ápis Língua Portuguesa*

Volume	1º ano	2º ano
Número de páginas	328 páginas	296 páginas
Número de unidades	22 unidades e unidade de introdução, com cerca de 10 páginas cada	12 unidades e unidade de introdução, com cerca de 20 páginas cada
Unidades suplementares	<ul style="list-style-type: none"> • “O que estudamos”: atividade sobre os nomes dos personagens do livro, os nomes das crianças da turma - ordem alfabética e conhecimento das letras; • “Tramas e traçados: Memória em jogo”: atividades de escrita para acompanhar a evolução das hipóteses de leitura de cada criança; • “Aí vem...”: coletânea de textos que visa contemplar habilidades do eixo Educação Literária, assim denominado na 3ª versão da BNCC; • “Projeto de leitura”: apresenta trechos do livro <i>O menino que descobriu as palavras</i>, de Cinéas Santos, que serão explorados em oficinas de leitura; assim como “Aí vem...”, está relacionado à literatura; • “Recortes”: material de apoio a ser usado para a realização das atividades nas unidades e alfabeto móvel (letras maiúscula e minúscula, de imprensa e cursiva). 	<ul style="list-style-type: none"> • “Tramas e traçados: Memória em jogo”: atividades que visam fornecer ao professor registros para acompanhamento da aquisição do sistema de escrita pela criança; em ambos os livros, são realizadas atividades pelas crianças ao final de cada unidade, relacionadas aos tópicos trabalhados; • “Traçado de letras”: atividades que visam a ensinar e exercitar o tratado das letras cursivas a partir de enigmas, desafios e trava-línguas; • “Aí vem...”: coletânea de textos que visa contemplar habilidades do eixo Educação Literária, assim denominado na 3ª versão da BNCC; • “Projeto de leitura”: reprodução do livro <i>O menino e o muro</i>, de Sônia Junqueira, que será explorado em oficinas de leitura; assim como “Aí vem...”, está relacionado à literatura; • “Recorte”: material de apoio com alfabeto maiúsculo e minúsculo, de imprensa e cursiva, para destaque e uso pela criança.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a, 2017b.

As diferenças entre os volumes estão relacionadas à proposta de trabalho em cada ano, conforme será evidenciado na próxima seção.

4.2 PROCESSOS ALFABETIZADORES PREVISTOS EM UNIDADES DA COLEÇÃO

O primeiro elemento dos livros didáticos em análise a fornecer informações sobre a abordagem dos processos alfabetizadores é o sumário. Esse elemento paratextual fornece um panorama da proposta das obras.

O sumário do livro didático da coleção *Ápis Língua Portuguesa* destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental contém 22 unidades cujos títulos fazem referência a gêneros textuais: capa de livro, letra de canção, história em quadrinhos, texto instrucional... Alguns gêneros intitulam mais de uma unidade. A mesma organização é verificada no volume do 2º ano, com a distinção de que a obra possui doze unidades. Observa-se, dessa forma, que a coleção propõe estudo a partir da exploração de gêneros de texto.

O sumário também cita as letras enfocadas em cada unidade. No livro do 1º ano, em geral, uma letra é abordada em cada unidade, com exceção das vogais, que são tratadas nas duas primeiras unidades. Verifica-se também que a abordagem das letras iniciais pelas vogais e segue para as consoantes, começando pelos pares **b/p, d/t, f/v, c/g**, mas tratando cada letra em uma unidade, em sequência. Dessa forma, são exploradas primeiramente as letras com correspondência regular direta²⁵, enquanto as demais são apresentadas nas unidades intermediárias e finais; destaca-se que letras menos utilizadas no processo de escrita, como **x, z, y, k** e **w**, constam no final do exemplar. A ordem alfabética não é o critério utilizado, mas não é desconsiderada: a primeira unidade aborda a letra **a**; a letra **z** consta na unidade vinte, antecedida pela letra **x** e seguida pelas letras **q, y, k** e **z**. Essa proposição de trabalho talvez justifique o total de unidades, maior que verificado na maioria dos livros didáticos e até mesmo no volume 2. A organização do livro didático do 1º ano lembra as antigas cartilhas, que estudavam as letras sequencialmente, iniciando pelas vogais e prosseguindo com as consoantes; a abordagem dos gêneros, no entanto, diverge da proposta das cartilhas.

O livro destinado ao 2º ano dá continuidade à exploração de letras, com foco em pares mínimos (**b/p, f/v, d/t**, em especial), encontros consonantais, letras que representam mais de um fonema (**r, l, x, g, c, s**), dígrafos (entre os quais **lh, ch, gu, qu, rr, ss**) e fonemas representados por mais de um grafema (**/z/, /s/, /k/, /g/**, por exemplo)²⁶. Também aborda mecanismos da língua como pontuação, paragrafação, gênero, número e grau do substantivo,

²⁵ A nomenclatura adotada neste estudo para referir as diferentes naturezas das correspondências entre letras e fonemas na Língua Portuguesa segue os termos utilizados na BNCC (2017a, p. 99; 2017a, p. 115), aliada às considerações de Artur Gomes de Moraes (2006) sobre a organização da norma ortográfica de nossa língua.

²⁶ Neste estudo, as letras e fonemas são representadas em minúsculo, com destaque em negrito; os fonemas se distinguem das letras por serem apresentados entre barras, por exemplo: letra **p**; fonema **/p/**.

uso de letras maiúsculas e minúsculas, entre outros. Os conteúdos citados no sumário parecem sinalizar avanço nas aprendizagens esperadas em relação à ortografia e ao uso da língua, comparando-se ao primeiro volume da coleção.

Diante desse panorama, a definição do recorte a ser focalizado nesta investigação privilegiou unidades com abordagem de gêneros distintos, literários e não literários, e grafemas de diferentes naturezas. Dessa forma, entre as unidades escolhidas e analisadas no livro de 1º ano, uma unidade aborda vogais e outra, consoante; no livro de 2º ano, as unidades estudadas tematizam dificuldades ortográficas com mecanismos distintos. No Quadro 21, busca-se sintetizar o *corpus* utilizado e suas características.

Quadro 21 – *Corpus* de análise nos manuais do professor de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da coleção *Ápis Língua Portuguesa*

Volume	Unidades analisadas	Título	Número de páginas	Grafemas e fonemas
1 (1º ano)	1	Capa de livro (1)	12 (mais 2 páginas no material complementar)	Vogais a, o e i
	11	Cantiga popular	12 (mais 3 páginas no material complementar)	Letra g como /g/
2 (2º ano)	3	Texto informativo	16 (mais 2 páginas no material complementar)	Letra r em posição inicial e medial em sílabas
	9	Conto	18 (mais 5 páginas no material complementar)	Letra g como /g/ e /j/

Fonte: elaborado pela autora a partir de Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a, 2017b.

Primeiramente, expõem-se os achados do livro destinado ao 1º ano. Foram exploradas as unidades 1 e 11; a unidade 1 é intitulada “Capa de livro (1)” e aborda as vogais **a, o e i**; a unidade 11 intitula-se “Cantiga popular” e enfoca a letra **g**, representado o fonema /g/. No volume, outras unidades também exploram o gênero capa, por isso a numeração associada, no título.

A unidade 1 possui doze páginas, além de atividades em mais duas, no material que consta no final do exemplar. Nessa unidade, a exploração da capa do livro **Amigos**, de Silvana Rando, é o motivo principal para investigar o gênero, a partir da temática da amizade e das letras iniciais dos nomes de personagens que são anunciados como amigos (Figura 8). A criança é convidada a dialogar com o assunto, por meio da articulação com seu universo – na primeira página da unidade, há espaço para que se desenhe junto a seus melhores amigos. A relação entre

verbal e visual é trabalhada, assim como os elementos constitutivos da capa; parte da narrativa verbo-visual é analisada na seção “Aí vem... história” e as vogais **a**, **o** e **i** são apresentadas a partir do nome de três personagens do volume – Aline, Olívia e Ivo. O estudo das letras abrange seu traçado e fonemas a elas relacionados. Esses conteúdos são abordados de forma contextualizada, por meio de atividades articuladas entre si e com a proposta do volume. Atividades de compreensão de texto, intercâmbio oral e parlendas relacionadas aos temas da unidade também estão presentes.

Figura 8 – Páginas iniciais da unidade 1, no livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano*

The figure displays two pages from a teacher's manual. The left page (p. 24) is titled 'Unidade 1' and contains a section for 'CAPA DE LIVRO (I)'. It includes a 'Para iniciar' section with a list of questions and a 'Leitura' section with a list of questions. The right page (p. 25) is titled 'CAPA DE LIVRO (I)' and features a drawing of a book cover titled 'AMIGOS' by Silvana Rando. The book cover shows two cartoon characters, a girl and a boy, and the title 'AMIGOS' in large letters. Below the drawing is a small sign that says 'SILVANA'.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Inicia-se a análise dos processos alfabetizadores previstos na obra pela categoria “Análise linguística/semiótica”, uma vez que, nessa categoria, são propostas boa parte das atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. As propostas da unidade enfocam as seguintes subcategorias²⁷:

- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil – nomeiam-se vogais; o trabalho de recitação do alfabeto não é realizado, embora previsto na BNCC;
- Construção do sistema alfabético e da ortografia – o sistema de escrita é reconhecido como representação dos sons da fala; fonemas são identificados e

²⁷ O levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 1 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* encontra-se no Quadro 22 (Apêndice J).

relacionados à sua representação por letras; elementos sonoros (nesse caso, fonemas) são relacionados à sua representação escrita; é realizada comparação entre palavras, identificando semelhanças e diferenças;

- c) Conhecimento das diversas grafias do alfabeto – os formatos imprensa e cursivo, maiúsculo e minúsculo das vogais abordadas são apresentados;
- d) Segmentação de palavras – a separação de palavras por espaços em branco é reconhecida e exercitada;
- e) Forma de composição de textos – explora-se a sonoridade de parlendas.

Entre as atividades, predominam aquelas relacionadas ao conhecimento do alfabeto, das diversas grafias das letras e de construção do sistema alfabético e da ortografia. Essas propostas se articulam à abordagem do gênero da unidade, às que envolvem práticas de oralidade, compreensão e produção de texto. Um exemplo disso pode ser encontrado nas atividades veiculadas na Figura 9, em que a exploração do texto envolve leitura e compreensão, intercâmbio oral e análise linguística/semiótica; nessa subcategoria, esse processo se dá por meio de atividades que envolvem identificação de letras, comparação entre palavras e relação entre fonemas e sua representação escrita.

Figura 9 – Páginas 32 e 33 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano (unidade 1)*

Palavras em jogo 3

Atividade 1
Segure a imagem e acompanhe a explicação da professora sobre o apoio de letra, ajudando os alunos a listar os ditongos que fazem a sílaba e o que está escrito no texto verbal. A seguir, elementos divertidos da imagem que podem ser observados pelos alunos: peras, gravatas coloridas, chapéu grande, risada, expressão dos personagens, etc. Ser pausadamente o texto verbal para que os alunos acompanhem palavra por palavra.
Converse com os alunos sobre o significado da frase, fazendo-lhes perguntas como: "Vocês concordam com ela? Por quê?" "Em que situação vocês já tiveram muito com um amigo?"

Atividade 2
Entender a atividade para o nome dos alunos. Escrever o nome de todos eles na lousa e perguntar-lhes: quais nomes têm maior número de letras? Quais têm a letra 'i' no início, qual tem a letra 'i' no meio e qual tem a letra 'i' no final.
Estimular os alunos a falar outras palavras com a letra 'i'. Registrar as palavras – se possível, em uma cartolina – e deixá-las expostas na sala de aula.

Atividade 7
É importante que o aluno reconheça as sílabas em branco na separação das palavras na escrita. (Referência: BNCC – EF01P33)
Para exercitar mais essa habilidade, sugere-se escolher uma frase do livro *Amigos* e escrevê-la na lousa para que os alunos contem o número de palavras na frase, reconhecendo que há espaços entre elas, ajustando o espaço de cada palavra.
A mesma atividade de contar palavras pode ser feita no momento de outras lições, focando o texto escrito nas capas.

5. LEIA E TRACE NO

O I É UMA LETRA COMPRIDA, É SÓ ESCORREGAR NA DESCIDA.

O aluno deverá tentar traçar a letra sempre neste espaço.

6. COLOQUE AS LETRAS QUE REPRESENTAM VOGAIS E QUE ESTÃO FALTANDO NESTAS PALAVRAS.

S _ I _ N _ O

P _ A _ T _ O

_ I _ V _ O

P _ I _ P _ O _ C _ A

A _ B _ A _ C _ A _ X _ I

_ O _ V _ O

7. USE TRAÇOS COLORIDOS PARA SEPARAR AS PALAVRAS DAS FRASES.

DIAS DE SOL

DIAS DE CHUVA

32 MANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 1

UNIDADE 1 - 33

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Destaca-se que alguns dos nomes próprios explorados na unidade – Ivo, Oto, Olívia – são incomuns, remetendo à seleção artificial de palavras para a exploração de letras e fonemas – novamente, traço das antigas cartilhas.

Na categoria “Leitura/escuta”, as atividades presentes na unidade abordam as seguintes subcategorias:

- a) Decodificação/fluência de leitura – propõe-se a leitura de palavras novas por decodificação e, de palavras conhecidas, por memorização;
- b) Estratégias de leitura – explora-se o estabelecimento de expectativas em relação aos textos a serem lidos, assim como a localização de informações explícitas, identificação do efeito de sentido de recursos expressivos gráfico-visuais e estabelecimento de relações entre texto e ilustrações;
- c) Formação do leitor – enfoca a formação do leitor literário, por meio do reconhecimento de sua dimensão lúdica e imaginária e pela apreciação de poemas e textos versificados;
- d) Compreensão em leitura – propõe a leitura e compreensão de parlendas.

A leitura verbo-visual é priorizada nessa categoria, por meio da relação entre texto, ilustrações e recursos gráfico-visuais e atribuição de sentido aos mesmos, como exemplificado na Figura 10. Assim como ao longo do percurso histórico das práticas de leitura e escrita, a imagem e elementos gráficos atuam como auxiliares do leitor, e a leitura oral precede a leitura silenciosa. A identificação e localização de palavras conhecidas – como o vocábulo “amigos”, título da obra analisada, e o nome Aline – também é explorada, assim como a antecipação de leitura e a formação do leitor literário.

Figura 10 – Páginas 27, 28 e 272 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 1)



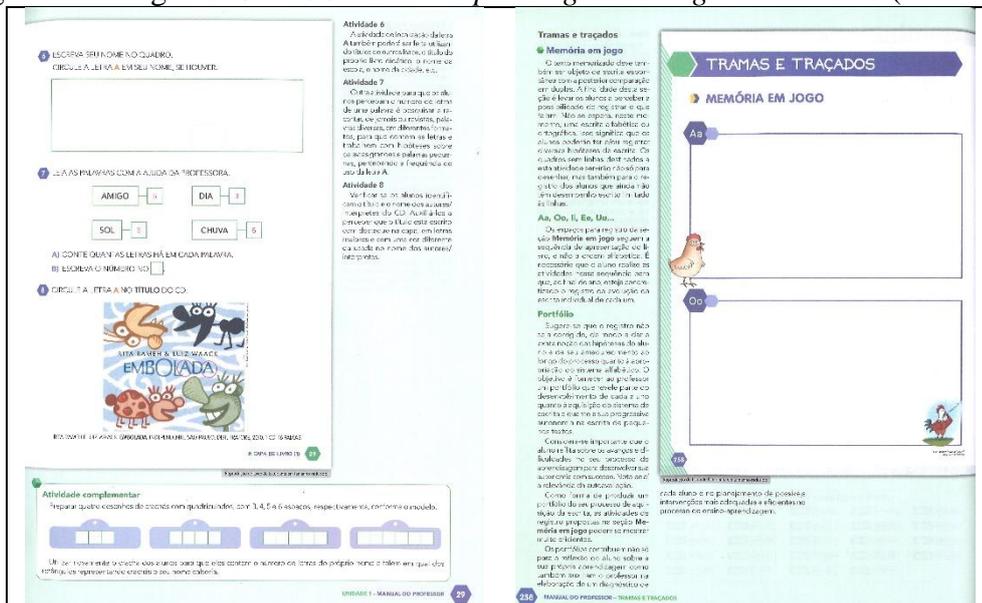
(conclusão)



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Em “Escrita”, observam-se poucas atividades voltadas a essa categoria. A abordagem restringe-se à subcategoria “Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita”, com propostas de escrita e cópia de palavras. Há apenas duas propostas de escrita na unidade (Figura 11): uma solicita o registro de seu nome, pela criança (atividade 6, na página 29) e outra, escrita espontânea de versos (“Memória em jogo”, na página 258). Essa característica pode estar relacionada ao fato de que se analisa a unidade inicial da obra. Entretanto, também sinaliza proposta que privilegia a apresentação de conteúdos, em um momento em que, hipoteticamente, a criança desconhece as letras; pode apontar, inclusive, que a obra segue uma concepção de que a criança ainda não escreve por não ser alfabetizada.

Figura 11 – Páginas 29 e 258 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 1)



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Práticas de conversação espontânea e recitação de parlendas são privilegiadas na categoria “Oralidade”, abrangendo as seguintes subcategorias:

- a) Compreensão de textos orais – explora-se a escuta atenta de falas e a formulação de questões pertinentes ao tema;
- b) Planejamento e produção de textos orais – a expressão clara em situações de intercâmbio oral e a recitação de parlendas são trabalhadas.

Verifica-se, na unidade 1 do livro destinado ao 1º ano, enfoque nas atividades de análise linguística, com foco no conhecimento de letras, suas grafias e fonemas a elas relacionados, articulado à leitura e compreensão do gênero textual “capa de livro” e de excertos da obra “Amigos”, com suas especificidades – constituintes e relação entre verbal e visual. Práticas de oralidade estão presentes na antecipação de leitura e na compreensão textual, como exemplificado nas atividades 1 e 4 de “Interpretação de texto” (Figura 12), mais como estratégia do que como uma proposta de reflexão sobre a língua oral. Essa abordagem é observada, na unidade, apenas na recitação de parlendas, presente na seção “Memória em jogo” e destacada nas orientações ao professor” (Figura 12).

Figura 12 – Páginas 26 e 35 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 1)

The image shows two pages from a teacher's manual. Page 26 (left) is titled 'Interpretação do texto' and contains three activities: 1) Observing a drawing on a book cover, 2) Following the author's name, and 4) Discussing the story after reading. Below these are sections for 'Memória em jogo' and 'Pesquisa'. Page 35 (right) features a parrot illustration and a 'Pesquisa' section with instructions for students to find words in newspapers and magazines. It also includes a 'Memória em jogo' section with a parrot illustration and instructions for students to write words from a list. The pages are numbered 26 and 35 at the bottom.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

A unidade 11 enfoca o gênero cantiga popular e está assim intitulada. Inicia desafiando as crianças a nomearem brinquedos e brincadeiras retratados na obra “Parque das crianças”, de

Helena Coelho (Figura 13). Após, propõe a leitura da cantiga “Meu galinho”, seguida por atividades de interpretação de texto, conversa sobre cantigas conhecidas pelas crianças, criação e escrita coletiva de uma nova cantiga, a partir do texto estudado. A seguir, propõe estudo da letra **g** representando o fonema /g/, além do canto de “Passa, passa gavião” e recitação e registro por escrita espontânea da parlenda “Galinha pintadinha”. Ao final, há atividade de leitura e organização de frase e breve menção ao fato de a letra **g** também grafar o fonema /j/.

Figura 13 – Páginas iniciais da unidade 11, no livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano*

Unidade 11

Assim também aprendo

A pintora brasileira apresentada na seção, Helena Coelho, é representante da arte nat. Também chamada de original ou mineira, a arte nat? Jo termo vem do francês e significa "nativo" e é produzida por artistas autônticas e difere da arte tradicional por ter criações autorais e únicas. Trata-se de uma pintura em que não há rigidez na construção da perspectiva da imagem, com um uso bastante livre das cores e dos detalhes. Características mais consolidadas desta arte no Brasil é o prior? leitura dos Picturas (1999, 1996).

Nesta atividade, caso julgue necessário, ajudar os alunos a observar suas obras, além da grande cidade de Nova York, na pintura que brincamos de pular coroa, bolinha de gude (também conhecida como bola ou boião), brincadeira, boneca, jogo de bola, etc.

UNIDADE 11 CANTIGA POPULAR

ASSIM TAMBÉM APRENDO

GABI FICOU PARA OS AMIGOS UM DESAFIO

A MENINA MÔS HOU? A PINTURA, QUE SE CHAMA PARQUE DAS CRIANÇAS

NELA HÁ MÔS BEMOLIDOS E BEMOLIDAS

DICA BÔNICO: QUÊS SÃO ELLES?

Possibilidades: Bola, boneca, parafuso, sala verde, coroa, pipa, bicicletas, brinquedo de roda

PARQUE DAS CRIANÇAS, DE HELENA COELHO, 2009.

PARA INICIAR

GABI CONHECE VÔS CANTIGAS PARA BRINCAR. VOCÊ JÁ CURTIU/OU CANTOU UMA CANTIGA PARA BRINCAR?

A CANTIGA QUE VOCÊ VA?LER E SOBRE ALGUÉM QUE PERDEU SEU BICHINHO DE ESTIMAÇÃO. IMAGINE O QUE PODE TER ACONTECIDO COM ESSE BICHINHO.

LEITURA: CANTIGA POPULAR

MEU GALINHO

FAZ TRÊS NOITES QUE EU NÔ DURMO, Ô LALÔ
POIS PERDI O MEU GALINHO, Ô LALÔ

COTADINHO, Ô LALÔ!
POBREZINHO, Ô LALÔ!
EU O PERDI LÔ NO JARDIM.

ELÊ É BRANCO E AMARELO, Ô LALÔ
TEM A CRISTA BEM VERMELHA, Ô LALÔ
BATE AS ASAS, Ô LALÔ!

ABRE O BICO, Ô LALÔ!
ELE FAZ QUIRI-QUI-QUI.

JÔ RODEI O MATO GROSSO, Ô LALÔ
AMAZONAS E PARÔ, Ô LALÔ
ENCONTREI, Ô LALÔ!

MEU GALINHO, Ô LALÔ!
NO SERTÃO DO CEARÔ!

2º estrofe: Seria interessante iniciar o estrofe que perdeu o bichinho e está triste.

4º estrofe: Agora, sugere-se imitar os gestos do galinho, como o de bater as asas e de abrir o bico.

5º estrofe: Recomendase imitar a longa viagem e a alegria do encontro.

As orientações sobre imitação e gestos em relação à letra da cantiga têm por objetivo estimular a familiaridade de o aluno identificar aspectos não linguísticos presentes no ato da fala (tom de voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito, o que pode ser observado mesmo nas situações em que os gestos são movimentos planejados. (Referência: BNCC – EF01P04)

A leitura dessa texto estimula a habilidade de o aluno identificar a função socio comunicativa de textos da sua vida social, reconhecer o contexto em que foram produzidos, onde circulam, a quem se destinam. (Referência: BNCC – EF01P10)

Principais habilidades abordadas na unidade

BNCC – EF01P04 | BNCC – EF01P10 | BNCC – EF01P15
BNCC – EF01P16 | BNCC – EF01P18 | BNCC – EF01P21
BNCC – EF01P22 | BNCC – EF01P31

UNIDADE 11 – MANUAL DO PROFESSOR 127

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Em relação à categoria “Análise linguística/semiótica”, as propostas das unidades abrangeram as seguintes subcategorias²⁸:

- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil – voltado a identificar e a nomear as letras do alfabeto;
- Construção dos sistema alfabético e da ortografia – enfoca a segmentação das palavras em sílabas, oralmente, a identificação de fonemas e sua representação por letras, a relação entre elementos sonoros (letras e sílabas) e sua representação escrita, a comparação entre palavras e a leitura e a escrita de palavras com

²⁸ O levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 11 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* encontra-se no Quadro 23 (Apêndice K).

correspondências regulares diretas entre grafemas e fonemas e correspondências contextuais;

- c) Conhecimento das diversas grafias do alfabeto – os formatos imprensa e cursivo, maiúsculo e minúsculo são explorados;
- d) Segmentação de palavras – aborda a separação entre palavras pelo espaço em branco;
- e) Formas de composição do texto – enfatiza a identificação e reprodução de rimas e ritmo em cantigas e diagramação em listas.

Em “Análise linguística/semiótica”, há destaque para o estudo das letras e do sistema de escrita alfabética, por meio da abordagem das sílabas e da proposição de leitura e escrita de palavras, complexificando a exploração em relação à unidade 1 (Figura 14). Também focaliza as diversas grafias das letras e a segmentação de palavras.

Figura 14 – Páginas 134 e 135 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 11)

Atividade 2
Esta atividade desenvolve a habilidade de comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre os sons das sílabas iniciais e finais. (Referência: BNCC – EF01P28)

Atividade 2, itens a e b
Ler as palavras de modo alternado, sem obedecer à sequência escrita, para evidenciar a diferença de sons.

Atividade 3
É interessante preparar esta atividade com antecedência. Para isso, separar tirinhas de papel com as palavras presentes na atividade.

Esta atividade é uma forma de formação de sílaba. Tem por objetivo estimular a habilidade de o aluno reconhecer palavras de forma alfabética usando letras/grafemas que representam fonemas. (Referência: BNCC – EF01P16)

2. OUÇA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI LER.
A) BATA PALMAS QUANDO OUVIR PALAVRAS COM A LETRA G, INDICANDO O MESMO SOM QUE EM GAÍNHA E GOLEIRO. DEPOIS, PINTE-AS.

FICO	FOGO	GOLE	CACO	TOGA
FIGO	FOCO	COLE	GAGO	TOCA

B) AGORA CIRCULE AS PALAVRAS EM QUE A LETRA C INDICA O MESMO SOM QUE EM CARACOL.

3. BINGO. ESCOLHA 4 PALAVRAS.

GOIABA	BOI	COCO	PÉ	CABO
VACA	BOCA	GATO	FOGO	FIGO

A) COPE CADA UMA DAS 4 PALAVRAS EM UM ESPAÇO EM BRANCO DA CARTELA A SEGUIR.

B) OUÇA AS PALAVRAS SORTEADAS PELA PROFESSORA.
C) SE VOCÊ TIVER A PALAVRA SORTEADA, CIRCULE-A.
D) VENÇA QUEM CIRCULAR PRIMEIRO AS 4 PALAVRAS DA CARTELA.

4. EM DUPLA, PEGUEM ESTAS SÍLABAS DO SILABÁRIO E OUÇAM AS INSTRUÇÕES DA PROFESSORA. (Possibilidades: Gogo, fago, góvio, gajo, fago, gajo, gito, etc.)

GA	PA	GO	TO
GÃO	ÃO	VI	VA
			FO

LETRA G

GABI QUER SABER POR QUE A LETRA G É ESCRITA ASSIM. OUÇA O QUE A PROFESSORA VAI CONTAR.

