



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
NÍVEL DE MESTRADO EM ENSINO
CAMILA DELATORE FERRARI**

**VARIEDADES LINGUÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA:
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO
IGUAÇU**

FOZ DO IGUAÇU- PR

2021.

CAMILA DELATORE FERRARI

**VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA:
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO
IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino,
Nível Mestrado, da Unioeste,
Orientadora: Prof. Dra. Tamara Cardoso
André

**FOZ DO IGUAÇU
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

FERRARI, CAMILA DELATORE

VARIEDADES LINGUÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E
ESCRITA: ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU / CAMILA DELATORE FERRARI;
orientadora TAMARA CARDOSO ANDRÉ. -- Foz do Iguaçu, 2021.
101 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2021.

1. ALFABETIZAÇÃO. 2. VARIEDADES LINGUÍSTICAS. 3.
ORALIDADE E ESCRITA. 4. FOZ DO IGUAÇU. I. ANDRÉ, TAMARA
CARDOSO, orient. II. Título.

ATA DE DEFESA

CAMILA DELATORE FERRARI

VARIEDADES LINGUÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA:
ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO
IGUAÇU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Tamara Cardoso André
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Rita de Cassia Gonçalves
Faculdades Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti



Mariangela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 30 de agosto de 2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PARA BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, discente Camila Delatore Ferrarideclaro, que realizei a minha defesa de dissertaçãoà **distância, de forma síncrona e por videoconferência** do trabalho de Dissertação intitulado em “Variedades Linguísticas e relações entre oralidade e escrita: análise crítica dos Livros Didáticos de Alfabetização de Foz do Iguaçu”, para banca examinadora realizada na data de 30 de agosto de 2021.

Atenciosamente,



CAMILA DELATORE FERRARI

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino – Nível Mestrado

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF

Eu, CAMILA DELATORE FERRARI, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada VARIEDADES LINGUÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: ANÁLISE CRÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: Camila Delatore Ferrari

Foz do Iguaçu, 30 de agosto de 2021.

***Dedico este trabalho aos meus filhos
Vitor Hugo e Murilo. Ao buscar
conhecimento para ser exemplo a eles,
me transformei.***

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dra. Tamara Cardoso André, uma das pessoas mais humanas que conheci, uma inspiração. Obrigada por me conduzir nesse processo com respeito, paciência e carinho. Grata por todo conhecimento compartilhado.

Às professoras Dra. Mariângela Garcia Lunardelli e Rita de Cássia Gonçalves que prontamente aceitaram fazer parte da banca de qualificação e defesa enriquecendo este trabalho.

Aos meus filhos Vitor Hugo e Murilo que mesmo pequenos foram o estímulo e a dificuldade (em tempos de pandemia), mas acima de tudo o motivo de minha persistência. O conhecimento possibilitou que me transformasse num ser humano melhor para conduzir vocês nesta sociedade desigual e injusta.

Aos meus pais, Evaldo e Suely, por sempre me incentivar a estudar me dando suporte e amor nessa jornada.

Ao meu amor, Amarildo, pela presença constante e por acreditar no meu potencial, mesmo quando eu não acreditava.

À minha amiga de infância, Danielle, por me despertar para a pesquisa e pela constante companhia nos momentos de angústia. Aprendi com você que conhecimento bom é conhecimento compartilhado.

À Priscila, parceira de desabafos e trocas de experiências acadêmicas, profissionais e pessoais.

À Rafaela, um presente do mestrado, grata pela companhia e discussões acadêmicas e maternas. Somos resistência sempre!

À Jaqueline, pelas querelas bakhtinianas e amizade sincera.

À tia Marina, pelo amor e paciência comigo e com os meus pequenos.

A todos os familiares, amigos e colegas de trabalho pelo apoio e compreensão de minha ausência nesse período de dedicação aos estudos. Mesmo não nomeados aqui, são importantes para o meu crescimento enquanto profissional e pesquisadora. Obrigada!

A leitura é a expressão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

Luiz Carlos Cagliari

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDECOM	Programa do Livro Didático de Computação
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático do Ensino Médio
PLIDESP	Programa do Livro Didático do Ensino Superior
PLIDESU	Programa do Livro Didático do Supletivo
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SMED	Secretaria Municipal de Educação
USAID	Agência Nacional Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PRÁTICAS DE ORALIDADE	70
FIGURA 2: LEGENDA	71
FIGURA 3: BILHETE	73
FIGURA 4: MEMÓRIA EM JOGO	74
FIGURA 5: TIRINHA	78
FIGURA 6: USO DE GÍRIA.....	79
FIGURA 7: PRODUÇÃO DE TEXTO	80
FIGURA 8: DUAS LETRAS UM SOM	82
FIGURA 9: ATIVIDADES 1º ANO - MÚSICA	87
FIGURA 10: ALFABETIZAÇÃO FÔNICA	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: 1º ANO.....	69
GRÁFICO 2: FREQUÊNCIA DO ENSINO DO EMPREGO DE ORTOGRAFIA: 1º ANO.....	75
GRÁFICO 3: FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: 2º ANO	77
GRÁFICO 4: FREQUÊNCIA DO ENSINO DE EMPREGO DA ORTOGRAFIA: 2º ANO.....	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CONTEÚDOS GRAMÁTICAIS: 2º ANO.....	83
---	-----------

FERRARI, C. D. **Variedades linguísticas e relações entre oralidade e escrita: análise crítica dos livros didáticos de alfabetização de Foz do Iguaçu**. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMO

Analisa criticamente os pressupostos teóricos que embasam os livros didáticos de alfabetização do município de Foz do Iguaçu nos anos de 2019 e 2020. Pontua os conceitos de alfabetização e esclarece se contemplam as variedades linguísticas neste processo, em relação com a oralidade e a escrita. Discute as políticas públicas de alfabetização subjacentes aos métodos do processo alfabetizador. Questiona: as perspectivas atuais (Ano Base 2021) de alfabetização contemplam a relação entre oralidade e escrita, num contexto de variedades linguísticas, segundo os pressupostos teóricos que fundamentam os livros didáticos de alfabetização no município de Foz do Iguaçu? Adota pesquisa bibliográfica e documental de natureza básica, fundamentada em Cagliari (1989; 1998; 2002) e Faraco (2000; 2015; 2017; 2018), para compreensão das relações entre oralidade e escrita, em consonância com as variedades linguísticas. Analisa os livros didáticos do professor e do aluno, intitulado "Ápis", de Língua Portuguesa do 1º e 2º ano do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, também, apostila entregue aos professores alfabetizadores pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED), nos anos de 2019 e 2020. Propõe reflexão crítica acerca do encaminhamento metodológico proposto no material do docente e discente. Conclui que os métodos de alfabetização adotados nos livros e materiais didáticos não contemplam as relações entre oralidade e escrita. Estas estão postas como pretexto para o trabalho ortográfico e gramatical. As variedades linguísticas não são valorizadas, de modo que os objetivos dos exemplares didáticos direcionam para a reprodução descontextualizada dos aspectos normativos da língua oral e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Variedades Linguísticas; Oralidade e Escrita; Foz do Iguaçu.

FERRARI, C. D. **Linguistic varieties and relations between orality and writing: critical analysis of literacy textbooks in Foz do Iguaçu.** 2021. 101f. Dissertation (Masters in Teaching). Postgraduate Program in Teaching, Western Paraná State University, Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

It critically analyzes the theoretical assumptions that support literacy textbooks in the municipality of Foz do Iguaçu in the years 2019 and 2020. It points out the concepts of literacy and clarifies if it includes linguistic varieties in this process, in relation to orality and writing. It discusses the public literacy policies underlying the methods of the literacy process. It asks: do the current literacy perspectives (Base Year 2021) contemplate the relationship between orality and writing, in a context of linguistic varieties, according to the theoretical assumptions that underlie literacy textbooks in the municipality of Foz do Iguaçu? It adopts basic bibliographic and documentary research, based on Cagliari (1989; 1998; 2002) and Faraco (2000; 2015; 2017; 2018) to understand the relationship between orality and writing, in line with the linguistic varieties. It analyzes the textbooks of the teacher and the student, entitled "Apis", of Portuguese Language of the 1st and 2nd year of elementary school, distributed by the National Textbook Program (in Portuguese PNLD) and also a handout delivered to literacy teachers by the Municipal Education Department of Foz do Iguaçu Education (in Portuguese SMED), in the years 2019 and 2020. It proposes a critical reflection on the methodological approach proposed in the teacher and student material. It concludes that the literacy methods adopted in textbooks and teaching materials do not contemplate the relationship between orality and writing. These are presented as a pretext for spelling and grammar work. The linguistic varieties are not valued, so that the objectives of the didactic examples lead to the decontextualized reproduction of the normative aspects of the written oral language.

Keywords: Literacy; Linguistic Varieties; Orality and Writing; Foz do Iguaçu.

FERRARI, C.D. **Variedades lingüísticas y relaciones entre oralidad y escritura: análisis crítico de libros didácticos de alfabetización en Foz do Iguaçu.** 2021. 101f. Disertación (Maestría em Enseñanza). Programa de Postgrado em Enseñanza, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu.

RESUMÉN

Analiza críticamente los supuestos teóricos que basan los libros didácticos de alfabetización en el municipio de Foz do Iguaçu en los años 2019 y 2020. Señala los conceptos de alfabetización y aclara si incluyen variedades lingüísticas en este proceso, en relación con la oralidad y la escritura. Analiza las políticas públicas de alfabetización subyacentes a los métodos del proceso de alfabetización. Cuestiona: ¿las perspectivas de alfabetización actuales (Año Base 2021) contemplan la relación entre oralidad y escritura, en un contexto de variedades lingüísticas, según los supuestos teóricos que subyacen a los libros didácticos de alfabetización en el municipio de Foz do Iguaçu? Adopta una investigación bibliográfica y documental básica, basada en Cagliari (1989; 1998; 2002) y Faraco (2000; 2015; 2017; 2018), para comprender la relación entre oralidad y escritura, de conformidad con las variedades lingüísticas. Se analizan los libros didácticos del docente y del alumno, titulados "Apis", de Lengua Portuguesa de 1 ° y 2 ° año de la escuela primaria, distribuidos por el Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD) y también una apostilla entregada a los alfabetizadores por la Secretaría Municipal de Educación de Foz do Iguaçu (SMED), en los años 2019 y 2020. Propone una reflexión crítica sobre el enfoque metodológico propuesto en el material para docentes y estudiantes. Concluye que los métodos de alfabetización adoptados en libros y materiales didácticos no contemplan la relación entre oralidad y escritura. Estos se presentan como pretexto para el trabajo de ortografía y gramática. No se valoran las variedades lingüísticas, por lo que los objetivos de los ejemplos didácticos conducen a la reproducción descontextualizada de los aspectos normativos del lenguaje oral escrito.

Palabras clave: Alfabetización; Variedades lingüísticas; Oralidad y Escritura; Foz do Iguaçu.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCRITA: DOS LIVROS DIDÁTICOS AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO	24
1.1 Origem da escrita.....	24
1.2 O livro como instrumento educacional	32
1.3 Concepções de alfabetização e livros didáticos	39
2 VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	43
2.1 Relação entre oralidade e escrita: um desafio à luz de uma alfabetização qualitativa	50
3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU	60
3.1 Concepções de Linguagem	60
3.2 Ápis Língua Portuguesa: Manual do Professor	62
3.2.1 Parte Geral	62
3.2.2 Parte específica	66
3.3 Ápis Língua Portuguesa, 1º ano	67
3.4 Ápis Língua Portuguesa, 2º ano	76
3.5 Apostilas da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu	85
3.5.1 Apostila Anual - 1º ano	86
3.5.2 Apostila Anual - 2º ano	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é importante para o desenvolvimento do estudante no decorrer da vida escolar. O fracasso na aquisição da língua escrita tem se tornado, frequentemente, tema dos mais relevantes congressos, artigos e revistas. A busca pelo método ideal para alfabetizar tornou-se a "questão" (SOARES, 2018) para uma alfabetização fundamentada e eficaz. Definir o método de alfabetização associa-se a diretrizes pautadas em fundamentação teórica e metodológica que orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Embora a discussão pelo método eficiente objetive uma alfabetização eficaz, os interesses entre estudiosos e grupos políticos se divergem, tornando o debate cada vez mais recorrente e acirrado. Nesse viés, refletir sobre os métodos de alfabetização e os materiais didáticos é pertinente para os estudos acerca da alfabetização, assim como para a prática docente dos profissionais que exercem a profissão. Este trabalho parte da crítica às políticas públicas educacionais que prezam por uma hegemonia política e ideológica, incitando uma pedagogia que, desde o início do processo de alfabetização, exija o domínio da norma.

Segundo Castilho (2012), define-se norma como fator de coesão social, que ocorre quando, no momento da aquisição da linguagem, a criança é induzida a seguir a norma dita como correta por uma classe social de prestígio. Neste sentido, "entende-se por norma os usos e atitudes de uma classe social de prestígio [...]" (CASTILHO, 2012, p.15). Muitos materiais didáticos e seus métodos contemplam a norma e ridicularizam as diversidades linguísticas. O diferente é intitulado como incorreto, dificultando o trabalho com toda heterogeneidade linguística que se apresenta nas diversas localidades geográficas, refletindo no desconhecimento das condições reais do educando.

O interesse por este estudo advém da experiência profissional na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu há 10 anos. Pude trabalhar em quase todos os níveis do primeiro segmento do ensino fundamental. As dificuldades dos educandos do quinto ano do ensino fundamental em produzir textos me inquietaram. Observei a falta de domínio da língua escrita e, então, comecei a refletir sobre o processo de alfabetização e como este ocorria. No município de Foz do Iguaçu, conforme mostra André (2014), as turmas de alfabetização passaram a ser mais

acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação quando foi iniciado um trabalho para atender aos escores nas avaliações de larga escala, propostos pelo governo federal. Para que os alunos obtivessem altas notas no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), era necessário trabalhar de acordo com os descritores propostos pelo estado. No ano de 2010, o município adotou o livro didático de alfabetização intitulado "*Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita*", de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2007). Nesse período, os professores foram orientados e treinados a trabalhar com o material e o método proposto no livro didático distribuído.

Quando ingressei no quadro de funcionários do município, o processo de alfabetização, baseado no método fônico, já estava consolidado nas salas de aulas das turmas iniciais do ensino fundamental. Questionei-me sobre os respectivos exercícios de fixação propostos pelo método, em sua maioria tradicionais e repetitivos. Neste contexto, é relevante refletir sobre as concepções de alfabetização e como estas variam ao longo do tempo. Os objetivos do ensino da leitura e da escrita parecem ter deixado de ser a emancipação e a percepção crítica da realidade, para pautarem-se, exclusivamente, na formação de indivíduos para o mercado de trabalho vigente no sistema capitalista.

Outra inquietação surgida é a percepção da homogeneização da educação proposta pelo sistema de ensino. Esta parece não se coadunar com o contexto de plurilinguismo presente no universo desta pesquisa, que acontece no âmbito de fronteira, na cidade de Foz do Iguaçu, localizada no extremo oeste do Estado do Paraná, fazendo fronteira com *Ciudad del Este*, no Paraguai, e *Puerto Iguazú*, na Argentina. De acordo com o Censo de 2010, a cidade possui uma população estimada em 264.044 habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui aproximadamente 80 etnias, o que propicia uma heterogeneidade cultural rica, favorecendo a execução deste estudo.

Nesse contexto, tem-se neste trabalho, como pressuposto, a necessidade de valorizar a diversidade linguística nas instituições de ensino, para que o desenvolvimento pedagógico do educando tenha êxito. No Brasil estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas, divididas em grupos indígenas, de imigração, de sinais, crioulas, afro-brasileiras, bem como o português e suas variedades (IPHAN, 2016). Foz do Iguaçu ganha visibilidade neste cenário, por se tratar de uma tríplice fronteira, com dois países de línguas de origem hispânica e toda cultura de

imigrantes oriundas da Europa, Ásia, dentre outros. Traz em seu espaço "diferentes processos migratórios ao longo de sua história, aliada à presença de comunidades indígenas e de uma expressiva comunidade surda na região[...]" (BERGER, 2017, pág. 263). A diversidade de línguas, que contatam neste município, está perceptível em todo o espaço público, como Berger (2017) demonstra:

Tem-se, com isso, que o estudo da paisagem linguística em contextos multilíngues pode informar sobre a situação sociolinguística de um determinado local, demonstrar padrões de uso das línguas de acordo com as políticas linguísticas explícitas e oficiais ou, ainda, oferecer indícios das atitudes em relação às línguas que coexistem no local e dos valores atribuídos a elas. Acrescentem-se, ainda, revelam, além dos efeitos do contato entre as línguas locais, também outros fenômenos sociolinguísticos, como as consequências de processos de globalização que resultam na presença de muitas outras línguas ao espaço de visibilidade. (BERGER, 2017, p.237)

Tais características fazem do Foz do Iguaçu um espaço multilíngue, onde ideologias linguísticas são tratadas como herança cultural. A diversidade está presente em todos os espaços públicos do município, enraizada, também, na educação. Sobre tal contexto, André (2019) afirma que as práticas pedagógicas de alfabetização devem ter em conta, em sua conjuntura, as diversidades da língua.

Esse movimento social e regional, característico do município, é evidenciado na prática cotidiana da sala de aula, ressaltando a relevância de entendimento do conceito de variedade linguística que Bagno (2007, p. 47) define como " [...] um dos muitos "modos de falar" uma língua." Nesse sentido, se faz pertinente a hipótese de que o sistema escolar brasileiro se torna excludente, em parte, devido aos padrões linguísticos impostos por grupos de prestígio social, gerando, no âmbito escolar, preconceitos que se perpetuam pela não valorização das variedades linguísticas presentes no cotidiano do educando.