PESQUISA

RECORTE DE JORNAIS OU REVISTAS 5 PALAVRAS COM A LETRA G E COLE-AS NO CADERNO.

COM A PROFESSORA FAÇAM LISTAS, SEPARANDO POR ASSUNTO: NOME DE PESSOAS, NOME DE OBJETOS, NOME DE ANIMAIS OU OUTRO ASSUNTO QUE TROXEREM.

A) ESCOLHA UMA DAS LISTAS PARA COPIAR NO CADERNO E TREINAR A LETURA.
B) DEPOIS, FAÇAM UM OUTRO BINGO, COMO O DA PÁGINA 134, POR ASSUNTO.

Á VEM... CANTIGA POPULAR

PREPARE-SE PARA OUVIR E CANTAR A CANTIGA “PASSA, PASSA GAVIÃO” QUE ESTÁ NA PÁGINA 277.

Atividade 4
Favorecer para os alunos os seguintes passos para realizar a atividade:
a) Você deve formar o maior número possível de palavras com essas sílabas.
b) Avise quando terminar.
c) Vença a dupla que conseguir formar mais palavras.
d) Registrar no caderno essas palavras.

Letra G
A letra G não teve nenhum desenho que a representasse anteriormente. Ela foi criada pelos romanos, que usavam a letra C com um traço curvado para representar o som /g/.

Pesquisa
Os alunos podem recortar palavras iniciadas pela letra G com o som /g/ de seus materiais, já que estarão preocupados apenas em encontrar a letra G.
Nesse caso, montar duas listas a partir das palavras encontradas: uma com as palavras iniciadas pela letra G com som /g/ e outra com as iniciadas pela letra G com som /j/.
Essa atividade de base para o conteúdo de sílaba em relação na unidade. Mesmo letra, outro som.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Embora o enfoque recaia sobre o fonema /g/, o uso de **g** como /j/ também é abordado, ainda que de forma introdutória. Pontua-se que a grafia de palavras com correspondências contextuais e irregulares não é contemplada, na BNCC, no 1º ano, mas apenas no 5º – “(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares”

(BRASIL, 2017a, p. 115)”. Esse achado pode sinalizar que a abordagem do documento, na coleção, não é rigorosa.

Em “Leitura/escuta”, as atividades abrangem as subcategorias referidas a seguir:

- Decodificação/fluência de leitura – a leitura de palavras novas é estimulada;
- Reconstrução das condições de produção e recepção de textos – a identificação da função social dos textos do gênero em estudo é realizada;
- Estratégias de leitura – envolvem o estabelecimento de expectativas sobre os textos a serem lidos; a localização de informações explícitas, a identificação do efeito de sentido de recursos expressivos gráfico-visuais e o estabelecimento de relações entre texto e ilustrações;
- Compreensão em leitura – por meio da leitura e compreensão de cantigas, em colaboração com o professor e os colegas.

A leitura de texto segue apoiando-se na imagem. A categoria dá enfoque à leitura de palavras, seja por decodificação, seja por memorização, globalmente, nos casos de palavras de usos frequente. Isso pode ser observado nas atividades 4 e 1, a seguir (Figura 15):

Figura 15 – Páginas 132 e 133 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 11)

Atividades 3 e 4
No processo de alfabetização, é importante que o aluno desenvolva a acuidade perceptiva pela observação dos variados traçados de uma mesma letra.
“Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras”. (Referência: BNCC – Competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 68, item 4)
A proximidade do traçado mantido entre as letras C e G torna mais importante a observação e a diferenciação cuidadosas do traçado de cada uma.

3. VEJA OS DIFERENTES JEITOS DE ESCREVER A LETRA G.

4. LEIA E TRACE NO []
VIRE E ESCORREGUE DESCENDO SEM PARAR, MAS, AO SUBIR NOVAMENTE, TEM QUE DESISTIR E ENTRAR.
O aluno deverá tentar traçar a letra seguindo neste espaço.

5. MUDE A LETRA E FORME NOVAS PALAVRAS.

G	A	L	O
G	A		O
G	A		O

Possibilidades:
Gato, gado, gaga.

LEIA AS PALAVRAS FORMADAS EM VOZ ALTA.

6. CIRCULE A LETRA G NAS PALAVRAS.

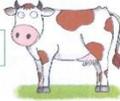
GRANDE GATO
gosta

ATIVIDADES
ATIVIDADE ORAL E ESCRITA
1. LEIA O QUE ACONTECEU? ALGUÉM TROCOU AS LETRAS. LEIA AS PALAVRAS E OBSERVE AS FIGURAS. CIRCULE A LETRA QUE FOI TROCADA E ESCREVA NO QUADRO A PALAVRA CORRETA.

GOLINHA 

FIGO 

GOTO 

VECA 

Atividades
Nesta parte será enfatizado o trabalho com a letra G representando o som /g/. Assim, ao se referir à letra, é importante ressaltar o som que ela indica nas palavras. Por exemplo, vamos pensar em palavras com a letra G indicando o som que queremos: gato, galo, gatinho. É importante que os alunos atentem com clareza para distinguir os fonemas. Esse conteúdo será retomado em anos posteriores.
O som /g/ representado pela letra G quando seguida das vogais E e I, como em gente, passagem e giria, será trabalhado no 2º ano.

Atividade 1
Se considerarmos convenientemente, formos ou não, é fácil um desafio para quem descobre mais rapidamente a palavra correta.
É importante desenvolver a habilidade de identificar formas e sua representação por letras, com parâmetros fonéticos (sonoras /gola-vrai/ com significados próprios, mas que se diferenciam por apenas uma fonema/letra, como nos pares galinha/gato/gira/gatinho/galinha ou fogo/figo). Nos outros pares, a mudança de letra diferencia uma palavra que não tem sentido de outra que tem (Referência: BNCC – EBN1-P29)

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

A categoria “Escrita” amplia-se na unidade 11, em relação à unidade 1, abrangendo as seguintes subcategorias:

- Planejamento de textos escritos – considerando a situação comunicativa, os interlocutores, finalidade, linguagem, organização, forma e tema do texto, no caso, uma cantiga popular;
- Revisão de textos escritos – aborda a releitura, revisão e aprimoramento do texto produzido, com a ajuda do professor e dos colegas;
- Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita – por meio da escrita espontânea e cópia de textos breves;
- Produção de textos escritos – envolve o planejamento e produção de cantigas e listas, com a ajuda do professor e colegas.

A proposta de produção escrita consta em uma seção específica e inclui diversas etapas – planejamento, escrita, revisão e apresentação (Figura 16). É realizada de forma coletiva, de forma a orientar o aluno.

Figura 16 – Páginas 129 e 130 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano* (unidade 11)

Atividade 7
Dadois a leitura feita pelo professor e de los contidos a cantiga com gestos que facilitem a memorização, é importante que os alunos tenham a chance de ler em voz alta os versos escolhidos, mesmo que não memorizem ou com apoio em pistas gráficas.

Prática de oralidade
Sugere-se fazer uma roda, com os alunos sentados em círculo, para que apresentem cantigas. É importante recorrer à memória (cantigas regionais, cantigas ouvidas em casa) ou fazer uma pesquisa com livros ou ilustrados selecionados pelo professor. Poderão ser sugeridas, entre outras, cantigas como: “Se coze na fogueira mal”, “O cravo chegou com a rosa”, “Borbulinha”, “Peixe vivo”, “Tu no louro”, “Fresquinha de ouro”, “Pancadinho”, “Santouza”, “Pai Francisco”, etc.
O resgate das cantigas regionais como forma de valorizar a manifestação da cultura local desenvolve o reconhecimento das línguas como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade. (Referência: BNCC – Competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 67, item 9).

Produção de texto
Planejamento
Item 1
Fazer um levantamento coletivo para escolher o local onde se perdeu o bichinho. Caso seja escolhido um animal cujo nome seja uma palavra feminina, como: *gatinha* ou *pombinha*, ajudar os alunos a fazer as adaptações necessárias.
Item 2
Ajudar os alunos na descrição do animal escolhido: cores, características, o que faz e sua voz.
Item 3
Dadois que os alunos sugeriram lugares, consideramos o ambiente do ponto de vista do local em que moram.

Escrita
Esta é uma atividade de produção de texto com apoio. Esse tipo de produção leva em conta as dificuldades para os alunos de escrever textos para alunos principiantes. Os alunos vão se preocupar apenas com palavras propostas para o desenvolvimento do texto.
O passo a passo da atividade tem como finalidade a sistematização do processo de produção textual. É importante estimular os alunos a planejar o texto, pensando nos seguintes elementos: o que se escreve (o assunto); quem escreve (os alunos com ou sem ajuda do professor); para quem escreve (para os outros alunos, para o professor, para os familiares); para que escreve (para divertir ou para ensinar) será registrado (suporte: lousa, caderno, livro) e por onde o texto circulará (por: boas salas, por entre as famílias).

Revisão
A atividade de copiar no livro o texto coletivo registrado na lousa estimula o desenvolvimento da habilidade de copiar um texto breve, mantendo suas características e variando para elevar o grau de desafio para o aluno que deve cuidar da ortografia gráfica, de espaçamento entre as palavras, de escrita e de pontuação. (Referência: BNCC – EF01P18).

Apresentação
Estimular a leitura em grupo, incluindo a apresentação oral com bastante ritmo, criando uma nova melodia ou adaptando alguma já conhecida para o texto produzido.

ESCRITA
VOZES VÃO SUGERIR COMO OS VERSOS DEVERÃO SER COMPLETADOS PARA A PROFESSORA ESCREVER NA LOUSA.

REVISÃO
1. RELEIAM JUNTOS O TEXTO PARA VERIFICAR SE FICOU BOM.
2. MUDEM ALGUMA PALAVRA SE FOR NECESSÁRIO.
3. DEPOIS DE PRONTO, COPIEM AQUI NO LIVRO.

FAZ TRÊS NOITES QUE EU NÃO DURVO, Ô LALÁ!	Resposta pessoal.
POIS PERDI _____	Ô LALÁ!
COITADINHO, Ô LALÁ! POBRE ZINHO, Ô LALÁ!	
EU O PERDI LÁ _____	
PI FÉ _____	
TEU _____	Ô LALÁ!
_____	Ô LALÁ!
ELE FAZ _____	
ENCONTREI, Ô LALÁ!	
MEU _____	Ô LALÁ!
NO _____	

APRESENTAÇÃO
TREINEM A LEITURA COM BASTANTE RITMO. AGUARDEM AS INSTRUÇÕES DA PROFESSORA PARA FAZER A LEITURA EM VOZ ALTA.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017a.

Na categoria “Oralidade”, também há ampliação nas subcategorias exploradas, em comparação à primeira unidade analisada, conforme descrito a seguir:

- a) Compreensão de textos orais – por meio da escuta atenta e formulação de questões pertinentes à conversa, bem como atribuição de sentido a aspectos paralinguísticos da fala, no caso, gestos e expressão corporal ao cantar;
- b) Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais – identificando finalidades da interação oral;
- c) Planejamento e produção de textos orais – envolve a expressão clara em intercâmbio oral, recitação de parlendas e canto.

Todas as subcategorias são contempladas. Recitar parlendas e entoar cantigas estão em destaque na unidade, mantendo coerência com a proposta de abordagem do gênero na unidade. Na Figura 16, indicada anteriormente, tem-se um exemplo disso.

As propostas voltadas à análise linguística/semiótica continuam em evidência na unidade 11, mas observa-se maior diversificação de objetivos nas demais categorias de aprendizagem da língua, em especial em “Oralidade” e “Escrita”.

No livro da coleção destinado ao 2º ano, foram analisadas as unidades 3 e 9. A unidade 3 tem como título “Texto informativo”; além de abordar o gênero que a intitula, enfoca o estudo da letra **r**, retomando seu uso em posição inicial de sílaba, no início e no meio de palavras, mas também introduzindo sua função em encontros consonantais. A unidade 9 denomina-se “Conto”, propondo tanto a exploração de textos do gênero quanto da letra **g**, ampliando o estudo dos fonemas representados pelo grafema, em relação ao 1º ano. Em ambas as unidades, mecanismos da língua também são investigados, como masculino e feminino, paragrafação e pontuação, na unidade 3, e pontuação, na unidade 9.

A unidade 3 está composta por dezesseis páginas, além de atividades em duas páginas de seções no final do livro. Inicia com imagem colorida que ocupa as páginas duplas de abertura da unidade (Figura 17); à esquerda, a partir do canto superior, encontram-se a numeração e título da unidade, tendo abaixo seus objetivos; à direita, no canto inferior, há questões que visam a estabelecer interlocução sobre o tema e o gênero da unidade, a partir dos elementos presentes na imagem. A imagem mostra crianças em investigações sobre animais – que parecem ser um tigre e um crocodilo – em cartaz e textos escritos. A partir dessa proposta inicial, são lidos e estudados textos informativos sobre o crocodilo e a zebra, produzidos textos orais e escritos sobre animais e apresentada a grafia cursiva e usos da letra **r** em posição inicial e medial em sílabas, além da formação de masculino e feminino em substantivos epicenos, paragrafação e pontuação. O tema “animais”, aliado ao gênero informativo, perpassa a unidade.

Figura 17 – Páginas iniciais da unidade 3, no livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano*

Unidade 3

Objetivos

- Conhecer o gênero texto informativo.
- Localizar informações pontuais.
- Produzir inferências.
- Participar de diferentes contextos comunicativos (troca de informações e apresentação de pesquisas).
- Apresentar-se em grupo com sucesso/falga.
- Produzir coletivamente um texto informativo.
- Reconhecer os usos dos sinais de pontuação e sua função na letra expressiva.
- Reconhecer o parágrafo como espaçamento no texto em prosa.
- Reconhecer os gêneros dos substantivos.
- Rotular letra e som R.
- Reconhecer que o encontro de uma letra alfabética nos – R intro-metido.
- Traçar letras com chizera.

UNIDADE 3 TEXTO INFORMATIVO

NESTA UNIDADE VOCÊ VAI...

- PARTICIPAR DE ATIVIDADES ORAIS;
- LER E INTERPRETAR UM TEXTO INFORMATIVO;
- PRODUIR UM TEXTO INFORMATIVO;
- ESTUDAR PARÁGRAFO E PONTUAÇÃO;
- RECONHECER NOMES NO MASCULINO E NO FEMININO;
- RELEMBRAR LETRA R E O SOM QUE ELA REPRESENTA;
- ESTUDAR O R INTRO-METIDO.

Principais habilidades abordadas na unidade

Conteúdos	
Oralidade	Leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em dupla • Exposição oral • Estabelecimento de combinados • Escrita acerta • Produção oral: escolha de informações relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero: texto informativo, “Por que os crocodilos/serpentes são boas mães?” • Localização de informações pontuais • Inferência de sentido • Fluência: leitura oral expressiva

Competências

- Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para entender e explicar a realidade, colaborar para a construção de uma sociedade justa (BNCC – Competências gerais, p. 18, Item 1)
- Ler, com compreensão, autorreflexiva, fluência e criticidade, textos do contexto escolar e do meio social (Referência: BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 66, Item 9)

Conhecimentos linguísticos e gramaticais

- Parágrafo e pontuação
- Masculino e feminino
- Distinção entre letras e sons/fonemas – letra R
- Sistematização do uso da letra R intro-metido – correspondência contextual

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Na análise da referida unidade, em “Análise linguística/semiótica”, verificaram-se as seguintes subcategorias²⁹:

- Construção do sistema alfabético e da ortografia – por meio da identificação de fonemas e sua representação por letras e da comparação entre palavras (habilidades previstas na BNCC para o 1º ano), da leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas e contextuais, de diferentes estruturas de sílaba (com enfoque em consoante, consoante e vogal) e com marcas de nasalidade;
- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto – escrevendo palavras na forma cursiva;
- Pontuação – apresentando a função de sinais de pontuação, com ênfase nos pontos final e de interrogação; essa habilidade está prevista, na BNCC, no 1º ano;
- Formas de composição de textos – aborda a composição de verbetes.

De maneira geral, nessa categoria, predominam atividades voltadas à leitura e à escrita de palavras com r em encontros consonantais. Como exemplo, destacam-se as propostas das páginas 64 e 65 (Figura 18):

²⁹ O levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 3 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* encontra-se no Quadro 24 (Apêndice L).

Figura 18 – Páginas 64 e 65 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano (unidade 3)*

Atividade 5
O objetivo da atividade é sistematizar o uso da letra R no encontro com outras consoantes. Sugere-se trabalhar com outros trava-línguas em que isso aconteça.

Exemplos:

UM TIGHE, DOIS TIGHEIS, TRÊS TIGHEIS EM UM TIGEL.
A CABRA ACABA COM A GILHAMA, FRESCA COM A GIHAMA, FRESÇA QUE CRESCE PEITO DA CABANA, PRETA DAS CABRIAS.

5. LEIA O TRAVA-LÍNGUA E DIVIRTA-SE!
O GRILLO GRITOU COM VOZ GROSSA: — GRISelda, VOCÊ É UMA GRaÇA!
— GRISelda TRaçaGRaças, SÃO PALAVAS MODERNA, NÉGA? P!
AGORA REPIA AS PALAVRAS ABAIXO EM VOZ ALTA. OBSERVE QUE EM CADA PALAVRA A LETRA R ESTÁ ENTRE A CONSOANTE G E UMA VOGAL.

GRaÇA GRILLO GROSSA

6. JUNTE AS SILABAS DO QUADRO E ESCREVA NO COFRE AS PALAVRAS FORMADAS.

DRA	CA
LI	
FRI	BRI
VRO	
MO	TO
GÃO	

7. DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS. DICA: SÓ VALEM COMO RESPOSTAS AS PALAVRAS COM R INTROMETIDO.

A) DO QUE MUITA GENTE GOSTA E VEM EM CIMA DO BOLAÇO?
C _ _ _ F _ _ _

B) O QUE MUITA GENTE USA PARA FRITAR OVOS?
_ _ _ R _ _ _ DEIRA

C) O QUE TODOS SENTEM QUANDO ESTÃO FELIZES?
A _ _ E _ _ R _ _ A

8. COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS QUE DÃO SENTIDO AO TRECHÃO. USE AS PALAVRAS DO QUADRO.

NEGROS	PRÍNCIPE	PRINCESA	CRISTIANO
--------	----------	----------	-----------

A LINDA princesa _____ DE CABELOS _____
negros _____ ESPERA PELO AMADO _____
caprichoso _____ DE NOME Cristiano _____

MEMÓRIA EM JOGO
LEIA, PRATIQUE E MEMORIZZE O TEXTO

BATE-BOCA
[...] É QUEBRA-QUEIXO,
É TRINCA-DENTE,
É TROCA-TUDO,
É TRAVA-LÍNGUA,
[...]

FINI O BÔ E SAÍ DO CESPE. BATE-BOCA, CAPRICHADO FELI, ESPERA O AMADO CRISTIANO. PARA NÃO SE ACRIPIÇAR, BATE-BOCA, ACISSO EM 3 DE JUL 2007

NA PÁGINA 246, ESCREVA OS VERSOS COMO LEMBRAR.

Atividade 8
Se houver interesse, selecionar com os alunos listas de palavras para corrigir outros trava-línguas. Por exemplo:

- bruxa;
- trançado;
- caprichado;
- orelhas;
- programado.

Com essas palavras, é possível compor a seguinte frase:
A bruxa de cabelo trançado espera pelo caprichado bruxo de nome Programado.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

É importante ressaltar as diferentes ênfases nas habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada atividade. Enquanto a proposta 5 enfoca a leitura de palavras com r em encontro consonantal, a atividade 7 demanda escrita. As propostas 6, 8 e “Memória em jogo” abordam tanto o ato de ler quanto o ato de escrever tais palavras.

Também é relevante mencionar a abordagem da concordância entre substantivo e o artigo que o precede; na BNCC, essa habilidade é indicada apenas no 4º ano. Já em relação à grafia de substantivos epicenos, seu estudo não está previsto nas habilidades da BNCC.

Na categoria “Leitura/escuta”, são contempladas as seguintes subcategorias:

- Decodificação/fluência de leitura – com ênfase na leitura de palavras novas, com precisão na decodificação e leitura global de palavras de uso frequente; essa habilidade está envolvida em boa parte das propostas, como meio para sua realização;
- Reconstrução das condições de produção e recepção de textos – identificando a função social dos textos estudados na unidade;
- Estratégias de leitura – estabelecendo expectativas e inferências sobre os textos, localizando informações explícitas, identificando o efeito de sentido de recursos expressivos gráfico-visuais e estabelecendo relações entre texto, ilustrações e outros recursos gráficos;

- d) Formação do leitor – por meio da seleção de textos de acordo com suas necessidades e interesses e da apreciação de poemas, observando sua sonoridade e dimensão imaginária e lúdica;
- e) Compreensão em leitura – lendo e compreendendo textos que pertencem a gêneros do campo investigativo, como verbetes e curiosidades.

Estratégias de leitura e reconstrução das condições de produção e recepção estão a serviço da leitura compreensiva dos textos informativos explorados na unidade. A respeito dessa inter-relação, expõem-se as atividades das páginas 54 e 55, que se referem ao texto “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?” (Figura 19). Observa-se que as estratégias de leitura seguem relacionadas à ilustração, mas novo elemento se insere no processo: a leitura silenciosa pelo aluno.

Figura 19 – Páginas 54 e 55 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano (unidade 3)*

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Enquanto as propostas 1 a 4 envolvem a localização de informações explícitas no texto e a questão 6, a identificação de sua função social, a questão 5 exige o estabelecimento de inferências sobre o texto. Contudo, na BNCC, não se encontra habilidade específica sobre o inferir; o processo é mencionado conjuntamente à elaboração de expectativas, como se pode verificar a seguir, e previsto para ser desenvolvido do 1º ao 5º ano:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (BRASIL, 2017a, p. 95)

O enunciado abrange diversos processos mentais, que podem ou não ocorrer conjuntamente. Destacam-se, entre eles, antecipação de leitura e estabelecimento de inferências, que constituem processos distintos, igualmente importantes para a compreensão. O estabelecimento de expectativas sobre o texto a ser lido mobiliza conhecimentos do leitor a partir de seus elementos constitutivos, antes da leitura. Envolve inferência, à medida em que conclusões e hipóteses se baseiam nas relações estabelecidas entre elementos observados e conhecimentos do leitor, mas também outras ações mentais, como observar, identificar, reconhecer, localizar, descrever.

Antecipar ou predizer o que vai ser lido costuma acontecer em muitos momentos da leitura e costuma tornar essa leitura mais eficiente. [...] Como a língua segue padrões e obedece a muitas regras, é possível ao leitor fazer previsões de vários tipos na leitura, previsões sobre a estrutura fonológica da palavra, sobre aspectos morfológicos, sobre a estrutura sintática da frase ou de partes dela e sobre vários aspectos semânticos envolvidos na construção do sentido do texto. (COSCARELLI, 2014, *on-line*)

A habilidade de inferir, entretanto, não ocorre exclusivamente na antecipação, mas também durante a leitura. Estabelecer relações progressivas entre os constituintes do texto, elaborando conclusões, é processo fundamental para a leitura compreensiva e interpretativa. Segundo Dell’Isola,

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita. (DELL’ISOLA, 2014, *on-line*)

Dessa forma, embora a codificação da atividade 5 a tenha associado à habilidade EF15LP02, é necessário mencionar esses equívocos em sua elaboração, os quais geram dificuldade no uso da BNCC. Possivelmente, esses impasses ocorrerão também com o professor, ao utilizar o documento em planejamentos, por exemplo.

Na categoria “Escrita”, todas as subcategorias foram exploradas na unidade:

- Planejamento, revisão e edição de textos escritos – as habilidades relacionadas às três subcategorias foram abordadas na produção de um painel sobre a zebra;
- Construção dos sistema alfabético e de convenções da escrita – utilizando a grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já conhecidas;
- Produção de textos escritos – por meio da escrita de textos do campo investigativo, como painel.

Em “Escrita”, a maior parte das subcategorias encontradas está articulada em torno da produção escrita de texto, como pode ser verificado nas propostas da página 58 (Figura 20):

Figura 20 – Página 58 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* (unidade 3)

Produção de texto
Será interessante defender os animais com zebra e seus filhotes que pertencem ao grupo dos mamíferos, cuja maioria é a Leão. Os filhotes formam os barrigões. Eles pulam os auros e enfiavam as informações por meio da consulta a livros e pesquisas. Fazer coletivamente o registro a partir das informações consideradas mais interessantes pelos alunos.

Preparação
Atividade 1
É importante dar destaque ao trabalho com as concepções da produção quando atividades como esta são propostas para os alunos. Assim, enfatizar as concepções mais relevantes para a produção do texto informativo que comporá o **Painel da zebra** como seu núcleo estrutural.

Painel da zebra
Assunto: zebra e zebra.
Finalidade: fazer um painel.
Como?: com a seleção de informações e escolha de linguagem adequada.
Para quem?: para os colegas.

Atividade 3
Se conseguir interessar, levar outros alunos a zebra e zebra para que os alunos possam pesquisar e complementar o texto. Se houver condições, pode-se ir a escola, estimular a pesquisa em fontes de ambientes virtuais.

Escrita e revisão
Primeiramente, registrar no caderno as informações essenciais para os alunos. Acrescentar outras informações pesquisadas. Ler o texto final para os alunos, fazendo os ajustes necessários. Depois, passar o texto final para uma folha maior ou uma cartolina e dispor os desenhos, fotos ou os alunos, de modo a ilustrar e enfeitar o trabalho. Acrescentar o título – **Painel da zebra**.
Esta atividade destaca a habilidade de planejar, com a ajuda do professor, o texto a ser produzido, com domínio a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve ou lê) e para quem escreve, para todas as pessoas que frequentam a escola; a finalidade

PRODUÇÃO DE TEXTO
TEXTO INFORMATIVO
PREPARAÇÃO
VOCÊS VÃO FAZER UM PAINEL SOBRE A ZEBRA.

PREPARAÇÃO
1. VOCÊS LERAM INFORMAÇÕES SOBRE A MÃE CROCODILO. LEMAM AGORA ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE A MÃE ZEBRA.

COME GRAMA. TEM SÓ 1 FILHOTE POR VEZ.

VIVE NA ÁFRICA. TEM O CORPO COBERTO DE LISTRAS. O FILHOTE SE FORMA NA BARRIGA DA MÃE.

2. ESCOLHAM AS INFORMAÇÕES QUE ACHAREM MAIS INTERESSANTES.
3. VOCÊS TAMBÉM PODERÃO PESQUISAR OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE A ZEBRA.

ESCRITA E REVISÃO
1. AJUDEM A PROFESSORA A ESCREVER O TEXTO COM AS INFORMAÇÕES.
2. RELIAM O TEXTO FAZENDO AS CORREÇÕES NECESSÁRIAS, ANTES DE A PROFESSORA PASSÁ-LO A LIMPO NA CARTOLINA.
3. FAÇAM DESENHOS PARA ILUSTRAR O TEXTO.