O referencial teórico neste trabalho destaca as concepções de alfabetização que valorizam as relações entre oralidade e escrita, em consonância com as variedades linguísticas e diversidade. À luz de uma alfabetização linguística, nos debruçaremos, enquanto aporte teórico, nas contribuições de Luiz Carlos Cagliari (1989; 1998; 2002) e Carlos Alberto Faraco (2000; 2015; 2017; 2018). O referencial é pautado no processo de aprendizagem do educando e na interação dos indivíduos, a fim de respeitar todas as vivências que trazem, oriundas do contexto social em que estão inseridos, no intento de responder à seguinte questão: os métodos de alfabetização contemplam a relação oralidade e escrita, num contexto

de variedades linguísticas, segundo os pressupostos teóricos que fundamentam os livros didáticos de alfabetização no município de Foz do Iguaçu?

Para responder ao problema desta pesquisa, formulamos, como objetivo geral, analisar criticamente os pressupostos teóricos de alfabetização presentes nos livros didáticos de Foz do Iguaçu, observando as variedades linguísticas e as relações entre oralidade e escrita. Para orientar o estudo, propomos como objetivos específicos:

- Conceituar variedade linguística a partir das perspectivas linguísticas de alfabetização;
- Verificar se a variedade linguística é contemplada no processo de alfabetização, de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam os livros didáticos de alfabetização dos anos de 2019/2020, distribuídos a todas as escolas do município de Foz do Iguaçu;
- Identificar como são estabelecidas as relações entre oralidade e escrita em contexto de variedades linguísticas nos livros didáticos analisados;

O estudo parte da realidade concreta em que vivemos, preconizando o ensino como processo social, pois ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental e social da criança. As teorias apresentadas são necessárias para entendermos o contexto e a forma como acontece o processo de ensino e aprendizagem da aquisição da língua escrita. Para Macedo (2017, p.20), "[...] é importante olhar para as crianças como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm [...]".

A reflexão sobre a sociolinguística é fundamental para que, segundo Faraco (2015, p.19), "possa haver uma apreensão clara dos nossos problemas linguísticos e que possa sustentar uma reorientação de nossas práticas de ensino numa direção positiva". O autor preconiza que é importante entender a necessidade do debate sobre a norma culta, seu domínio e efetiva relevância. Sendo assim, é válido enfatizar que, debatendo o ensino da língua portuguesa, entenderemos algumas características sociais brasileiras.

Cagliari (1989), ao considerar as variedades linguísticas no processo de alfabetização, enfatiza as relações entre fala e escrita no ensino e aprendizagem, focalizando mais a decifração do escrito.

[...] As pessoas esquecem-se de que sem a linguagem oral sequer poderia haver linguagem escrita. A escrita requer decifração para ser entendida, e

decifrar é devolver o texto escrito à forma oral de realização da linguagem. É uma ilusão pensar que se pode passar diretamente da decifração da escrita para o pensamento puro, sem passar pela organização da linguagem humana, a qual, na sua essência mais profunda, nada mais é do que a união de significados com sons da fala. (CAGLIARI, 1998, p.87-88)

A relação entre oralidade e escrita no processo de alfabetização afeta a aquisição das relações entre letras e sons, conforme mostra André (2014). Portanto, é necessário dedicação, compromisso e responsabilidade para com as crianças, que merecem ser respeitadas no contexto em que estão inseridas, com uma educação qualitativa e igualitária.

Esta pesquisa baseia-se no levantamento de dados, que, segundo Lakatos (2003) pode ser de fonte primária (pesquisa documental) e de fontes secundárias (pesquisa bibliográfica). Assim, esta é uma pesquisa de natureza básica, que abarca estudo bibliográfico e documental, com a revisão e análise dos livros didáticos e apostilas de alfabetização adotados em Foz do Iguaçu nos anos de 2019 e 2020, observando se tratam e como abordam as variedades linguísticas.

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas, compreendendo a maneira pela qual estão organizadas, e estruturar ideias de maneira hierárquica. (LAKATOS, 2003, pág. 27-28)

Por meio da análise dos documentos, é possível formar um conjunto de ideias, tornando possível relacionar os aspectos apresentados no material analisado. A pesquisa de cunho qualitativo propõe analisar criticamente os pressupostos teóricos que compreendem o tema da alfabetização, suas concepções e as relações entre oralidade e escrita em contexto de variedade linguística.

Esta dissertação compõe-se de três capítulos. O primeiro relata as questões históricas e culturais pertinentes à aquisição da língua oral e escrita, permeando todo contexto histórico e ontológico dos processos de desenvolvimento cultural. Contempla concepções de alfabetização e os métodos utilizados, juntamente com a apropriação e utilização dos livros didáticos no contexto escolar.

O segundo capítulo apresenta autores que tratam sobre o tema da variedade linguística, denotando seus conceitos acerca das relações entre oralidade e escrita no âmbito da alfabetização, com o intuito de valorizar as diferentes formas de

oralidade existentes nas classes alfabetizadoras, sobretudo em contexto de fronteira, como o município de Foz do Iguaçu.

Por fim, o terceiro capítulo traz uma análise dos livros didáticos adotados em Foz do Iguaçu nos anos de 2019 e 2020, seus autores e se estes são coerentes com as concepções que apresentam. Observa se estes livros consideram as variedades linguísticas como subsídio para alfabetização em contexto de fronteira. Ademais, apresenta estudo crítico sobre as apostilas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e fornecidas aos 1º e 2º anos da rede de ensino do ano de 2019 e 2020, analisando os mesmos critérios já estabelecidos neste trabalho.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ESCRITA: DOS LIVROS DIDÁTICOS ÀS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO.

Este capítulo discute o movimento da escrita por meio de uma compilação histórica, sem perspectiva cronológica, a partir de análise pautada na cultura e na diversidade linguística. Focaliza, ainda, o livro didático, visto como instrumento para aquisição da escrita no processo de alfabetização, abordando, de forma breve, sua construção histórica e sua inserção nas políticas públicas nacionais. Por fim, contextualiza as concepções de alfabetização.

1.1 HISTÓRIA DA ESCRITA

Os estudos sobre a linguagem apontam diretamente para uma alfabetização consciente, séria, sobretudo sobre o contexto em que a escrita historicamente se desenvolveu. Este suporte linguístico se faz necessário para que todo o processo de aquisição do código linguístico tenha coerência e seja ensinado com respaldo técnico, perpetuando a qualidade do ensino, e não a reprodução de modelos que, muitas vezes, não agregam ao desenvolvimento cognitivo visando formação reflexiva, crítica e de qualidade do momento oportuno na alfabetização.

Cagliari (1989) destaca a importância do ensino das formas de decifrar e interpretar a escrita, ressaltando suas variações e objetivos. A escrita, em todas as suas variantes, tem o desígnio de transmitir uma mensagem, proporcionar uma comunicação entre quem escreve e quem lê. No processo de aquisição da língua escrita, é de extrema relevância que o educador conheça como se desenvolveu a evolução do código escrito, para entender como ocorre a sistematização da linguagem escrita pela criança e como direcionar para que a alfabetização aconteça de forma eficiente.

A invenção da escrita tem relação com a preocupação sobre como outras pessoas a decifrariam para usá-la apropriadamente. Portanto, sua evolução tem relação com a forma de decifração da mesma, ou seja, com o próprio processo de alfabetização. Para Cagliari (1989), quem inventou a escrita inventou a forma de decifrá-la, e, portanto, a própria alfabetização. Inicia-se no sistema de escrita, de acordo com cada cultura, o processo de alfabetização. Nessa esteira, portanto,

quando um sistema de escrita é superado por outro considerado mais eficiente, aquele antigo passa a ser decifrado pelas futuras gerações e contabilizado na história.

A escrita é cheia de significados sociais que a permeiam no meio cultural onde está inserida. O uso social da língua reflete a escrita, de modo que aspectos cognitivos também apresentam importância no processo de aquisição da língua escrita e falada. Cardona (1999) nos remete à escrita enquanto sistema de comunicação. Estudamos a escrita, suas origens e como se desenvolve nas diferentes comunidades a qual faz parte. Entretanto, independentemente das premissas e das interpretações que fazemos da escrita, no momento em que nos deparamos com a forma escrita, esta encontra-se "adulta, implantada, estratificada, classificada, ideologizada" (CARDONA, 1999, p.10), ou seja, estruturada de forma a estabelecer regras para seu uso no contexto social.

Segundo Cagliari (1998), a importância do desenvolvimento do sistema de escrita advém das atividades cotidianas. Ainda, segundo o autor, as pessoas utilizavam cajados ou ossos para auxiliar no controle e domesticação dos animais que eram negociados no comércio local da época. A escrita primitiva se dava por meio de símbolos, que representavam um padrão a ser seguido, para que a economia se desenvolvesse. Com a popularização destes meios, o ato de saber ler e escrever começa a ir além de decifrar símbolos, o que fez com que as pessoas começassem a utilizar sons que representassem suas falas.

Após a alfabetização, a escrita se torna um hábito cotidiano, algo comum nas atividades diárias. Passa a representar os fenômenos da fala. Vale ressaltar que o sistema de escrita da cultura ocidental se desenvolveu numa organização alfabética, na qual cada fonema corresponde a um símbolo gráfico.

De acordo com Cardona (1999), a linguagem escrita adequa-se aos sistemas gráficos com o propósito de comunicação. Portanto, falar sobre forma mais ou menos evoluída da escrita é um erro. Cada sociedade pratica a linguagem escrita proveniente de sua cultura, integrando-se nos sistemas simbólicos. Tem-se definido a escrita como um conceito simbólico e comunicativo, um desenho desde a sua origem. Deveras, a linguagem escrita pode expressar o pensamento. A língua pode ser codificada em sistemas semióticos de primeiro e segundo grau. A imagem de um cão marcado com um "X", faz com que o cérebro automaticamente compreenda que cães são proibidos naquele local. Por meio de um pictograma, o cérebro entende a

linguagem a ser informada. No entanto, tais símbolos podem ter significados diferentes de acordo com contextos distintos. Existem formas de transmitir a mesma mensagem. Essa significação acontece de acordo com o contexto social.

No entanto, um símbolo gráfico não necessariamente transmitirá uma mensagem. É necessário um conjunto de elementos gráficos distintos que resultarão na linguagem de determinada comunidade. Cardona (1999) divide a tipologia dos sistemas gráficos em fases. Destas, destaca a fase fonética, na qual os elementos gráficos seguem uma sequência de acordo com a linguagem oral, fase esta que se subdivide em fase silábica; quando cada sílaba corresponde a um código gráfico; e a fase alfabética; quando os fonemas correspondem a elementos gráficos. Pondera-se, dessa forma, que o objetivo da escrita é reproduzir a língua falada.

Uma das funções da escrita é perpassar mensagens significativas por grandes períodos de tempo. Portanto, escrever consiste em delinear grafismos que perpetuem ideias e ideologias, em determinada época ou por tempos infindáveis. Existem muitas maneiras de se transmitir uma mensagem por meio da linguagem escrita. Cada cultura utiliza-se de técnicas adequadas que desencadeiam múltiplas variedades para um mesmo tipo de escrita. A diversidade se faz intrínseca no sistema de comunicação humana, provendo o perfilhamento dos variados manuscritos.

Acerca da história da escrita, Cagliari (1989) ressalta três fases distintas da evolução do código. A primeira, a pictórica, é caracterizada por figuras que transmitem mensagens simplificadas de objetos, animais e/ou símbolos condizentes com a realidade da época. Esta fase do código escrito foi muito presente na América do Norte, na cultura asteca. Na segunda fase, a ideográfica, a escrita era representada por figuras que caracterizavam as letras. A letra "A" era representada na cultura egípcia pela cabeça de um boi, e, na cultura grega, pelo símbolo *alfa*. Para Cagliari (1989, p. 108), "as escritas ideográficas mais importantes são as egípcias (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (por exemplo, a cretense) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa). "A terceira etapa, nomeada alfabética, baseou-se nos ideogramas. No entanto, seu objetivo era uma caracterização fonográfica, adquirindo valor fonético. O atual alfabeto russo é originado dos greco-latinos. O alfabeto latino passou por um longo processo de transformação. Inicialmente surgiram os silabários, que formavam um composto de signos que representavam sílabas. A

língua portuguesa se originou do latim, oriunda da península ibérica, proveniente do chamado latim vulgar, assim nomeado por ser considerado a maneira de se comunicar das classes mais pobres.

A cultura fenícia absorveu inúmeros sinais da escrita egípcia, e, também, característica do sistema de línguas semíticas. Os caracteres eram reconhecidos pelo seu valor consonantal, não valorizando as vogais, originando a língua escrita árabe e hebraica.

Os semitas tiveram grande importância no processo de desenvolvimento do sistema de escrita, facilitando o processo de alfabetização.

Ao formar seu sistema de escrita, os semitas escolheram um conjunto de palavras cujo primeiro som fosse diferente dos demais. Como nenhuma palavra naquelas línguas começasse por vogal, a lista ficou apenas com consoantes. Essa escolha foi uma decisão muito importante porque reduziu os modelos silabários da época, da escrita cuneiforme, por exemplo, de cerca de 60 elementos para apenas 21 consoantes. Para representá-las graficamente, foram escolhidos hieróglifos egípcios cujo aspecto figurativo lembrava o significado das palavras daquela lista. Por exemplo, a primeira palavra da lista era *'alef*, que significa "boi", e o hieróglifo escolhido foi o que representava a cabeça de um boi. Dessa maneira, a figura da cabeça do boi passou a representar o som inicial da palavra *'alef*, que era oclusiva glotal. E assim com as demais palavras e suas respectivas consoantes. (CAGLIARI, 1998, p.16)

O princípio acrofônico, que rege o nome da letra de acordo com o som que ela representa, foi de grande êxito no desenvolvimento do sistema de escrita, pois passou a permitir, por meio do som, a identificação da letra, possibilitando a aprendizagem pela memorização da lista dos nomes das letras.

Na cultura grega o processo da escrita se dava não apenas com consoantes, como na cultura semítica. Os gregos incluíram também as vogais. Partindo do princípio acrofônico, a palavra *"alef"*, por exemplo, que significava a cabeça de um boi, passou a representar a vogal "A", nomeada *alfa*. Nesse contexto, a alfabetização acontecia na decodificação de vogais e consoantes. Decifrando-as era possível escrever alfabeticamente.

Decorrente do aumento da importância da escrita na evolução histórica, aumentavam também todos os preceitos vinculados a ela. A linguagem escrita está condicionada às contradições que impõe devido aos desníveis sociais em que se insere. Nesta esteira, o objetivo da escrita passa a ser conivente com uma hierarquia social, pois seus membros a utilizam para que sejam conservados valores de ordem social, perpetuando formas ideológicas de pensamento e valores que a sociedade considera relevantes para dado momento.

A comunicação se vale de uso de códigos vinculados com a linguagem oral e escrita, e, em menor uso, de outros códigos semiológicos. Inseridos nas comunidades de falantes, a linguagem não é homogênea, trata-se de uma correspondência complexa e diversificada. De acordo com Cardona (1999), o domínio da escrita é um conjunto de situações típicas e reguladas por condutas sociais. Nesse enfoque, vincula-se tais domínios a quatro formas de desenvolver-se:

- a) Domínio mágico: estende-se à cópia de textos sagrados e suas execuções;
- b) Domínio de transações econômicas: documentos contábeis, inventários e catálogos de mercadoria, mudanças de crédito e transações comerciais;
- c) Domínio de instrução formal e produção literária: engloba o preparo de modelos e textos didáticos, bem como sua reprodução, redação de originais e cópia;
- d) Domínio do poder político e das leis: execução de documentos oficiais e preparação de documentos judiciais.

Portanto, o autor supracitado destaca que a escrita determina o público que quer atingir, bem como a maneira como a comunicação entre quem escreve e quem lê deve acontecer. Mesmo com este intuito, o texto escrito apresenta várias regras, que variam de acordo com a cultura. O escrito apresenta recursos gráficos que auxiliam na conotação que o escritor quer atingir, como formato e forma de desenvolvimento. Em outras tradições, a escrita pode apresentar barras, espaços, asteriscos, rubricas, espaços entre palavras, sinais de pontuação, dentre outros. Todos esses elementos marcaram o desenvolvimento da linguagem escrita até que a mesma pudesse ser como se apresenta hoje.

Os vários conjuntos coerentes de símbolos que quem escreve possui, podem ser comparados com as variedades linguísticas que formam um repertório verbal. Analogamente, ao que acontece com o uso desse repertório verbal, também na escrita, será escolhida a variedade de escrita que melhor se adapte ao evento escrito. Há de se lembrar que não estamos nos referindo as variedades da língua escrita (estilo formal, epistolar, etc.), mas sim, estamos falando de variedades gráficas." (CARDONA, 1999, p. 98).¹

De acordo com o exposto por Cardona (1999), afirmamos que as variedades da língua oral e escrita são características culturais, imanes das, refletindo na

¹Los varios conjuntos coherentes de símbolos que posee quie escribe pueden compararse con las variedades lingüísticas que forman el repertorio verbal. Análogamente a lo que ocurre con el uso de este repertorio verbal, también al escribir se escogerá la variedad de escritura que se adapte mejor al evento escrito. Habrá de recordarse que aquello a lo que nos referimos no son las variedades de la lengua escrita (estilo formal, estilo epistolar, etc.), sino que, antes bien, hablamos de variedades gráficas.(CARDONA, 1999, p. 98).

sociedade no âmbito geral, assim como a criptografia, que também faz parte da história da escrita. A criptografia dificultava a compreensão, pois não havia interpretação unívoca das variáveis representadas. Escrivães da Mesopotâmia e Egito utilizavam criptografia para proteger seus escritos, de modo que a escrita era um recurso para diferenciar a elite das pessoas leigas. Em seu uso geral, a criptografia servia para estabelecer uma mensagem em código, de forma que não fosse decifrada por quem não era destinatário da mensagem.