EXPOSIÇÃO
A PROFESSORA VAI EXPOR O PAINEL DA ZEBRA PARA TODOS LEREM. CARRICHEM!

UNIDADE 3

Exposição
Se houver condições, colocar o painel em um local por onde possam passar outras salas, para que o trabalho possa ser compartilhado.

58 MANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 3

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Destaca-se que, na unidade, também foram abordados aspectos relacionados à organização do texto escrito em parágrafos, de forma a introduzir essa noção. Não há habilidades relacionadas a esse objetivo do 1º ao 2º ano na BNCC; nas habilidades de 3º a 5º ano, está previsto que o aluno deve “(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.” (BRASIL, 2017a, p. 112).

Em “Oralidade”, todas as subcategorias foram abordadas nas propostas da unidade – compreensão, reflexão sobre as condições de produção e recepção, planejamento e produção de

textos orais. O enfoque na interação oral como estratégia para o desenvolvimento de outras habilidades continua presente, mas há também propostas voltadas ao reconhecimento de características da conversação espontânea presencial e à identificação de finalidades da interação oral, por meio do planejamento e da produção de textos orais (Figura 21). A récita de trava-línguas, prevista, na BNCC, como habilidade do 1º ano, também segue presente em diversas situações.

Figura 21 – Página 57 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* (unidade 3)

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

TROCA DE INFORMAÇÕES

EM DUPLA. JUNTE-SE A UM COLEGA. CADA UM DE VOÇÊS DEVERÁ ESCOLHER UM TEXTO QUE TRAGA INFORMAÇÕES SOBRE UM ANIMAL.

- CONTE AO COLEGA POR QUE VOCE ESCOLHEU O SEU TEXTO.
- VEJA O TEXTO DO SEU COLEGA E OUAÇA COM ATENÇÃO POR QUE ELE ESCOLHEU ESSE TEXTO.
- CONVERSEM SOBRE SEUS TEXTOS.

EXPOSIÇÃO ORAL

EM DUPLA. AGORA, VOCÊ E SEU COLEGA VÃO APRESENTAR OS TEXTOS ESCOLHIDOS. PARA ISSO, É PRECISO COMBINAR ALGUMAS COISAS. CONVERSEM E COMPLETEM O QUADRO COM O QUE COMBINARAM.

COMBINADOS	Sugestões: Ouvir com atenção os colegas; receber as ideias dos colegas; fazer perguntas de modo claro; agradecer aos colegas pelas respostas, etc.
1. AGUARDAR A SUA VEZ DE FALAR.	
2. FALAR ALTO E COM CLAREZA.	
3. USAR EXPRESSÕES DE GENTILEZA: "POR FAVOR", "OBRIGADO".	
4. _____	
5. _____	

TROQUE SEU TEXTO COM O DE SEU COLEGA.

- LEMBRE-SE DO QUE ELE CONTOU PARA VOCÊ.
- APRESENTE A TODOS A INFORMAÇÃO QUE SEU COLEGA TROUXE.
- CONTE TAMBÉM O MOTIVO DA ESCOLHA DELE.
- ELE FARÁ O MESMO COM SEU TEXTO.

TEXTO INFORMATIVO 57

Exposição oral

É importante que os alunos colaborem com o professor e os colegas para a definição dos textos e combinados que organizarão e conviverão em sala de aula. (Referência: BNCC – EF02LP09)

O trabalho em grupo e a observação para a classe contribuem para o desenvolvimento da habilidade de interagir em grupos heterogêneos, relacionar-se de forma adequada com os demais, cooperar, questionar, manifestar conflitos e atuar de forma autônoma, preocupando-se com o ser compreendido e usando a palavra com tom adequado. Sua execução de exposição em situações de intercâmbio oral que vão ficando paulatinamente o aluno a ter autonomia para a estrutura. (Referência: BNCC – EF02LP09)

É importante que os alunos desenvolvam a habilidade de usar estratégias de escuta de textos em situações formais, formulando perguntas de esclarecimento e recuperando informações. (Referência: BNCC – EF02LP09)

Se considero interessante, organizar os alunos em roda para que possam falar com mais naturalidade sobre cada texto. Lembrar que devem ouvir com atenção quando o colega estiver falando e esperar a sua vez de falar, conforme estabelecem na lista de combinados. Neste momento, retomar o quadro de combinados construído no início do ano, se necessário, complementá-lo.

Poderá haver necessidade de se selecionar previamente as informações e redigi-las em trechos de parágrafos, para em seguida entregá-las a cada colega. Neste caso, selecionar diferenças entre as informações sobre onde vivem, como se alimentam, como cuidam dos filhotes, que características suas chamam a atenção, etc.

Prática de oralidade

Estimular os alunos a fazer uma pesquisa, trazendo materiais para a sala de aula ou auxiliando-os em uma visita à biblioteca escolar, se houver. É importante que os textos tenham poucos parágrafos, já que os alunos ainda não têm autonomia de leitura. Esse gênero favorece estratégias de leitura, as quais funcionam como recursos para criar novos conhecimentos. Promover uma votação para escolher os textos informativos mais interessantes. Dar destaque ao texto e ao nome de quem o pesquisou poderá ser bastante motivador para os alunos.

Com essa atividade, o aluno poderá exercitar a habilidade de buscar e selecionar textos em diferentes fontes para realizar pesquisas escolares. (Referência: BNCC – EF02LP13)

UNIDADE 3 – MANUAL DO PROFESSOR 57

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Por fim, apresenta-se a análise dos processos alfabetizadores previstos na última unidade estudada na coleção *Ápis Língua Portuguesa* – a unidade 9 do livro destinado ao 2º ano. Intitulada “Conto”, inicia com a ilustração, em páginas duplas, de duas crianças (Figura 22) – um menino e uma menina – sentadas sobre um tapete, em um gramado que parece ser um parque; ambos seguram um livro aberto, maravilhados; do livro surge um enorme balão, que toma a maior parte do espaço das páginas; no balão, há animais realizando atividades como se fossem seres humanos, como cozinhar e alimentar-se à mesa. Novamente são encontradas, no canto superior esquerdo, a numeração, o título da unidade e seus objetivos; à direita, no canto inferior, há questões. As perguntas buscam fazer emergir os conhecimentos que as crianças já possuem sobre histórias e o mundo da imaginação, estabelecendo um ponto de partida para a exploração do gênero literário em questão na unidade. A proposta segue pela leitura e

interpretação da narrativa escrita “A galinha ruiva”, que, ao longo da unidade, também é explorada em texto teatral e, após, recontada de forma escrita. Outro conto de repetição é lido; propõe-se a leitura oral, pela criança, de um dos contos explorados, a sua escolha. A partir de excertos e palavras do conto inicial, são estudados o uso de travessão e dois-pontos e as diversas situações em que de uso da letra **g** – com fonema /g/, incluindo o estudo do dígrafo **gu**, e com fonema /j/. É importante destacar também que, nessa unidade, é utilizada letra de imprensa maiúscula e minúscula; nas demais unidades analisadas, a apresentação dos caracteres era sempre em letra de imprensa maiúscula.

Figura 22 – Páginas iniciais da unidade 9, no livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano*

Unidade 9 Conto

Nesta unidade você vai...

- ler e interpretar um conto;
- ler um texto teatral;
- produzir um roteiro;
- estudar o uso de outros sinais de pontuação: travessão (—) e dois-pontos (:);
- reconhecer letra G e sons que ela representa;
- comparar as diferenças entre representados pelo letra G em GE/GI e GUE/GUI.

Objetivos

- Conhecer o gênero conto e suas especificidades: elementos e momentos da narrativa.
- Localizar informações e fazer inferências.
- Reconhecer o personagem principal e outros personagens da história.
- Reportar textos de narrativas ficcionais.
- Reconhecer texto para ser dramatizado e suas especificidades: organização e diálogos.
- Recontar o texto lido em registro escrito.
- Expressar-se em público com autoconfiança e desenvoltura.
- Reconhecer e empregar travessão e dois-pontos.
- Desenvolver a consciência grafonômica, distinguindo diferentes sons produzidos pela mesma letra G – GE/GI, GUE/GUI.

Principais habilidades abordadas na unidade

Conteúdos	
Oralidade	Leitura
<ul style="list-style-type: none"> Convênio com argumentação para defesa de ponto de vista Interação oral em vivência de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: conto, “A galinha ruiva” Assunto, tempo, espaço, personagem Localização de informações Inferência de sentido com posicionamento Fluência: leitura oral de texto impresso

Educação Literária

- Confito-resolução na narrativa
- Personagens e ambientes
- Organização de texto por meio de diálogos para ser dramatizado

Competências

- Reconhecer o texto como espaço para a manifestação de valores e ideologias. (Referência: BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 66, item 7)
- Desenvolver nos alunos o senso estético para levá-los a reconhecer, valorizar o fruir e diferentes manifestações artísticas e culturais, para participar de práticas diversificadas de produção artística cultural. (Referência: BNCC – Competências gerais, p. 18, item 3)
- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais para compreender o mundo e a si mesmo. (Referência: BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 66, item 10)

De que tipo de história você mais gosta?
 Na imagem, há alguma situação que se repete na imaginação? Converse com os colegas. Sugestão: Sim, eu me lembro de ver um vídeo de um menino que ficou muito feliz quando viu que ocorreu algo impossível de acontecer na realidade? Conte para os colegas e ouça as histórias deles.
 Resposta pessoal.

Conhecimentos linguísticos e gramaticais

- Pontuação: uso de travessão e dois-pontos
- Retomada da letra G e os sons que ela representa
- Reconhecimento de um grafema representando fonemas diferentes GE/GI e GUE/GUI

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Em “Análise linguística/semiótica”, as subcategorias abordadas foram³⁰:

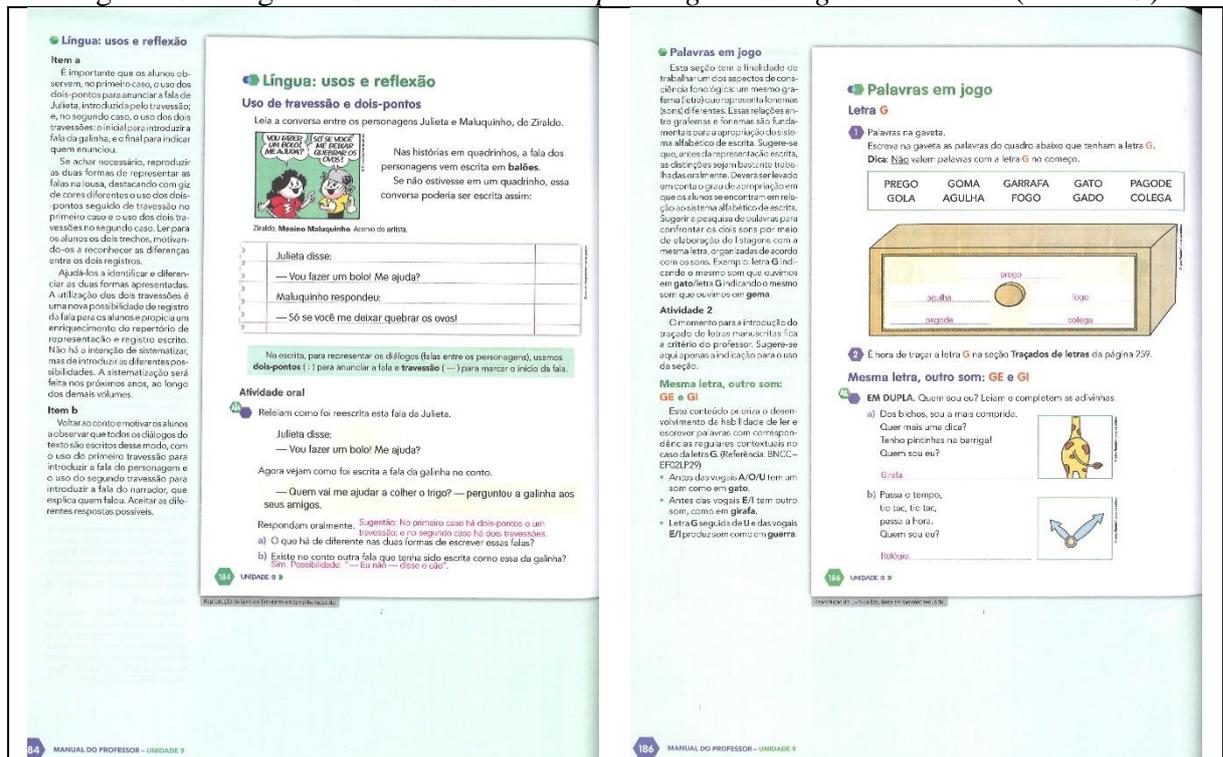
a) Construção do sistema alfabético e da ortografia – por meio da identificação de fonemas e sua representação por letras, da relação entre elementos sonoros e sua representação escrita, da comparação entre palavras e da leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas, regulares contextuais e irregulares;

³⁰ O levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 9 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* encontra-se no Quadro 25 (Apêndice M).

- b) Conhecimento das diversas grafias do alfabeto – escrevendo palavras em forma cursiva;
- c) Pontuação – identificando sinais como ponto de exclamação, dois-pontos e travessão;
- d) Forma de composição de texto – por meio da identificação de elementos da narrativa como personagens, tempo, espaço, enredo e conflito gerador.

O foco do trabalho, nessa categoria, recai sobre a leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, correspondências contextuais e até mesmo correspondências irregulares, assim como no estudo de sinais de pontuação e reconhecimento de elementos da narrativa. A abordagem desses aspectos ocorre a partir de palavras, trechos e temáticas relacionadas ao conto “A galinha ruiva”, que funciona como elemento agregador da unidade, como pode ser observado nas propostas presentes a seguir (Figura 23).

Figura 23 – Páginas 184 e 186 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano (unidade 9)*



Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Destaca-se que a abordagem de correspondências irregulares, travessão e dois-pontos, na BNCC, não está presente nas habilidades previstas para 1º e 2º ano, mas entre as habilidades de 5º e 3º anos, respectivamente – “(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso

frequente com correspondências irregulares” (BRASIL, 2017a, p. 115) e “(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão” (BRASIL, 2017a, p. 117). Essa constatação, que vem sendo recorrente na análise, demanda considerações de viés didático-pedagógico.

Tomando como exemplo a habilidade relacionada a palavras com correspondências irregulares, chama a atenção o fato de apenas ser esperado que sejam grafadas corretamente ao final do 5º ano. Há menção ao uso de dicionário para consulta à escrita de palavras dessa natureza, assim como sua memorização, a partir do 3º ano³¹. Entretanto, é preocupante o fato de não haver qualquer habilidade relacionada a esse processo no 1º e 2º anos, período privilegiado de investigação e elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita pelas crianças. Certamente os pequenos se deparam com correspondências irregulares nessas situações; uma mediação docente adequada pode favorecer aprendizagens, mesmo que o mecanismo somente seja dominado mais tarde, com a grafia correta de palavras de uso frequente, por memorização. Da mesma forma, é questionável esperar que as crianças utilizem travessão e dois-pontos, ao final do 3º ano, sem um trabalho anterior de identificação de sua função. Nesse sentido, o livro didático em análise favorece a aprendizagem da criança ao abordar esse mecanismo da língua escrita no 2º ano, de forma introdutória. Por outro lado, a análise aponta lacunas e equívocos na BNCC, relacionados tanto à elaboração de habilidades e progressão de aprendizagens quanto à ausência de determinados conteúdos – como a formação de substantivos epicenos, já mencionada.

Na categoria “Leitura/escuta”, foram contempladas todas as subcategorias, com exceção de “Protocolos de leitura”:

- a) Decodificação/fluência de leitura – por meio da leitura de palavras novas por decodificação ou globalmente;
- b) Reconstrução das condições de produção e recepção de textos – identificando a função social dos textos explorados na unidade;
- c) Estratégias de leitura – estabelecendo expectativas e inferências sobre os textos lidos, localizando informações explícitas em textos, atribuindo sentido a recursos gráfico-visuais e relacionando texto com ilustrações e outros recursos gráficos;

³¹ As habilidades encontradas na BNCC e relacionadas a palavras com correspondências irregulares são: “(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema” (BRASIL, 2017a, p. 115) e “(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema” (BRASIL, 2017a, p. 115).

- d) Formação do leitor – a partir do reconhecimento da dimensão lúdica e imaginária dos textos literários, bem como buscando, selecionando e lendo textos para atender a seus interesses e necessidades;
- e) Compreensão de leitura – por meio da leitura e compreensão de textos narrativos, instruções de montagem e curiosidades.

Na unidade, o emprego de estratégias de leitura está intimamente ligado à leitura compreensiva e interpretativa de um conto, para o qual contribuem também a análise dos elementos da narrativa, relacionados na subcategoria “Forma de composição de texto”, em “Análise linguística/semiótica”. Essa inter-relação entre as subcategorias está evidenciada, por exemplo, nas atividades de interpretação do conto “A galinha ruiva” (Figura 24):

Figura 24 – Páginas 178 e 179 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* (unidade 9)

Interpretação do texto

Atividade 6
É importante destacar os personagens do conto e a sucessão de falas deles como forma de facilitar o exercício da habilidade de reconhecer o conflito gerador da narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam seus personagens e ambientes. (Referência: BNCC – EF02LP4)

Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

- A história que você acabou de ler é um conto. Qual é o assunto do conto? Sugestão: A galinha que foi cozida um pão e comeu o grão de trigo.
- Quando aconteceu a história? Quando a galinha encontrou um grão de trigo.
- Onde você acha que a história aconteceu? Preservem-se no campo, no sítio, na cidade ou na fazenda.
- Agora você já pode responder: Alguém ajudou a galinha?
Ninguém ajudou a galinha.

O personagem mais importante de uma história, aquele que se destaca, é chamado de **personagem principal**.

- Quem é o personagem principal do conto “A galinha ruiva”?
A galinha.
- Escreva o nome dos outros personagens que participam da história.

_____	_____
_____	_____

Ligue para completar a frase.
A galinha ruiva tem pernas...

... amareladas.	... azuladas.	... avermelhadas.
-----------------	---------------	-------------------

Atividade 9
Esta é uma questão de inferência, em que os alunos transformam a linguagem verbal em não verbal, mostrando a compreensão do que foi lido por meio de uma expressão visual.
A atividade oferece um momento de abordagem interdisciplinar do conto com a área de Ciências ao focar no processo de transformação por que passa uma semente, conteúdo geralmente explorado com a transformação do grão de feijão. Se houver condições, relacionar a atividade com a do cultivo da semente do feijão em algodão em decido. Estimular a observação quanto à relação entre os processos de duas sementes.

Hora de organizar o que estudamos
O mapa conceitual deve ser lido com os alunos para que as relações de sentido subentendidas sejam preenchidas durante a leitura. Ler, por exemplo, de seguinte forma: “Conto é um texto que narra uma história imaginada, vivida por personagens em certo tempo e espaço”. Fazer o registro coletivo da resposta. O aluno descreve na escrita.

Hora de organizar o que estudamos
Leiam os esquemas com a professora.

```

graph TD
    Conto --> HistoriaImaginada[História imaginada]
    HistoriaImaginada --> Quem[Quem?]
    HistoriaImaginada --> Oque[O quê?]
    HistoriaImaginada --> Quando[Quando?]
    HistoriaImaginada --> Como[Como?]
    Quem --- Personagem[Personagem]
  
```

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Tanto a leitura silenciosa, individual, quanto a leitura oral, coletiva, até mesmo dramatizada está presente na unidade. Também ocorre a exploração da temática por meio de gêneros distintos. O conto “A galinha ruiva” é inicialmente abordado enquanto narrativa escrita, em forma de conto; após, é estudado como texto teatral e dramatizado – estabelecendo relação com a subcategoria “Oralidade” – ; também são apresentadas curiosidades sobre a galinha, no

texto “Galinha na vida real”, e criados os personagens do conto, a partir de instruções de montagem (Figura 25).

Figura 25 – Páginas 180, 181, 276, 277 e 190 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* (unidade 9)

(continua)

Prática de oralidade

Colaborar é importante?

É necessário que os alunos se posicionem e justifiquem suas escolhas.

Aproveitar o momento para ressaltar o valor do trabalho colaborativo e a importância da solidariedade para a vida em grupo. Motivar uma discussão sobre a atitude reativa da galinha no final da história. Perguntar aos alunos, por exemplo, se eles acham que a escolha da galinha de não partirilar o pão provocou alguma mudança nos que não quiseram ajudar.

Texto teatral e dramatização

A atividade de leitura do texto dramático permite que os alunos tenham contato e assim possam reconhecer e identificar algumas funções do texto dramático e sua organização em diálogos entre personagens. (Referência: BNCC – EF02.P4.3)

O texto teatral é escrito para ser encenado. Esse gênero apresenta em destaque os diálogos de uma narrativa para que os atores possam encenar a história. Os diálogos incluem situações reais, e os personagens conversam entre si, dando a sensação de que a história acontece na cena. Supere-se uma letra compartilhada, destacando as indicações de fala de cada um dos personagens, bem como as rubricas, orientações de fala e atuação que aparecem na retextualização entre parênteses.

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Colaborar é importante?

- Quando o trabalho é difícil, alguns não querem colaborar. Mas quando a hora é boa, todos querem participar. Por que isso costuma acontecer? Você já passou por uma situação assim? Conte para os colegas e ouça o que eles têm a dizer. *Respostas pessoais.*
- Você teria ajudado a galinha ruiva? Por quê? *Respostas pessoais.*

Texto teatral e dramatização

Você conheceu a história da galinha ruiva por meio de um conto, mas há outra forma de contar essa história: através do **texto teatral**.

No **texto teatral**, os personagens podem ser representados por pessoas, e a história pode ser encenada em um palco.

- Na coletânea de textos da seção **Ai vem...** (nas páginas 276 e 277), leia com a professora o texto “A galinha ruiva”, agora em forma de texto teatral.
- EM GRUPO.** Junto-se a 5 colegas para teatralizar a história da galinha ruiva. Vocês poderão usar os personagens (fatoscheiros feitos com varetas) confeccionados na seção **Assim também aprendo**, da página 190.

Preparação

- Decidem quem do grupo será:
 - o galinha;
 - o gato;
 - o porquinho;
 - o cão;
 - o peru;
 - o contador da história.
- Cada um deverá localizar no texto teatral as falas de seu personagem para lê-las, exercitá-las e memorizá-las.
- Segundo as orientações da página 190, montem seus personagens.
- Ensaiem as falas de seus personagens. Lembrem-se de que:
 - o contador narra a história;
 - a galinha pergunta e age;
 - os outros bichos respondem e ficam parados em seus lugares.

Apresentação

- Segurem seus fatoscheiros (personagens) atrás de uma caixa ou mesa coberta com uma toalha, mostrando-os para o público, mas procurando não aparecer.
- Cada um deve falar sua parte de forma bem clara, para todos ouvirem e entenderem. Pensem também em como soar a voz e a expressividade da fala de seus personagens, procurando a forma que mais combina com eles.
- Seguindo as orientações que aparecem entre parênteses no texto teatral. (Lês vão orientá-los sobre como devem agir e falar na apresentação).

Apreciação

- Como foi a apresentação de vocês? E a dos colegas, como foi?
- Você mudou alguma coisa na apresentação do seu grupo? Converse com os colegas sobre os resultados.

Apresentação

Chamar a atenção dos alunos para as mudanças de pontuação no texto que requerem mudanças de entonação. As falas da galinha costumam em perguntas e afirmar que faz as ações sozinha, mas ela termina sempre com “Cocoricó!”, que sugere indignação. Os demais personagens respondem às perguntas com uma afirmação, terminando com ponto final. Entretanto, no final da história, respondem à convite da galinha com “Eu quero!”, o ponto final dá lugar a exclamação, que sugere ênfase, e ênfase.

Se possível, providenciar uma caixa, uma mesa, um varal com pano pendurado imitando uma cortina ou algo que possa servir para os alunos se ocultarem uma hora da apresentação e deixar a maquiagem os fatoscheiros de volta.

Na apresentação é importante que os alunos se expressem com segurança, liberdade e desinibição, engajando-se em atividades de modo colaborativo, apresentando-se em ser compreendidos pelos interlocutores e usando o espaço com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (Referência: BNCC – EF02.P4.3)

Apreciação

Medir a avaliação sobre a apresentação, estimulando a observação da força de comunicação (clara das suas falas de texto, que atenda em etapas da vida social, resumo os alunos a reconhecer para que o texto foi produzido, onde ocorreu, quem produziu, a quem se destinou. (Referência: BNCC – EF02.P4.3)

Tecendo saberes

Aproveitar as informações sobre a galinha para um trabalho interdisciplinar sobre o conceito de ave, relacionado à área de Ciências. Se houver interesse em ampliar informações sobre outras aves que também têm voz batida, curto, há informação em diversos sites.

Tecendo saberes

Galinha na vida real

Galinha tem asas, mas não voa. Pelo menos, não voa muito bem. Ela dá grandes saltos, conseguindo voos bem curtos.

Isso acontece porque essa ave foi domesticada pelos seres humanos, não precisando voar para fugir dos predadores nem para buscar comida. Seu alimento é encontrado no chão: ela ciscas, isto é, revirava a terra e come insetos, minhocas, sementes, engolindo até pedrinhas.

No conto, a galinha fez um pão, como se fosse uma pessoa. Na vida real, o que uma galinha pode fazer? Converse com os colegas.

Unidade 9

Retextualização: texto teatral e dramatização

A orientação para a teatralização se encontra nas páginas 180 e 181, na seção **Prática de oralidade**.

Supere-se uma letra compartilhada, destacando as indicações de fala de cada um dos personagens.

Unidade 9 – Texto teatral e dramatização

A galinha ruiva

Narrador: aquele que conta a história.

Personagens: galinha, cão, gato, porquinho, peru.

Narrador — Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo.

(Entra a galinha ruiva, lêz por ter encontrado o grão de trigo. Com voz bastante animada, dirige-se aos outros bichos, que já estavam em casa.)

Galinha — Quem me ajuda a plantar esse trigo?

Cão — Eu não.

Gato — Eu não.

Porquinho — Eu não.

Peru — Eu não.

Galinha — Então eu planto sozinha. Cocoricó!

(A galinha ruiva sai de cena resmungando: “Cocoricó, eu planto o trigo / Cocoricó, ninguém tem comigo?”)

Narrador — E foi isso mesmo que ela fez. Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro.

(A galinha ruiva volta para a cena. Com voz ainda animada, dirige-se novamente aos outros bichos, que continuam parados no mesmo lugar.)

Galinha — Quem vai me ajudar a colher o trigo?

Cão — Eu não.

Gato — Eu não.

Porquinho — Eu não.

Peru — Eu não.

Galinha — Então eu colho sozinha. Cocoricó!

Narrador — E foi isso mesmo que ela fez.