Habitualmente, nas civilizações antigas, várias áreas do conhecimento eram transmitidas por membros mais velhos da família. Não existia um local pontual para estes ensinamentos. No entanto, o ensino da escrita não acontecia da mesma forma. Cardona (1999, p. 107) aponta dois fatores necessários à época: "a associação da escrita a domínios relacionados a locais estáveis (religião e igreja, mesquita, sinagoga; poder e palácio) e a demanda por um local para treinar e manter materiais de escrita." Ainda nos dias atuais, o ensino do código e, conseqüentemente, a aquisição da língua escrita, é ensinada nos bancos escolares, de modo a perpetuar moldes feitos, de acordo com o que a classe dominante acredita ser correto.

Nas sociedades onde as escolas eram elitizadas, engendrava-se um dos primeiros meios de exclusão social, pois só as frequentavam integrantes das classes dominantes. Com a universalização da escola, todos têm acesso, mas as normas são impostas por grupos burgueses, perpetuando uma educação supressiva que atende apenas aos interesses dominantes. Portanto, alfabetizar todas as pessoas de forma distinta sempre foi a questão orientadora para o desenvolvimento econômico de uma civilização.

Historicamente, foram encontradas numerosas formas de alfabetização, que, em geral, mostravam o trabalho por meio da repetição; em primeiro momento de forma isolada e, após, de forma ligada. A escola "corânica" seguia os modelos semíticos, traçando as letras árabes em série nas tábuas de madeira. Os romanos ensinavam às crianças o próprio nome e a ordem das letras antes mesmo de reconhecerem o código. Uma vez aprendidas as letras, misturavam-nas para que, por meio do exercício, os alunos as reconhecessem. No entanto, crianças oriundas de famílias mais poderosas dispunham de meios didáticos mais distintos.

[..] ao filho de Herodes Ático se ensinava o alfabeto mediante vinte e quatro escravos, cada qual portava uma espada com o sinal gráfico de uma letra. Uma vez aprendidas as letras individualmente, o garoto devia traçá-las em

um tábua encerada seguindo um modelo, sendo guiado pelas mãos de um professor. Todo esse treinamento não deve nos surpreender; até certo ponto tem um caráter de imitação em um conhecimento que não é de todos e que, portanto, não pode deixar de exigir certo esforço e certa duração da aprendizagem." (CARDONA, 1999, p. 109).²

A escrita sempre foi estruturada de acordo com conotações ideológicas. Não é algo compartilhado e recebido de forma homogênea. Existem inúmeros fatores que a tornam complexa para alguns. Em algumas culturas é proposital que a aquisição da língua escrita seja algo temeroso e complexo, para afastar as pessoas da escrita.

À exemplo, as línguas europeias gozavam de privilégios no meio literário. Em meados do século XVI, o latim era perpetuado com suas características em línguas como inglês, francês, italiano. Outras línguas trazem correspondência com o latim em sua cultura. Ontologicamente é possível relacionar inúmeras palavras às características da língua latina. A história da escrita é repleta de transações, mudanças, adaptações, fenômenos que perpassam de uma cultura para outra. O alfabeto possui inúmeras ramificações. Nesse contexto, Cardona (1999) certifica que a aquisição do código da escrita é, antes de mais nada, um movimento de massas, no qual a constituição de um sistema de escrita depende de fatores políticos ativos e passivos.

Se não há uma efetiva situação de pressão e controle da escrita por parte de um grupo hegemônico, pode ocorrer mais facilmente que certa variedade se encontre em posição de grande prestígio e, portanto, não encontre resistências: depois de alguns sinais, a escrita árabe se difundiu em toda região do Islam, desde a África Ocidental a Madagascar, a Indonésia, a China e chegou a passar pela esfera norte da influência ocidental; mas na Espanha, em Sicília, na Sérvia, embora certamente tenha sido usado com frequência por séculos para documentos religiosos e escrituras, não se enraizou, nem mesmo no período em que os árabes foram efetivamente donos da situação. Podemos pensar que na Sicília houve um grande período de bilinguismo siciliano e árabe, mas não se pode dizer o mesmo de um período de dígrafo latino e árabe; os vestígios de uso uniforme das duas variedades são mínimos se comparados com os de uso bilíngue na língua oral: há códigos e documentos bilíngues e digráficos do século XII e legendas árabes colocadas em documentos latinos do século XIII, mas as duas lápides feitas pelo sacerdote Grisanto para seus pais (1149 e 1153, que se encontram na Galleria Nazionale de Palermo) são exceções com o uso de três idiomas (latim, grego e árabe) ou quatro alfabetos (na primeira

² [...] al hijo de Herodes Atico se le enseñaba el alfabeto mediante veinticuatro esclavos, cada uno de los cuales llevaba a la espada um cartel com uma letra. Uma vez aprendidas las letras individuales el muchacho debía luego trazarlas com el estilo em la tablilla encerada siguiendo um modelo y haciéndos guiar la mano por el maestro. Toda esta fatia del adiestramiento no debe sorprendernos; tiene hasta cierto punto el carácter de uma miciación em um conocimiento que no es de todos y que, por lo tanto, no puede dejar de exigir cierto esfuerzo y cierta duración em el apredizaje." (CARDONA, 1999, p.109).

lápide, o árabe está escrito em caracteres árabes e hebraicos)." (CARDONA, 1999, p. 118).³

Ainda que outras culturas, mais distantes das citadas até o momento, usassem como base os sistemas gráficos já existentes, estes foram sofrendo modificações devido às zonas culturais distantes, sem fazer uso dos antigos sistemas gráficos. Na África Ocidental, em meados do século XIX, o sistema silábico possuía 226 sinais. Utilizavam também o *bamun*, inventado pelo rei Njoya, sistema que, em meados do século passado, tinha aproximadamente 1.000 elementos e, devido a sucessivas modificações, passou a ter entre setenta e oitenta elementos gráficos. Outros sistemas gráficos independentes foram sendo criados ao longo dos tempos. Muitos faziam subdivisões em sílabas, de formas que estes signos representassem a fala. Por influência dos missionários, sistemas silábicos foram sendo trabalhados com o objetivo de evangelização. O propósito da alfabetização era a leitura da Bíblia, uma evangelização protestante, e lê-la em sua língua era um marco considerável para cada cultura.

Cardona (1999) descreve que, nas culturas orais, a memória é valorada para que os conhecimentos de uma comunidade sejam exercidos por meio das capacidades dos indivíduos de executar trabalhos úteis para a sociedade. Uma sociedade com características apenas orais tem em sua cultura a total confiança na memória, valorizando anciões, considerados detentores do saber e mediadores entre as gerações. Pessoas com facilidade de desenvolvimento oral, nestas sociedades, ocupam cargos de discurso público. A manipulação ideológica de grande massa é facilitada, devido à falta de fatos científicos e argumentação crítica.

³Si no hay una efectiva situación de presión y de control de la escritura por parte de un grupo hegemónico, puede ocurrir más sencillamente que cierta variedad se halle en una posición de gran prestigio y que por lo tanto no encuentre resistencias: al cabo de algunos siglos, la escritura árabe se difundió por la región cubierta por el Islam, desde África occidental a Madagascar, a Indonésia, a China, y llegó a rozar por el norte la esfera de influencia occidental; pero en España, en Sicilia, en Serbia aunque ciertamente se la utilizó a menudo durante algunos siglos para documentos y escrituras religiosas, no se arraigó ni siquiera en el período en el que los árabes eran efectivamente dueños de la situación. Podemos pensar que en Sicilia hubo un largo período de bilingüismo siciliano y árabe, pero no se puede decir lo mismo de un período de digrafía latina y árabe; los rastros de un empleo parejo de las dos variedades son mínimas comparados con los del uso bilingüe en la lengua oral: hay códigos y documentos bilingües y digráficos del siglo XII y leyendas en árabe puestas en documentos latinos del siglo XIII, pero las dos lápidas sepulcrales compuestas por el sacerdote Grisanto para sus padres (1149 y 1153, que se encuentran ahora en la Galleria Nazionale de Palermo) son excepciones con su uso de tres lenguas (latín, griego y árabe) u cuatro alfabetos (en la primera lápida el árabe está escrito em caracteres árabes y hebreos)." (CARDONA, 1999, p.118)

Nas sociedades gráficas a linguagem escrita não se sobrepõe sobre a oralidade, no entanto, os escritos são referências sobre fatos nos documentos referenciados. Parte-se da premissa de que o registro é imutável e, a partir de sua forma, pode ser averiguado analiticamente. As criações textuais seguem séries de regras textuais para garantir a homogeneização das normas. Nesse viés, etimologicamente, a gramática apresenta-se para conservar e fixar textos sagrados, “é o caso da gramática sânscrita, grega, hebreia e tibetana.” (CARDONA, 1999, p.131). Os dicionários foram desenvolvidos para auxiliar na interpretação dos documentos, elaborados por escrivães mesopotâmicos, com listas de palavras sumérias.

A escrita reflete aspectos culturais de cada sociedade que a representa. Quanto mais a escrita ganha força no desenrolar do tempo, mais indivíduos conseguem dominar seu código, mais influência cultural passa a ser exercida e tem-se a diminuição do controle dos que a ensinam.

O código escrito é artificial e manual. O traçado escrito vem acompanhado de conhecimentos técnicos e critérios valorativos. A escrita, desde o princípio, destina-se a descrever anamnese religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. Após a invenção da escrita, um marco relevante para a humanidade surge com o desenvolvimento dos livros e da imprensa, quando se dissipou todo o sistema de escrita, tornando-a acessível a um grande público. O livro didático tornou-se, historicamente, meio de difusão do ensino da língua escrita.

1.2 O livro como instrumento educacional

O livro didático é visto como portador de conhecimentos, o cerne do ambiente escolar. No entanto, este é um instrumento utilizado no interior da escola como meio, ferramenta para as metodologias que objetivam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, André (2014, p. 21) define:

Na literatura e na linguagem corrente encontramos denominações diversas para o objeto "livro" cuja finalidade é o ensino da leitura e da escrita, tais como, livro didático, cartilha, manual, livro, texto. Deste modo, faz-se necessário saber se as diferentes denominações tratam do mesmo objeto, ou de objetos diferentes. Trata-se do problema da conceituação do objeto "livro didático".

A conceituação do termo “livro didático” se torna complexa devido às várias características que este apresenta, razão pela qual, segundo Choppin (2004), a produção de edições didáticas desperta interesse em estudiosos. Promover um estado da arte sobre os livros didáticos e as edições escolares tornou-se relevante para compreender a cultura. Entretanto, o autor mostra a dificuldade de definir o melhor termo para designar os materiais didáticos.

[...] A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "por perguntas e respostas", que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas - entre os anos 1760 e 1830, na Europa -, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura "de lazer", tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporam seu dinamismo e características essenciais. Essas questões fronteiriças suscitaram uma literatura abundante, que apresenta diferentes respostas, segundo o lugar, a época e, até mesmo, a sensibilidade dos pesquisadores ou do ambiente político, religioso ou cultural em que trabalham. (CHOPPIN, 2004, p.552)

Isto posto, o livro apresenta-se consoante aos aspectos culturais, clarificados na primeira sessão deste capítulo, objetivando refletir características culturais e percepções ideológicas, de acordo com contexto histórico e social. Diante dessa premissa, compreendemos a função inicial de proselitismo do livro, seguida da didatização desses materiais, assim como, de literaturas diversas, concebidas para entretenimento do leitor.

No universo escolar o livro didático não é instrumento exclusivo no processo ensino e aprendizagem. Sua função neste ambiente é a de complementar e auxiliar de forma metodológica a evolução do processo pedagógico.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções diversificadas, atendendo o tempo e o ambiente sociocultural onde é utilizado. A primeira é a "*Função referencial*", segundo a qual o livro segue o currículo para o qual ele foi desenvolvido, privilegiando as disciplinas educativas. A segunda atribuição refere-se à "*Função instrumental*", que basicamente trabalha a aquisição de habilidades disciplinares por meio de exercícios, que objetivam a memorização dos conteúdos propostos. A "*Função ideológica e cultural*" é a terceira incumbência e a mais antiga. Partindo do século XIX, com o desenvolvimento dos sistemas

educacionais, o livro didático torna-se determinante para o ensino da língua, para a perpetuação da cultura e dos ideais pretendidos pelas classes dominantes. Nessa esteira, o livro torna-se uma ferramenta de construção de identidade, valendo-se de influente papel político. Ideologicamente, exerce uma função que "tende a aculturar - e, em certos casos, a doutrinar - as jovens gerações, pode-se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz." (CHOPPIN, 2004,p.553). Por fim, a "*Função documental*" é exercida nas coletâneas de textos, documentos que se propõem a suscitar o senso crítico do aluno. Esta atribuição do livro didático é recente na literatura escolar e desenvolve-se em espaços onde docente e discente trabalham de forma autônoma, visando um ensino de qualidade e criticidade do sistema.

Com a popularização dos livros no mundo, em especial os didáticos, o Brasil, no fim do período imperial, tem um aumento expressivo na produção de exemplares. Destaca-se Abílio César Borges, com material que trabalhava a codificação e decodificação do código escrito. Considerado precursor do livro didático no país, caracterizou o processo de alfabetização em fases, contribuindo para a construção de grupos escolares e implantação das séries graduadas. Já no início do período republicano, destacam-se os manuais didáticos de Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho.

O trabalho com séries graduadas tinha como premissa a fase inicial da escolarização, que Frade (2010, p. 266) caracteriza como sendo a alfabetização contemporânea. No século XIX a alfabetização era intitulada nos livros como: "*primeiras letras, domínio da leitura, método da leitura e rudimentos da escrita*".

Do ponto de vista do ensino da escrita, alguns desses suportes denominados tábuas ou tabelas precisam estar à altura dos olhos de uma classe, que, organizada em grandes bancos, deve olhar atenta para os comandos de um aluno monitor, que vai mostrando letras, nomeando-as e pedindo sua reprodução em caixas de areia: estamos, então, entre uma leitura permanente e uma escrita efêmera. Na França, esse exercício parece se constituir em uma preparação para usar o livro. Referindo-se à organização do ensino de escrita em um alfabeto cristão de 1839, Anne-Marie Chartier (2004,p.14) comenta que "a divisão de iniciantes trabalha sobre grandes quadros/tableaux de letras que o professor mostra com uma vara, depois um quadro/tableau de sílabas, alternando exercícios coletivos, de leitura em coro ou individuais antes de abrir o livro"(tradução da autora).(FRADE,2010, p.267)

Para Frade (2010), não se pode denominar todo material antigo de alfabetização como “livro”, pois nem sempre o formato é de códice, ou seja, contando um conjunto de folhas empilhadas e coladas umas às outras, podendo, dessa forma, serem folheadas dentro de uma sequência. Nem todo impresso é um livro. As tabelas ou tábuas, utilizadas no século XIX, são provavelmente folhas soltas para o manuseio do aluno durante várias aulas. Dessa forma, a autora sistematiza o termo “impresso” como uma “técnica de reprodução a partir da tipografia, que pode ser artesanal e produzida, quanto encomendada em uma tipografia, ou ser um material padronizado e comercial feito por alguma tipografia/livraria.” (FRADE,2010,p.268)

É possível refletir sobre a utilização desses materiais e seus objetivos mais voltados para o ensino das classes elitizadas. O ensino *individual* atende um aluno por vez; o *método mútuo* trabalha com grandes classes onde estudam alunos de vários níveis; no *método simultâneo* são atendidas classes supostamente homogêneas, criando estratégias de forma a padronizar todo o conteúdo.

No Brasil, o estado orienta o trabalho docente por meio da distribuição dos livros didáticos, na tentativa de obrigar ao ensino de conteúdos pré-estabelecidos em documentos oficiais. Para entender essa “prerrogativa”, faz-se necessário contextualizar historicamente o processo de implantação e distribuição de livros didáticos em território nacional.

Em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL) é criado, ressaltando a importância e consequente promoção dos livros didáticos. Santos (2013, p. 146), destaca que no período do Estado Novo o manual didático se fortalece devido ao momento político “efervescente”, com significativas mudanças no ensino. O decreto nº 1.006 de 30/12/1938 libera a importação e a produção de livros didáticos para utilização em território nacional e cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), objetivando avaliar e aprovar a utilização dos livros didáticos. Institui-se, nesse período, a primeira tentativa de análise de livros didáticos.

No período do Estado Novo, Getúlio Vargas comandava o país, num regime ditatorial. Instaurava-se em 1938 uma política que “defendia a educação, os costumes e as tradições” (CAMPOS, 2006), proibindo qualquer uso da língua que não fosse, exclusivamente, a língua portuguesa, incluindo os livros didáticos a serem ofertados aos estudantes, no intento de controle para saber o que estava sendo

estudado. Diante da forte cultura imigratória no país, Campos (2006, p. 13-14), descreve:

Considerada a língua uma das mais fortes expressões culturais, de identidade e de sentimento de pertença, a imposição do idioma português com a simultânea interdição de outros idiomas foi imposta e atingiu grupos étnicos de origem estrangeira. Em um país no qual os imigrantes compunham parcela significativa da população, em especial nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o impacto dessa imposição traduziu-se em adesões e recusas que estiveram muito longe de apresentarem uma face única em sua polarização.

Instituir uma língua única no Brasil significa descaracterizar a cultura do país, notavelmente encontrada em vários lugares da nação, identificando a herança cultural imigratória que compõe, até os dias atuais, o cenário brasileiro. A ditadura de Vargas atinge principalmente o Sul do país, preferencialmente alemães, sobre a égide de que eram nazistas e inimigos da pátria. Comunidades de imigrantes eram proibidas de criar núcleos característicos, como áreas de lazer e educação, onde praticariam a sua língua materna. Assim, a autoridade brasileira instituiu a prática da língua nacional. Diante do exposto, é válido ressaltar que de 1937 até o fim da ditadura militar, em 1985, todos os programas de distribuição de materiais didáticos estão ligados a questões políticas e ideológicas.

Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com o intento de coordenação logística no âmbito de "produção, edição, aprimoramento e distribuição dos livros técnicos e didáticos." (OLIVEIRA, 1984,p.53 *apud* SANTOS, 2013, p.146).

O Ministério da Educação (MEC), juntamente, com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), acordaram, em 1967, recursos financeiros para a distribuição de 51 milhões de livros. Dessa forma, foram estabelecidos programas de livros que visavam atendimento universal.

O período entre 1971 e 1976, foi o de maior abrangência e atividade do INL. Suas atribuições estavam ligadas ao desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a definição de diretrizes para a formulação do programa editorial e dos planos de ação do MEC. Foram descentralizados os programas do livro didático para os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático do Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático do Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático do Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático de Computação (PLIDECOM). O objetivo específico de cada um desses programas era coeditar livros didáticos para cada um desses níveis e baratear o seu custo. (SANTOS, 2013, p.146)

Todos esses programas eram instituídos como "bondade" do estado, não sendo considerados direito do educando e classificando a classe operária com estereótipos preconceituosos, para indivíduos que precisavam dos programas governamentais. Em 1976, o programa passou por outras administrações, como a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) no início da década de 1980. Mantovani (2009, p. 32), salienta que, apesar de administrações distintas, as "políticas adotadas eram centralizadoras e assistencialistas". Dessa forma, entende-se que os professores trabalhavam o que lhes era imposto, seguindo interesses ideológicos do estado. Diante do exposto e das críticas direcionadas à FAE, o referido órgão propôs a participação dos professores na avaliação e escolha dos livros didáticos de todos os segmentos da educação básica.

Com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresentou três modificações significativas constantes nos documentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): 1) Indicação do livro didático pelos professores; 2) Reutilização do livro visando maior durabilidade dos mesmos; 3) Extensão da oferta aos alunos de primeira e segunda séries das escolas públicas e comunitárias. Toda a parte financeira e controle decisório foram centralizados na FAE, que "garantia" o critério de escolha dos livros por docentes.

Com a ampliação de distribuição dos livros didáticos pelo PNLD, as editoras ganham espaço no cenário político. Segundo Cassiano (2007), editoras nacionais e internacionais passaram a ter produções muito rentáveis. Estratégias de marketing e competitividade colocaram o Brasil num mercado de livros didáticos que não se restringe à necessidade cultural das regiões do país, impactando diretamente na educação.

Segundo Mantovani (2009), o objetivo do PNLD era "adquirir e distribuir de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro". Porém, na prática o estado continuou a centralizar suas políticas. A participação dos docentes tornou-se irrisória nos processos decisórios do sistema educacional.

Como já foi dito, antes da formalização do PNLD as políticas públicas eram assistencialistas, e não preceito constitucional. Somente em 1996, sobre os auspícios de uma nova constituição, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, LDB 9394/1996 institui a distribuição de livros didáticos como direito a ser alcançada em todas as etapas da educação básica, distribuídos de forma progressiva, do ensino fundamental ao médio, seguindo a constituição brasileira.

Consoante a este modelo de PNLD, foram criados guias de orientação para escolha dos livros didáticos por docentes, formando comissões técnicas para avaliar os exemplares didáticos. No entanto, em 18 de julho de 2017, o então Presidente da República Michel Temer desconfigurou o PNLD e sancionou o Decreto Nº 9.009, que estabelece uma mudança de nomenclatura para o programa, intitulado como "Programa Nacional do Livro e do Material Didático". A modificação implica na possibilidade de aquisição, por parte de estados e municípios, de materiais pedagógicos para uso individual ou coletivo. No artigo 1º, o decreto apresenta:

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos.

§ 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o caput, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual.

§ 3º O PNLD garantirá o atendimento aos estudantes, aos professores e aos gestores das escolas beneficiadas, previamente cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

§ 4º A opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos a que se refere o § 1º será realizada pelo responsável pela rede.

§ 5º O PNLD disponibilizará obras e materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que observem o disposto no § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (BRASIL, 2017)

O decreto estabeleceu mudança significava no PLND e carece de estudo, ainda que, de forma a atender interesses políticos, os livros passam por avaliações efetivas de seus conteúdos. O decreto abriu precedentes para que editoras passassem a apresentar, às secretarias estaduais e municipais de ensino, materiais apostilados, sem a devida avaliação. Autoriza, ainda, departamentos educacionais estaduais e municipais a elaborarem e/ou aprovarem apostilas e outros materiais pedagógicos, sem consentimento dos titulares autorais, portanto, sem direito dos mesmos. Neste contexto, estes materiais poderão ser disponibilizados para uma

escola ou para toda a rede, de acordo com os interesses das Secretarias de Educação.

No ano de 2019 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista na LDB 9394/1996, a BNCC constitui-se como currículo a ser adotado em toda a educação básica. O documento é baseado na pedagogia das competências (BNCC, 2018). Segundo Spring (2018), a pedagogia das competências se coaduna com a teoria do capital humano, voltada unicamente para a conformação de sujeitos ao mercado de trabalho na sociedade capitalista, em detrimento da formação da consciência crítica.

Contextualizar todo o processo histórico dos programas de distribuição de livros é primordial para a reflexão sobre o âmbito da alfabetização, partindo do pressuposto de que os manuais didáticos se utilizam das concepções de alfabetização, apresentadas na próxima sessão deste capítulo. De modo geral, livros didáticos orientam o currículo, em sua maioria, não valorizando as variedades linguísticas dos alunos, visto que sua criação tem interesses políticos e ideológicos que homogeneízam o ensino.

1.3 Concepções de alfabetização e livros didáticos

Alguns estudos, apresentados aqui, mostram que no Brasil as concepções de alfabetização estiveram historicamente ligadas às cartilhas e livros didáticos.

Uma das primeiras cartilhas de alfabetização da qual se tem conhecimento no Brasil é a chamada *Cartilha Maternal ou Arte de leitura de João de Deus (1830-1896)*. Segundo Mortatti (2000), a cartilha foi amplamente utilizada no Brasil, sob forte defesa do positivista Silva Jardim. A cartilha apresentava as vogais, em seguida as letras do alfabeto, e, então, iniciava o processo de junção silábica, elevando em cada página o suposto nível de dificuldade a ser vencido por alunos.

Pode-se ter como hipótese que as concepções de alfabetização no Brasil derivam da herança de uma educação positivista. Silva Jardim defendia e divulgava o método João de Deus, exaltando suas supostas qualidades linguísticas e psicológicas.

Mortatti (2000) afirma que, após a influência da *Cartilha Maternal (1870)*, surgiram várias cartilhas. Entretanto, quatro métodos de alfabetização se

destacaram na história da alfabetização no Brasil. No intento de refletir sobre os métodos e suas propostas, os apresentaremos a seguir:

- Método Sintético: inicia com o ensino da leitura, apresentando o nome das letras, partindo para a soletração e a silabação. Mortatti (2000) destaca que esse método é restrito à caligrafia, cópia, ditados, formação de frases, sempre obedecendo as regras ortográficas da norma culta.

Soares (2018, p.17), ao discorrer sobre os métodos sintéticos, observa que "[...] progressivamente foi-se dando valor sonoro às letras e sílabas, de modo que, do nome das letras, isto é, da soletração, avançou-se para métodos fônicos e silábicos [...]." A evolução desse método reflete de forma exponencial as práticas pedagógicas tradicionais e estruturalistas até o presente momento.

- Método Analítico: é influenciado pela *cartilha Maternal de João de Deus* (1870). Para Mortatti (2000, p.43) "Embora muitas tenham sido as disputas sobre as diferentes formas de processuação do método, um ponto em comum era a necessidade de adaptar esse ensino às necessidades biopsicológicas da criança, cuja forma de apreensão do mundo era tida como sincrética." Considerado também como "método global", parte do texto para as unidades menores das palavras.

- Método Misto (Analítico e Sintético): método expresso em cartilhas que misturam as estratégias sintéticas e analíticas, destacando-se a cartilha *Caminho Suave* (1948), de Branca Alves de Lima.

- Construtivismo: considerado uma metodologia, não propõe um método, colocando-se como nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização. Embasado na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é considerado por Mortatti (2000) como afirmação do desenvolvimento de uma desmetodização da alfabetização.

Para Mortatti (2000), o movimento construtivista ocasionou um desatrelamento entre livro didático e cartilha de alfabetização, designando-se enquanto inovador e eficaz. Dessa forma, a autora reflete sobre o conceito de modernidade e atribui ao construtivismo algumas características, que o denotam enquanto:

[...] construção do novo com a negação/destruição desse novo, velho por princípio (revolução como morte anunciada); culto do novo como doutrina; pós-modernidade como atitude crítica constitutiva; crise como condição existencial; tradição de destruir a tradição." (MORTATTI, 2000, p.293).

Desde a implantação de sistemas de escolas públicas, o processo histórico no Brasil apresenta conflitos entre o "novo" e o "velho". O que é novo vem com o intuito de revolucionar a educação e acabar com métodos tradicionais de ensino, sempre pautadas por interesses políticos do momento histórico.

No que tange aos métodos de alfabetização, a incógnita sobre qual o melhor método para se alfabetizar sempre esteve em pauta no âmbito acadêmico e político no país, configurando a importância de análise crítica do tema para objetivar a formulação de método eficiente na aquisição da língua escrita.

O ano de 2019 foi marcado pela defesa nacional do método fônico, presente no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), proposto pelo governo presidencialista de Jair Bolsonaro, sob a orientação do economista Abraham Weintraub, ministro da Educação naquele ano.

Na perspectiva da linguística, o método fônico se enquadra nos preceitos tradicionais de alfabetização, não parte da diversidade e promove raso princípio fonético, reproduzindo silabários e aspectos estruturais dos métodos tradicionais, conforme apontam André e Bufrem (2013). Não há nada novo, nem eficiente.

A eficácia do processo de aquisição da língua oral e escrita sempre esteve relacionada aos métodos utilizados para esse fim. Algumas pesquisas relatam que o método ideal é o cerne para o sucesso da alfabetização. Nesse contexto, orientar docentes para trabalhar determinados métodos torna-se o objetivo fundamental de acordo com o momento cultural e histórico.

Ao observar a história da alfabetização, é possível refletir que modernizar-se, trabalhar o novo, em muitos momentos proporciona a ilusão do ensino de qualidade. No entanto, o novo tem como base o velho e estes difundem a heterogeneidade necessária para organizar metodologias que tentem contemplar o discente para a elevação de uma educação eficaz, reflexiva, com o propósito do avanço no processo de desenvolvimento humano.

Ainda hoje, há um debate sobre uso ou não de cartilhas ou livros didáticos de alfabetização. Segundo André e Bufrem (2013), as cartilhas instituem alienação, uma vez que exercícios mecanizados fazem com que alunos se preocupem apenas em codificar e decodificar, distanciando-se das significações e finalidades concretas da leitura e da escrita.

Para Franchi (2012), a questão não está pautada apenas nos procedimentos pedagógicos e técnicas utilizadas no cotidiano escolar, mas sim nos métodos a

serem utilizados. Métodos, aliados a docentes comprometidos e sensíveis à realidade de cada classe de discentes, fazem com que o trabalho docente esteja à luz da eficácia, pois interage-se de forma a reinventar-se sempre, diante da autonomia necessária ao docente. A prática, portanto, deve partir de um conhecimento da realidade, pois parte-se de todo conhecimento sociolinguístico que a criança já tem da língua.

O conhecimento sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua são essenciais na alfabetização, uma vez que o estudo desses saberes e suas características são imprescindíveis para a etapa mais significativa da vida escolar do educando.

Segundo Lemle (2009), a primeira coisa que o alfabetizando precisa compreender é o motivo pelo qual deve aprender a ler e escrever, num contexto em que tudo em torno do educando é composto de símbolos.

A ideia de símbolo é bastante complicada. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada. Tomemos alguns exemplos de símbolos. Cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza a instrução Pare. A cor verde simboliza a instrução Ande. O dedo polegar voltado para cima simboliza a informação Tudo bem. Bandeira branca, na praia, simboliza Mar calmo. Uma bandeira listrada de preto e vermelho, no Rio de Janeiro, simboliza o Clube Flamengo. Esses exemplos de símbolos de uso comum em nossa vida servem para ilustrar a ideia de que a relação entre um símbolo e a coisa que ele simboliza é inteiramente arbitrária, ou seja, a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada. (LEMLE, 2009, p. 5).

Destarte, a compreensão dos usos do código em seu contexto, clarificará a identificação das formas das letras. Um segundo ponto, primordial neste processo, é que as letras representam sons, de modo que sua percepção direciona o educando a distinguir os sons das letras. Portanto, se as "letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons." (LEMLE, 2009, p.6). Desse modo, assimilar que o código representa letras e essas sons, que, em unidades sucessivas, caracterizam palavras; e que a percepção auditiva é significativa para as distinções da língua; é um dos princípios básicos para o processo de aquisição da língua oral e escrita.

Diante do aparato teórico exposto, o próximo capítulo trata sobre as variedades linguísticas, intrínsecas ao processo de alfabetização, assim como as relações entre oralidade e escrita, inerentes às práticas sociais da língua e relevantes para a metodologia de aquisição da língua oral e escrita.

2 VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

O debate sobre variedade linguística está inserido em uma concepção de linguagem que o toma como indissociável da sociedade. Nesse sentido, Bagno (2014, p. 11) afirma que a linguagem está intrinsecamente ligada com o ser social.

Se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que a linguagem e sociedade são indissociáveis: tentar repará-los é como tentar negar a existência de um dos lados de uma folha de papel, de uma das faces de uma moeda."

Uma das consequências da negação da indissociabilidade entre língua e sociedade é o mito do Brasil monolíngue. O Brasil é um país colonizado, e, com isso, muitas das línguas autóctones deste país foram extintas pela força da colonização.

Para compreender a evolução da língua, Perini (2016) trata da dicotomia entre sincronia e diacronia. Entende-se como linguística diacrônica o estudo da evolução de uma língua em diferentes épocas. Já a linguística sincrônica considera a língua num dado momento de tempo, dentro de um contexto social. A evolução histórica não integra sua conjuntura. Diante do exposto, os termos correspondentes são relevantes para a compreensão da evolução da língua no tempo e também permitem ao indivíduo utilizar a gramática, por exemplo, sem necessariamente aprofundar-se em estudos sobre suas origens e processos históricos.

Nos dois primeiros séculos de colonização, a Língua Tupinambá coexistia com o português elitizado e o clero. Surgiram variedades pidginizadas da língua, o que significa que foi criada uma língua com finalidades restritas, para favorecer certas interações entre comunidades; neste caso, aborígenes bilíngues em convivência com descendentes dos colonizadores.

Bortoni-Ricardo (2005, p.72) afirma que o português pidginizado "deixou marcas profundas nas variedades populares da língua, principalmente nas regiões mais afastadas dos polos divulgadores de padrão linguístico e cultural urbano", fator predominante na dificuldade de acesso ao padrão urbano e culto da língua por estas comunidades. Explica-se, portanto, a heterogeneidade constante da língua e o reflexo dela em sala de aula.

A política educacional no Brasil tem insistido em ignorar as diferenças linguísticas que separam os estratos sociais no país. Nossa tradição

confunde o conceito de unidade linguística, relacionada à própria situação de monolinguismo, com o de homogeneidade, apoiando-se no mito da perfeita inteligibilidade entre brasileiros de todos os quadrantes. Se é verdade que diferenças regionais não são de tal monta que impeçam a comunicação, não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua padrão escrita e oral, incluindo-se aí a linguagem da radiofusão e da imprensa em geral. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 73)

O acesso ao vocabulário "culto" apresenta, de certa forma, prestígio à pessoa que o pratica. O ideal da "língua culta" está imbricado na herança colonial, tornando-se, no Brasil, sistemático e homogeneizador, de forma que qualquer variante social é determinada como falha, devendo ser prontamente corrigida. Bortoni-Ricardo (2005), nos coloca dois problemas sistemáticos no ensino da língua: a falta de respeito às experiências culturais e linguísticas do aprendiz e a forma ineficiente de ensinar a língua padrão.

As relações hierárquicas de poder perpetuam o preconceito linguístico, visando a hegemonia da língua. Segundo Lucchesi (2015):

Numa perspectiva lexicográfica, o termo *preconceito* se define como julgamento carente de "fundamento crítico", "formado a priori", ou seja, sem a devida observação (Houaiss, 2001: 2.282). Nessa perspectiva, pode-se refinar a análise, introduzindo a noção de *transferência* - no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo dos seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta. Pode-se perceber, então, o quanto é importante para os "pensadores" a serviço do status quo negar o conceito de preconceito linguístico, mesmo que a custa de imposturas intelectuais tão evidentes. (LUCCHESI, 2015, p.20)

A normatização da língua é usada para dominação da classe menos prestigiada, gerando preconceito acentuado numa sociedade desigual como a brasileira. Lucchesi (2015) considera que a diversidade linguística é característica da língua viva. Na escola predominam o trabalho com a variedade padrão, considerando a língua como única e estratificada, enquanto fica presa nos muros das universidades a consciência de uma língua em constante mudança, heterogênea e com reconhecimento social e contextualizado.