(A galinha ruiva permanece na cena e começa a colher resmungando: “Cocoricó, eu colho o trigo / Cocoricó, ninguém colhe comigo?” Depois, dirige-se novamente aos outros bichos, que continuam parados, no mesmo lugar.)

Galinha — Quem me ajuda a levar o trigo ao moinho?

Cão — Eu não.

Gato — Eu não.

Porquinho — Eu não.

Peru — Eu não.

Galinha — Então eu levo sozinha. Cocoricó!

(Inovamente, a galinha ruiva sai de cena resmungando: “Cocoricó eu levo o trigo / Cocoricó, ninguém tem comigo?”)

Narrador — E foi isso mesmo que ela fez. Quando, mais tarde, voltou com a farinha, perguntou:

(A galinha ruiva volta à cena mais uma vez. Agora, com voz bem pouco animada, dirige-se aos outros bichos.)

Galinha — Quem me ajuda a assar essa farinha?

Cão — Eu não.

Gato — Eu não.

Porquinho — Eu não.

Peru — Eu não.

Galinha — Então eu asso sozinha. Cocoricó!

(Vai uma vez, a galinha ruiva sai de cena resmungando: “Cocoricó, eu asso o trigo / Cocoricó, ninguém assa comigo?”)

Narrador — A galinha ruiva assou a farinha e com ela fez um pão.

(A galinha ruiva volta à cena novamente com voz bastante animada. Dirige-se aos outros bichos, que permanecem o tempo todo no mesmo lugar.)

Galinha — Quem quer comer esse pão?

Cão — Eu quero!

Gato — Eu quero!

Porquinho — Eu quero!

Peru — Eu quero!

Galinha — Isso é que não! Sou eu quem vai comer esse pão! Cocoricó!

Narrador — E foi isso mesmo que ela fez.

(A galinha ruiva sai de cena pulando e cantando: “Eu como todo o pão feito com o trigo / É não, ninguém mais vai comer comigo!”)

Retextualização dos autores para o conto “A galinha ruiva”, de William Bonner. Vídeo: Bonner. O livro das vivências para crianças. Edição de Cláudia Rogério-Ferre. 1o de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019, p. 41.

Assim também aprendo

Material

Se os alunos forem usar palito de churrasco, antes que comecem a manuseá-lo é necessário cortar a ponta para evitar que se machuquem.

Modo de fazer

Seguir o passo a passo e fazer os personagens (galinha, cão, gato, porquinho, peru, porquinho) e o contador da história de "A galinha ruiva" para dramatizar a história.

Sugestões de atividades

Pode-se contar para a classe algumas histórias que tenham um protagonista e vários outros personagens, como uma das versões de "O casamento de dona Baratinha". Após a apresentação da história, explorar com os alunos os momentos da narrativa: começo, desenvolvimento e final/desfecho. O trabalho com os três momentos do conto pode ser representado pelas seqüências das cenas em linguagem não verbal, como desenho ou colagem, e que retratem esses momentos. Destacar também os personagens da história contada.

Outras histórias em que há um protagonista e vários personagens secundários devem compor atividades complementares, de forma que os alunos possam estabelecer comparações entre tipos de protagonistas e de personagens, que podem ser representadas por seres humanos, animais, objetos ou elementos da natureza.

Sugestões:

- A *Jararaca, a perereca e a tizico*, de Ana Maria Machado, publicado pela Editora Companhia das Letras, 2016.
- O *peru de peruca*, de Sonia Junqueira, publicado pela Editora Ática, 2007.

Há várias possibilidades de integração com a área de Arte. Podem ser exploradas muitas formas de narrar um conto: oralmente; dramatizando; usando fantoches feitos de dobradura, desenhados ou feitos com colagens de papel ou tecido; montando um teatro de sombras; construindo um álbum sanfonado ou seriado, entre outras formas lúdicas de apresentar.

Os alunos podem ser separados em grupos – o que favorece a in-

Assim também aprendo

Teatro de varetas

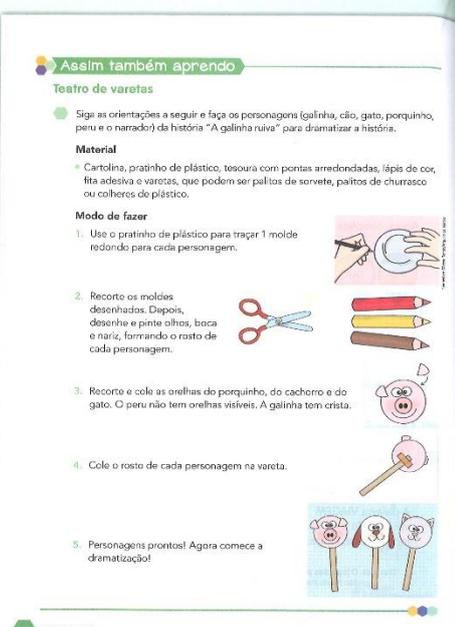
Siga as orientações a seguir e faça os personagens (galinha, cão, gato, porquinho, peru e o narrador) da história "A galinha ruiva" para dramatizar a história.

Material

- Cartolina, pratinho de plástico, tesoura com pontas arredondadas, lápis de cor, fita adesiva e varetas, que podem ser palitos de sorvete, palitos de churrasco ou colheres de plástico.

Modo de fazer

1. Use o pratinho de plástico para traçar 1 molde redondo para cada personagem.
2. Recorte os moldes desenhados. Depois, desenhe e pinte olhos, boca e nariz, formando o rosto de cada personagem.
3. Recorte e cole as orelhas do porquinho, do cachorro e do gato. O peru não tem orelhas visíveis. A galinha tem crista.
4. Cole o rosto de cada personagem na vareta.
5. Personagens prontos! Agora comece a dramatização!



190 UNIDADE 9

Há ainda outras atividades que podem ser desenvolvidas. Por exemplo:

- Representação de cenas em que alguns elementos do grupo representam os personagens e outros acompanham o cenário.
- Seleção de contos bem conhecidos para representar alguma cena ou personagem através de mímica para que os colegas adivinhem qual é o conto em questão.

As atividades sugeridas contemplam a habilidade de o aluno reconhecer elementos do discurso narrativo e as funções do discurso dramático, conforme preconiza o eixo Educação Literária. (Referências: BNCC – EF02LP1 e EF02LP43).

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Destaca-se que a abordagem do texto dramático está prevista, na BNCC, para o período de 3º a 5º ano; não há habilidades a ele relacionados no 1º e 2º anos.

Na categoria "Escrita", as subcategorias exploradas na unidade foram:

- a) Revisão de textos escritos – por meio da releitura e revisão de textos produzidos;
- b) Construção do sistema alfabético e conecções da escrita – utilizando a grafia correta de palavras conhecidas e com estruturas silábicas já dominadas na produção de textos;
- c) Produção de textos escritos – pela reescrita de texto narrativo literário.

O trabalho com produção de texto, abordando as subcategorias apontadas, foi realizado basicamente a partir do reconto da narrativa "A galinha ruiva" (Figura 26). As atividades partiram da seqüência de ações da história, retomada por ilustrações; a seguir, foi proposta a reescrita, a partir de indicadores coesivos que nortearam a produção das crianças; por fim, houve revisão, com foco na pontuação e grafia das palavras.

Figura 26 – Páginas 182 e 183 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano (unidade 9)*

Produção de texto

Preparação
O objetivo da atividade é o reconto da história lida. A reordenação das ações é realizada como ponto de apoio para os alunos, e o desafio do reordenar poderá ser feito em duplas. A memorização da estrutura do conto tem como **começo, desenvolvimento e final** provavelmente dará mais segurança aos alunos em suas escritas. Há também a possibilidade de que façam escolhas aproximadas para a reescrita. Se achar conveniente, fazer primeiro a atividade oralmente para que, depois, os alunos registrem.

Produção de texto

Reconto

● Agora você vai contar a história da galinha ruiva com suas palavras. Mas, antes disso, vamos relembrar as ações da galinha?

Preparação

1. Numere os na ordem em que as fotos aconteceram.
Atém de pedir ajuda a outros animais, a galinha ruiva:



4 fez um lindeu pio.



1 plantou o grão.



3 voltou do moinho com a farinha.



2 colheu o trigo.

Escrita

2. Agora reescreva a história com suas palavras.

A galinha ruiva

Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo.

Então ela Resposta pessoal.

Mas _____

No final _____

Revisão e reescrita

1. Leia seu texto. Preste atenção na pontuação e na escrita das palavras. Reescreva o que for necessário.

2. Depois de terminar a reescrita, você pode ler a história para alguém da sua família.

● Aí vem... conto

Atividade oral

1. Ouça a leitura que a professora vai fazer do conto "Boia-fóia", que está na página 275. Você vai gostar!

2. De qual dos contos você mais gostou? Por quê?

3. Escolha um dos textos lidos nesta unidade e prepare a leitura para ler para seus amigos e familiares.

Escrita

Aqui ficam apenas as marcas principais da sequência narrativa. São trabalhadas as coesões que dão o encadeamento às partes do texto. O conto pode ser sintetizado na escrita, pois o enredo é formado pela reescrita. No reconto essa reescrita não é necessária. Se os alunos já conseguem detalhar, implementar esta atividade no cotidiano.

Adotar diferentes possibilidades de resposta. Sugestão: "Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo. Então ela decidiu plantá-lo e pediu ajuda ao cão, ao gato, ao porquinho e ao peru. Mas ninguém quis ajudar a galinha. Ela plantou o grão, colheu o trigo, voltou do moinho com a farinha e fez um lindeu pio. No final, todos quiseram comer o pão, mas a galinha comeu o pão sozinha". Escrita apenas uma sugestão de texto sem diálogos. Se achar necessário, os alunos podem inventar os diálogos.

Revisão e reescrita

A sistematização das etapas de revisão e reescrita tem por objetivo desenvolver nos alunos habilidades de utilizar corretamente a grafia de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases, a segmentação entre as palavras, os pontos finais, de interrogação e de exclamação. (Referência: BNCC - EF02LP2)

● Aí vem... conto

Atividade 2

Leitura silenciosa, seguida de ouvir com atenção textos narrativos lidos pelo professor são atividades que propiciam um momento necessário de expressar preferências e opiniões. (Referência: BNCC - EF02LP4)

Atividade 3

A leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta, tem por objetivo o desenvolvimento da habilidade de ler, com autonomia e fluência, um texto curto, com nível de complexidade adequado. (Referência: BNCC - EF02LP9)

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

Em “Oralidade”, as propostas deram conta das subcategorias “Compreensão de textos orais” e “Planejamento e produção de textos orais”.

- a) Compreensão de textos orais – por meio da escuta e questionamentos pertinentes ao tema, assim como da atribuição de sentido a aspectos paralinguísticos, especialmente entonação e tom de voz, na apresentação de peça teatral;
- b) Planejamento e produção de textos orais – expressando-se com clareza em situações de intercâmbio oral e recitando quadra de forma expressiva.

Conforme já destacado, boa parte das atividades voltadas à oralidades estão articuladas à leitura, nessa unidade. Isso porque estão relacionadas ao texto teatral e à sua dramatização, como fica evidente nas páginas 180 e 181 do livro, reproduzidas anteriormente na Figura 25. A leitura expressiva e récita de quadra são exploradas em atividade voltada à “Análise linguística/semiótica” (Figura 27). Nesse caso, as orientações ao professor da atividade 1 apontam ser necessário motivar os alunos a experimentarem os sons da quadrinha.

Figura 27 – Página 188 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano* (unidade 9)

GUE e GUI

Atividade 1
Se achar conveniente, escrever a quadrinha na lousa e realizar a leitura expressiva com os alunos, motivando-os a experimentar os sons ao mesmo tempo em que observam como é representado na escrita aquilo que estão falando. Pedir aos alunos que pesquisem a brincadeira que a letra da quadrinha sugere para aqueles que por acaso não a conhecem: pular cordão; a palavra **foguinho**, ao final da quadrinha, marca a aceleração progressiva do ritmo em que a cordão é "batido", e quem a pula tem de seguir o ritmo o máximo do tempo que conseguir.

Atividade 1, item b
Espera-se que os alunos observem que, antes das vogais **E** ou **I**, é preciso grafar **G** seguido de **U** para representá-lo com fidelidade e se explicar a regularidade com as próprias palavras.

GUE e GUI

1 Vocês já brincaram de pular cordão cantando esta quadrinha?

Salada, saladinha
bem temperadinha
com sal, pimenta
fogo, foguinho.
tema: sôco.

a) Releiam estas palavras da quadrinha.

FO GO FO GUI NHO

b) Agora leiam estas palavras.

GALO GOLE GUERRA GULA GUIZO

O que vocês observaram nas sílabas destacadas? Façam um registro no caderno.
Dica: as sílabas destacadas têm sons e escritas diferentes.

2 Leia as palavras com **GUE** e **GUI** e ligue os nomes às figuras correspondentes.

GUIDÃO FOGUETE CARANGUEJO GUITARRA

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

As propostas que envolvem escuta e compreensão, em intercâmbio oral, passam a ter alguma orientação específica – como na atividade “Conversa em jogo – Colaborar é importante?”, presente na página 180, reproduzida na Figura 25. Entretanto, ainda são utilizadas em muitas situações como estratégia para a abordagem de aspectos das demais categorias.

Observa-se uma abordagem mais equilibrada das categorias em análise no livro de 2º ano, em comparação ao verificado no volume destinado ao 1º ano. Aproximações e distanciamentos entre os volumes serão aprofundados na seção seguinte, acompanhadas pela análise dos pressupostos orientadores da coleção.

4.3 PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DA COLEÇÃO

A partir da análise de recorte da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, em manuais do professor destinados ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, busca-se, nesta seção, evidenciar pressupostos orientadores da proposta. Exploram-se primeiramente, aspectos gerais, relacionados à organização dos livros didáticos e à análise; após, enfocam-se as atividades e orientações ao professor, pelo viés das categorias e subcategorias deste estudo. Correlações e divergências em relação aos processo alfabetizadores são o foco da investigação, no diálogo entre o livro didático em análise, a BNCC e o referencial teórico da investigação.

O recorte analisado aponta, na coleção, uma abordagem da língua que parte do estudo de gêneros textuais. Todas as unidades dos livros didáticos analisados têm como título um gênero, conforme evidenciado na análise dos sumários. A partir da proposição do gênero, um tema articula o trabalho, tema esse que está relacionado ao texto referência – primeiro texto explorado na unidade, que se torna também o texto principal, na medida em que, em torno dele, são apresentadas a maior parte das atividades da unidade.

As temáticas das unidades analisadas foram:

- a) a amizade, na unidade 1 do livro de 1º ano – “Capa de livro (1)” – , partindo da leitura da capa da obra “Amigos”, de Silvana Rando, para a exploração das vogais **a, o e i** – letras iniciais dos nomes de amigos presentes no volume da coleção;
- b) cantigas para brincar, na unidade 11 do volume destinado ao 1º ano – “Cantiga popular” – , enfocando a letra **g** a partir dos nomes “Gabriela” e “galo”, inseridos na unidade;
- c) animais, na unidade 3 do livro didático do 2º ano – “Texto informativo” – , abordando a letra **r** em posição inicial de sílaba e em encontros consonantais, a partir da palavra “crocodilo” – tema do texto principal;
- d) narrativa “A galinha ruiva”, na unidade 9 do volume do 2º ano – “Conto” – , ampliando o estudo da letra **g**, de forma a investigar seu uso representando o fonema /j/.

Embora se tenham destacado os grafemas e fonemas abordados nas unidades, as propostas não se restringem à exploração de gênero e letras, mas transitam por todas as categorias deste estudo – Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta, Escrita e Oralidade – , como evidenciado na seção anterior. Essa abordagem sinaliza aproximação à perspectiva defendida por Soares (2004, 2006, 2016, 2017) sobre alfabetização e letramento, uma vez que os processos alfabetizadores ocorrem juntamente às práticas de uso social da língua, centradas no estudo de textos orais e escritos e seus gêneros, permeando compreensão de leitura, estudo de estruturas da língua e produção textual. Para a autora, alfabetização e letramento, embora distintos, não acontecem de modo dissociado, mas constituem-se de forma concomitante e articulada. É o que Soares denomina “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando” (SOARES, 2006, p. 47). Essa articulação está melhor evidenciada no estudo das inter-relações entre as categorias de análise.

Em relação à organização dos volumes, é importante pontuar que a apresentação das propostas nas unidades é diversa entre ambos, em alguns pontos. No livro de 1º ano, as unidades iniciam com uma atividade lúdica, na seção denominada “Assim também aprendo”; a seção

“Tecendo saberes” é explorada quatro vezes, apenas ao final de períodos bimestrais; “O que estudamos” consta no material do final do livro, retomando os nomes dos personagens presentes na obra e dos próprios alunos, no estudo do alfabeto. Ressalta-se que todas as unidades possuem uma atividade de escrita espontânea, a partir de textos da cultura popular – quadras, parlendas, quadrinhas, trava-línguas – ; essas escritas são realizadas na seção “Tramas e traçados”, localizada ao final do livro, e constituem um portfólio com registros da evolução da escrita de cada criança.

No volume destinado ao 2º ano, a seção “Assim também aprendo” está presente, mas não na abertura das unidades; mantém seu caráter lúdico e está relacionada a alguma proposta, como a exploração de trava-línguas em que haja ocorrências da questão ortográfica enfocada – como os encontros consonantais com **r** na posição medial, na unidade 3 – e a confecção de personagens a serem utilizados em texto teatral – na unidade 9. “Tecendo saberes” e “O que estudamos” são contempladas em todas as unidades, de forma a, respectivamente, ampliar o tema em estudo e subsidiar a autoavaliação do estudante ao final da unidade. Há também a seção “Língua: usos e reflexões”, que aborda mecanismos da língua e não está presente no volume do 1º ano. “Tramas e traçados” contempla o registro da evolução da escrita das crianças, ao longo do ano, mas amplia-se, apresentando o traçado das letras cursivas e atividades para seu uso. Há uma quadrinha para cada traçado de letra, procurando explorar a grafia de forma divertida; como exemplo, expõem-se as páginas em que constam as letras **r** e **g** (Figura 28).

Figura 28 – Páginas 259 e 266 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano*

Página 259:

PARCECE LUM.O,
SEM BISCADO,
MAS FAZ UMA LAÇO PRA BAPÃO
E SEGUE PARA O LADO.

Pedir aos alunos que escrevam no caderno, utilizando letras cursivas, uma lista de nomes de coisas que cobrem na gaveta e começam com a letra G. Sugestões: Gafeta, garrô, garrô, garrô, etc.

Desafio: Descubra o nome e trace-o.

Atividade complementar: Apresente aos alunos o desafio: “Todo mundo foge”. Eles deverão descobrir o que aconteceu, preenchendo as frases com as letras que faltam. Em seguida, pedir a eles que escrevam as frases completas utilizando letras cursivas.

O gato foge de quadrilha.
O gato foge de quadrilha.
Agora, qual o nome do gato?

Página 266:

É UMA LETRA ARRONDADA
E COM OUTRAS PARECIDA,
NAS DIPOIS QUE DESCE RITO,
FAZ UMA VOLTA PRA SUBIDA.

Pedir aos alunos que escrevam no caderno, utilizando letras cursivas, uma lista de nomes de pessoas que começam com a letra R. Sugestões: Rodrigo, Renato, Ricardo, Rosana, Rafaela, Rafael, etc. Atenção para o início com letra maiúscula.

Desafio: Escreva o nome de uma dança típica de festa junina.

Atividade complementar: Apresente aos alunos o desafio: “Quem paga as contas?”. Eles deverão descobrir o que aconteceu, preenchendo as frases com as letras que faltam nas palavras. Em seguida, pedir a eles que escrevam as frases completas utilizando letras cursivas.

Procurou a _____ para pagar a conta com o _____ bancário.
Você dá a ele um chequê _____ de _____ e _____ reais.

Fonte: Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b.

A partir dos elementos iniciais da organização da coleção, destaca-se a diferença na proposta didática entre os volumes. O volume 1 lembra as antigas cartilhas, estudadas por Mortatti (2000a, 2000b), Albuquerque e Morais (2005), por sua proposta pautada na investigação das letras, uma a uma, em sequência. A abordagem das letras também aproxima as propostas, uma vez que há a apresentação da letra, de sua grafia, de fonema a ela associado e de palavras em que seja utilizada, especialmente em posição inicial. Verificou-se até mesmo a exploração de palavras pouco utilizadas, embora com poucas ocorrências, o que aponta para a seleção de palavras com vistas à abordagem de letras e fonemas, criando contextos artificiais para o estudo da língua.

O volume 2 abrange uma proposta de continuidade em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, por meio da abordagem do que comumente se denominam “dificuldades ortográficas” – entre as quais, encontros consonantais, dígrafos, letras que representam mais de um fonema e fonemas grafados por mais de uma letra. Além disso, inicia o estudo de outros aspectos da língua, como pontuação, paragrafação, gênero do substantivo e concordância verbal; importante lembrar que a única seção presente apenas no livro do 2º ano – e não no livro do 1º ano – é “Língua: usos e reflexões”. Dessa forma, por essas características, o volume 2 assemelha-se a boa parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa. É comum entre essas obras o enfoque da ortografia e de mecanismos da língua a partir do 2º ano.

Nesse sentido, as obras analisadas aproximam-se de modelos de materiais já estabelecidos na cultura escolar³². Enquanto produto cultural, o livro didático transmite as concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas instaladas. Ao mesmo tempo, contribui para a incorporação e manutenção desses princípios. De acordo com Apple, “[...] 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)

A análise sinaliza que a proposta da coleção se aproxima de boa parte dos livros didáticos em uso no País, nas últimas décadas. A experiência de trabalho como alfabetizadora em sala de aula confirma essa abordagem. Em que consistem, portanto, as particularidades dessas obras? Há pressupostos orientadores que as distinguem de outros livros didáticos? Em caso afirmativo, que contribuições e limites eles estabelecem em relação à BNCC e à mediação dos processos alfabetizadores? Elementos presentes na organização pedagógica dos volumes e

³² Aproximações e distanciamentos entre os livros estudados e a cultura escolar estabelecida serão desdobrados no decorrer da análise.

na análise comparativa dos achados nas categorias e subcategorias parecem responder a essa questão.

Primeiramente, destaca-se o fato de as unidades explorarem atividades lúdicas, visando a envolver a criança nas propostas; essa abordagem parece estar voltada às características do estudante nessa faixa etária, em que o jogo, a imaginação e a ludicidade são formas privilegiadas de interação com o meio. Propostas com esse enfoque estão presentes também em atividades complementares nas unidades. Nesse sentido, a análise do recorte sinaliza uma organização pedagógica que busca o envolvimento da criança nas atividades, seja por meio do lúdico, seja por temas que façam parte do universo infantil. Em outras palavras, as atividades estão inseridas em um contexto com vistas a dialogar com o estudante, que é também usuário do livro, aproximando-se de ideias de Vygotsky (1989) sobre um ensino da escrita vinculado e articulado às vivências e formas de representação da criança, incluindo o brincar e o desenho. Para o autor, “é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças” (VYGOTSKY, 1989, p. 134), ou seja, que sua aprendizagem seja contextualizada, e não mecânica e desprovida de sentido. Cabe ressaltar que, na análise realizada, esse pressuposto da coleção permanece no plano das intencionalidades; verificar sua efetivação envolveria outra investigação³³.

Outro aspecto relevante é o viés construtivista presente nas atividades que envolvem registro da escrita espontânea da criança, explorada em ambos os volumes. As orientações ao professor confirmam essa constatação, como se pode verificar no primeiro volume:

O ato de memorizar o texto tem a finalidade de ampliar o repertório de formas de expressão – textos e palavras – dos alunos, bem como a de tornar o texto apresentado um objeto de escrita espontânea, mesmo com hipóteses de escrita não alfabéticas ou ortográficas. Esse registro contribuirá para que o professor possa diagnosticar o estágio de escrita em que os alunos se encontram. Esse registro é feito no final do Livro do Estudante, em seção específica, para que o professor possa acompanhar a evolução da escrita de cada aluno. (TRINCONI; BERTIN, MARCHEZI, 2017a, p. 35)

Apontamentos semelhantes são encontrados no segundo livro, orientando o professor a utilizar os registros de escrita para avaliação e planejamento de intervenções junto aos estudantes:

³³ Considerando a diversidade de infâncias, como apontado por diversos autores que investigam o tema, entre os quais Stearns (2006), verificar se a proposta das obras em análise efetivamente promove aproximação com o universo infantil demanda pesquisa, abrangendo crianças de diferentes realidades.

A seção **Memória em jogo** tem, entre outros, o objetivo de ajudar na avaliação diagnóstica dos alunos, porque essas atividades de registro do que é memorizado revelam parte do desenvolvimento de cada um em relação à aquisição do sistema de escrita. Isso dará suporte para verificar a necessidade de intervenções qualificadas para promover o desenvolvimento dos alunos. (TRINCONI; BERTIN, MARCHEZI, 2017b, p. 245)

Embora não haja menção ao termo “construtivismo”, está implícita nas orientações a concepção de que a criança elabora hipóteses sobre a escrita, passando por diferentes estágios até chegar ao nível alfabético; esse viés se confirma na bibliografia da coleção, que contém a principal obra a divulgar esses pressupostos – **Psicogênese da língua escrita**. Os apontamentos destinados ao professor também destacam a necessidade de diagnosticar a etapa em que cada estudante se encontra para a proposição de intervenções qualificadas. Esse conjunto de pressupostos remete ao processo de construção da escrita como concebido por Teberosky e Ferreiro (1986). Partindo do viés construtivista de Piaget e considerando a aprendizagem da escrita como processo de construção de conhecimentos, pela criança, as autoras apresentam diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita pelos estudantes, além da necessidade de o professor conhecer as hipóteses de cada uma de suas crianças para realizar mediação adequada, estimulando seu avanço.

Nas obras analisadas, ainda possuem destaque as orientações ao professor. Durante a análise, elas tiveram papel importante na categorização, auxiliando na definição dos indicadores/habilidades das atividades. Isso porque, além de indicar respostas possíveis às atividades e orientar o docente, fornecem informações auxiliares para a realização das propostas e enriquecem-nas, ampliando, expandindo e até mesmo sugerindo propostas suplementares. Um bom exemplo dessas funções é encontrado nas orientações sobre a escrita espontânea das crianças, anteriormente analisadas.

A análise comparativa dos achados nas categorias e subcategorias também fornece indicações sobre as particularidades das obras estudadas. Seguindo a ordem em que as unidades foram analisadas, inicia-se com enfoque na categoria Análise linguística/semiótica.