O preconceito linguístico vem sendo debatido no Brasil como um dos maiores problemas do ensino da língua. Soares, publicou um livro sobre o assunto, reeditado em 2017, no qual a autora afirma que:

[...] Nessa perspectiva, a estrutura social capitalista é que é responsável pelas desigualdades na distribuição da riqueza e dos privilégios, e, para que se mantenha, é necessário que essa distribuição desigual seja preservada e reproduzida. Assim, a escola, modelada segundo as relações econômicas e sociais da sociedade capitalista, nada pode fazer contra as desigualdades: é e será impotente enquanto perdurar a estrutura de discriminações econômicas e sociais que são geradas fora dela. Mais que impotente, a escola, nessa perspectiva, chega a ser perversa, porque, na verdade, colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais: legitima os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes favorecidas, e legitima a marginalidade, através do fracasso a que conduz as camadas populares, negando a elas condições de sucesso. Na área da linguagem, a escola, ao negar às camadas populares o uso de sua própria linguagem (que censura e rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades. (SOARES, 2017, p.112)

Um olhar cauteloso para com as diversidades no chão da escola acentua o trabalho consciente sobre as diferenças linguísticas. Nesse viés, Bagno (2007) também reflete sobre o preconceito linguístico e o ensino da língua portuguesa, defendendo o valor da heterogeneidade, afirmando que encarar as diferenças da língua como adversidade no processo educacional significa dissociar o educando de sua cultura.

Portanto, é pertinente, compreender a construção do conhecimento na fase inicial da alfabetização, que Soares (2018) coloca como facetas:

- Faceta linguística da língua escrita: debruça-se sobre o ensino e a aprendizagem da representação sonora da fala;
- Interação da língua escrita: ensino e aprendizagem da comunicação, da expressão e da compreensão de mensagens;
- Faceta sociocultural da língua escrita: compreensão do contexto social no qual o educando está inserido.

A autora defende que as crianças devem entender o seu entorno de maneira crítica e criativa. Dessa forma, faz-se importante o estímulo por meio da construção semântica da criança, seja na oralidade, seja na escrita.

Bortoni-Ricardo (2004) preconiza que, diante da questão da diversidade linguística, faz-se necessário uma pedagogia cultural sensível aos saberes dos alunos. Neste aspecto, o encaminhamento metodológico pode contemplar a diferença e conscientizar acerca da mesma. Num contexto de fronteira, seria prudente que os currículos orientassem o trabalho docente sobre aspectos da sociolinguística, para que fosse possível aos docentes a compreensão das características dos falantes nativos da região, partindo do pressuposto de que a fala

é diferente da escrita. Isso não significa deixar de apresentar a norma culta, mas apropriar-se dela, orientando e estimulando a partir da bagagem oral que o discente já apresenta.

Por meio da interação social, estimulamos todo o sistema cognitivo que gera conhecimento, de forma indireta, espontânea e inanimada. De acordo com Bagno (2014):

A linguagem então é um fenômeno de ordem sociocognitiva, quer dizer, ao mesmo tempo em que é uma capacidade biológica da espécie humana (e exclusiva da espécie humana) de adquirir/produzir/ transmitir conhecimento por meio de representações/simbolizações do mundo, ela também é uma força motora de coesão social, ela é preservada e transformada pelos membros de uma comunidade humana e, por isso, sujeita aos fluxos, influxos e contra fluxos políticos, econômicos e sobretudo culturais dessa comunidade. Nesse sentido, é certo dizer que a língua é um trabalho social empreendido coletivamente por todos os membros da comunidade que utilizam. Cada um de nós não é um mero "usuário" da língua que falamos: nós também somos os produtores, os cultivadores, os preservadores, os transmissores e os transformadores dessa língua que nos pertence a cada um de nós como indivíduo e como membro de um grupo social que partilha uma mesma cultura (com suas múltiplas subculturas). (BAGNO, 2014, p.14)

As variedades linguísticas são compostas de toda a heterogeneidade da língua, que está em constante transformação. Caracterizada por atividades sociais, as variedades linguísticas acompanham todo o desenvolvimento social. Nessa esteira, Bagno (2007, p.38-39) afirma que a língua é caracterizada por dois polos: "a variação da linguística, isto é a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e a norma padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar "neutralizar" os efeitos da variação [...]". Considerando o exposto, é relevante definir alguns termos que englobam as variedades linguísticas, sob um enfoque sociolinguístico.

Ordem geográfica: a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa;

Status socioeconômico: as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice-versa;

Grau de escolarização: o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;

Idade: os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores;

Sexo: homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
 Mercado de trabalho: o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cana;
 Redes sociais: cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico. (BAGNO, 2007, p.43-44)

Destacar as características acima torna-se relevante para o entendimento de que nesse meio diversificado estão as crianças, sendo bombardeadas de informações, assimilando o tempo todo as próprias vivências no contexto de sua comunidade de fala. A escola abraça, ou deveria abraçar, todos esses contextos, com o objetivo de incluir e respeitar as diferenças, para que o trabalho com a aquisição da linguagem escrita seja eficiente e prospere a ascensão social e cultural do educando.

Bagno (2007) preconiza uma classificação das línguas, definindo-as em dialeto (característico da língua de determinado lugar, região, país etc.), socioleto (variedades linguísticas característica de um grupo de falantes com as mesmas características sociais), cronoletto (variedade característica da faixa etária) e idioleto (modo característico particular de um indivíduo). A heterogeneidade linguística está associada às diferenças sociais, pois falantes de comunidades diferentes possuem formas características de comunicação.

Em nosso país, segundo Faraco (2015), as variedades sociais nas escolas tornaram-se mais presentes com o êxodo rural, em 1950. Nesse contexto, o desenvolvimento econômico do país também influencia o histórico sociolinguístico. São enaltecidas as classes privilegiadas, consideradas letradas e praticantes da considerada "norma culta" da língua. São vítimas de preconceito as classes populares, praticantes das variedades sociais da língua. A esses praticantes, políticas pedagógicas bem elaboradas, que tracem como ponto de partida a realidade social, poderão aprofundar o acesso às expressões cultas, sem que necessariamente o diferente seja considerado equívoco da língua.

A expressão "norma culta" tem grande popularidade, pois refere-se a indivíduos que dominam o mundo letrado, de acordo com as regras ortográficas e gramaticais da disciplina de língua portuguesa. Nesse viés, Faraco (2015) nos coloca que referir-se à norma culta é consolidado como algo natural, como se todos

soubessem precisamente do que se trata. É preciso entender a necessidade do educando de acesso à expressão considerada culta da língua. Não abarcar a variedade padrão em propostas didático-pedagógicas não é intuito desta pesquisa, que objetiva ressaltar, também, a relevância de se explorar as variedades sociais presentes no chão da escola. A escola deve buscar, por meio da oralidade, minimizar a cultura de a tudo considerar como sendo erro, cultura infelizmente presente em nossas instituições de ensino.

Nesse processo, é preciso ter claro que ninguém pode ser discriminado pela variedade de língua que fala, nem deve ser excluído do acesso aos bens da cultura letrada. Os críticos apressados não percebem (ou não querem perceber?) este fato elementar: são duas as diretrizes pedagógicas (não apenas a primeira); e a primeira não anula, de forma alguma, a segunda. Ao contrário, serve de sustento e reforço para ela. (FARACO, 2015, p.27)

Faraco (2015) propõe que o ensino e a aprendizagem da norma culta devem observar os pontos críticos das variedades linguísticas, em um trabalho sistemático ao longo do processo educacional. As variedades cultas são o objeto final para a formação do indivíduo letrado, e, por meio das variedades sociais, trabalhadas de maneira responsável e inclusiva, esse objetivo será alcançado. Para tanto, é preciso compreender que a norma culta não é única, nem homogênea, e faz parte da sociedade.

Os domínios sociais que rodeiam a criança, proporcionando experiências interacionistas, são a família, os amigos e a escola. Este meio define os papéis socioculturais do indivíduo. Nesse contexto, quando a criança passa do domínio familiar para o escolar, insere-se numa "cultura de letramento", como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 24):

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. Essas regras podem estar documentadas e registradas, como nos casos de um tribunal do júri ou de um culto religioso ou podem ser apenas parte da tradição cultural não documentada. Em um ou outro caso, porém, sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais. O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação linguística, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística.

Nas interações escolares, cada indivíduo assume a sua função social, professor, diretor, merendeira, etc. Estes, no desenvolvimento de atividades

letradas, praticam uma oralidade que atende preceitos da norma "padrão", ou seja, uma linguagem monitorada. No entanto, em momentos de interação e distração, acessando o educando na sua forma de fala, aparece a linguagem menos monitorada, mais coloquial, proporcionando a liberdade de expressão. É possível notar que a variedade linguística está em todos os grupos sociais, independentemente de suas funções.

Faraco (2015) afirma que o senso comum compreende a variedade linguística como "deteriorização da língua" (FARACO, 2015, p.7). Nesse viés, a heterogeneidade da língua, principalmente no contexto das variedades sociais, é discriminada por grupos sociais de prestígio, gerando o preconceito linguístico. Portanto, um ensino que contemple as variedades linguísticas desde o processo de alfabetização, perpetua, ao longo da caminhada educacional do aluno, os conceitos diversos da língua, sua assimilação, interpretação e reflexão.

Uma pedagogia calcada nas variedades linguísticas deve apropriar-se de aspectos gramaticais, mediante a comunicação, para propiciar ao indivíduo maturidade e criticidade. Para isso, é preciso debruçar-se no aprendiz, compreendendo sua comunidade de fala, experiências culturais e práticas letradas a que tem acesso, desvelando um caminho metodológico que contemple a comunicação e a produção oral e escrita.

Incluir as variações da língua, partindo do princípio de que o conhecimento acontece através das interações sociais, é colocar o preconceito linguístico para fora do âmbito escolar, construindo cidadãos emancipados e engajados numa educação igualitária e qualitativa.

Para Galarza (2015) a sala de aula é o espaço de fala, de trocas linguísticas. Para isso, o professor, enquanto mediador do processo educacional, propõe um ideário afetivo. No entanto, a autora salienta que o docente não deve propor a imagem de ser apenas mais um no processo, ele vai além disso, pois é o eixo da organização do trabalho pedagógico, criando um ambiente democrático e interacionista, objetivando novas relações sociais. Nesse processo, faz parte a constante interação entre oralidade e escrita.

2.1 Relação entre oralidade e escrita: um desafio à luz de uma alfabetização linguística

A fala e a escrita são práticas sociais da língua, de modo que não necessariamente a escrita é fiel à fala. Diante do exposto, as complexidades características de cada modalidade são diferentes. A criança, no início da alfabetização, é proficiente na língua do meio social em que está inserida. Nesse viés, o texto falado está em constante construção. A partir das perspectivas de Marcuschi (2010), Koch (2012) e Rojo (2006), é possível entender que a fala e a escrita não devem ser analisadas como dicotômicas, num contexto onde o professor encaminhe o aluno para a percepção das diferenças entre oralidade e escrita.

Marcuschi (2010), que escreve sobre as relações entre oralidade e escrita num processo "*continuum*" de desenvolvimento, coloca que os usos sociais da língua se "fundam em usos", e estes determinam as manifestações que fazemos dela. Padrões de alfabetização pautados em métodos estão enraizados na sociedade. Porém, noções de letramento e suas influências carecem de esclarecimentos. Diante do exposto, Marcuschi (2010) especifica letramento, alfabetização e escolarização. Letramento alude à compreensão do contexto social e histórico da leitura e da escrita. A alfabetização é um processo de aprendizagem para aquisição do domínio de habilidades de ler e escrever. Já a escolarização é institucional, espaço que objetiva a formação do indivíduo para a ascensão social. A alfabetização tem grande relevância em todo processo educacional, pois é o início da construção do cidadão crítico e reflexivo. O Estado controla as instituições de ensino e transforma o processo de aquisição da língua escrita em algo ideológico, isto é, condiciona as práticas pedagógicas de acordo com interesses políticos, voltado para a perpetuação do sistema capitalista vigente.

As variedades da língua indicam mudanças históricas. Focá-las como erro, por ser diferente da variação considerada padrão, correta, abstrai do educando o domínio linguístico da sua comunidade, inviabilizando a compreensão por parte do discente sobre a função da língua no processo de aquisição escrita.

As experiências vivenciadas pela criança antes de seu ingresso na escola são importantes e praticáveis, ao passo que as habilidades fonéticas e gramaticais desenvolvem proficiência linguística que habilita para a aprendizagem, tanto de

atividades voltadas para a comunidade, quanto para os conhecimentos científicos propostos a cada faixa etária do prelúdio escolar.

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz.

Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas usa atitude em relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões. (CAGLIARI, 1989, p.21-22)

Nesse sentido, ater-se, enquanto escola, apenas para uma gramática normativa, não contempla as funções sociais da língua, contribuindo para a formação do educando que escreverá textos sem compreender, de fato, o que faz, o que escreve e o que lê, tornando-se, assim, analfabeto funcional. A criança sabe, ao entrar na escola, falar português, é capaz de entender os usos da linguagem. No entanto, não sabe ler nem escrever, este é um novo ramo da linguagem, desconhecido até então, daí a importância de se partir das experiências vividas e refletidas, para então proporcionar o acesso à variedade do português de maior prestígio.

A escola, segundo Geraldi (2011), almeja ensinar o português padrão e se ocupa em criar condições para alcançar este objetivo. Nessa prerrogativa, o autor pontua:

Se as línguas são sistemas complexos e as crianças aprendem, de uma coisa podemos ter certeza: elas não são incapazes. Podemos duvidar que as línguas sejam sistemas complexos? Quem tiver tal dúvida, que tente estudar qualquer uma delas, e verá como qualquer ideia preconceituosa desaparecerá. Enquanto essas duas coisas não ficarem claras, continuaremos reprovando exatamente os que a sociedade já reprovou, enchendo as salas especiais e curtindo o fracasso dos nossos projetos." (GERALDI, 2011, p.29)

As variedades linguísticas são reflexos das variedades sociais, caracterizando grupos distintos inseridos no contexto social. Diante do aparato teórico exposto, é relevante compreender o porquê de ensinarmos e aprendermos sobre a língua materna, aprendida no âmbito familiar, daí a importância de uma articulação pedagógica que se atenha aos conhecimentos prévios do educando.

A escola parte do pressuposto de que temos de ensinar o abecedário e, para isso, deve-se levar em consideração os fenômenos da fala, da escrita e da leitura.

Todo professor de alfabetização deveria se apropriar de noções linguísticas para promover um ensino da língua de qualidade. O educando faz transcrição fonética a todo momento no processo alfabetizador, isso não é errado, pois relaciona-se com a realidade social, com as experiências vivenciadas. Este fato não pode ser excludente, é necessário entender e fazer com que o aprendiz compreenda que é necessário um padrão de escrita que atenda às necessidades do sistema social, sem exclusão, sem certo e errado, sem preconceito.

A criação de pseudopalavras ou dificuldades de leitura que fazem os educandos "chutarem" o que estão lendo, reflete a incompreensão do sistema linguístico. Não é preguiça ou incapacidade. É necessário cautela! A norma culta, da maneira como é imposta na escola, causa estranheza, por estar diferente das interações.

Essa atitude perante a fala, a escrita e a leitura faz com que os alunos (e o professor) entendam o que acontece nas atividades escolares. Faz com que o aluno tenha sempre presente o fato de ele ser capaz de escrever qualquer coisa, mas também o de que há somente uma forma ortográfica: se ele não a souber, deverá procurar saber para não errar. Isso não impede, por outro lado, que as crianças escrevam textos tão logo aprendam as letras, sabendo-se, é claro, que vão começar cometendo muitos erros de ortografia e que esta no início não é tão importante quanto o fato de aprender a escrever propriamente dito. Mas vão ter que aprender a escrever ortograficamente, porque a escrita da fala serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade. Dessa maneira se aprende o essencial como sendo essencial e o acidental como sendo acidental. (CAGLIARI, 1989, p.32)

Proporcionar às crianças a escrita, por meio da transcrição fonética praticada, é respeitar as variedades de linguagem da criança, mostrando de forma positiva e gradual o conhecimento ortográfico do código escrito, distinguindo a fala da escrita e entendendo o funcionamento da língua portuguesa e os usos que tem.

A maior parte das dificuldades de aquisição do código linguístico estão ligados às variações da norma padrão da língua. Por isso, no momento inicial do sistema de escrita da alfabetização, é pertinente conhecimento linguístico fundamentado por parte do docente. Nessa esteira, seria necessário estudo aprofundado da formação dos professores alfabetizadores nos cursos de graduação. É preciso entender os fenômenos linguísticos. No entanto, neste trabalho não será possível tal aprofundamento.

A aceitação das variações linguísticas nas escolas acontece quando professores buscam mudar sua visão de valores educacionais e discutem com os educandos as diferenças, o porquê dessas diferenças e a maneira como a

sociedade vê tais variedades, bem como a maneira como a sociedade cobra que a linguagem escrita seja exercida.

É preciso ressaltar que, socialmente, a linguagem oral é aceita, uma vez que o intuito da comunicação acontece, mesmo com as discriminações em relação às variedades. No entanto, no âmbito do código escrito, não há aceitação dessas diversidades, o que compromete a compreensão que o aprendiz tem da língua e dificulta a produção textual e o pensamento crítico e reflexivo, engessando a escrita.

Segundo Franchi (2012), para que o professor possa trabalhar o exercício da linguagem e suas características, é necessário que os discentes sejam parte integrante do processo. Essa interação propiciará ao educador a compreensão dos variados aspectos da língua, suas características. Partindo dessa premissa, as individualidades dos educandos continuarão a ser preservadas, porém, com a interferência de um interlocutor (professor), que apresentará um trabalho coletivo, no qual a individualidade de cada um seja identificada para um encaminhamento pedagógico eficaz.

Atividades descontextualizadas, como mostrar imagens a serem descritas, resultam em respostas breves e também descontextualizadas, pois não instigam a criança a se colocar como autora da história. Nesse contexto, atividades ricas e variadas valorizam a comunidade social em que o discente está inserido, provocando um contexto onde a linguagem da criança acontece de forma expansiva.

A produção textual sempre teve o objetivo de colocar em prática as regras ortográficas e os conceitos da gramática normativa ensinados aos alunos em sala de aula. No entanto, essas produções ocorrem sem um trabalho prévio sobre o assunto. Nessa esteira, Rosa e Costa-Hübes (2015) criticam a construção de textos sem finalidade social, alicerçada apenas nas regras gramaticais.

Partindo do pressuposto de que a produção textual promove a interação social e embasada sobre estudos bakhtinianos, que defende a concepção de linguagem a partir de "textos-enunciados", Rosa e Costa-Hübes (2015) compreendem que a escrita é algo complexo. Para que a escrita se torne acessível, reflexiva e crítica, é necessário se abster de abordagens tradicionalistas, que tratam a atividade de produzir textos como simples exercícios.

O texto escrito não é transcrição idêntica da fala. Essa noção deve ser construída durante a fase de aquisição da escrita. Para Rojo (2006), a fala permite um discurso livre informal, enquanto a escrita requer planejamento. Compreende-se,

dessa forma, um *continuum* entre oral e escrito. Em contraponto, atualmente, muitas apresentações orais, mídias sociais, dentre outros, praticam uma linguagem formal e planejada, enquanto alguns textos são totalmente informais.

Cagliari (2002) critica a transferência da ortografia para a fala:

[...] Entre linguístas e até mesmo entre foneticistas, não é raro encontrar interpretações equivocadas da fala, porque o pesquisador não se livrou da ortografia. As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreve A, deve falar [a] e vice-versa, sem se aperceberem que, em Português, a letra A pode ter umas dezenas de realizações fonéticas (CAGLIARI, 1998a, p. 359-362). Uma pessoa pode falar [mataru] e o que diz com [u] deverá ser escrito com AM: mataram. Pode-se falar [pais], mas se deve escrever apenas o A do ditongo: paz. Uma pessoa pode dizer "pórch", sem o l final e com um CH após o T, "laps" sem o l, pronunciando as palavras pote e lápis com apenas uma sílaba. Na hora de escrever, a ortografia não está interessada em como o falante vai pronunciar, mas apenas com que letras irá escrever. É por isso que se diz que a ortografia tem como objetivo maior permitir a leitura e não representar uma pronúncia. Dada a natureza do sistema alfabético, as letras facilmente induzem à conclusão de que há uma relação unívoca de ida e volta entre a letra e o som padrão que ela representa, dado pelo princípio acrofônico - que diz que, no nome das letras encontra-se o som que ela representa: letra *bê*, *cê*, *a*, *u*, etc., ou na forma mais popular, que re-constroi o princípio acrofônico com palavras comuns da língua (B de barriga; A de árvore) ou, ainda, como faz a escola com os nomes dos alunos: D de Daniel, L de Luís, A de Amélia etc. (CAGLIARI, 2002, p.12)

É importante ressaltar que as relações entre oralidade e escrita estão conexas no processo da alfabetização. Portanto, os erros ortográficos do aluno normalmente estão baseados na forma fonética que o mesmo utiliza, pois sua escrita é consequência da oralidade que produz. Nesse viés, estimular as relações entre oralidade e escrita em sala de aula é ponto de partida para aquisição do código, uma vez que "...aquilo que parece um erro é, na verdade, uma análise da fala." (SALGADO, 2018, p.32).

No intuito de nivelar a escrita, temos imposto a ortografia no meio escolar. No entanto, a função da ortografia é estabelecer regras sobre a forma escrita das palavras. Albuquerque (2001, p.489), em artigo onde propõe uma pedagogia da variação linguística, enfatiza que "normas ortográficas não representam a fala de ninguém, e têm como função básica anular a variação linguística no nível da palavra." Na anulação das variedades, a relação entre oralidade e escrita fica comprometida, pois entende-se que só há uma forma de escrever, e esta não está vinculada à oralidade da criança.

Cagliari (2002) ressalva que a ortografia é importante para qualquer sistema de escrita, pois proporciona o entendimento de forma ampla a todos que a praticam

em forma de leitura e escrita. O problema está na generalização, que torna a escrita congelada, estática, engessada. É preciso estudos, por parte de docentes e discentes, para que na prática os alfabetizandos assimilem noções básicas sobre o código escrito e suas relações orais. É preciso valorizar a escrita livre do educando, porém, fazendo mediações que levem à reflexão, por meio da reescrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica é outro problema que se coloca no âmbito das relações entre oralidade e escrita. A consciência fonológica consiste em levar o aluno a perceber as diferenças sonoras da língua, entendendo que a escrita é o código que representa a fala. Daí a importância da oralidade, das interações entre variedades linguísticas existentes no chão da escola. O docente, por sua vez, deve ser consciente dos contextos históricos e sociais, trabalhando as variedades multilíngues e multidialetais e promovendo a reflexão sobre a interação que a língua proporciona. Busse (2015) salienta que os "erros" são pontos de partida para a construção do conhecimento da língua escrita. Cabe ao docente auxiliar nas indagações, na organização da escrita e na sistematização para que o conhecimento seja assimilado.

Entendemos que os "erros" ou "falhas" podem ser tomados como indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a linguagem escrita, mas o professor precisa auxiliá-lo a superar suas dúvidas e seus conflitos sobre a organização da escrita e sistematizar esse seu conhecimento. É necessário, portanto, que os professores e suas metodologias incorporem a variação linguística e, a partir dela, propiciem a compreensão do funcionamento da linguagem e a observação, de forma sistemática, da distinção entre fala e escrita. (BUSSE, 2015, p.37)

Nos ambientes de contato linguístico, o aluno tem de lidar com diversos fenômenos da fala diante da aprendizagem da escrita, e o exercício do "divórcio" entre oralidade e escrita requer dele graus de abstração mais complexos. A percepção do falante sobre a língua está amparada pelo uso na sua comunidade de fala. Sendo assim, o aluno traz, na sua bagagem, a experiência linguística do seu grupo. Se essa experiência for marcada por eventos de escrita, muito provavelmente a aprendizagem sobre o funcionamento da língua escrita será mais produtiva e o aluno ampliará os seus conhecimentos. Porém, se as experiências linguísticas estiveram pautadas na oralidade, a fala, com suas variantes, determinará o caminho que o aluno percorrerá para a compreensão do código escrito. Nesse contexto, a participação do professor é essencial para inserir o aluno em eventos de escrita e ampliação de suas experiências linguísticas.

O objetivo central da aquisição da escrita direciona-se para comunicação e estruturação de mensagens significativas, bem como a interpretação das mesmas. Dessa forma, apresentar ao educando diferentes formas de comunicação, por meio de textos que trabalhem oralidade, reflexão e escrita, é essencial para a superação dos conflitos entre oralidade e escrita.

Nosso sistema de escrita é alfabético. Nessa esteira, entende-se que cada letra representa um som, embora não haja relação única entre oralidade e escrita. Debruçar-se sobre essa temática engloba entender o que é o "erro" no processo de aquisição da língua escrita. O erro, segundo Albuquerque (2001), é uma tentativa de acerto. Concomitantemente, as variedades linguísticas remetem a produções textuais diferentes do que a "norma culta" designa, caracterizando o educando como incapacitado.

A escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo, quando se ensina alguém a escrever. Além do mais, se partirmos do pressuposto de que tanto a escrita fonética como a ortográfica possuem como ponto de partida para a representação das palavras a observação dos sons da fala, torna-se-nos evidente que o aprendizado de um sistema ortográfico passa, inevitavelmente, por questões de representação típicas da escrita fonética(...). (ALBUQUERQUE, 2001, p. 494-495)

As relações entre oralidade e escrita devem levar em consideração os seus usos na comunidade de fala do educando. Oposto a esta afirmação, os usos da língua escrita, concentrados apenas no código, comprometem toda a evolução do processo de alfabetização do educando. Marcuschi (2010) trata da indissociabilidade entre oralidade e escrita.

[...] não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A sugestão segue uma visão funcional e preserva um contínuo de variações, gradações e interconexões, a depender do que se compara. Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se disse por muito tempo. Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2010, p.09)

As relações entre fala e escrita não são estagnadas, mas, segundo Marcuschi (2010), envolvidas num dinamismo "*continuum*", considerando que as associações entre língua falada e escrita se relacionam enquanto práticas sociais em constante

movimento. "As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos[...]" (MARCUSCHI, 2010, p.37). Por seu turno, tanto fala quanto escrita variam continuamente nos usos sociais da língua.

Sobre as diferenças na escrita, Cagliari (2001) reforça que na língua há diferentes formas de se falar. Seria um equívoco atribuir "certo ou errado" baseado numa gramática culta. Cagliari (2001) pontua, ainda, que as expressões "certo" e "errado" são conceitos usados pela sociedade para determinar grupos sociais caracterizados pela fala, gerando preconceitos que contribuem para a conservação das classes dominantes.

Cagliari (1998, p.99) reitera que "o segredo da alfabetização é a leitura", bem como entender como funciona o sistema alfabético em sua forma gráfica e relacioná-lo com a linguagem oral. A silabação, segundo o autor, contribui para a repetição, para um fazer mecânico que em nada auxilia na percepção da linguagem relacionada ao código alfabético, descaracterizando a fala do educando e inibindo-o na escrita e, conseqüentemente, na produção textual elaborada.

De acordo com Faraco (2005), os grupos de falantes com menos prestígio social têm sua fala vista de forma preconceituosa pelos grupos mais privilegiados econômica, social e culturalmente. O preconceito linguístico gera exclusão e não contribui no âmbito educacional para a aquisição da língua escrita de forma qualitativa. O autor ressalta que a língua é um conjunto de variedades.

Em relação ao ensino e à aprendizagem da escrita, vale destacar a relevância de reconhecer as heranças culturais herdadas pelo educando do contexto social em que está inserido, priorizando a variedade linguística que este apresenta. Para Faraco (2005, p.53) "Alfabetizar é mais que apenas ensinar a grafar e a reconhecer o grafado", sendo também ato de proporcionar ao indivíduo experiências letradas que o desenvolva enquanto ser humano crítico e reflexivo.

No que tange à questão da alfabetização, Faraco (2017) afirma que o docente deve ter conhecimento aprofundado sobre a representação gráfica alfabética, sistematizando de maneira coerente e elucidando as dificuldades que o discente possa ter no decorrer do processo de alfabetização. O autor afirma que a "representação gráfica é alfabética e que as unidades gráficas representam unidades sonoras (consoantes, vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na japonesa)" (FARACO, 2017, p.9). O sistema

gráfico brasileiro constitui-se de memória etimológica, o que indica uma relação parcialmente arbitrária entre unidade sonora e letra, dificultando parcialmente o processo de aquisição da escrita.

Os professores precisam trabalhar com a pronúncia real da palavra, sem forçar pronúncias irreais em atividades de ditado, silabação, soletração entre outros. Faraco (2017) propõe apresentar variadas formas de sistematização da grafia, buscando que o discente memorize a forma da palavra, entendendo sua etimologia, e não apenas confiando na relação sonora que a mesma possui.

Para Franchi (2012), as crianças precisam de uma preparação para entender a leitura e a escrita. O docente precisa considerar a prática social, pois ler e escrever não são apenas decodificar, apesar de ocorrer tal fato no processo de alfabetização posteriormente. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção de novos conhecimentos. As práticas orientadas devem sempre aludir à oralidade e à escrita, valorizando as características de expressão e comunicação.

Morais (2012), em seus estudos sobre o sistema de escrita alfabética, destaca que o uso da língua e a reflexão sobre a mesma propicia o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, o que, por sua vez, possibilita a percepção das unidades sonoras da palavra, estabelecendo relação entre consciência fonológica e alfabetização.

Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos "consciência fonológica" é, na realidade, um grande conjunto ou uma "grande constelação" de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. (MORAIS, 2012, p.84)

Morais (2012) trabalha a relação sonora das palavras fragmentando-as em pedaços, doravante, sílabas. Cagliari, por seu turno, no conjunto de sua obra defende que a alfabetização ocorre por meio da relação sonora alfabética, ou seja, do ensino das relações entre letras e sons, e não entre sons e sílabas. Cagliari também problematiza que algumas letras do alfabeto possuem relações arbitrárias no processo de alfabetização, visto que a mesma letra apresenta mais de um som. Dessa forma, faz-se necessário trabalhar palavras de forma que a criança entenda seus sons num sentido mais amplo, contextualizando-as de acordo com a realidade

do aluno, propiciando, ao longo do processo, a percepção de todo o contexto no desenvolvimento de ensino e aprendizagem do alfabeto.

No presente trabalho, a perspectiva defendida é a de Cagliari. Além disso, parte-se do pressuposto de que para trabalhar a dimensão sonora das palavras é preciso tomar como base os conhecimentos prévios do educando, instigando o interesse, a criatividade e a criticidade. Práticas que envolvam a oralidade, de forma direcionada pelo educador, fazem com que o discente compreenda a estrutura do sistema alfabético de escrita. A leitura de literaturas e a produção de textos coletivos significativos são formas de trabalhar as relações entre oralidade e escrita no processo de alfabetização.

No próximo capítulo, será apresentada a análise crítica dos livros didáticos e apostilas do município de Foz do Iguaçu, de forma a contextualizar todo o aporte teórico apresentado até o momento neste estudo.

3 OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU

O livro didático, na teoria, objetiva auxiliar o trabalho docente. No entanto, é notável que as esferas governamentais o classificam como orientador do currículo, direcionando a prática pedagógica a partir do livro didático, tornando-o eixo centralizador do encaminhamento metodológico.

Os livros “Ápis de Língua Portuguesa” do 1º e 2º ano do ensino fundamental, foram escritos por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Os livros foram escolhidos pela maioria dos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, no ano de 2018, e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para estarem vigentes nos anos de 2019 e 2020. Em consonância com a escolha do livro didático, foi elaborada, pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED), apostilas, distribuídas a alunos das referidas turmas, com o propósito de sistematizar os conteúdos propostos pelo currículo nos respectivos anos.

Este capítulo apresenta análise dos livros didáticos de Alfabetização, bem como das apostilas para os respectivos níveis de ensino. De forma a contextualizar a compreensão de ensino e aprendizagem de leitura e escrita utilizada pelos autores dos livros didáticos, é preciso discutir as concepções de linguagem. No intento de elucidar as questões pertinentes a esta pesquisa, um estudo crítico e reflexivo dos materiais permite compreender as relações entre oralidade e escrita em consonância com as variedades linguísticas.

3.1 Concepções de Linguagem

É valorosa a percepção das concepções de linguagem propostas por Geraldi (2011), para o entendimento das variedades linguísticas no chão da escola. As variedades linguísticas estão presentes nos bancos escolares, representantes de vários grupos sociais e seus falares distintos. Entretanto, o discurso da relevância de articulação das variedades linguísticas no processo educacional torna-se utópico, uma vez que a linguagem se transforma, o que não é pauta dos currículos elaborados por grupos de prestígio, que findam a bloqueá-la.

Concernentemente, Geraldi (2011) nos respalda com as concepções de linguagem e ser social, imanentes ao processo de ensino e aprendizagem. Lista-se:

- A linguagem como expressão do pensamento: característica de estudos tradicionais, aborda que sem expressão oral não há pensamento significativo. Fortalece a estrutura homogeneizada de ensino, segundo a qual o professor é o cerne do conhecimento, responsável por transmitir conteúdos a todos, de forma igual. É perceptível o quanto esta concepção ainda é presente no ambiente escolar, o que favorece o preconceito linguístico e a exclusão social.
- A linguagem como instrumento de comunicação: trata a língua como um código a ser decifrado, enquanto meio de comunicação. Comum em livros didáticos, tende a embasar as orientações metodológicas para o docente. Esta concepção está inserida nos aspectos estruturalistas da língua, ou seja, a escrita enquanto representação fiel da fala, sem contextualização, estratificada.
- A linguagem como forma de interação: vista como meio de interação humana. O emissor passa informações a um receptor e este age sobre a informação recebida, articulando-a com suas práticas cotidianas.

Para Geraldi (2011), a linguagem é forma de interação, caracterizada nas relações sociais dos indivíduos e na prática cotidiana. O autor, que preconiza o interacionismo, critica as concepções estruturalistas de linguagem, que engendram uma educação linguística homogeneizada.

Nesse sentido, Scherer (2020) complementa que, além das interações e experiências humanas, é relevante contemplar as relações entre o desenvolvimento da linguagem e da consciência. A autora enfatiza que Vygotski, psicólogo russo, que preconiza o ensino como processo social, ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental e social da criança. O psicólogo, precursor da teoria Histórico-Cultural, "investigou as "funções psicológicas superiores" como a linguagem, a escrita e a construção de conceitos." (SCHERER, 2020, p.32). Com essas premissas, ensinar ao educando, de forma que o mesmo contextualize a necessidade de compreensão do processo de aquisição da linguagem oral e escrita, subjaz ao ensino significativo.