No volume 1, o recorte estudado focaliza letras. Em ambas as unidades, são estudadas suas grafias e fonemas a elas relacionados, a partir de palavras-chave presentes no texto referência. Observa-se complexificação nas propostas, entre a unidade 1 e a unidade 11: enquanto na unidade inicial, as propostas envolvem a identificação e uso de vogais com foco nos fonemas que representam, na unidade 11, as atividades avançam, envolvendo o uso de consoantes e a identificação de fonemas a elas relacionados – incluindo correspondências

regulares e uma breve menção a correspondências contextuais – , além de abordar sílabas e leitura e escrita de palavras.

No volume 2, as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita contemplam estruturas silábicas mais complexas, como encontros consonantais (unidade 3), correspondências contextuais e correspondências irregulares (unidade 9). A escrita em forma cursiva é abordada em ambas as unidades, e a unidade 9 é exibida à criança em letra de imprensa maiúscula e minúscula, ao contrário das demais, analisadas, que utilizavam apenas a letra maiúscula. No livro destinado ao 2º ano, também são objeto de estudo mecanismos linguísticos relacionados à pontuação e formas de composição de textos, além de concordância nominal e substantivos epicenos, na unidade 3. A abordagem da pontuação progride de ponto final e de interrogação a ponto de exclamação, dois-pontos e travessão, no recorte analisado. Dessa forma, também no 2º volume da coleção observa-se progressão nas habilidades a serem desenvolvidas, seja pelos conteúdos contemplados, seja por sua forma de abordagem. Em relação às atividades de apropriação da escrita, verifica-se que os processos mentais demandados envolvem, basicamente, identificação de letras, comparação entre palavras e relação entre fonemas e grafemas. Possivelmente em virtude disso, habilidades de 1º ano relacionadas a esses processos são encontradas também no livro de 2º ano. Mesmo explorando as mesmas habilidades, as propostas veiculam palavras e enunciados com crescente nível de complexidade, demandando maior capacidade de análise, leitura e escrita pelas crianças.

Em relação à organização da sequência de abordagem das letras e aspectos da norma ortográfica, no material de apoio ao professor consta, como sugestão de leitura para aprofundamento, o livro **Guia teórico do alfabetizador**, de Miriam Lemle (2004). A obra é comentada e apontada como “um dos princípios para a organização das sequências didáticas nesta coleção, principalmente do 1º e do 2º ano” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017a, p. XXXII). Esse pressuposto se confirma nas unidades estudadas, uma vez que a ordem de exploração das relações entre grafemas e fonemas “vai do mais motivado foneticamente para o menos motivado foneticamente” (LEMLE, 2004, p. 39). Ao longo da análise, é possível observar que os princípios expostos por Artur Gomes de Morais em **Ortografia: ensinar e aprender** (2006) – outra referência que consta nas sugestões de leitura do material de apoio – também estão presentes nas orientações ao professor. Embora de origens teóricas distintas – Lemle é linguista e Morais, psicólogo – , há aspectos comuns nas concepções dos dois estudiosos. Para Lemle,

O aprendiz constrói seu conhecimento do sistema de escrita percorrendo um caminho que passa por três etapas. Na primeira etapa, ele acredita na hipótese da monogamia entre sons e letras e faz progressos rápidos ao atingi-la. Na segunda etapa, ele se apercebe das particularidades de distribuição e substitui a hipótese da monogamia pela hipótese da poligamia condicionada pela posição. Na terceira etapa, ele verifica que há posições de concorrência entre letras e reformula sua segunda hipótese, chegando, então, à terceira teoria, denominada teoria da poligamia com restrição de posição e casos de concorrência. Finalmente, o alfabetizando pode minorar o problema das escolhas arbitrárias entre letras concorrentes, se for conduzido sabiamente na identificação de certos afixos. (LEMLE, 2004, p. 39)

Morais (2006) considera as relações entre grafemas e fonemas pelo viés das regularidades – correspondências fonográficas regulares diretas, contextuais e morfológico-gramaticais – e irregularidades da Língua Portuguesa. O diálogo que a obra estabelece entre essas abordagens subsidia os processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda é importante pontuar que as propostas voltadas à análise linguística/semiótica se articulam ao gênero estudado na unidade, tanto na temática quanto nas propostas; estabelece-se diálogo e continuidade entre as práticas das categorias de estudo – Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta, Escrita e Oralidade. Essa abordagem é característica nas unidades estudadas e, possivelmente, na coleção: há articulação entre o gênero abordado, a temática da unidade e os aspectos da língua, escrita, oralidade e leitura focalizados.

Na categoria Leitura/escuta, no volume 1, a unidade 1 focaliza a leitura verbo-visual e a formação do leitor literário. As demais unidades estudadas exploram textos priorizando a linguagem escrita; embora haja ilustrações acompanhando os textos, sua função não é central na compreensão. Essa abordagem inicial, centrada na imagem, sinaliza uma perspectiva em que a criança, ao iniciar sua interação com os livros da coleção, pode não dominar a linguagem escrita, mas já está familiarizada com a visualidade e pode apoiar-se nela em suas investigações sobre textos. A perspectiva remete a estudos de Vygotsky e Luria sobre a pré-história da linguagem escrita. Para Vygotsky (1989), os processos simbólicos construídos pela criança nas brincadeiras de faz de conta, jogos, desenhos e rabiscos são precursores do sistema de representação da escrita. Luria (2017) contribui ao evidenciar, em suas pesquisas, que os pequenos passam por estágios até compreender a escrita como instrumento, utilizando tanto o desenho como a conexão entre cadeia sonora e escrita em seus registros. Dessa forma, mobilizam-se conhecimentos já construídos – tanto sobre o desenho quanto sobre a escrita e sistemas de representação – visando a promover novas aprendizagens.

Nas unidades analisadas, as habilidades a serem desenvolvidas são, de forma geral, semelhantes: leitura de palavras, elaboração de expectativas sobre os textos, identificação de sua função social, localização de informações explícitas, estabelecimento de relações entre

textos e ilustrações; atribuição de sentido a recursos expressivos gráfico-visuais e formação do leitor. O que as diferencia é o enfoque dado a cada uma delas; no livro de 1º ano, a unidade 1 prioriza a leitura verbo-visual, enquanto a unidade 11 tem foco na leitura de palavras; no livro de 2º ano, as unidades 3 e 9 enfatizam estratégias e compreensão de leitura, em progressão crescente, chegando, na unidade 9, ao estabelecimento de inferências. Também se estabelece progressão entre os textos estudados, tanto na extensão, quanto na linguagem utilizada.

A respeito das habilidades, duas considerações são necessárias. A primeira concerne à BNCC e será aprofundada no decorrer desta análise: os objetivos apresentados no documento não dão conta da complexificação dos processos cognitivos demandados na leitura compreensiva. Como exemplo, pontuou-se, na investigação das unidades, a dificuldade em categorizar a inferência entre os indicadores existentes, uma vez que, na BNCC, está associada apenas à antecipação de leitura. A segunda consideração refere-se ao fato de a habilidade de ler novas palavras ser, muitas vezes, utilizada como meio, como processo necessário à efetivação de outras atividades, e não como proposta em si.

Em Escrita, a subcategoria Construção do sistema alfabético e de convenções de escrita permeia todas as unidades analisadas, embora com enfoques distintos; enquanto nas unidades do volume 1, parte da cópia e escrita de palavras e textos breves, no volume 2 demanda da criança a grafia de palavras com estruturas silábicas já dominadas na produção de textos. Na unidade 1 da obra destinada ao 1º ano, as propostas restringem-se a essa subcategoria, com poucas propostas de escrita. Ainda que a escrita espontânea seja contemplada, na sessão “Memória em jogo”, esse aspecto sinaliza discrepância em relação à perspectiva de Luria (2017) e Vygotsky (1989). Enquanto os rabiscos e desenhos são considerados como estágios de desenvolvimento da criança, na categoria Leitura, como anteriormente apontado, parecem não o ser na escrita – ou, pelo menos, não da mesma forma. Luria (2017) considera que, para compreender o sentido e mecanismo da escrita, a criança necessita realizar tentativas e invenções de “métodos”; não é a compreensão que gera o ato, mas o contrário – os alfabetizados precisam escrever para testar e elaborar suas hipóteses. Nesse sentido, a quantidade pouco significativa de atividades de escrita, na unidade inicial do livro, não favorece a aprendizagem.

Na unidade 11, as propostas envolvendo escrita são ampliadas em relação à unidade 1, abrangendo planejamento, revisão e produção de textos escritos. Essa progressão é observada também no volume 2: a unidade 3 inclui, além das habilidades já referidas, edição de textos, paragrafação e escrita de painel; a unidade 9, reescrita/reconto de texto narrativo literário. É importante destacar que as atividades de produção escrita evoluem: iniciam com a construção

coletiva de uma paródia a partir de cantiga popular conhecida, com o registro de palavras pelos alunos (unidade 11 do livro de 1º ano); passando pela elaboração coletiva de um painel (unidade 3 do livro de 2º ano); até chegar ao registro individual, na reescrita de um conto, após a mediação do professor (unidade 9 do livro de 2º ano). Ou seja, a realização dessas atividades pressupõe momentos de leitura de textos, ação de escrita no grupo privilegiando a solidariedade e, ao final, síntese individual – partem do coletivo e alcançam o individual.

Também é importante pontuar que as propostas são orientadoras, diretivas, pois definem os passos e etapas de sua realização. Entretanto, deixam pouco espaço para a criação e a imaginação da criança. Com exceção da criança de cantiga, as demais unidades apresentam temática, fontes, orientações e até mesmo uma estrutura para a escrita do aluno. Esse aspecto é positivo na medida em que orienta tanto a mediação do professor quanto a atuação do aluno e remete à concepção interacionista de educação. Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) considera que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁴ do estudante, compreendida como aquilo que o aprendiz é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais experiente. O conceito de ZDP tem implicações na interação do professor e alunos: as intervenções do educador e colegas são motor para as aprendizagens. Dessa forma, propostas estruturadas, envolvendo construção com pares, alinham-se à concepção interacionista; obra de Vygotsky inclusive é citada na bibliografia utilizada para a elaboração da coleção. Embora essa perspectiva tenha finalidades pedagógicas e didáticas, perceber a possibilidade de restrição nas propostas é necessário, a fim de que o docente observe sua aceitação pelas crianças e avalie a necessidade de adequá-las e/ou ampliá-las, com outras atividades³⁵.

Em Oralidade, chama a atenção o fato de que nem todas as unidades analisadas contêm uma seção destinada à categoria. Atividades específicas com textos orais não fazem parte da unidade 1, no volume 1 da coleção, embora intercâmbio oral e recitação de parlendas estejam presentes. Escuta atenta de falas, formulação de questões pertinentes e expressão clara na conversação estão presentes na unidade como estratégia para a realização de outras propostas, mas não enquanto proposta de reflexão sobre a língua oral. Esse aspecto caracteriza a abordagem da oralidade em todo o recorte estudado, embora nas demais unidades sejam abordados textos orais de gêneros distintos como cantigas (unidade 11, no volume 2), exposição

³⁴ Zoia Prestes, em estudo sobre as traduções de obras de Vygotsky, considera que a expressão “Zona de Desenvolvimento Proximal” não contempla o sentido que o autor atribuiu ao conceito e sugere “Zona de Desenvolvimento Iminente”. Segundo ela, a característica essencial do conceito é “a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência” (PRESTES, 2010, p. 173).

³⁵ Novamente, lembre-se da diversidade de infâncias (STEARNS, 2006), assim como das singularidades das crianças, tanto em seus interesses quanto em seus processos de aprendizagem.

oral de pesquisa (unidade 3, no livro 2), texto teatral e dramatização com fantoches (unidade 9 do livro 2). A reflexão sobre elementos constitutivos desses textos se amplia, em especial no volume destinado ao 2º ano, incluindo condições de produção e recepção de textos orais, finalidades da interação oral e atribuição de sentido a aspectos paralinguísticos da fala.

No livro 2, as propostas são mais estruturadas em comparação ao volume 1. Ocorre também articulação entre categorias, estabelecendo intertextualidade: o conto “A galinha ruiva”, inicialmente estudado em prosa, é apresentado e dramatizado como texto teatral. Embora haja progressão nos objetivos e diversificação de gêneros, verifica-se que a abordagem da oralidade segue em um papel secundário, menos importante e até mesmo a serviço das demais categorias de ensino da língua. Essa constatação dialoga com a perspectiva de Rojo e Batista (2003), que investigam os livros didáticos de Língua Portuguesa. Para os autores, “pensar a linguagem oral (forma e pública) como objeto de ensino, como querem os PCNs, está longe da realidade dos livros didáticos” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 16). Dessa forma, o recorte analisado novamente se aproxima à cultura escolar estabelecida.

A análise também aponta questões relevantes em relação à BNCC, contemplando discrepâncias entre o proposto nas unidades estudadas e o documento. Essas ocorrências, evidenciadas ao longo da análise do recorte, podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- a) Habilidades previstas para o 1º ano estão presentes também no livro destinado ao 2º ano; há repetição de habilidades, mas em situações mais complexas de uso da língua, por exemplo, aplicadas a estruturas silábicas não canônicas, no volume 2;
- b) Correspondências irregulares entre grafemas e fonemas são mencionadas já em unidades do volume 1 e abordadas no volume 2; no entanto, são enunciadas apenas no 5º ano, na BNCC;
- c) Concordância nominal, abordada no livro destinado ao 2º ano, está prevista apenas para o 4º ano no documento;
- d) Não há menção à flexão de gênero na BNCC, excluindo também substantivos epicenos, tratados no livro didático do 2º ano;
- e) Travessão e dois-pontos, abordados no 2º ano, aparecem, na BNCC, apenas no 3º ano; nesse caso, a habilidade da Base prevê tanto sua identificação quanto seu uso;
- f) Texto dramático, explorado em práticas de oralidade, no 2º ano, é citado apenas em objetivo a ser desenvolvido de 3º a 5º ano;
- g) Não consta na Base Nacional habilidade específica envolvendo processos de inferência, fundamentais à compreensão e interpretação de leitura; no documento, esse processo está vinculado à antecipação de leitura.

Essas constatações indicam que, embora a coleção siga as habilidades previstas na BNCC, em Língua Portuguesa, essa abordagem não é rigorosa, uma vez que não se restringe às habilidades previstas para cada ano. Por outro lado, sinalizam aspectos discutíveis na elaboração do documento. A progressão na elaboração dos objetivos previstos é uma delas: como esperar que crianças utilizem travessão e dois-pontos no 3º ano sem que essas noções sejam introduzidas e exploradas anteriormente? Desde cedo os pequenos interagem e leem diferentes textos; nessa interação, certamente observam letras e outros sinais gráficos e, se não o fazem, cabe ao professor fazer a mediação. A mesma situação se verifica em relação à flexão de gênero, concordância nominal, correspondências irregulares e até mesmo ao texto dramático; processos iniciais de abordagem de habilidades envolvendo esses aspectos precisam fazer parte do currículo desde os anos iniciais para que a aprendizagem passe a se consolidar ao longo dos demais anos. Além de lacunas, verificou-se equívoco em relação à habilidade de inferência, conforme exposto na análise. Esses achados preocupam, na medida em que a BNCC se constitui documento obrigatório, orientador e normatizador de todos os sistemas de educação brasileiros, incluindo a elaboração de material didático e avaliações externas e a formação de professores. Nesse sentido, as escolhas presentes no livro didático em análise, em relação ao documento, são acertadas, pois conferem maior coerência ao processo didático.

Ao finalizar a análise do *corpus*, retomam-se as questões propostas para esta seção: em que consistem as particularidades dos livros analisados? Que contribuições e limites estabelecem em relação à BNCC e à mediação dos processos alfabetizadores?

Primeiramente, pontua-se que as obras analisadas contemplam aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida. Essa característica está evidenciada na ordem de organização das letras, lembrando cartilhas, embora influenciada por pressupostos da Linguística e Psicologia; na centralização das propostas na língua culta e escrita, em detrimento de textos orais e variações linguísticas; na importância dada ao ensino de gramática, uma vez que a análise linguística/semiótica teve espaço relevante em todas as unidades, o que não foi observado em relação à escrita e à oralidade; na ênfase temática e estrutural das atividades de compreensão textual. Rojo e Batista (2003), em estudos sobre livros didáticos de 6º a 9º ano, demonstram conclusões que se aproximam a essa perspectiva e, de acordo com a análise realizada, aplicam-se também a coleções de 1º a 5º ano:

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de

divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem da leitura de textos, são priorizados os trabalhos temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. (ROJO; BATISTA, 2003, p. 19-20)

Entretanto, a análise das obras aponta também qualidades, compreendidas enquanto aspectos que as distinguem de outras coleções e qualificam a ação pedagógica realizada a partir delas. Batista (2003) destaca a importância dos livros didáticos no Brasil, uma vez que se constituem um dos principais materiais utilizados pelos professores.

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Dessa forma, é fundamental ao professor conhecer as lacunas das obras didáticas, mas também suas contribuições. Nesse sentido, o recorte focalizado na coleção *Ápis Língua Portuguesa* sinaliza uma espécie de cartilha com nova roupagem, renovada por pressupostos de teorias sobre a aprendizagem e a alfabetização, que contempla:

- a) Contextualização das propostas de reflexão sobre a língua escrita, apresentando atividades voltadas à aquisição do sistema alfabético por meio de palavras em contexto, de forma articulada a práticas de leitura, escrita e oralidade e do estudo de textos de diferentes gêneros; nessa perspectiva, também explora temáticas que fazem parte do universo infantil – amizade, animais, histórias – e gêneros distintos, tanto já conhecidos pelas crianças – como cantigas populares, parlendas e, para alguns alunos, capas de livro e narrativas – quanto mais restritos, relacionados ao domínio da escrita – como textos informativos;
- b) Abordagem de gêneros textuais diversos, especialmente escritos, mas também orais, em consonância com Soares (2016, 2017), que defende a perspectiva de alfabetizar letrando;
- c) Espaço para o ludismo e o universo infantil, seja por meio das temáticas, seja por atividades que possibilitam à criança inserir seus interesses e conhecimentos nas propostas das unidades;

- d) Acompanhamento das hipóteses de escrita das crianças, por meio de seus registros espontâneos, visando a qualificar a mediação pedagógica e estimular avanços.

Dessa forma, em relação aos processos alfabetizadores, há a indicação de um caminho, que envolve a mediação do professor pautada na articulação entre eixos – Análise linguística/semiótica, Leitura/escuta, Escrita e Oralidade –, na palavra com sentido, no trabalho com gêneros escritos e orais e no acompanhamento das hipóteses de escrita da criança. A análise dos processos alfabetizadores previstos nas unidades de livros de 1º e 2º ano da coleção *Ápis* evidencia o vínculo entre categorias/eixos com vistas à alfabetização. Em outras palavras, processos alfabetizadores ocorrem não apenas pelas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, em Análise linguística/semiótica – embora sejam fundamentais –, mas também em atividades de escrita, leitura/escuta e oralidade. Nas unidades estudadas, essa articulação entre categorias com vistas à alfabetização ocorre entre habilidades de Leitura/escuta e Escrita; está evidenciada, em especial, nas subcategorias Protocolos de leitura e Decodificação/fluência de leitura (Leitura/escuta) e Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita (Escrita). Oralidade também poderia estar incluída nessa articulação – que contempla processos cognitivos e não apenas temáticas –, mas sua abordagem na obra, apesar de esforços, não foge a uma tentativa de incluir textos orais, ainda distante de discussões sobre aspectos como variação linguística, por exemplo, fundamentais também à alfabetização³⁶.

É importante destacar ainda que os achados dizem respeito não apenas aos processos alfabetizadores na coleção em estudo, mas também na BNCC, cujas habilidades e eixos de ensino da língua foram utilizados na categorização das unidades analisadas. Em outras palavras, na Base Nacional, embora a alfabetização seja enunciada em Análise linguística/semiótica, há objetivos a ela relacionados também em Leitura/escuta – como “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (BRASIL, 2017a, p. 99) – e Escrita – incluindo “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas” (BRASIL, 2017a, p. 99).

Os pressupostos evidenciados dialogam com estudos de teóricos da alfabetização e aprendizagem da língua – alguns deles já citados nesta análise – e também com o olhar e

³⁶ Morais (2006, p. 28-29) afirma que as regularidades e irregularidades da escrita são julgadas a partir de um modo de pronunciar e chama a atenção para a necessidade de o professor considerar as particularidades dos dialetos de cada região. Lemle (2004) ratifica essa posição, ao considerar importante ao alfabetizador saber que “[...] as partes do sistema ortográfico que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (p. 35), assim como compor quadros, “registrando neles a distribuição dos sons conforme se dá no dialeto falado pela sua clientela e por eles mesmos” (p. 22). Esses princípios são fundamentais para a autora, uma vez que permitem propor atividades adequadas e combater o preconceito linguístico.

experiência da pesquisadora, enquanto professora alfabetizadora. As concepções de Soares corroboram-nos de forma mais próxima. Conforme ela,

O ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica – da faceta linguística – aqui reconhecido como necessário [...], não é suficiente, porque não pode desenvolver-se desvinculado das demais facetas, separando a língua escrita de seu objetivo último, que é a compreensão ou expressão de mensagens de diferentes naturezas, e desse modo fragmentando artificialmente a formação da criança leitora e produtora de textos. (SOARES, 2016, p. 350, grifos da autora)

Em outras palavras, para a autora, a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico (faceta linguística) ocorre simultaneamente à aprendizagem de habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos (faceta interativa) e de usos, funções e valores da língua em diferentes contextos (faceta sociocultural). Nos dizeres de Soares, “contextualiza-se o processo de alfabetização [...] associando-lhe o *letramento*” (SOARES, 2016, p. 351, grifo da autora): novamente chega-se à defesa do alfabetizar letrando. Essa talvez seja uma das mais importantes contribuições da coleção analisada, ao oferecer propostas contextualizadas aos processos alfabetizadores.

Outras qualidades da obra podem ser citadas, sob a perspectiva de Lajolo (1996) sobre o livro didático. Entre elas, a relevância das orientações destinadas ao docente, conforme aponta a análise, complementando e ampliando as propostas e fornecendo referencial para a mediação pedagógica.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 5)

A autora também pontua ser importante que a obra didática ofereça diversidade de linguagens e códigos e as explore de forma qualificada. “O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam.” (LAJOLO, 1996, p. 5) Dessa forma, prioriza-se a qualidade dos conteúdos presentes no manual, critério que a obra estudada, apesar de possuir lacunas, demonstrou atender.

Albuquerque e Morais (2005) encontraram resultados semelhantes em suas pesquisas:

O exame dos atuais Livros Didáticos de Alfabetização (LDAs) [...] revelou uma adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas

nas áreas de linguística e psicologia. Assim, nos manuais do professor, todos os novos livros se declaravam construtivistas ou socioconstrutivistas e faziam referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização, no processo de alfabetização. (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 154)

Segundo os autores, a principal mudança dos LDAs relaciona-se à presença de diversidade textual, explorando gêneros variados e textos representativos – de forma diferente dos pseudotextos³⁷ presentes nas cartilhas tradicionais. Também pontuam que, “quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), os autores dos atuais livros didáticos de alfabetização têm buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas” (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 155). Além disso, privilegiam palavras ou letras como unidades para estudo do SEA e não sílabas. Por outro lado, apresentavam poucas atividades voltadas à consciência fonológica, inclusive com exploração pobre de textos curtos como trava-línguas, parlendas e quadrinhas, os quais favorecem seu desenvolvimento. Esses aspectos, também verificados na análise da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, sinalizam que:

[...] os autores dos atuais livros didáticos de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, têm deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas. (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 157)

Albuquerque e Morais afirmam ser esse um dos motivos pelos quais muitos professores têm criticado os livros de alfabetização, optando por não os utilizar ou utilizá-los em parte, e considerá-los em nível elevado para seus alunos: “sentem a falta de um ensino mais sistemático voltado para o eixo da ‘alfabetização’”. (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 157) Pode-se dizer que o mesmo ocorre nas obras estudadas: a quantidade e qualidade das propostas voltadas à reflexão sobre o sistema de escrita foram alvo de questionamentos pela pesquisadora ao longo da análise – são suficientes? Atenderiam às necessidades e diferentes processos de aprendizagem das crianças? A resposta parece ser negativa, remeter ao papel do educador e à necessária reinvenção da alfabetização, postulada por Soares, “[...] integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos,

³⁷ Segundo Albuquerque e Morais (2005, p. 150-151), pseudotextos são “textos forjados”, compostos por palavras que contêm as sílabas já trabalhadas, com fins de alfabetização. São comuns nas cartilhas tradicionais. “Os textos cartilhados se caracterizam, então, por um amontoado de frases que, juntas, não correspondem a um texto, uma vez que não possuem uma unidade de sentido. E, para garantir a presença de palavras compostas pelas unidades já ensinadas, muitas vezes frases são artificiais e sem sentido, como as clássicas ‘o boi bebe’, ou ‘o bebê baba’, ou ‘Ivo viu a uva’.” (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 151)

o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro [...]” (SOARES, 2017, p. 46).

O que apontam, então, os resultados da análise da coleção *Ápis Língua Portuguesa*? Primeiramente, sinalizam a influências de perspectivas teóricas recentes, provenientes de diferentes áreas – Educação, Linguística e Psicologia –, na elaboração das propostas. Embora a organização dos livros lembre as antigas cartilhas, os pressupostos que subjazem sua elaboração dialogam com perspectivas do interacionismo, do construtivismo, do letramento, da Linguística e da Psicologia. Mortatti (2007) corrobora esses achados, considerando que houve, no Brasil, em relação à alfabetização, uma busca de conciliação entre construtivismo e interacionismo e, mais recentemente, letramento. A autora critica essa apropriação, que avalia como “um tipo muito eclético de opção didático-pedagógica” (MORTATTI, 2007, p. 161), uma vez que essas perspectivas provêm de teorias do conhecimento diversas. Na prática, entretanto, como a própria investigação dos manuais do professor sinalizou, essa conciliação é comum e parece ser mobilizada para dar conta das diversas facetas da alfabetização e da aprendizagem da língua escrita, como defendido por Soares (2016).

Também se constata que os livros didáticos fornecem contribuições importantes para o fazer pedagógico do alfabetizador, mas possuem também lacunas que precisam ser sanadas em sua utilização. Como afirma Lajolo,

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 8-9)

Para a autora, “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor”, assim como “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor” (LAJOLO, 1996, p. 8). O que se coloca não é a culpabilização dos docentes, mas a perspectiva já reiterada, a partir de Soares (2016), sobre alfabetizar com método, que se aplica também às propostas que partem do livro didático: é a partir do conhecimento do professor que se constitui uma mediação efetiva e eficiente dos processos alfabetizadores, possibilitando a seleção das atividades e estratégias mais adequadas a cada aspecto da aprendizagem da língua escrita. A tomada de um livro didático, tanto quanto de um método, sem avaliação e adequações pelo professor, em função das especificidades de seus alunos, pode tornar ineficientes boas propostas ou, ainda, tomá-las

como único caminho a ser seguido, padronizando processos que exigem olhar e intervenção a partir da trajetória de cada alfabetizando. Segundo a autora:

[...] alfabetizadores(as) saberão que procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado, do *objeto* a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos *processos cognitivos e linguísticos* envolvidos na aprendizagem desse objeto. Dominando esses conhecimentos, é possível ao/à alfabetizador(a) analisar os chamados “métodos” que, ao longo do tempo e no momento presente, têm sido propostos e contrapostos, e identificar em cada um deles os aspectos que atendem ou não atendem ou só atendem parcialmente à natureza das interações cognitivas da criança com o objeto linguístico *língua escrita*, em uma ortografia com as características da ortografia do português brasileiro. E sobretudo é possível ao/à alfabetizador(a) definir, com segurança e autonomia, procedimentos e ações docentes que estimulem, acompanhem e eventualmente corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças *reais* que lhe cabe orientar, em um contexto social, cultural e escolar específico [...]. (SOARES, 2016, p. 351-352, grifos da autora)

A longa citação de Soares é trazida, no fechamento desta análise, pois sua perspectiva corrobora os achados da investigação: ao professor, com base em seus conhecimentos de teorias e do público que atende, cabe analisar não apenas os métodos, mas também as propostas de livros didáticos, avaliando sua adequação e adaptando-os às necessidades e interesses de seus alunos. Nesse sentido, o propósito deste estudo é colaborar com a ação dos alfabetizadores ao sinalizar contribuições e limites de um recorte de análise de livros didáticos em uso, a partir da reflexão sobre a BNCC e estudo de referencial teórico sobre aprendizagem e alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar processos alfabetizadores em manuais do professor de livros didáticos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD 2019, estudando propostas de atividade e orientações ao professor, a partir das diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e de pressupostos teóricos da educação e da aprendizagem de leitura e escrita. Para isso, optou-se por examinar unidades da coleção mais utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – *Ápis Língua Portuguesa* –, por meio da análise de conteúdo. Investigou-se o modo como orientações e propostas de trabalho de livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental exercem sua função mediadora da alfabetização.

A pesquisa surgiu no entrelaçamento entre a atuação da pesquisadora – como professora de anos iniciais, alfabetizadora, coordenadora e assessora pedagógica – e sua formação profissional – enquanto egressa do Magistério, licenciada em Letras e bolsista de iniciação científica. O olhar sobre os processos em investigação, dessa forma, parte do lugar de quem vivencia as alegrias, desafios e necessidades de salas de aula de Ensino Fundamental, nos primeiros anos da escolarização, em nosso País, e busca, na teoria, respostas e alternativas para os mesmos. Essa busca parte do pressuposto de que a alfabetização, enquanto direito de todo cidadão, traz possibilidades de acesso à cultura letrada, de construção de autonomia e da cidadania e constituição de subjetividades, em uma perspectiva de sociedade democrática e inclusiva.

Ao concluir este trabalho, busca-se responder às inquietações que o mobilizaram, a partir das questões norteadoras da investigação. A primeira delas diz respeito aos processos alfabetizadores previstos nos manuais do professor estudados. A análise do *corpus* apresenta uma alfabetização contextualizada, e isso se efetiva em diversos sentidos. Primeiramente, contextualizada em termos de usos sociais da língua; a abordagem de letras e fonemas a elas relacionados parte de palavras inseridas em textos reais, representativos de diversos gêneros, em uma perspectiva de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando (SOARES, 2004, 2006, 2016, 2017). Em segundo lugar, contextualizada em termos de universo infantil, uma vez que tanto os temas eleitos quanto a presença da ludicidade buscam aproximação à criança, usuária do livro. Em terceiro lugar, contextualizada em termos de aprendizagem da língua, pois os processos alfabetizadores não se restringem a atividades de análise linguística/semiótica, mas articulam-se e perpassam os demais eixos, especialmente em atividades de leitura e escrita. Por fim, contextualizada em termos de organização da abordagem das letras e aspectos da norma

ortográfica; respaldada em contribuições teóricas (LEMLE, 2004; MORAIS, 2006), parte do mais motivado foneticamente para o menos motivado, das regularidades do sistema para chegar às irregularidades. Em outros termos, o que se verificou foram processos de alfabetização pautados na palavra em contexto – contexto dos usos sociais, do universo infantil e da língua. Nessa perspectiva, embora a ordem de apresentação das letras e dificuldades ortográficas lembre as antigas cartilhas, em especial no volume 1, as características mencionadas as distanciam das propostas descontextualizadas e pseudotextos que as compunham. Esses aspectos constituem qualidades na coleção *Ápis Língua Portuguesa* e propõem uma ação que dialoga com estudos recentes em educação e alfabetização – interacionismo, letramento e estudos na área da Linguística e Psicologia.

Em relação aos processos mentais demandados na reflexão sobre o sistema de escrita, esses envolvem predominantemente a identificação de letras e fonemas a elas associados, o estabelecimento de relações entre elementos sonoros e sua representação escrita e a comparação de palavras, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre sons. Embora haja progressão na complexidade das relações entre grafemas e fonemas analisados e os enunciados propostos, observou-se a necessidade de maior número de atividades de apropriação da escrita, além de mais propostas que visem ao desenvolvimento da consciência fonológica, essencial à criança em alfabetização. Dessa forma, embora a obra contemple uma proposta consistente do ponto de vista da diversidade textual, a criança precisa compreender e se apropriar do código, o que demanda variedade e quantidade de interações com o objeto em estudo – as relações entre grafemas e fonemas. Nesse sentido, verificou-se a preocupação em acompanhar o processo de evolução das hipóteses de escrita das crianças, por meio de sua escrita espontânea, em uma influência clara da perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986). No entanto, embora o professor seja orientado a analisar esses registros, não são previstas estratégias diferenciadas para crianças em diferentes estágios de construção da escrita. Esse é um aspecto recorrente em livros didáticos, que desconsidera a heterogeneidade dos estudantes ao esperar que todos aprendam da mesma forma, no mesmo ritmo e por meio das mesmas atividades.

Outras lacunas foram verificadas no recorte analisado. O privilégio da língua escrita é um deles, assim como trabalho secundário com a oralidade e produção escrita centrada em propostas diretivas, com pouco espaço para a criação, pela criança. Sobre a escrita, em especial, embora atividades estruturadas orientem tanto o professor quanto o aluno – estabelecendo fundamental mediação –, destaca-se essa centralização em um contexto que se alia à quase ausência de atividade de produção escrita na unidade inicial do livro de 1º ano. Esses aspectos

contradizem pressupostos interacionistas, que consideram ser fundamental à criança testar seus métodos de escrita para compreender o sistema.

Os achados da investigação são corroborados por estudos sobre livros didáticos de Língua Portuguesa e livros didáticos de alfabetização (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005; ROJO; BATISTA, 2003; LAJOLO, 1996). Indicam que os volumes em análise se aproximam a boa parte dos livros didáticos em uso no País, tanto em suas qualidades quanto em suas lacunas. O que, então, se pode concluir a respeito de seu uso nas classes de alfabetização e sua relação com a BNCC? Essa questão nos remete aos demais objetivos que nortearam este estudo. Dessa forma, enfoca-se o segundo aspecto desta investigação: o cotejamento entre os processos alfabetizadores identificados nos livros e as diretrizes pedagógicas e habilidades presentes na Base Nacional.

As habilidades, objetos de conhecimento e eixos ou práticas de linguagem em Língua Portuguesa apresentados no documento curricular foram utilizados na categorização, por meio da análise de conteúdo. As habilidades serviram como indicadores; os objetos de conhecimento, reorganizados e agrupados, constituíram as subcategorias; os eixos ou práticas de linguagem designam as categorias. A análise apontou que os livros didáticos focalizados seguem os pressupostos da BNCC para a alfabetização, mas não o fazem de forma rigorosa, pois estabelecem adequações no uso do documento de acordo com os pressupostos orientadores da coleção; habilidades e objetos de conhecimento são antecipados, acrescidos e até mesmo retomados, mesmo que essa proposição esteja em divergência com a Base. Esse aspecto não caracteriza negativamente a coleção, pelo contrário: as opções dos autores são acertadas e conferem coerência ao processo didático. Dessa forma, a investigação trouxe resultados também em relação aos processos alfabetizadores na BNCC, embora não fosse seu objeto de estudo.

A análise apontou lacunas e equívocos na progressão de habilidades e ausência de objetos de conhecimento importantes, no documento. Também sinalizou divergência na perspectiva enunciada no texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, em que a alfabetização é vinculada apenas à análise linguística/semiótica. Considerando que o mesmo se constitui em base obrigatória para a elaboração dos currículos em todo o País, os quais estão sendo adequados às suas diretrizes, essa constatação preocupa. A Base em si, alvo de críticas e disputas ao longo de sua elaboração, traz, em sua versão homologada, uma falta que, no olhar da pesquisadora, é fator de grande preocupação: o silêncio a respeito do referencial teórico adotado. Embora seja possível chegar a obras e autores pelos pressupostos veiculados, sabe-se que essa informação é importante para o professor, uma vez que lhe permite acessar referencial

de estudo. Aliando-se esse ponto à verificação de problemas na elaboração do documento, é possível imaginar a repercussão que esses aspectos podem ter na formação docente e nos currículos das escolas brasileiras.

Ainda é necessário lembrar que os livros didáticos aprovados, escolhidos e distribuídos por meio do PNLD 2019 foram elaborados a partir da 3ª versão da BNCC, anterior à homologada. Em relação a esse aspecto, mesmo não tendo sido foco deste estudo, foi possível constatar divergências em habilidades, objetos de conhecimento e eixos citados nos manuais do professor. A título de exemplificação, citam-se os seguintes aspectos da 3ª versão, em divergência à homologada: há cinco eixos em Língua Portuguesa – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária; observou-se que algumas habilidades foram suprimidas, outras permanecem com a mesma redação e há ainda as que foram alteradas ou reelaboradas e agrupadas; na 3ª versão, a organização das habilidades contemplava cada ano de escolaridade – 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano – e não havia menção a habilidades para períodos – como 1º a 5º ano, 1º e 2º anos, 3º a 5º anos. Essas constatações sugerem novos estudos, tanto em relação às aproximações e distanciamentos entre a 3ª versão e o documento homologado e seu impacto no PNLD 2019, quanto sobre os usos da BNCC, seja em sua transposição para os currículos, seja nas práticas em sala de aula. Sinalizam também para a atuação do professor diante da Base Nacional, em uma perspectiva que dialoga com os achados que respondem aos questionamentos finais deste estudo.

Restam duas questões a serem abordadas: quais pressupostos orientam os livros didáticos estudados? Quais possibilidades de qualificação oferecem aos processos alfabetizadores, por meio de embasamento à mediação docente? Em certa medida, a primeira pergunta foi respondida ao longo das considerações sobre os processos alfabetizadores encontrados nos volumes da coleção. O trabalho proposto baseia-se claramente em uma perspectiva que articula alfabetização e letramento (SOARES, 2004, 2006, 2016, 2017), em contextos significativos de interação com a linguagem, com o professor e com seus colegas (VYGOTSKY, 2001). As propostas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética consideram estudos da Linguística (LEMLE, 2004) e da Psicologia (MORAIS, 2006; LURIA, 2017), assim como o acompanhamento da compreensão das crianças sobre o sistema indica influência da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Dessa forma, os pressupostos orientadores do *corpus* sinalizam aproximação a várias perspectivas que influenciam processos de alfabetização.

De que forma, então, essas atividades e orientações ao professor exercem sua função mediadora nos processos de alfabetização? Que contribuições e limites o livro didático em análise traz para o trabalho do alfabetizador?

A análise apontou qualidades no recorte analisado, entre as quais se destacam diversidade de gêneros textuais, trabalho contextualizado e articulado entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, aproximação ao universo infantil, aprendizagem do sistema de escrita pautada na reflexão sobre a língua. Há também lacunas, seja na abordagem da oralidade, da escrita ou na necessidade de maior ênfase a propostas de construção do sistema de escrita alfabética. De qualquer forma, por melhor que seja um material didático, ele não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e, a partir disso, propor estratégias que oportunizem aprendizagem a suas crianças.

Desse modo, os manuais do professor de 1º e 2º ano da coleção *Ápis Língua Portuguesa* contribuem com propostas e perspectivas de abordagem da alfabetização e do letramento, mas é a atuação do alfabetizador que irá definir o uso eficaz dessas propostas. Esse mesmo entendimento se aplica à BNCC: a tarefa de adequar objetivos e habilidades segue sendo do professor. O conhecimento do docente sobre os processos de aprendizagem, as especificidades do objeto de estudo – a língua –, sobre todos e cada um de seus alunos é o eixo norteador das escolhas, tanto no plano das intencionalidades quanto das ações, efetivando uma mediação eficaz – ou não – dos processos alfabetizadores. A pesquisa evidenciou que os livros didáticos analisados têm potencial para contribuir com esse contexto em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e sanados em suas lacunas.

É necessário lembrar que, normalmente, as atividades propostas de coleções didáticas desconsideram a heterogeneidade dos grupos, tanto em termos de aprendizagem quanto de vivências e interesses, induzindo um ensino padronizado. Por mais que os autores busquem a aproximação ao estudante, ela apenas pode se efetivar nas salas de aula, no cotidiano das crianças e professores reais – por um uso dos livros com critério, com método. Nesse aspecto, os achados novamente sinalizam demandas de investigação, que envolvem desde o aprofundamento da análise da coleção, incluindo as orientações teóricas do livro do professor, em cotejamento às propostas já investigadas, até a efetivação das propostas analisadas, tanto pelo viés do diálogo com a criança – temáticas e ludismo – quanto pela mediação das atividades pelo professor. Também não se pode deixar de considerar as recentes decisões do MEC, oficializadas na **Política Nacional de Alfabetização** (BRASIL, 2019a, 2019b), criticadas por enfatizar o método fonético, em uma perspectiva diversa da observada nos manuais estudados.

Que implicações ou divergências essa decisão terá no uso dos livros já escolhidos no PNLD 2019 e presentes nas escolas públicas até 2022? Expõe-se, portanto, nova questão para estudo.

As demandas seguem, dessa forma, relacionadas ao professor e aos conhecimentos que lhe possibilitam fazer escolhas adequadas às necessidades de seus alfabetizandos – seja em relação aos livros didáticos, ao currículo ou a políticas públicas. Escolhas e decisões que oportunizem a todos apropriar-se do ler e do escrever, a partir de seu contexto, construindo asas para si e para o mundo – como citado na epígrafe desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas. In: _____; _____; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 147-166.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: _____; ROJO, Roxane. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, jan./jul. 1996, p. 89-110, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://goo.gl/Nk9uwn>>. Acesso em: 31 Maio 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/EKB8cp>>. Acesso em: 31 Maio 2018.
- _____. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: 2019a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em: 7 set. 2019.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/FqK2Dw>>. Acesso em: 31 Maio 2018.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/hvB4b>>. Acesso em: 31 Maio 2018.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/isUS2k>>. Acesso em: 31 Maio 2018.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

_____. **Plano Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC/SEALF, 2019.

_____. **PNLD 2019: Apresentação - guia de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 31 Maio 2018. (Guia digital).

_____. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://goo.gl/w6xAN3>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 25-34.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: _____. **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.** v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 113-162.

_____. Do livro à leitura. In: _____. **Práticas da leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação,** Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.

COSCARELLI, Carla Vianna. Antecipação na leitura (predição). In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/antecipacao-na-leitura-predicao>>. Acesso em: 7 set. 2019.

COSTA VAL, Maria da Graça. Sobre o PNLD. In: _____. (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa:** livros didáticos e práticas pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, CEALE/FAE/UFMG, 2009. p. 13-26.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Péret. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>>. Acesso em: 7 set. 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FNDE. MEC. **Programas do livro:** Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília: 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica, 2011. p. 177-199.

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

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários:** Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, n. 4, abr/jun. 1963. p. 5-23.

FRITH, Uta. Reading by eye and writing by ear. In: KOLERS, Paul A.; WROLSTAD, Merald E.; BOUMA, Herman (Eds.). **Processing of visible language.** New York: Plenum Press, 1979. v. 1, p. 379-390.

_____. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Ed.). **Surface dyslexia:** neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London; Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 301-330.

G1. **Base Nacional Curricular Comum:** veja a cronologia da elaboração da BNCC. 2018. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

_____. **Entidades pedem suspensão da votação da Base Nacional Comum Curricular em conselho.** 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entidades-pedem-suspensao-da-votacao-da-base-nacional-comum-curricular-em-conselho.ghtml>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental é aprovada.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP. MEC. **Resultados e Resumos: Educação Básica: Censo escolar**. Brasília: 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 22 set 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC: construindo um currículo de educação integral**. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: _____; VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo, Ícone, 2017. p. 143-189.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silveira. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, II, 2004, Uberlândia/MG. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 545-557.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático (PNLD 2019). Brasília: 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2KwUog2>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. **Escolha PNLD 2019 – Orientações**. Brasília: 2018a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. **PNLD**. Brasília: 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 11 set. 2019.

_____. **Relatório de escolas participantes da escolha de livros**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php>. Acesso em: 07 out. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 06-18.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 41-54, nov. 2000a.

_____. Essa tal Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, Brasília, 2006. p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e práticas do letramento**. Brasília: MEC/Inep, 2007. p. 155-168. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89646947/9/Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**. São Paulo: Editora da UNESP: CONPED, 2000b.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Linha do tempo: BNCC**. 2017. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

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

_____. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012b.

OLIVEIRA, Maria Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Maria Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set./dez. 2018.

PETITAT, André. **Produção da escola. Produção da sociedade**. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

PLATAFORMA EDUCACIONAL. **BNCC**: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Apresentação**. Caxias do Sul: 2018. Disponível em: <<https://caxias.rs.gov.br/cidade>>. Acesso em: 2 set. 2018.

_____. **Ensino Fundamental**. Caxias do Sul: 2018. Disponível em: <<https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/ensino-fundamental>>. Acesso em: 2 set. 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 8 dez. 2019.

QEDU. **Aprendizado dos alunos: Brasil**. 2019. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>> Acesso em: 22 set. 2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. **A escolha do livro didático de português**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

_____. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 13-20.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 31-50.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares do Brasil. In: _____. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

_____. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, 2010.

_____. **Guia prático de alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

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

_____. **Alfabetização: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VII, n. 29, Artes Médicas, p. 18-22, fev.-abr. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/UturWm>>. Acesso em: 30 set. 2017.

STEARNS, Peter. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa – 1º ano – Manual do Professor.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2017a.

_____. **Ápis Língua Portuguesa – 2º ano – Manual do Professor.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2017b.

VEYNE, Paul. Do ventre materno ao testamento. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. **História da vida privada: do Império Romano ao ano mil.** v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 21-56.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9. ed. São Paulo, Ícone, 2001. p.103-117.

REFERÊNCIAS CITADAS NA REVISÃO DE LITERATURA

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

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

ALCÂNTARA, Regina Godinho de. **As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1151>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

ALMEIDA, Helenice Martins de. **A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1081>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

ALVES, Ida. Diversidade como cânone: estudos literários em português. **Signótica**, v. 29, n. 1, p.112-126, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sig.v29i1.44918>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

AMARAL, Trícia Tamara Boeira do. **A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental**: perspectivas de letramento para além do escrito. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós Graduação em Letras. PELOTAS, 2012. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/239>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

_____; FISCHER, Adriana. Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 5-23, nov. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/14016/12903>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

AMORIM, Leila Britto de; LEAL, Telma Ferraz. Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. 2015, UFPE. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/orientacoes-sobre-o-ensino-dos-generos-discursivos-na-base-curricular-comum-de>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

ANDRÉ, Tâmara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 1, n. 15, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9347/6199>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BISOGNIN, Andrea Guida. **O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático**. 2010. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10271>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 493-511, dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300009>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CAMPOS, Nathália Késsia de Souza. **Práticas de ensino para a formação do leitor**: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14054>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação, v. 33, n. 2, p. 323-336, set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol33n22017.70269>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CICHELERO, Marli. **Representações de professores de inglês sobre o livro didático**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13677?mode=full>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

COLAÇO, Erika Maria da Rocha. **Linguagem verbo-visual dos gêneros textuais no livro didático de alfabetização**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Ciências da Linguagem. Recife, 2016. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_2aeceb6bf67b79799faba5467833c651>. Acesso em: 31 Maio 2018.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2237>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, CEALE/FAE/UFMG, 2009.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4636>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

COUTO, Lucia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9817>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FREIRE, Priscila. 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex Aequo**: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, n. 37, p. 33-46, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. In defense of curriculum practiced thought in daily school. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 213-226, nov. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n55.p213-226>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de

Santana, 2017. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/600>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

MACIEL, Débora Amorim Gomes da Costa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa. Professora, “ocê” “ocê”, não é “ocê”, tá faltando o “v”. “Entendeu? Eles vão questionar isso”. A propósito da compreensão docente sobre o ensino da variação linguística. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**. 2013, UPE/UFPE. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/professora-occe-occe-nao-e-occe-ta-faltando-o-v-entendeu-eles-va-questionar-isso>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5336>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

MELO VIEIRA, Anabelle Veloso de. **Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/795>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, p. 41-54, nov. 2000a.

_____. Essa tal Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

_____. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**. São Paulo: Editora da UNESP; CONPED, 2000b.

NAKAD, Fabricio Abdo. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/19945>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. **O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica**. 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_a3ec16b69d0b0451203b0196908572ac>. Acesso em: 31 Maio 2018.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; TREVISAN, Thabatha Aline. Medidas de controle da circulação do livro didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918. **História da Educação**, v. 19, n. 45, p.103-125, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/48152>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

PEREIRA, Aparecida Gonçalves. **Considerações sobre abordagens de linguagem oral e escrita e variação nos livros didáticos voltados para o ensino fundamental - ciclo I**. 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13955>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

PEREIRA DA SILVA, Roseane. **Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do Novo Letra Viva**. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4647>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

PINTON, Juliana Clara. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2419>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8786>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Revista Histedbr On-line**, v. 17, n. 3, p. 886-905, dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v17i3.8650990>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

RODRIGUES, Melissa Haag. **Imagens lidas e palavras vistas & o papel mediador do livro didático para a criança**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/840/1/melissa.pdf>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2017. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em <<https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/19888>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética**. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4601>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: Resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. (Apresentação) **E-curriculum**, v.14, n. 4, p. 1184-1192, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/31278/21831>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. Recife,

2012. 231f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12839>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

SILVA, Marta Cecília Rocha da. **Coleção Girassol**: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/642>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

SILVA, Vanderlaine Isidorio da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curso de Mestrado em Linguística. Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17292>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

TAHARA, Alexander Klein. **Práticas corporais de aventura**: construção coletiva de um material didático digital. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Rio Claro, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152377>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2944>>. Acesso em: 31 Maio 2018.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Lembranças de um passado vivido pelo aprendizado de estruturas clássicas veiculadas no livro de alfabetização. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 7, p. 138-156, 2018.

**APÊNDICE A – QUADRO 1: BUSCA NO GT 10 DA ANPED COM OS TERMOS
“ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO”**

Quadro 1 – Busca no GT 10 da ANPEd com os termos “alfabetização e livro didático”, de 2000 a 2018, realizada em maio de 2018

Título	Autor(es)	Ano	Instituição	Palavras-chave do trabalho
Professora, “ocê” “ocê”, não é “ocê”, tá faltando o “v”. “Entendeu? Eles vão questionar isso”. A propósito da compreensão docente sobre o ensino da variação linguística	Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (UPE) Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (UFPE)	2013	UPE/UFPE	Livro Didático de Língua Portuguesa; Variação Linguística; Ensino
Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros	Leila Britto de Amorim (Doutoranda PPGE/UFPE) Telma Ferraz Leal (UFPE)	2015	UFPE	Gênero discursivo; Currículo; Livro didático, Ensino da Língua Portuguesa

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do GT 10 da ANPEd (2018).

**APÊNDICE B – QUADRO 2: BUSCA NA BDTD COM OS TERMOS
“ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO”**

Quadro 2 – Busca na BDTD com os termos “alfabetização e livro didático”,
de 2000 a 2018, realizada em maio de 2018

(continua)

Título	Autor(es)	Ano	Instituição	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do novo letra viva	Roseane Pereira da Silva	2004	UFPE	Alfabetização; Produção texto; Livro didático; Educação infantil.	Dissertação
O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita	Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva	2012	UFPE	Manual do professor; Livro didático de alfabetização; Formação de professor.	Dissertação
Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental	Nathália Késsia de Souza Campos	2014	UFPE	Alfabetização; Leitura; Estratégias de leitura; Livro didático.	Dissertação
Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	Marília de Lucena Coutinho	2004	UFPE	Atividades de Leitura; Construção da Prática; Livro Didático; Letramento; Alfabetização.	Dissertação
O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica	Raquel Oliveira do Nascimento	2012	UERJ	Metodologia em alfabetização; Alfabetização e letramento;	Dissertação

				Livro didático de alfabetização; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).	
O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático	Andrea Guida Bisognin	2010	PUC-SP	Livro didático; Programa Nacional do Livro Didático; Ensino fundamental; Letramento; Alfabetização linguística.	Dissertação
Perspectiva do letramento : mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Shenia D'Arc Venturim Cornélio	2015	UFES	Programa Nacional do Livro Didático (Brasil); Livros didáticos; Alfabetização; Letramento.	Tese
Coleção Girassol: livro didático de alfabetização em contexto indígena - (des)encontros entre o proposto e o realizado	Marta Cecília Rocha da Silva	2015	UFMT	Livro didático de alfabetização; Interculturalidade; Escola indígena.	Dissertação
As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010) : limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem	Regina Godinho de Alcântara	2014	UFES	Alfabetização; Relação entre sons e letras e sons; Livro didático; Linguística; Fonética; Fonologia; Texto; Gênero discursivo; Enunciado.	Tese
Usar ou não usar os novos livros	Adriana Alexandre	2004	UFPE	Novos livros didáticos;	Dissertação

didáticos de alfabetização? concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética	de Araújo Santos			Educação; Linguagem; Alfabetização.	
A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito	Trícia Tamara Boeira do Amaral	2012	UCPel	Alfabetização; Letramento visual; Livro didático; Imagens; Atividades de leitura.	Dissertação
Consciência fonológica e alfabetização: uma análise dos exercícios propostos nos livros didáticos	Anabelle Veloso de Melo Vieira	2014	UNICAP	Alfabetização; Escrita; Livros didáticos; Linguística; Dissertações.	Dissertação
Linguagem verbo: visual dos gêneros textuais no livro didático de alfabetização	Erika Maria da Rocha Colaço	2016	UNICAP	Linguagem e línguas; Livros didáticos; Alfabetização; Dissertações.	Dissertação
A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos	Vanderlaine Isidorio da Silva	2016	UFPE	Linguística; Fonologia; Alfabetização; Educação de jovens e adultos; Livros didáticos; Língua portuguesa – Ortografia e soletração.	Dissertação
O uso do livro didático de	Juliana Clara Pinton	2013	UFJF	Livros didáticos;	Dissertação

letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental				Alfabetização; Letramento; Prática pedagógica.	
O uso de cartilhas no processo de alfabetização : um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)	Cícera Marcelina Vieira	2014	UFPEL	Educação; História da alfabetização; Cartilhas; Livro didático; Cadernos de planejamento; Diários de classe.	Dissertação
A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP	Helenice Martins de Almeida	2012	UNISANTOS	Formação do professor alfabetizador; Uso de livros e materiais didáticos; Alfabetização.	Dissertação
Considerações sobre abordagens de linguagem oral e escrita e variação nos livros didáticos voltados para o ensino fundamental - ciclo I	Aparecida Gonçalves Pereira	2008	PUC-SP	Linguagem oral; Linguagem escrita; Alfabetização; Escrita; Língua portuguesa (Ensino fundamental); Livros didáticos.	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da BDTD (2018).