A seguir, apresenta-se análise dos livros didáticos de alfabetização, adotados pelo município de Foz do Iguaçu, inicialmente com uma abordagem do encaminhamento metodológico do livro proposto para o professor.

3.2 Ápis de Língua Portuguesa: Manual do Professor

Os livros analisados apresentam, nas primeiras páginas, manual do professor, com orientações aos docentes. O manual do professor é dividido em duas partes: a primeira é intitulada "Parte geral" e, a segunda, "Parte específica". Na primeira parte, estão elencados os pressupostos teóricos e metodológicos do material, que são os mesmos, tanto para o 1º ano quanto para o 2º ano. A segunda parte trata dos conteúdos dos respectivos níveis de ensino e as habilidades abordadas em cada etapa da alfabetização.

Dessa forma, serão analisadas a "Parte Geral" dos materiais do 1º ano e 2º ano, e, após, as características do encaminhamento metodológico de cada nível de ensino.

3.2.1 Parte Geral

Na sessão “Princípios gerais”, o texto consiste em destacar o papel da escola enquanto eixo central para o ensino da Língua Portuguesa, destacando a importância do processo de aquisição da língua escrita, de acordo com a organização e normas estruturadas inerentes a este processo, que se coadunam para um indivíduo que se desenvolva pessoal, social e cognitivamente. Nessa propositura, são elencados os objetivos da proposta de estudo do exemplar didático:

- ✓ Favorecer a apropriação do **sistema de escrita** pelos alunos.
- ✓ Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua - **lendo, escrevendo, ouvindo e falando** - inserindo-os em **situações reais de comunicação**.
- ✓ Apresentar uma proposta didático-pedagógica que mantenha vivas as interfaces com outras linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, etc.) e outras áreas do saber - **interdisciplinariedade** -, bem como os temas que possibilitam uma reflexão sobre questões da realidade brasileira e sobre a participação social dos alunos.
- ✓ Exercitar o estabelecimento das relações entre diversos conhecimentos que compõem o universo cultural.
- ✓ Desenvolver enfaticamente o **eixo letramento**, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida.
- ✓ Valorizar a literatura por meio da formação do aluno para que conheça e aprecie diferentes textos literários e desenvolva o senso estético e o conhecimento de várias formas de manifestação que compõem o universo cultural local e universal. (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p.VI)

Para que os objetivos propostos sejam contemplados, os professores são orientados a trabalhar com os "gêneros textuais (ou gêneros do discurso)" (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p. VIII), de modo a refletir sobre os usos da língua no sistema oral e escrito, promovendo circunstâncias que contemplem as práticas cotidianas de linguagem e escrita do educando.

É relevante esclarecer, neste estudo, a definição de gênero discursivo pautada na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin e o círculo. O material "Ápis Língua Portuguesa do 1º e 2º" alude à existência de "gêneros discursivos" e "gêneros textuais", quando, para Bakhtin, tal diferenciação não existe. O autor só trata de "gênero discursivo", o qual pode abarcar fala e escrita. O livro "Ápis", se diferencia de Bakhtin ao postular "gêneros textuais", pois, para este autor, o que existem são "gêneros primários" e "gêneros secundários".

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos, romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003, p.263-264)

A classificação dos gêneros discursivos, apresentada por Bakhtin, mostra a interação entre os segmentos sociais e atividade humana. No entanto, essa categorização não deve se relacionar à uma prática reducionista do gênero. Farias (2013, p.22-23) menciona que "um texto significa o que significa não por causa de quaisquer traços linguísticos objetivos inerentes, mas porquê é gerado pelas esferas comunicativas/discursivas, refletindo um fragmento do mundo em que se vive." Portanto, compreendemos que os gêneros discursivos emergem de uma situação de enunciados entre indivíduos, orais ou escritos, no contexto social.

Marcuschi (2008, *apud* FARIAS, 2013) destaca que a abordagem bakhtiniana não faz menções a outras vertentes. Entretanto, todas as abordagens de “gêneros” pautam-se na concepção de Bakhtin. Isso denota um consenso sobre os objetivos dos gêneros enquanto meio de comunicação inerentes de determinado contexto social. Entretanto, a concepção de gênero textual apresenta duas características pertinentes, que Marcuschi (2008, *apud* FARIAS, 2013, p. 25) coloca enquanto:

[...] gestão enunciativa, que inclui a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, que diz respeito à identificação de unidades ou subunidades textuais. Assim, o domínio de um gênero textual não significa o domínio de uma forma lingüística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2008, *apud*, FARIAS, 2013, p.25)

Assim, é digno de nota que a teoria dos gêneros discursivos se apropria da significação dos usos do gênero com foco nas "marcas textuais e linguísticas com vistas à produção de sentido nas situações enunciativas" (FARIAS, 2013, p.28). Por seu turno, os gêneros textuais objetivam a estrutura textual como fator determinante, abarcando elementos composicionais da norma padrão.

O material “Ápis” afirma apresentar, como proposta, um enfoque didático pedagógico interdisciplinar, propondo a interação com outras formas de linguagem, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal e artística.

O exemplar didático propõe o desenvolvimento do letramento, objetivando o envolvimento do educando no sistema de escrita, considerando o contexto cultural, histórico e social. Neste enfoque, abarca o trabalho com gêneros do discurso, propondo um planejamento com gêneros textuais, alegadamente pautados em Bakhtin.

A concepção de linguagem, em uma perspectiva dialógica apresentada por Bakhtin e o Círculo, critica a língua enquanto estrutura e unidade semântica isolada, consolidando a oração e a palavra de modo sistêmico. Isto posto, cabe destacar que a concepção apresentada pelo Círculo de Bakhtin defende o enunciado numa perspectiva dialógica, sendo que o termo “enunciado” considera o locutor e o interlocutor enquanto indivíduos igualmente ativos no processo de interação verbal. Nesse ínterim, as relações entre atividade humana e enunciado abarcam características dos gêneros do discurso, pois contemplam os diferentes tipos de comunicação no cotidiano do indivíduo.

No livro “Ápis”, a sessão nomeada como "A coleção de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão" pauta-se na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articula o texto enquanto centro das práticas de linguagem, referindo-se ao método global de alfabetização.

A coleção faz referência à BNCC e destaca o trabalho por competências e habilidades enquanto cerne do documento, que está alicerçado nos seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Diante do exposto, cabe destacar que a BNCC está calcada em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando. Nesse enfoque:

[...] 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, BNCC, 2018, p.10)

Cabe lembrar que a BNCC é um currículo nacional para toda a educação básica brasileira, conforme previsto na LDB 9394/1996. Segundo Macedo (2019), a BNCC representa uma hegemonia política e ideológica, no tocante de que o documento foi elaborado com interesses privatistas, caracterizando concepções mercantis na educação. Diante do exposto, inserem-se as avaliações externas, que regulam o ensino e auxiliam na promoção de políticas públicas que enrijecem o currículo e não contemplam as diversidades no chão da escola. Concatenado a isso, é possível observar que o livro “Ápis” segue os preceitos de competências e habilidades propostos pela BNCC.

Destarte, na sessão "Fundamentos teóricos" do material analisado, são elencados autores que estudam o círculo de Bakhtin, enfatizando o trabalho com gêneros discursivos. Os gêneros discursivos estão propostos no item 5 da BNCC de língua portuguesa. Concernentemente ao trabalho com os gêneros discursivos, são propostas formas de agrupar os gêneros para que as capacidades envolvidas nas práticas de usos de linguagem sejam contempladas. Para isso, as autoras do material referenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa, que, nas políticas educacionais vigentes, estão substituídos pela BNCC.

O material abarca, também, as concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, precursoras do construtivismo, como um marco na aprendizagem da escrita, colocando o aluno como sujeito de seu aprendizado. O material também cita

a importância do ensino da codificação e da decodificação de sinais gráficos, destacando Magda Soares ao tratar da indissociabilidade entre língua e letramento.

O exemplar didático explana sobre consciência fonológica, práticas de oralidade e escrita trabalhadas com "gêneros textuais e orais" (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017), indicando a padronização na maneira do educando se expressar e desenvolver. É relevante destacar que os gêneros discursivos são conduzidos enquanto "modelo textual", isto é, utilizando o texto para a resolução de exercícios que atendem aos preceitos normativos, objetivando ampliar o repertório linguístico e textual do educando. Ao tratar das relações entre oralidade e escrita, relacionado com consciência fonológica, é possível perceber a intenção de que o aluno compreenda apenas as relações fonema e grafema, que culminam, de acordo com as orientações do material analisado, nas distinções entre língua falada e língua escrita.

Na sessão "Conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais", o manual apresenta as seguintes seções: ortografia, interdisciplinaridade e intertextualidade, formação de atitudes e valores, sequências didáticas de conteúdo, ludicidade, avaliação e autoavaliação. Todos esses tópicos apresentam orientações sobre seus objetivos e sobre como devem ser trabalhos.

Entende-se que o material objetiva controlar o trabalho pedagógico. As concepções de alfabetização aparecem confusas, mas atendem aos padrões normativos e linguísticos impostos pelas classes dominantes, disseminando os métodos tradicionais de alfabetização e suas estruturas.

A seguir, apresenta-se análise das partes específicas do encaminhamento metodológico dos referidos livros, para compreender como se dá a orientação metodológica para cada segmento da alfabetização.

3.2.2 Parte específica

A parte específica do 1º e 2º ano do ensino fundamental apresenta a estrutura do livro, o conteúdo programático, orientações gerais para trabalho com projetos e as habilidades propostas pela BNCC.

As autoras destacam uma seção dos livros, intitulada "Traçado das letras", na qual orientam o trabalho sistemático de desenvolvimento de um traçado de uso individual. Propõem a codificação e a decodificação das quatro formas de letras que

o alfabeto apresenta, indicando o trabalho com o traçado da letra em sua forma de imprensa no 1º ano, de modo a preparar o aluno para apropriação, posteriormente, do traçado da letra cursiva, proposto no material do 2º ano.

Considera-se aqui nesta pesquisa, que o trabalho com a categorização gráfica é pertinente, pois acredita-se na importância do mesmo como o início do ensino das relações entre oralidade e escrita. No contexto da alfabetização linguística, Cagliari (1989) destaca a importância de distinguir as letras entre si, de modo que estas, colocadas em determinadas sequências, formem palavras carregadas de significados. Com efeito, Faraco (2018) indica a relevância do trabalho de ensino da codificação e da decodificação do sistema alfabético de escrita, de modo a considerar as relações biunívocas e arbitrárias das letras. Dessa forma, um encaminhamento metodológico que se pautar no traçado das letras com um enfoque linguístico das mesmas, prima por uma alfabetização eficiente.

São elencados, no "Quadro de conteúdos" dos exemplares didáticos do 1º e 2º ano, todos os gêneros discursivos e os conteúdos a serem explorados dentro de cada gênero. Nessa seção, é possível observar o enfoque acentuado em atender as características gramaticais e ortográficas abordadas pela norma padrão. Por meio da análise dos conteúdos programáticos, é perceptível o enfoque das relações entre letras e sons a partir da silabação.

O professor é orientado a instigar no aluno habilidades de leitura, através de projetos com o objetivo de formar um leitor competente e autônomo. Por fim, são elencados todos os eixos organizadores inseridos na BNCC e seus respectivos códigos, para que o docente possa observar, nas atividades do caderno do aluno, a habilidade pertinente a cada eixo proposto pela BNCC.

Com as premissas de todos os encaminhamentos metodológicos mostrados até aqui, serão analisados, nas próximas seções, os cadernos do aluno do 1º e 2º ano, inserido no livro do professor, de modo a contemplar os objetivos propostos por este estudo.

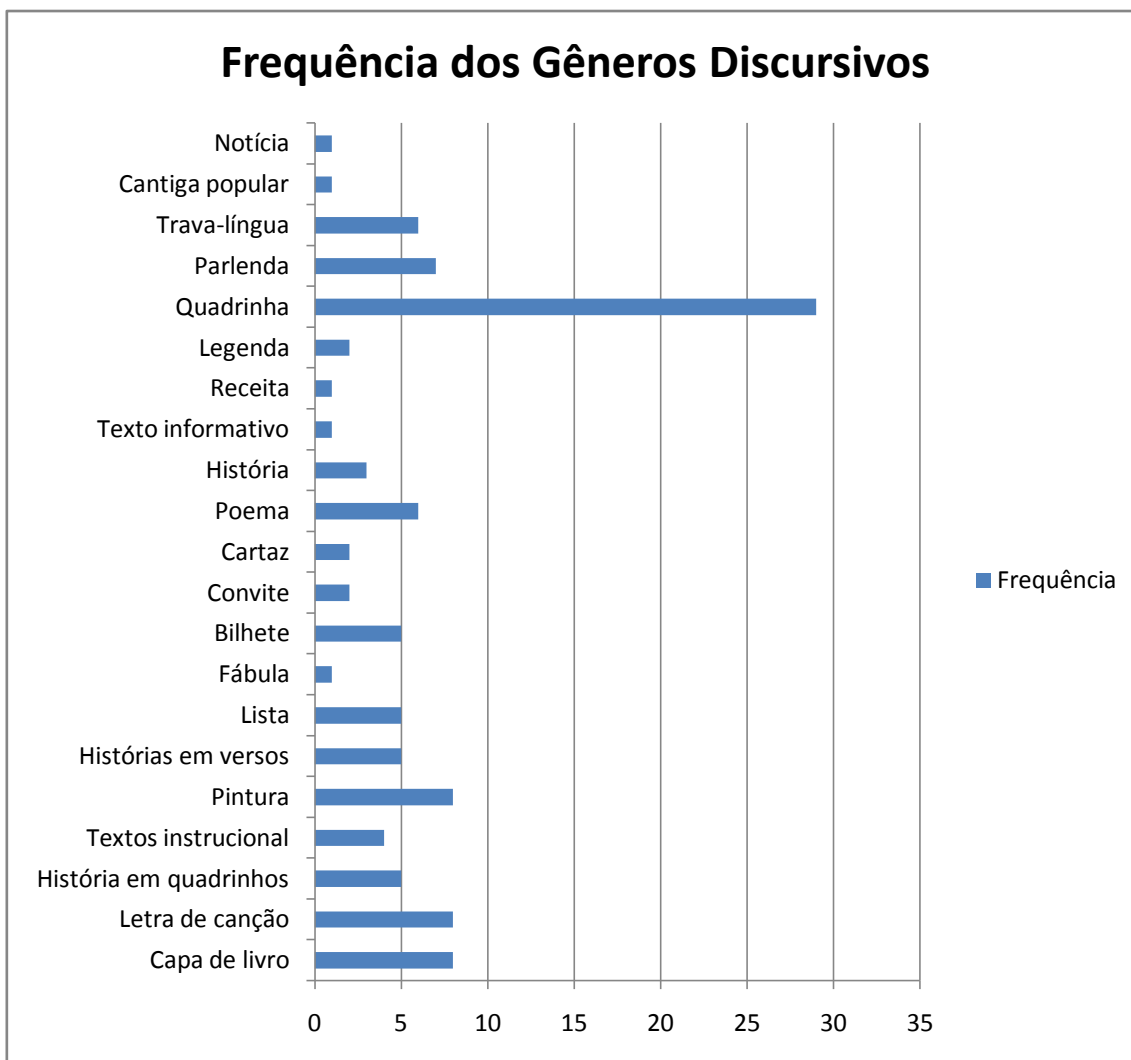
3.3 Após Língua Portuguesa, 1º ano: Caderno do aluno.

O caderno do aluno no manual do professor é reproduzido em tamanho reduzido, para que em torno das atividades as autoras da coleção orientem os docentes sobre a maneira de conduzir os exercícios propostos. São dispostos neste

espaço sugestões de atividades e as habilidades contempladas pela BNCC em cada exercício.

O livro do 1º ano apresenta vinte e duas unidades, que são intituladas com o nome do gênero discursivo a ser trabalhado. Para formar a estrutura de cada unidade, são elencadas as seguintes seções: leitura, interpretação de texto, palavras em jogo, produção de texto, pesquisa e memória em jogo.

A partir da análise dos gêneros discursivos, quantificaremos a frequência com que aparecem na estrutura do material didático. Destaca-se o trabalho de determinados gêneros discursivos para conteúdos específicos, e, outros, em menos quantidade, trabalhados de forma superficial. Cumpre assinalar que se optou por seguir a nomenclatura exposta no livro, para melhor contextualização, objetivando explicar as especificidades do exemplar didático. Segue a sistematização dos gêneros:

GRÁFICO 1: FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS - 1º ANO

Fonte: Sistematização da autora

Os gêneros discursivos, constantes no processo de interação social, são compreendidos de acordo com seus usos na atividade humana. Categorizá-los de forma superficial, apenas enquanto estrutura, não reitera a um trabalho metodológico eficiente. Uma classificação engessada dos gêneros não contempla a constante transformação de seus usos.

Nessa esteira, compreende-se a importância do ensino dos gêneros discursivos enquanto estrutura no contexto dialógico da língua. No entanto, o material os utiliza como pretexto para o trabalho com os aspectos normativos da língua portuguesa, utilizando-os em quantidade excessiva, o que não permite o aprofundamento de seus usos na sociedade. Com essas premissas, é pertinente destacar a frequência com que os gêneros discursivos são trabalhados no exemplar didático, no tocante de que os aspectos condizentes aos objetivos deste trabalho são pautados nos mesmos.