**APÊNDICE C – QUADRO 3: BUSCA NA BDTD COM O TERMO
“BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”**

Quadro 3 – Busca na BDTD com o termo “Base Nacional Comum Curricular”,
de 2000 a 2018, realizada em maio de 2018

(continua)

Título	Autor(es)	Ano	Instituição	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores	Nathália Fernandes Egito Rocha	2016	UFPB	Base Nacional Comum Curricular; Participação; Democracia; Micropolítica.	Dissertação
Identities amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM	Kézia Simôia Barbosa da Silva Martins	2016	UFAM	Saberes locais; Identidades Amazônicas; Base Nacional Comum Curricular; Currículo escolar.	Tese
A Base Nacional Comum Curricular em questão	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	2017	PUC-SP	Base Nacional Comum Curricular; Planejamento educacional - Brasil; Sistema de Ensino Brasileiro.	Dissertação
Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização	Lucia Helena Couto	2014	PUC-SP	Diretrizes curriculares; Conhecimento; Direitos de aprendizagem; Base Nacional Comum.	Dissertação
Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital	Alexander Klein Tahara	2017	UNESP	Escola; Professores; Práticas corporais de aventura urbanas;	Tese

				Educação física; Material didático digital; Base Nacional Comum Curricular.	
Contribuição crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Helena	2017	UEFS	Política Educacional; Banco Mundial; Base Nacional Comum Curricular; Educação para o Conformismo.	Dissertação
Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Fabricio Abdo Nakad	2017	FGV	Base Nacional Comum Curricular; Implementação; Políticas públicas.	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da BDTD (2018).

APÊNDICE D – QUADRO 4: BUSCA NA BDTD COM OS TERMOS “MEDIÇÃO E LIVRO DIDÁTICO”

Quadro 4 – Busca na BDTD com os termos “mediação e livro didático”, de 2000 a 2018, realizada em maio de 2018

Título	Autor(es)	Ano	Instituição	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Imagens lidas e palavras vistas & o papel mediador do livro didático para a criança	Melissa Haag Rodrigues	2009	UDESC	Livro didático; Mediação; Imagens e palavras; Livros didáticos Ensino fundamental Brusque (SC); Imagens; Interpretação.	Dissertação
Representações de professores de inglês sobre o livro didático	Marli Cichelero	2014	PUC-SP	Representações sociais; Livro didático; Mediação; Formação de professores; Língua Inglesa.	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da BDTD (2018).

APÊNDICE E – QUADRO 5: BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC COM OS TERMOS “ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO”

Quadro 5 – Busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com os termos “alfabetização e livro didático”, de 2000 a 2018, realizada em agosto de 2018

Título	Autor(es)	Ano	Periódico	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu	Tâmara Cardoso André; Leilah Santiago Bufrem	2017	Política e Gestão Educacional, 01 February 2017, 15 [Periódico revisado por pares]	Alfabetização; Avaliação; Livro didático.	Artigo
Abordagem da imagem em um livro didático voltado para a alfabetização: perspectivas de letramento visual	Trícia Tamara Boeira Do Amaral; Adriana Fischer	2013	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 01 November 2013, Vol.8(2), pp.5-23 [Periódico revisado por pares]	Alfabetização; Letramento visual; Livro didático; Imagem; Atividades de leitura.	Artigo
Medidas de controle da circulação do livro didático para o ensino de leitura e escrita em São Paulo: atuação da comissão revisora de 1918	Fernando Rodrigues de Oliveira; Thabatha Aline Trevisan	2015	História da Educação, 2015, Vol.19(45), pp.103-125 [Periódico revisado por pares]	Livro didático; ensino de leitura e escrita; história da alfabetização; história da educação.	Artigo
Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático	Carlota Boto	2004	Educação e Pesquisa, 01 December 2004, Vol.30(3), pp.493-511 [Periódico revisado por pares]	Cartilha; Livro didático; História da educação; Alfabetização.	Artigo

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC (2018).

**APÊNDICE F – QUADRO 6: BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA
CAPES/MEC COM OS TERMOS “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” E
“BNCC”**

Quadro 6 – Busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com os termos
“Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC”, de 2000 a 2018,
realizada em agosto de 2018

(continua)

Título	Autor(es)	Ano	Periódico	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Diversidade como cânone: estudos literários em português	Ida Alves	2017	Signótica, 2017, Vol.29(1), pp.112-126 [Periódico revisado por pares]	Ensino das literaturas de Língua Portuguesa; Cânone; Interculturalidade; BNCC – MEC; Literatura Portuguesa.	Artigo
Políticas e práticas curriculares nas escolas: Resistindo e (re) existindo ao poder hegemônico (Apresentação)	Alexandre Saul; Alexandra Garcia	2016	E-curriculum, 2016, Vol.14(4) [Periódico revisado por pares]	Currículo; Base Nacional Comum Curricular; Cotidiano; Escola.	Artigo
In defense of curriculum practiced thought in daily school	Rafael Marques Gonçalves; Leonardo Ferreira Peixoto	2017	Educação: Teoria e Prática, 01 November 2017, Vol.27(55), pp.213-226 [Periódico revisado por pares]	Currículos; Base Nacional Comum Curricular; Políticas de currículo; Estudos nos cotidianos escolares.	Artigo
Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional	Fabiana de Cássia Rodrigues; Luciana Cristina Salvatti Coutinho	2017	Revista Histedbr On-line, 01 December 2017, Vol.17(3), pp.886-905	Contra-reforma educacional; Base Nacional Comum Curricular; Formação de professores;	Artigo

			[Periódico revisado por pares]	Escola Sem Partido.	
Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico	Rita de Kássia Cândido; João Augusto Gentilini	2017	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 01 September 2017, Vol.33(2), pp.323-336 [Periódico revisado por pares]	Base Nacional Curricular Comum; autonomia da escola; Projeto Político-Pedagógico.	Artigo
'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo	Priscila Freire	2018	Ex Aequo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, 01 June 2018, Issue 37 [Periódico revisado por pares]	Sexo; sexualidade; identidade de gênero; educação escolar; Base Nacional Comum Curricular do Brasil.	Artigo

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC (2018).

**APÊNDICE G – QUADRO 7: RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL E RESPECTIVA COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCOLHIDA EM PRIMEIRA OPÇÃO NO PNLD 2019**

Quadro 7 – Relação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e respectiva coleção de Língua Portuguesa escolhida em primeira opção no PNLD 2019

(continua)

Nº	Escola	Coleção de Língua Portuguesa escolhida em 1ª opção no PNLD 2019 ³⁸
1	EMEF Abramo Pezzi	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
2	EMEF Afonso Secco	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
3	EMEF Alberto Pasqualini	AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA
4	EMEF Alfredo Belizário Peteffi	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
5	EMEF Américo Ribeiro Mendes	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
6	EMEF Angelina Sassi Comandulli	VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA
7	EMEF Ângelo Francisco Guerra	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA
8	EMEF Aristides Rech	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
9	EMEF Armindo Mário Turra	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
10	EMEF Arnaldo Balvê	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
11	EMEF Assis Brasil	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
12	EMEF Atiliano Pinguelo	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
13	EMEF Basílio Tcacenco	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
14	EMEF Bento Gonçalves da Silva	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
15	EMEF Caetano Costamilan	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
16	EMEF Caldas Júnior	VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA
17	EMEF Carlin Fabris	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
18	EMEF Catulo da Paixão Cearense	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
19	EMEF Cidade Nova	Não realizou a escolha; não consta no site.
20	EMEF Dezenove de Abril	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
21	EMEF Dolaimes Stédile Angeli - CAIC	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
22	EMEF Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	Não realizou a escolha; consta como “não iniciado”.
23	EMEF Engº Dario Granja Sant'Anna	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
24	EMEF Engº Mansueto Serafini	MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA

³⁸ Os dados da escolha de livros didáticos das escolas foram consultados no *site* do FNDE, no endereço http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php, em 07 de outubro de 2018.

25	EMEF Érico Cavinato	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
26	EMEF Érico Veríssimo	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
27	EMEF Erny de Zorzi	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
28	EMEF Fermino Ferronato	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
29	EMEF Fioravante Webber	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
30	EMEF Giuseppe Garibaldi	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
31	EMEF Governador Leonel Brizola	A escola atende turmas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.
32	EMEF Governador Roberto Silveira	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
33	EMEF Guerino Zugno	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
34	EMEF Ítalo João Balen	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
35	EMEF Jardelino Ramos	GOSTO DE SABER - LÍNGUA PORTUGUESA
36	EMEF João de Zorzi	MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA
37	EMEF José Bonifácio	ITORORÓ - PORTUGUÊS
38	EMEF José de Alencar	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
39	EMEF José Protázio Soares de Souza	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
40	EMEF Laurindo Luiz Formolo	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
41	EMEF Lobo da Costa	CRESCER – LÍNGUA PORTUGUESA
42	EMEF Luiza Morelli	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
43	EMEF Luiz Antunes	AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA
44	EMEF Luiz Covolan	NOVO PITANGUÁ - LÍNGUA PORTUGUESA
45	EMEF Machado de Assis	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA
46	EMEF Madre Assunta	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
47	EMEF Manoel Pereira dos Santos	ITORORÓ - PORTUGUÊS
48	EMEF Mário Quintana	MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA
49	EMEF Nova Esperança	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
50	EMEF Osvaldo Cruz	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
51	EMEF Padre Antônio Vieira	AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA
52	EMEF Padre João Schiavo	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
53	EMEF Padre Leonardo Murialdo	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
54	EMEF Papa João XXIII	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
55	EMEF Paulo Freire	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
56	EMEF Prefeito Luciano Corsetti	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA

57	EMEF Presidente Castelo Branco	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
58	EMEF Presidente Tancredo de Almeida Neves	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
59	EMEF Professora Arlinda Lauer Manfro	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
60	EMEF Professora Ester Justina Troian Benvenuti	NOVO PITANGUÁ - LÍNGUA PORTUGUESA
61	EMEF Professora Ilda Clara Sebben Barazzetti	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
62	EMEF Professora Leonor Rosa	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
63	EMEF Professora Marianinha Queiroz	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
64	EMEF Professor Luiz Fernando Mazzochi Prof. Nandi	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
65	EMEF Ramiro Pigozzi	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
66	EMEF Renato João Cesa	AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA
67	EMEF Rosário de São Francisco	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA
68	EMEF Ruben Bento Alves	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA
69	EMEF Santa Corona	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
70	EMEF Santa Lúcia	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA
71	EMEF Santo Antonio	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
72	EMEF São Valentin	VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA
73	EMEF São Vicente de Paulo	BURITI MAIS - PORTUGUÊS
74	EMEF São Vitor	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
75	EMEF Senador Teotônio Vilela	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
76	EMEF Sete de Setembro	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
77	EMEF Vereador Marcial Pisoni	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA
78	EMEF Villa Lobos	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
79	EMEF Vinte e Um de Abril	VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA
80	EMEF Vitório Rech Segundo	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
81	EMEF Zélia Rodrigues Furtado	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA
82	EMEF Especial Helen Keller	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Ministério da Educação, consultados no endereço http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php, em 07 outubro de 2018.

**APÊNDICE H – QUADRO 8: LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCOLHIDOS EM PRIMEIRA OPÇÃO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
CAXIAS DO SUL (PNLD 2019)**

Quadro 8 – Livros didáticos de Língua Portuguesa escolhidos em primeira opção pelas escolas municipais de Caxias do Sul (PNLD 2019)

Nº	Coleção	Número de escolas municipais de Caxias do Sul que escolheram a coleção, em primeira opção
1	AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA	04
2	ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA	32
3	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	09
4	BURITI MAIS - PORTUGUÊS	16
5	CONECTADOS LÍNGUA PORTUGUESA	Não houve
6	CRESCER – LÍNGUA PORTUGUESA	01
7	ENCONTROS LÍNGUA PORTUGUESA	05
8	GOSTO DE SABER - LÍNGUA PORTUGUESA	01
9	ITORORÓ - PORTUGUÊS	02
10	MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA	03
11	NOVO PITANGUÁ - LÍNGUA PORTUGUESA	02
12	VAMOS APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA	Não houve
13	VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA	04

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Ministério da Educação, consultados no endereço http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php, em 07 outubro de 2018.

APÊNDICE I – QUADRO 9: HABILIDADES E OBJETOS DO CONHECIMENTO POR PRÁTICA DE LINGUAGEM – 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – BNCC

Quadro 9 – Habilidades e objetos do conhecimento por prática de linguagem – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – BNCC

(continua)

LEGENDA			
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades em itálico – objetos de conhecimento mencionados mais de uma vez na mesma prática de linguagem e/ou mesmo campo de atuação. 			
Prática de linguagem/eixo: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)			
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Objetos de conhecimento	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil</i>	<i>Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos – EF01LP04</i>		
<i>Construção do sistema alfabético</i>	<i>Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala – EF01LP05</i>		<i>Esse objeto de conhecimento é mencionado em outras práticas de linguagem</i>
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Segmentar oralmente palavras em sílabas – EF01LP06	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras - EF02LP02	
	Identificar fonemas e sua representação por letras – EF01LP07	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – EF02LP03	Escrita de palavras é definida como habilidade apenas no 2º ano - EF02LP03
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita – EF01LP08	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que	

		existem vogais em todas as sílabas – EF02LP04	
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais - EF01LP09	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) – EF02LP05	Marcas de nasalidade – 2º ano - EF02LP05
<i>Construção do alfabeto do português do Brasil</i>	<i>Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras – EF01LP10</i>	<i>Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto – EF02LP06</i>	<i>Percepção do princípio acrofônico das letras apenas no 2º ano - EF02LP06?</i>
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas – EF01LP11	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva – EF02LP07	Escrita cursiva no 2º ano - EF02LP07
Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco – EF01LP12	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos – EF02LP08	
<i>Construção do sistema alfabético</i>	<i>Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais – EF01LP13</i>		
Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação – EF01LP14	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – EF02LP09	Utilizar a pontuação básica ao final do 2º ano – EF02LP09
Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia) – EF01LP15	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im- - EF02LP10	

		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho – EF02LP11	
<i>Campo da vida cotidiana</i>			
Forma de composição do texto	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido - EF12LP07		
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF01LP20	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF02LP16	
		Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário - EF02LP17	Utilizar marcas temporais corretamente no 2º ano.
<i>Campo da vida pública</i>			
Forma de composição do texto	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF12LP14		Todas as habilidades abrangem o período de 1º e 2º ano.
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. - EF12LP15		
	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a		

	formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens - EF12LP16		
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
Forma de composição dos textos/ Adequação do texto às normas de escrita	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF01LP24	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF02LP25	Mesmas habilidades; mudam (complexificam?) os gêneros.
<i>Campo artístico-literário</i>			
Formas de composição de narrativas	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço - EF01LP26	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes - EF02LP28	Há especificidade na designação das habilidades para os gêneros neste campo, o que não foi observado nos demais.
Formas de composição de textos poéticos	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações - EF12LP19		
Formas de composição de textos poéticos visuais		Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais - EF02LP29	
<p>Observações sobre o eixo/prática de linguagem Análise linguística/semiótica (alfabetização):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há habilidades em Análise linguística/semiótica que abranjam o período de 1º a 5º ano, ou seja, EF15LP... - Atentar para seguintes habilidades referidas no eixo Escrita e sua relação com a alfabetização: <ul style="list-style-type: none"> a) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02 (Objeto de conhecimento: Correspondência fonema-grafema); b) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03 (Objeto de conhecimento: Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita); 			

- c) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01 (Objeto de conhecimento: Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita).

Prática de linguagem/eixo: LEITURA/ESCUA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)

Todos os campos de atuação

Objetos de conhecimento	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam – EF15LP01		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
Estratégia de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas - EF15LP02		
	Localizar informações explícitas em textos - EF15LP03		
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos - EF15LP04		
Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página – EF01LP01		
Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavra novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização – EF12LP01		
Formação de leitor	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses – EF12LP02		

<i>Campo da vida cotidiana</i>			
Leitura de imagens em narrativas visuais	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) – EF15LP14		Habilidade prevista para 1º a 5 ano
Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF12LP04		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF01LP16	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF02LP12	
<i>Campo da vida pública</i>			
Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP08		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP09		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP10		

<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP17		
Imagens analíticas em textos		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações) - EF02LP20	
Pesquisa		Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades - EF02LP21	
<i>Campo artístico-literário</i>			
<i>Formação do leitor literário</i>	<i>Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade – EF15LP15</i>		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
Leitura colaborativa e autônoma	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas - EF15LP16		
<i>Apreciação estética/Estilo</i>	<i>Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais - EF15LP17</i>		
<i>Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica</i>	<i>Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos - EF15LP18</i>		
<i>Formação do leitor literário</i>		<i>Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados,</i>	Não há habilidade específica para o 1º ano.

		<i>desenvolvendo o gosto pela leitura – EF02LP26</i>	
<i>Apreciação estética/Estilo</i>	<i>Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição – EF12LP18</i>		<i>Este objeto de conhecimento refere os aspectos sonoros e visuais de poemas.</i>
<p>Observações sobre o eixo/prática de linguagem Leitura/escuta (compartilhada e autônoma):</p> <p>- Habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento “Compreensão de leitura” têm redação bastante semelhante; há alterações nos gêneros citados em cada campo de atuação e em cada ano.</p>			
<p>Prática de linguagem/eixo: PRODUÇÃO DE TEXTOS (ESCRITA COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)³⁹ ESCRITA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)⁴⁰</p>			
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Objetos de conhecimento	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
Planejamento de texto	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas - EF15LP05		Habilidades previstas para 1º a 5º ano

³⁹ Conforme consta na BNCC nos quadros de habilidades de 1º a 5º ano e de 3º a 5º ano.

⁴⁰ Conforme consta na BNCC nos quadros de habilidades de 1º e 2º ano.

Revisão de textos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação - EF15LP06		
Edição de textos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital - EF15LP07		
Utilização de tecnologia digital	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis - EF15LP08		
Correspondência fonema-grafema	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02		Escrita: alfabetização
Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01	Escrita: alfabetização
Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação - EF12LP03		
Campo da vida cotidiana			
Escrita autônoma e compartilhada	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP13	Alteração nos gêneros mencionados, autonomia do aluno e meio

	impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP17		impresso/digital (2º ano).
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP18	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP14	
Escrita compartilhada	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto - EF12LP05		
<i>Campo da vida pública</i>			
Escrita compartilhada	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP11		Mudam os gêneros citados.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP12		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero,	

	situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF01LP21	considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP18	
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
Produção de textos	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP22	Mudam apenas os gêneros citados.
Escrita autônoma		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado - EF02LP23	
<i>Campo artístico-literário</i>			
Escrita autônoma e compartilhada	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) - EF01LP25	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor - EF02LP27	
<p>Observações sobre o eixo/prática de linguagem Produção de textos/Escrita (compartilhada e autônoma):</p> <p>- Há habilidades previstas para 1º a 5º ano apenas no item Todos os campos de atuação.</p>			

Prática de linguagem/eixo: ORALIDADE			
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Objetos de conhecimento	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - EF15LP09		Habilidades previstas para 1º a 5º ano
Escuta atenta	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário - EF15LP10		
Características da conversação espontânea	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor - EF15LP11		
Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz - EF15LP12		
Relato oral/ Registro formal e informal	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) - EF15LP13		
<i>Campo da vida cotidiana</i>			
Produção de texto oral	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP06		
	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas - EF01LP19	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia - EF02LP15	

<i>Campo da vida pública</i>			
Produção de texto oral		Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP19	
	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP13		
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
Planejamento de texto oral / Exposição oral	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP23	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP24	Redação das habilidades é a mesma no 1º e no 2º ano; mudam os gêneros elencados.
<i>Campo artístico-literário</i>			
Contagem de histórias	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor – EF15LP19		Habilidade prevista para 1º a 5 ano

Observações sobre o eixo/prática de linguagem Oralidade:

- Não há habilidades específicas para 1º e 2º ano em Todos os campos de atuação, neste eixo.

Observações gerais:

- Há objetos de conhecimento que são utilizados em mais de um campo de atuação (ex.: forma de composição do texto, compreensão em leitura, produção de texto oral...) e em mais de uma prática de linguagem (ex.: construção do sistema alfabético → escrita e análise linguística/semiótica)

- Há habilidades previstas apenas para o 1º ano, apenas para o 2º ano, para 1º e 2º ano e para 1º a 5º ano, distribuídas da seguinte forma:

Distribuição das habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação e por eixo/prática de linguagem:

Eixo/Prática de linguagem	Campos de atuação					Total de habilidades por eixo/prática de linguagem
	Todos os campos de atuação	Campo da vida cotidiana	Campo da vida pública	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo artístico-literário	
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	22	04	03	02	04	35
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	07	04	03	03	06	23
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	08	05	04	03	02	22
Escrita (compartilhada e autônoma)						
Oralidade	05	03	02	02	01	13
Total de habilidades por campo de atuação	42	16	12	10	13	93

Distribuição das habilidades de Língua Portuguesa por eixo/prática de linguagem e por ano:

Eixo/Prática de linguagem	Habilidades				Total de habilidades por eixo/prática de linguagem
	1º ano	2º ano	1º e 2º anos	1º ao 5º ano	
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	15	15	05	-	35
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	02	04	08	09	23
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	07	07	04	04	22
Escrita (compartilhada e autônoma)					
Oralidade	02	03	02	06	13
Total de habilidades por ano	26	29	19	19	93

Distribuição das habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação e por ano:

Eixo/Prática de linguagem	Habilidades				Total de habilidades por campo de atuação
	1º ano	2º ano	1º e 2º anos	1º ao 5º ano	
Todos os campos de atuação	15	11	03	13	42
Campo da vida cotidiana	05	06	04	01	16
Campo da vida pública	01	02	09	-	12
Campo das práticas de estudo e pesquisa	03	06	01	-	10
Campo artístico-literário	02	04	02	05	13
Total de habilidades por ano	26	29	19	19	93

Distribuição das habilidades de Língua Portuguesa por eixos/práticas de linguagem, campo de atuação e ano:

Eixo/Prática de linguagem	Campos de atuação																				Total de habilidades por eixo/prática de linguagem
	Todos os campos de atuação				Campo da vida cotidiana				Campo da vida pública				Campo das práticas de estudo e pesquisa				Campo artístico-literário				
	1º	2º	1º-2º	1º-5º	1º	2º	1º-2º	1º-5º	1º	2º	1º-2º	1º-5º	1º	2º	1º-2º	1º-5º	1º	2º	1º-2º	1º-5º	
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	12	10	-	-	01	02	01	-	-	-	03	-	01	01	-	-	01	02	01	-	35
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	01	-	02	04	01	01	01	01	-	-	03	-	-	-	03	-	-	01	01	04	23
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) Escrita (compartilhada e autônoma)	02	01	01	04	02	02	01	-	01	01	02	-	01	02	-	-	01	01	-	-	22
Oralidade	-	-	-	05	01	01	01	-	-	01	01	-	01	01	-	-	-	-	-	01	13
Total de habilidades por campo de atuação	42				16				12				10				13				93

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017a).

APÊNDICE J – QUADRO 22: LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES DA UNIDADE 1 DO LIVRO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO

Quadro 22 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 1 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano*

(continua)

Coleção: Ápis Língua Portuguesa				Ano: 1º		Unidade: 01		Páginas: 24-35; 258-259	
Habilidades – 1º a 5º ano		Habilidades – 1º e 2º anos		Habilidades – 1º ano				Habilidades – 2º ano	
EF15LP01		EF12LP01	01	EF01LP01				EF02LP01	
EF15LP02	02	EF12LP02		EF01LP02	01			EF02LP02	
EF15LP03	01	EF12LP03	01	EF01LP03				EF02LP03	
EF15LP04	03	EF12LP04		EF01LP04				EF02LP04	
EF15LP05		EF12LP05		EF01LP05	01			EF02LP05	
EF15LP06		EF12LP06		EF01LP06				EF02LP06	
EF15LP07		EF12LP07		EF01LP07	04			EF02LP07	
EF15LP08		EF12LP08		EF01LP08	02			EF02LP08	01
EF15LP09	04	EF12LP09		EF01LP09	09			EF02LP09	
EF15LP10	02	EF12LP10		EF01LP10	06			EF02LP10	
EF15LP11		EF12LP11		EF01LP11	06			EF02LP11	
EF15LP12		EF12LP12		EF01LP12	01			EF02LP12	
EF15LP13		EF12LP13		EF01LP13	Mesma redação de EF01LP09			EF02LP13	
EF15LP14		EF12LP14		EF01LP14				EF02LP14	
EF15LP15	01	EF12LP15		EF01LP15				EF02LP15	
EF15LP16	01	EF12LP16		EF01LP16	01			EF02LP16	
EF15LP17		EF12LP17		EF01LP17				EF02LP17	

EF15LP18	02	EF12LP18	01	EF01LP18		EF02LP18	
EF15LP19		EF12LP19	01	EF01LP19	01	EF02LP19	
				EF01LP20		EF02LP20	
				EF01LP21		EF02LP21	
				EF01LP22		EF02LP22	
				EF01LP23		EF02LP23	
				EF01LP24		EF02LP24	
				EF01LP25		EF02LP25	
				EF01LP26		EF02LP26	
						EF02LP27	
						EF02LP28	
						EF02LP29	

Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos – EF01LP04		
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras – EF01LP10 [06-parcial]	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto – EF02LP06	Percepção do princípio acrofônico das letras apenas no 2º ano - EF02LP06?
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala – EF01LP05 [01]		Esse objeto de conhecimento é mencionado em outras práticas de linguagem

	Segmentar oralmente palavras em sílabas – EF01LP06	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras - EF02LP02	
	Identificar fonemas e sua representação por letras – EF01LP07 [04]	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – EF02LP03	Escrita de palavras é definida como habilidade apenas no 2º ano - EF02LP03
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita – EF01LP08 [02]	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas – EF02LP04	
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais - EF01LP09/13 (As duas habilidades têm a mesma redação) [09-parcial]	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) – EF02LP05	Marcas de nasalidade – 2º ano - EF02LP05
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas – EF01LP11 [06]	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva – EF02LP07	Escrita cursiva no 2º ano - EF02LP07
Segmentação de palavras	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco – EF01LP12 [01]	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos – EF02LP08 [01]	
Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação – EF01LP14	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – EF02LP09	Utilizar a pontuação básica ao final do 2º ano – EF02LP09
Sinonímia e antonímia/ Morfologia	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia) – EF01LP15	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im- - EF02LP10	

		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho – EF02LP11	
Forma de composição de textos	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido - EF12LP07		
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF01LP20	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF02LP16	
		Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário - EF02LP17	Utilizar marcas temporais corretamente no 2º ano.
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF12LP14		Todas as habilidades abrangem o período de 1º e 2º ano.
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. - EF12LP15		
	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens - EF12LP16		

<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF01LP24	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF02LP25	Mesmas habilidades; mudam (complexificam?) os gêneros.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço - EF01LP26	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes - EF02LP28	Há especificidade na designação das habilidades para os gêneros neste campo, o que não foi observado nos demais.
	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações - EF12LP19 [01]		
	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais - EF02LP29		
Categoria: LEITURA/ESCUITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página – EF01LP01		Leitura: alfabetização
Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavra novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização – EF12LP01 [01]		Leitura: alfabetização
Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam – EF15LP01		Habilidades previstas para 1º a 5 ano

		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações) - EF02LP20	
Estratégias de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas - EF15LP02 [02]		
	Localizar informações explícitas em textos - EF15LP03 [01]		
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos - EF15LP04 [03]		
	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos - EF15LP18 [02]		
Formação do leitor	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses – EF12LP02		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades - EF02LP21		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade – EF15LP15 [01]		
Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais - EF15LP17			

	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição – EF12LP18 [01]		Este objeto de conhecimento refere os aspectos sonoros e visuais de poemas.
Compreensão em leitura	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) – EF15LP14		Habilidade prevista para 1º a 5 ano
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF12LP04		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF01LP16 [01]	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF02LP12	
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP08		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP09			

	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP10		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP17		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas - EF15LP16		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura – EF02LP26	Não há habilidade específica para o 1º ano.
Categoria: ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Planejamento de textos escritos	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas - EF15LP05		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
Revisão de textos escritos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação - EF15LP06		

Edição de textos escritos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital - EF15LP07		
	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis - EF15LP08		
Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02 [01]		Escrita: alfabetização
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01	Escrita: alfabetização
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação - EF12LP03 [01]		
<i>Campo da vida cotidiana</i>			
Produção de textos escritos	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP17	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP13	Alteração nos gêneros mencionados, autonomia do aluno e meio impresso/digital (2º ano).
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as	

	outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP18	características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP14	
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto - EF12LP05		
<i>Campo da vida pública</i>			
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP11		Mudam os gêneros citados.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP12		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF01LP21	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP18	
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação	Mudam apenas os gêneros citados.

		comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP22	
		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado - EF02LP23	
<i>Campo artístico-literário</i>			
	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) - EF01LP25	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor - EF02LP27	
Categoria: ORALIDADE			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Compreensão de textos orais	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário - EF15LP10 [01]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz - EF15LP12		
Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) - EF15LP13		
	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor - EF15LP11		
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Planejamento e produção de textos orais	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - EF15LP09 [01]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano

<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP06	
Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas - EF01LP19 [01]	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia - EF02LP15	
<i>Campo da vida pública</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP19	
	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP13	
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a	Redação das habilidades é a mesma no 1º e no 2º ano; mudam os gêneros elencados.

	tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP23	situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP24	
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor – EF15LP19		Habilidade prevista para 1º a 5 ano

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE K – QUADRO 23: LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES DA UNIDADE 11
DO LIVRO *ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO***

Quadro 23 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 11 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 1º ano*

(continua)

Coleção: <i>Ápis Língua Portuguesa</i>				Ano: 1º		Unidade: 11		Páginas: 126-137; 277; 264; 311	
Habilidades – 1º a 5º ano		Habilidades – 1º e 2º anos		Habilidades – 1º ano			Habilidades – 2º ano		
EF15LP01	02	EF12LP01	11	EF01LP01			EF02LP01		
EF15LP02	01	EF12LP02		EF01LP02	02		EF02LP02	01	
EF15LP03	06	EF12LP03	02	EF01LP03			EF02LP03	02	
EF15LP04	01	EF12LP04		EF01LP04			EF02LP04		
EF15LP05	01	EF12LP05	01	EF01LP05			EF02LP05	01	
EF15LP06	01	EF12LP06		EF01LP06	02		EF02LP06		
EF15LP07		EF12LP07	01	EF01LP07	05		EF02LP07		
EF15LP08		EF12LP08		EF01LP08	05		EF02LP08		
EF15LP09	01	EF12LP09		EF01LP09	04		EF02LP09		
EF15LP10	01	EF12LP10		EF01LP10	01		EF02LP10		
EF15LP11		EF12LP11		EF01LP11	03		EF02LP11		
EF15LP12	02	EF12LP12		EF01LP12	01		EF02LP12		
EF15LP13	01	EF12LP13		EF01LP13	Mesma redação de EF01LP09		EF02LP13		
EF15LP14		EF12LP14		EF01LP14			EF02LP14		
EF15LP15		EF12LP15		EF01LP15			EF02LP15	04	
EF15LP16		EF12LP16		EF01LP16	04		EF02LP16		

EF15LP17		EF12LP17		EF01LP17	02	EF02LP17	
EF15LP18	01	EF12LP18		EF01LP18		EF02LP18	
EF15LP19		EF12LP19		EF01LP19	04	EF02LP19	
				EF01LP20	01	EF02LP20	
				EF01LP21		EF02LP21	
Habilidades – 5º ano				EF01LP22		EF02LP22	
EF05LP01	03			EF01LP23		EF02LP23	
				EF01LP24		EF02LP24	
				EF01LP25		EF02LP25	
				EF01LP26		EF02LP26	
						EF02LP27	
						EF02LP28	
						EF02LP29	

Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos – EF01LP04		
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras – EF01LP10 [01]	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto – EF02LP06	Percepção do princípio acrofônico das letras apenas no 2º ano - EF02LP06?
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala – EF01LP05		Esse objeto de conhecimento é mencionado em

			outras práticas de linguagem
	Segmentar oralmente palavras em sílabas – EF01LP06 [02]	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras - EF02LP02[01]	
	Identificar fonemas e sua representação por letras – EF01LP07 [05]	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – EF02LP03 [02]	Escrita de palavras é definida como habilidade apenas no 2º ano - EF02LP03
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita – EF01LP08 [05]	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas – EF02LP04	
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais - EF01LP09/13 (As duas habilidades têm a mesma redação) [04]	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) – EF02LP05 [01]	Marcas de nasalidade – 2º ano - EF02LP05
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas – EF01LP11 [03]	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva – EF02LP07	Escrita cursiva no 2º ano - EF02LP07
Segmentação de palavras	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco – EF01LP12 [01]	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos – EF02LP08	
Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação – EF01LP14	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – EF02LP09	Utilizar a pontuação básica ao final do 2º ano – EF02LP09
Sinonímia e antonímia/ Morfologia	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido	

	pelo critério de oposição de significado (antonímia) – EF01LP15	entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im- - EF02LP10	
		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho – EF02LP11	
	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido - EF12LP07 [01]		
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF01LP20 [01]	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF02LP16	
Forma de composição de textos		Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário - EF02LP17	Utilizar marcas temporais corretamente no 2º ano.
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF12LP14		Todas as habilidades abrangem o
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. - EF12LP15		

	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens - EF12LP16		período de 1º e 2º ano.
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF01LP24	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF02LP25	Mesmas habilidades; mudam (complexificam?) os gêneros.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço - EF01LP26	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes - EF02LP28	Há especificidade na designação das habilidades para os gêneros neste campo, o que não foi observado nos demais.
	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações - EF12LP19		
		Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais - EF02LP29	
Categoria: LEITURA/ESCUTA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página – EF01LP01		Leitura: alfabetização
Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavra novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização – EF12LP01 [11]		Leitura: alfabetização
	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e		

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam – EF15LP01 [02]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações) - EF02LP20	
Estratégias de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas - EF15LP02 [01]		
	Localizar informações explícitas em textos - EF15LP03 [06]		
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos - EF15LP04 [01]		
	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos - EF15LP18 [01]		
Formação do leitor	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses – EF12LP02		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades - EF02LP21		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade – EF15LP15			

	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais - EF15LP17		
	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição – EF12LP18		Este objeto de conhecimento refere os aspectos sonoros e visuais de poemas.
	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) – EF15LP14		Habilidade prevista para 1º a 5 ano
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF12LP04		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF01LP16 [04]	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF02LP12	
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP08		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil,		
Compreensão em leitura			

	dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP09		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP10		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP17		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas - EF15LP16		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura – EF02LP26	Não há habilidade específica para o 1º ano.	
Categoria: ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Planejamento de textos escritos	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas - EF15LP05 [01]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano

Revisão de textos escritos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação - EF15LP06 [01]		
Edição de textos escritos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital - EF15LP07		
	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis - EF15LP08		
Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02 [02]		Escrita: alfabetização
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01	Escrita: alfabetização
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação - EF12LP03 [02]		
Produção de textos escritos	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP13	Alteração nos gêneros mencionados, autonomia do aluno e meio impresso/digital (2º ano).

	a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP17 [02]		
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP18	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP14	
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto - EF12LP05 [01]		
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP11		Mudam os gêneros citados.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP12		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF01LP21	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP18	

<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>				
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP22	Mudam apenas os gêneros citados.	
		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado - EF02LP23		
	<i>Campo artístico-literário</i>			
	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) - EF01LP25	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor - EF02LP27		
Categoria: ORALIDADE				
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações	
<i>Todos os campos de atuação</i>				
Compreensão de textos orais	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário - EF15LP10 [01]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano	
	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz - EF15LP12 [02]			
	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) - EF15LP13 [01]			

Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor - EF15LP11		
Planejamento e produção de textos orais	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - EF15LP09 [01]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP06		
	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas - EF01LP19 [04]	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia - EF02LP15 [04]	
	<i>Campo da vida pública</i>		
		Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP19	
Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP13			

	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP23	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP24	Redação das habilidades é a mesma no 1º e no 2º ano; mudam os gêneros elencados.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor – EF15LP19		Habilidade prevista para 1º a 5 ano
Habilidades – 5º ano			
Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ORTOGRAFIZAÇÃO)			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 5º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Construção do sistema alfabético e da ortografia	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares. - EF05LP01 [02]		

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE L – QUADRO 24: LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES DA UNIDADE 3 DO
LIVRO *ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO***

Quadro 24 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 3 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano*

(continua)

Coleção: <i>Ápis Língua Portuguesa</i>				Ano: 2º	Unidade: 3	Páginas: 52-67; 246; 266	
Habilidades – 1º a 5º ano		Habilidades – 1º e 2º anos		Habilidades – 1º ano		Habilidades – 2º ano	
EF15LP01	04	EF12LP01	08	EF01LP01		EF02LP01	02
EF15LP02	02	EF12LP02	02	EF01LP02		EF02LP02	
EF15LP03	04	EF12LP03		EF01LP03		EF02LP03	01
EF15LP04	01	EF12LP04		EF01LP04		EF02LP04	13
EF15LP05	01	EF12LP05		EF01LP05		EF02LP05	01
EF15LP06	01	EF12LP06		EF01LP06		EF02LP06	
EF15LP07	01	EF12LP07		EF01LP07	01	EF02LP07	01
EF15LP08		EF12LP08		EF01LP08		EF02LP08	
EF15LP09	11	EF12LP09		EF01LP09	01	EF02LP09	
EF15LP10	09	EF12LP10		EF01LP10		EF02LP10	
EF15LP11	01	EF12LP11		EF01LP11		EF02LP11	
EF15LP12		EF12LP12		EF01LP12		EF02LP12	
EF15LP13	01	EF12LP13		EF01LP13	Mesma redação de EF01LP09	EF02LP13	
EF15LP14		EF12LP14		EF01LP14	01	EF02LP14	
EF15LP15		EF12LP15		EF01LP15		EF02LP15	
EF15LP16		EF12LP16		EF01LP16		EF02LP16	

EF15LP17		EF12LP17	03	EF01LP17		EF02LP17	
EF15LP18	03	EF12LP18		EF01LP18		EF02LP18	
EF15LP19		EF12LP19		EF01LP19	04	EF02LP19	
				EF01LP20		EF02LP20	
				EF01LP21		EF02LP21	
Habilidades – 3º a 5º ano		Habilidades – 4º ano		EF01LP22		EF02LP22	01
EF35LP09	01	EF04LP07	02	EF01LP23		EF02LP23	
				EF01LP24		EF02LP24	
				EF01LP25		EF02LP25	01
				EF01LP26		EF02LP26	
						EF02LP27	
						EF02LP28	
						EF02LP29	

Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos – EF01LP04		
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras – EF01LP10	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto – EF02LP06	Percepção do princípio acrofônico das letras apenas no 2º ano - EF02LP06?
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala – EF01LP05		Esse objeto de conhecimento é mencionado em

			outras práticas de linguagem
	Segmentar oralmente palavras em sílabas – EF01LP06	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras - EF02LP02	
	Identificar fonemas e sua representação por letras – EF01LP07 [01]	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – EF02LP03 [01]	Escrita de palavras é definida como habilidade apenas no 2º ano - EF02LP03
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita – EF01LP08	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas – EF02LP04 [13]	
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais - EF01LP09/13 (As duas habilidades têm a mesma redação) [01]	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) – EF02LP05 [01]	Marcas de nasalidade – 2º ano - EF02LP05
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas – EF01LP11	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva – EF02LP07 [01]	Escrita cursiva no 2º ano - EF02LP07
Segmentação de palavras	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco – EF01LP12	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos – EF02LP08	
Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação – EF01LP14 [01]	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – EF02LP09	Utilizar a pontuação básica ao final do 2º ano – EF02LP09
Sinonímia e antonímia/ Morfologia	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras	

	pelo critério de oposição de significado (antonímia) – EF01LP15	encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im- - EF02LP10	
		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho – EF02LP11	
Forma de composição de textos	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido - EF12LP07		
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF01LP20	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF02LP16	
		Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário - EF02LP17	Utilizar marcas temporais corretamente no 2º ano.
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF12LP14		Todas as habilidades abrangem o
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. - EF12LP15		

	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens - EF12LP16		período de 1º e 2º ano.
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF01LP24	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF02LP25 [01]	Mesmas habilidades; mudam (complexificam?) os gêneros.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço - EF01LP26	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes - EF02LP28	Há especificidade na designação das habilidades para os gêneros neste campo, o que não foi observado nos demais.
	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações - EF12LP19		
	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais - EF02LP29		
Categoria: LEITURA/ESCUITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página – EF01LP01		Leitura: alfabetização
Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavra novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização – EF12LP01 [09]		Leitura: alfabetização
	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital,		

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam – EF15LP01 [04]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações) - EF02LP20	
Estratégias de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas - EF15LP02 [02]		
	Localizar informações explícitas em textos - EF15LP03 [04]		
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos - EF15LP04 [01]		
	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos - EF15LP18 [03]		
Formação do leitor	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses – EF12LP02 [02]		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades - EF02LP21		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade – EF15LP15			

	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais - EF15LP17		
	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição – EF12LP18 [03]		Este objeto de conhecimento refere os aspectos sonoros e visuais de poemas.
Compreensão em leitura	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) – EF15LP14		Habilidade prevista para 1º a 5 ano
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF12LP04		Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF01LP16	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF02LP12	
	<i>Campo da vida pública</i>		
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP08		Mudam os gêneros; redação da habilidade	

	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP09		permanece a mesma.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP10		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP17 [03]		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas - EF15LP16		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura – EF02LP26	Não há habilidade específica para o 1º ano.
Categoria: ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Planejamento de textos escritos	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos		Habilidades previstas para 1º a 5 ano

	ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas - EF15LP05 [01]		
Revisão de textos escritos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação - EF15LP06 [01]		
Edição de textos escritos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital - EF15LP07 [01]		
	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis - EF15LP08		
Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02		Escrita: alfabetização
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01 [02]	Escrita: alfabetização
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação - EF12LP03		
Produção de textos escritos	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP13	Alteração nos gêneros mencionados, autonomia do aluno e meio impresso/digital (2º ano).

	a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP17		
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP18	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP14	
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto - EF12LP05		
<i>Campo da vida pública</i>			
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP11		Mudam os gêneros citados.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP12		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF01LP21	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP18	

<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>			
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP22 [01]	Mudam apenas os gêneros citados.
		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado - EF02LP23	
<i>Campo artístico-literário</i>			
	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) - EF01LP25	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor - EF02LP27	
Categoria: ORALIDADE			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Compreensão de textos orais	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário - EF15LP10 [09]	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz - EF15LP12	Habilidades previstas para 1º a 5 ano
	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) - EF15LP13 [01]		

Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor - EF15LP11[01]			
Planejamento e produção de textos orais	<i>Todos os campos de atuação</i>			
	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - EF15LP09 [11]	Habilidades previstas para 1º a 5 ano		
	<i>Campo da vida cotidiana</i>			
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP06			
	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas - EF01LP19 [04]	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia - EF02LP15		
	<i>Campo da vida pública</i>			
		Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP19		
Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP13				

	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP23	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP24	Redação das habilidades é a mesma no 1º e no 2º ano; mudam os gêneros elencados.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor – EF15LP19		Habilidade prevista para 1º a 5º ano
Habilidades – 3º a 5º ano			
Categoria: ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 3º a 5º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Planejamento de texto/Progressão temática e Paragrafação	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual - EF35LP09 [01]		
Habilidades – 4º ano			
Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ORTOGRAFIZAÇÃO)			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 4º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Morfofossintaxe	Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal) - EF04LP07 [02]		

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE M – QUADRO 25: LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES DA UNIDADE 9 DO
LIVRO ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO**

Quadro 25 – Levantamento das categorias, subcategorias e indicadores da unidade 9 do livro *Ápis Língua Portuguesa – 2º ano*

(continua)

Coleção: Ápis Língua Portuguesa				Ano: 2º		Unidade: 09		Páginas: 174-191; 248; 259; 275-277	
Habilidades – 1º a 5º ano		Habilidades – 1º e 2º anos		Habilidades – 1º ano		Habilidades – 2º ano			
EF15LP01	02	EF12LP01	15	EF01LP01		EF02LP01	02		
EF15LP02	03	EF12LP02	01	EF01LP02		EF02LP02			
EF15LP03	02	EF12LP03		EF01LP03		EF02LP03	07		
EF15LP04	01	EF12LP04	01	EF01LP04		EF02LP04			
EF15LP05		EF12LP05		EF01LP05		EF02LP05			
EF15LP06	01	EF12LP06		EF01LP06		EF02LP06			
EF15LP07		EF12LP07		EF01LP07	03	EF02LP07	02		
EF15LP08		EF12LP08		EF01LP08	02	EF02LP08			
EF15LP09	07	EF12LP09		EF01LP09	01	EF02LP09			
EF15LP10	06	EF12LP10		EF01LP10		EF02LP10			
EF15LP11		EF12LP11		EF01LP11		EF02LP11			
EF15LP12	08	EF12LP12		EF01LP12		EF02LP12			
EF15LP13		EF12LP13		EF01LP13	Mesma redação de EF01LP09	EF02LP13			
EF15LP14		EF12LP14		EF01LP14	02	EF02LP14			
EF15LP15	03	EF12LP15		EF01LP15		EF02LP15			
EF15LP16	03	EF12LP16		EF01LP16		EF02LP16			

EF15LP17		EF12LP17		EF01LP17		EF02LP17	
EF15LP18	01	EF12LP18		EF01LP18		EF02LP18	
EF15LP19	02	EF12LP19		EF01LP19	01	EF02LP19	
				EF01LP20		EF02LP20	
				EF01LP21		EF02LP21	
Habilidades – 3º a 5º ano		Habilidades – 3º ano		EF01LP22		EF02LP22	
EF35LP24	03	EF03LP07	04	EF01LP23		EF02LP23	
				EF01LP24		EF02LP24	
		Habilidades – 5º ano		EF01LP25		EF02LP25	
		EF05LP01	02	EF01LP26	05	EF02LP26	
						EF02LP27	01
						EF02LP28	06
						EF02LP29	
Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA							
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF			Habilidades – 2º ano EF		Observações	
<i>Todos os campos de atuação</i>							
Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos – EF01LP04						
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras – EF01LP10			Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto – EF02LP06		Percepção do princípio acrofônico das letras apenas no 2º ano - EF02LP06?	
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala – EF01LP05					Esse objeto de conhecimento é mencionado em	

			outras práticas de linguagem
	Segmentar oralmente palavras em sílabas – EF01LP06	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras - EF02LP02	
	Identificar fonemas e sua representação por letras – EF01LP07 [03]	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – EF02LP03 [07]	Escrita de palavras é definida como habilidade apenas no 2º ano - EF02LP03
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita – EF01LP08 [02]	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas – EF02LP04	
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais - EF01LP09/13 (As duas habilidades têm a mesma redação) [01]	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) – EF02LP05	Marcas de nasalidade – 2º ano - EF02LP05
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas – EF01LP11	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva – EF02LP07 [02]	Escrita cursiva no 2º ano - EF02LP07
Segmentação de palavras	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco – EF01LP12	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos – EF02LP08	
Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação – EF01LP14 [02]	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – EF02LP09	Utilizar a pontuação básica ao final do 2º ano – EF02LP09
Sinonímia e antonímia/ Morfologia	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras	

	pelo critério de oposição de significado (antonímia) – EF01LP15	encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im- - EF02LP10	
		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho – EF02LP11	
	<i>Campo da vida cotidiana</i>		
	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido - EF12LP07		
Forma de composição de textos	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF01LP20	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros - EF02LP16	
Forma de composição de textos		Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário - EF02LP17	Utilizar marcas temporais corretamente no 2º ano.
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF12LP14		Todas as habilidades abrangem o
	Identificar a forma de composição de <i>slogans</i> publicitários. - EF12LP15		

	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens - EF12LP16		período de 1º e 2º ano.
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF01LP24	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais - EF02LP25	Mesmas habilidades; mudam (complexificam?) os gêneros.
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço - EF01LP26 [05]	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes - EF02LP28 [06]	Há especificidade na designação das habilidades para os gêneros neste campo, o que não foi observado nos demais.
	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações - EF12LP19		
	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais - EF02LP29		
Categoria: LEITURA/ESCUITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página – EF01LP01		Leitura: alfabetização
Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavra novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização – EF12LP01 [15]		Leitura: alfabetização
	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital,		

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam – EF15LP01 [02]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações) - EF02LP20	
Estratégias de leitura	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas - EF15LP02 [03]		
	Localizar informações explícitas em textos - EF15LP03 [02]		
	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos - EF15LP04 [01]		
	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos - EF15LP18 [01]		
Formação do leitor	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses – EF12LP02 [01]		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades - EF02LP21		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade – EF15LP15 [03]		
Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais - EF15LP17			

	<p>Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição – EF12LP18</p>	<p>Este objeto de conhecimento refere os aspectos sonoros e visuais de poemas.</p>	
<p>Compreensão em leitura</p>	<p><i>Campo da vida cotidiana</i></p>		
	<p>Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) – EF15LP14</p>	<p>Habilidade prevista para 1º a 5 ano</p>	
	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF12LP04 [01]</p>		<p>Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.</p>
	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF01LP16</p>	<p>Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade - EF02LP12</p>	
	<p><i>Campo da vida pública</i></p>		
	<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP08</p>		<p>Mudam os gêneros; redação da habilidade permanece a mesma.</p>
<p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i>, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP09</p>			

Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP10		
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP17 [02]		
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas - EF15LP16 [03]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
		Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura – EF02LP26	Não há habilidade específica para o 1º ano.
Categoria: ESCRITA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Planejamento de textos escritos	Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas - EF15LP05		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
Revisão de textos escritos	Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação - EF15LP06 [01]		

Edição de textos escritos	Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital - EF15LP07			
	Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis - EF15LP08			
Construção do sistema alfabético e de convenções da escrita	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas - EF01LP02		Escrita: alfabetização	
	Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças - EF01LP03	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação - EF02LP01 [02]		Escrita: alfabetização
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação - EF12LP03			
<i>Campo da vida cotidiana</i>				
Produção de textos escritos	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP17	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP13	Alteração nos gêneros mencionados, autonomia do aluno e meio impresso/digital (2º ano).	
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as		

Produção de textos escritos	outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP18	características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP14	
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto - EF12LP05		
	<i>Campo da vida pública</i>		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF12LP11		Mudam os gêneros citados.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP12		
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF01LP21	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP18	
	<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP22	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos,	Mudam apenas os gêneros citados.

		considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP22	
		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado - EF02LP23	
	<i>Campo artístico-literário</i>		
	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) - EF01LP25		Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor - EF02LP27 [01]
Categoria: ORALIDADE			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 1º ano EF	Habilidades – 2º ano EF	Observações
<i>Todos os campos de atuação</i>			
Compreensão de textos orais	Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário - EF15LP10 [06]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano
	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz - EF15LP12[08]		
Reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos orais	Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.) - EF15LP13		
	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor - EF15LP11		
Planejamento e produção de textos orais	<i>Todos os campos de atuação</i>		
	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado - EF15LP09 [07]		Habilidades previstas para 1º a 5 ano

<i>Campo da vida cotidiana</i>		
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP06		
Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas - EF01LP19 [01]	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia - EF02LP15	
<i>Campo da vida pública</i>		
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto - EF02LP19	
Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF12LP13		
<i>Campo das práticas de estudo e pesquisa</i>		
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a	Redação das habilidades é a mesma no 1º e no 2º ano; mudam os gêneros elencados.

	tema/assunto/finalidade do texto - EF01LP23	situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto - EF02LP24	
<i>Campo artístico-literário</i>			
	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor – EF15LP19 [02]		Habilidade prevista para 1º a 5º ano
Habilidades – 3º a 5º ano			
Categoria: LEITURA/ESCUTA			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 3º a 5º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Textos dramáticos	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. - EF35LP24 [03]		
Habilidades – 3º ano			
Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ORTOGRAFIZAÇÃO)			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 3º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Pontuação	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. - EF03LP07 [04]		
Habilidades – 5º ano			
Categoria: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ORTOGRAFIZAÇÃO)			
SUBCATEGORIAS	Habilidades – 5º ano		
<i>Objeto de conhecimento:</i> Construção do sistema alfabético e da ortografia	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares. - EF05LP01 [02]		

Fonte: elaborado pela autora.

**ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BNCC
(BRASIL, 2017a, p. 9-10)**

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC (BRASIL, 2017a, p. 87)

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.