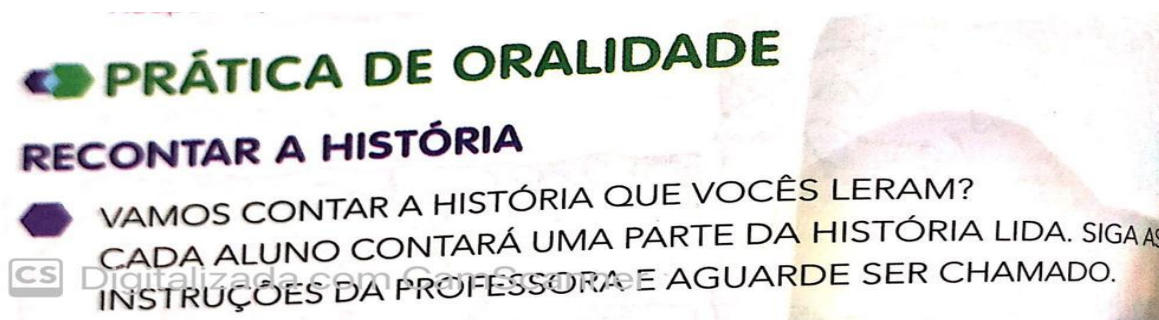
Os gêneros discursivos são apresentados em cada unidade em sua forma estruturada, enaltecendo suas características e formas. No decorrer de várias unidades, aparecem sem uma sequência lógica, demonstrando ausência de ligação entre os conteúdos e os gêneros, comprometendo um trabalho que demonstre as várias formas de utilizar o gênero discursivo na língua oral e escrita. Demonstra, assim, superficial comprometimento com a assimilação contextualizada desses conteúdos no contexto social em que o aluno se insere.

Cabe destacar, também, que o material analisado apresenta texto informativo e texto instrucional enquanto gêneros discursivos. Entretanto, textos informativos e instrucionais são tipologias textuais. Segundo Curto, Murillo e Texidó (2000), tipologia textual é a categorização dos textos segundo suas funções. Nesse enfoque, as tipologias textuais são categorizadas em: enumerativas, informativas, literárias, expositivas, prescritivas ou instrucionais e interativas. De acordo com as funções de cada tipologia textual estão os gêneros que, "[...] são instrumentos para a ação linguística na sociedade em situações tipificadas [...]". (TRAVAGLIA, 2012, p. 365)

No que tange ao trabalho com as variedades linguísticas, o exemplar didático apresenta atividades de práticas de oralidade no intento de contemplar as variedades da língua comuns no contexto escolar. Contudo, esse trabalho compromete-se sob a análise de que os encaminhamentos culminam em conteúdos que abarcam as práticas normativas da língua portuguesa.

As atividades de oralidade são pautadas nas seções de Interpretação de textos, práticas de oralidade e produção textual. Os alunos são incentivados a interagir, porém em turnos de fala, orientados pelo encaminhamento metodológico proposto no material, como segue:

FIGURA 1 - PRÁTICAS DE ORALIDADE



Fonte: Ápis Língua Portuguesa, 1º ano, 2017, p.72.

Com frequência, nas seções supracitadas os alunos são orientados a reproduzir o gênero discursivo em foco na unidade. Como exposto na figura 1, onde o gênero em questão é "História em quadrinhos", o encaminhamento pauta-se em interpretar, observar a estrutura e produzir o texto. É constante nestas seções o enfoque na reprodução dos conteúdos, que se comprova pela utilização contínua dos termos: complete, reproduza, memorize, reconte, releia, copie. Outro ponto relevante é a ausência de escrita livre do educando, comprometendo a valorização das variedades linguísticas imbricadas no chão da sala de aula. Na produção livre de escrita, as diversidades da língua são reproduzidas de acordo com o contexto de cada aluno, proporcionando espaço de fala e escrita, permitindo a interação entre o indivíduos.

Se o professor alfabetizador deve trabalhar, sempre que possível, com textos, os alunos também devem estar sempre envolvidos com a problemática da linguagem, analisando-a dentro de um contexto real de uso, ou dentro da própria linguagem, como é o caso do estudo das relações entre letras e sons. Isso faz com que os alunos passem da habilidade de produzir textos orais para a habilidade de produzir textos escritos; da habilidade de produzir textos no estilo da fala do dia-a-dia para a habilidade de produzir textos segundo as exigências escolares e culturais. Essa liberdade de usar uma língua que o aluno já domina para estudar permite que ele escreva sem medo de dizer o que pensa e sem medo de errar. O que os alunos fazem produzindo textos serve, ainda, para mostrar para o professor o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, acompanhando o desenvolvimento de cada um e da classe nas suas necessidades gerais, o professor pode programar melhor suas aulas e conduzir adequadamente o processo de ensino e de aprendizagem. (CAGLIARI, 1998, p. 209)

Com essas premissas, entender que no processo de ensino e aprendizagem o "erro" é tão importante quanto acerto, subjaz à alfabetização linguística respeitosa, de modo que produz no docente, e nos demais indivíduos envolvidos no processo de aquisição da língua escrita, momentos reflexivos de trabalho, compreendendo a importância e a necessidade dos usos da língua nos diferentes contextos sociais. Corrobora-se Cagliari (1998, p.209), ao enfatizar que "textos livres feitos espontaneamente pelos alunos revelam o que realmente sabem e como operam esses conhecimentos".

Na unidade vinte e dois, o gênero discursivo contemplado é intitulado como "Legenda" (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017, p.240). Nesta unidade o objetivo é utilizar o gênero para introduzir o trabalho com a letra "Y". Dessa forma, fotos de indígenas e materiais por eles utilizados são expostos com legenda para que o

trabalho com a oralidade esteja voltado a abarcar o processo de codificação e decodificação da letra. Segue a imagem da atividade mencionada, para uma reflexão mais aprofundada:

Figura 2 – LEGENDA



Fonte: Ápis Língua Portuguesa, 1º ano, 2017,p.240.

A atividade da Figura 2 - Legenda, apresenta palavras da língua indígena Kalapalo. Não há, nas orientações metodológicas ao docente, sugestões voltadas a trabalhar o contexto social dos indígenas, dentre outros aspectos importantes. A atividade volta-se para o ensino da legenda, de modo estrutural. No decorrer dos outros exercícios da unidade, não são contempladas outras variedades, no intento de que o aluno se identifique e promova de fato a interação que as autoras do material destacam no encaminhamento metodológico do manual do professor.

FIGURA 3 - BILHETE

6 COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIA ESTES OUTROS BILHETES.

Bilhete 1: vermelho – Lúcia, azul – Paula.
 Bilhete 2: vermelho – Lu, azul – Mamãe.
 Bilhete 3: vermelho – Mamãe, azul – Filho.
 Bilhete 4: vermelho – André, azul – Mariana.

A) EM CADA BILHETE, CIRCULE:

- DE **VERMELHO**: O NOME DE QUEM ENVIOU
- DE **AZUL**: O NOME DE QUEM VAI RECEBER O BILHETE.

B) PARA QUE SERVIAM OS BILHETES? ESCREVA O NÚMERO DE ACORDO COM A **INTENÇÃO** DE CADA UM DELES.

☐ 2 AVISAR	☐ 1 CONVIDAR
☐ 4 MOSTRAR CARINHO	☐ 3 LEMBRAR

7 OBSERVEM O TIPO DE LETRA EMPREGADO NOS BILHETES ACIMA E CONVERSEM.

Sugestão: Porque os bilhetes precisam ser escritos de modo rápido, e a letra cursiva facilita a velocidade da escrita.

A) POR QUE ESSE TIPO FOI USADO?

B) GERALMENTE, O TEXTO DOS BILHETES É LONGO OU CURTO?

COM A AJUDA DA PROFESSORA, FAÇAM UM REGISTRO DAS CONCLUSÕES. Curto, com poucas palavras.

BILHETE

Fonte: *Àpis Língua Portuguesa*, 1º ano, 2017, p. 161

Na figura 3, comprova-se todo enfoque estruturalista do material. Não há análise sobre os contextos sociais dos indivíduos que escreveram os bilhetes. Todos estão escritos de acordo com a norma culta, não abrangendo as variedades da língua. As atividades propostas não abarcam os usos sociais do gênero discursivo de modo significativo, não promovendo, portanto, a reflexão sobre seus usos no educando.

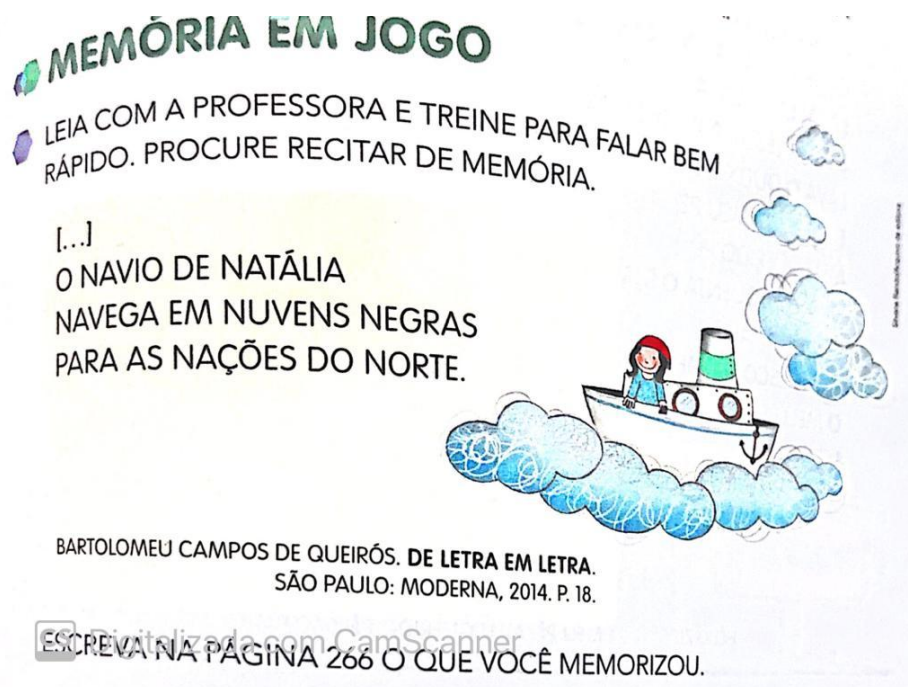
Diante do exposto, entende-se que o material didático não contempla as variedades linguísticas, não traz aspectos geográficos, socioeconômicos, escolares, de faixa etária, mercado de trabalho e rede social. Concatenado a isso, Bagno (2014) destaca que é por meio da interação que o sistema cognitivo se desenvolve de forma espontânea.

Ao primar pelo trabalho de oralidade e produção textual pautados nos gêneros discursivos, é relevante que o educando compreenda o gênero e seus usos sociais na prática cotidiana da atividade humana. A partir desse enfoque, é preciso permitir a participação do discente com suas vivências, seguido de propostas pedagógicas alicerçadas em atividades que promovam o entendimento das correspondências grafema e fonema, para, então, promover uma análise linguística que valorize as variedades da língua e combata o preconceito.

Todas as unidades do livro contemplam a codificação e a decodificação do alfabeto. Observa-se ser frequente o trabalho com quadrinhas e a prevalência de textos curtos, explorados na maioria das unidades de forma descontextualizada.

Na seção "Memória em jogo", inserida em todas as unidades, são trabalhados os gêneros discursivos parlendas e trava-línguas, destacando sempre a memorização e a repetição desses e solicitando a reprodução dos mesmos a partir do que se memorizou.

FIGURA 4 - MEMÓRIA EM JOGO



Fonte: Àpis Língua Portuguesa, 1º ano, 2017, p.177

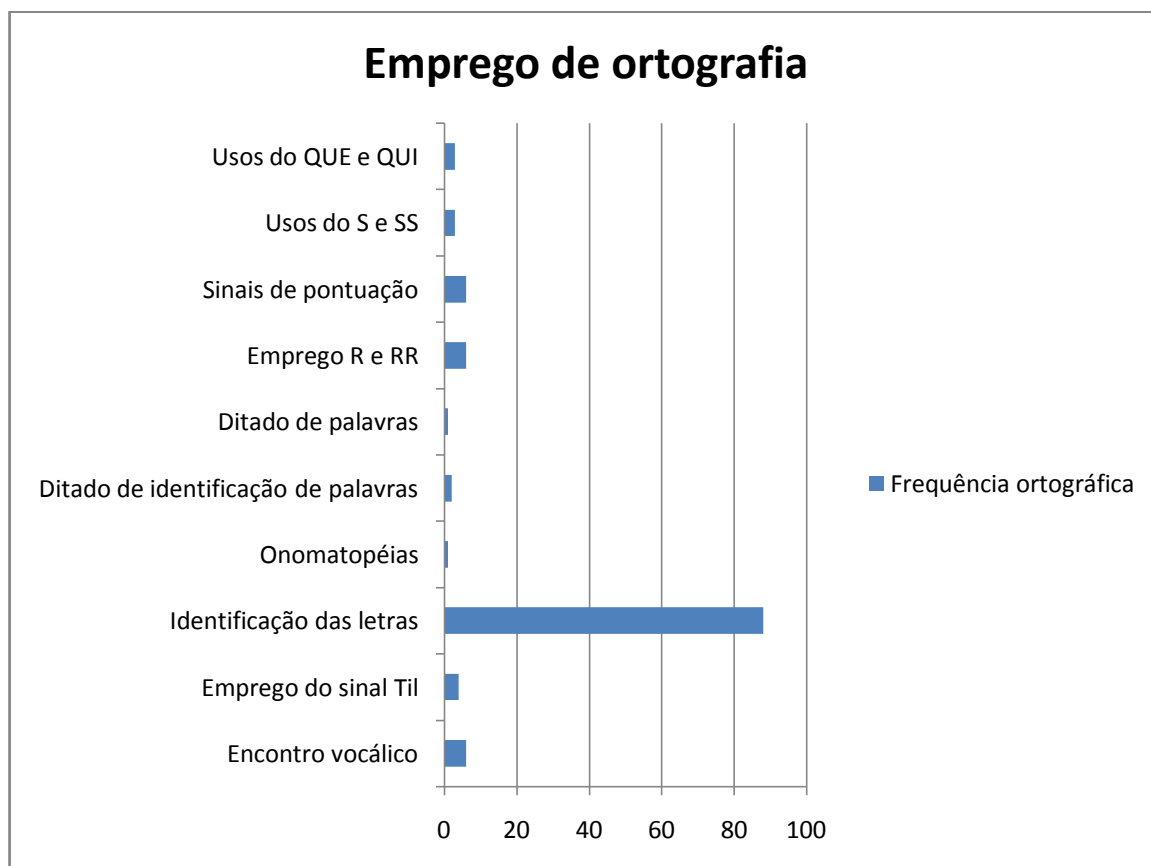
O exercício da figura 4 está inserido na unidade "bilhete", comprovando a maneira descontextualizada como o material apresenta alguns exercícios, objetivando o trabalho isolado para o ensino das letras do alfabeto. Observa-se também o treino para falar "bem" e a reprodução do que foi memorizado, não

contemplando, novamente, a diversidade presente no chão da sala de aula. Para o manual didático, falar "bem" é reproduzir o que foi proposto, não considerando o falar do discente.

A sessão de Interpretação de texto apresenta, como subtítulo, as relações entre atividade oral e escrita. Nessas relações são destacadas as representações gráficas de letras e palavras trabalhadas, partindo, portanto, das palavras para silabação das mesmas. O trabalho com sílabas passa a ter constância quando se inicia a codificação e a decodificação de consoantes. No material, as sílabas são definidas enquanto "pedaço da palavra", com ênfase nos aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

Nessa conjuntura, quantificamos a frequência em que o enfoque ortográfico foi empregado nas atividades do exemplar didático.

**GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DO ENSINO DO EMPREGO DE ORTOGRAFIA:
1º ANO**



Fonte: Sistematização da autora

O trabalho com ortografia está constantemente pautado em algum gênero discursivo, de modo a utilizá-lo como pretexto para reprodução da norma padrão. A codificação e a decodificação das letras são inseridos na maioria dos exercícios propostos, em consonância com aspectos gramaticais, ainda que de forma discreta, pois não são trabalhados com nomenclatura habitual à variedade padrão da língua.

Com relação às letras que apresentam mais de um som, estas são abordadas no encaminhamento metodológico direcionado ao professor. No entanto, não há no caderno do aluno um enfoque para as relações arbitrárias das letras do alfabeto. Nota-se a preocupação em trabalhar a relação de sons diferentes para a mesma letra, à exemplo do /z/ e /s/, embora essa percepção apareça enquanto orientação ao professor, constando apenas nas páginas do manual do professor. Nesse enfoque, Faraco (2017) explana:

[...] a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna (para o usuário) arbitrária, por não ser previsível por meio de uma regra. Em consequência, temos de aprender a memorizar a forma da palavra; temos de confiar não numa correspondência *unidade sonora/unidade gráfica*, mas em nossa memória visual (e até motora); temos de aprender as situações em que pode haver tais representações arbitrárias para poder tirar as dúvidas consultando o dicionário; temos de desenvolver, como se diz na gíria, certos macetes de memória (ou - em linguagem mais formal - certos recursos mnemônicos) para guardar de cor a forma da palavra. Podemos, por exemplo, trabalhar com famílias de palavras: não precisamos decorar isoladamente que *homem*, *humano*, *humanidade*, *humanista*, *humanitário* são escritas com h. Ou, ainda, que se *xadrez* é com x, *enxadrezado* é com x, se *charco* é com ch, *encharcar* é com ch. (FARACO, 2017, p.16)

Diante do exposto pelo autor, este orienta o trabalho com o método global no que se refere às relações arbitrárias das unidades gráficas, partindo do sentido etimológico da palavra. O material analisado do 1º ano contempla a concepção global de alfabetização por meio do trabalho com sílabas e suas estruturas gramaticais, a partir da palavração.

3.4 Ápis Língua Portuguesa, 2º ano.

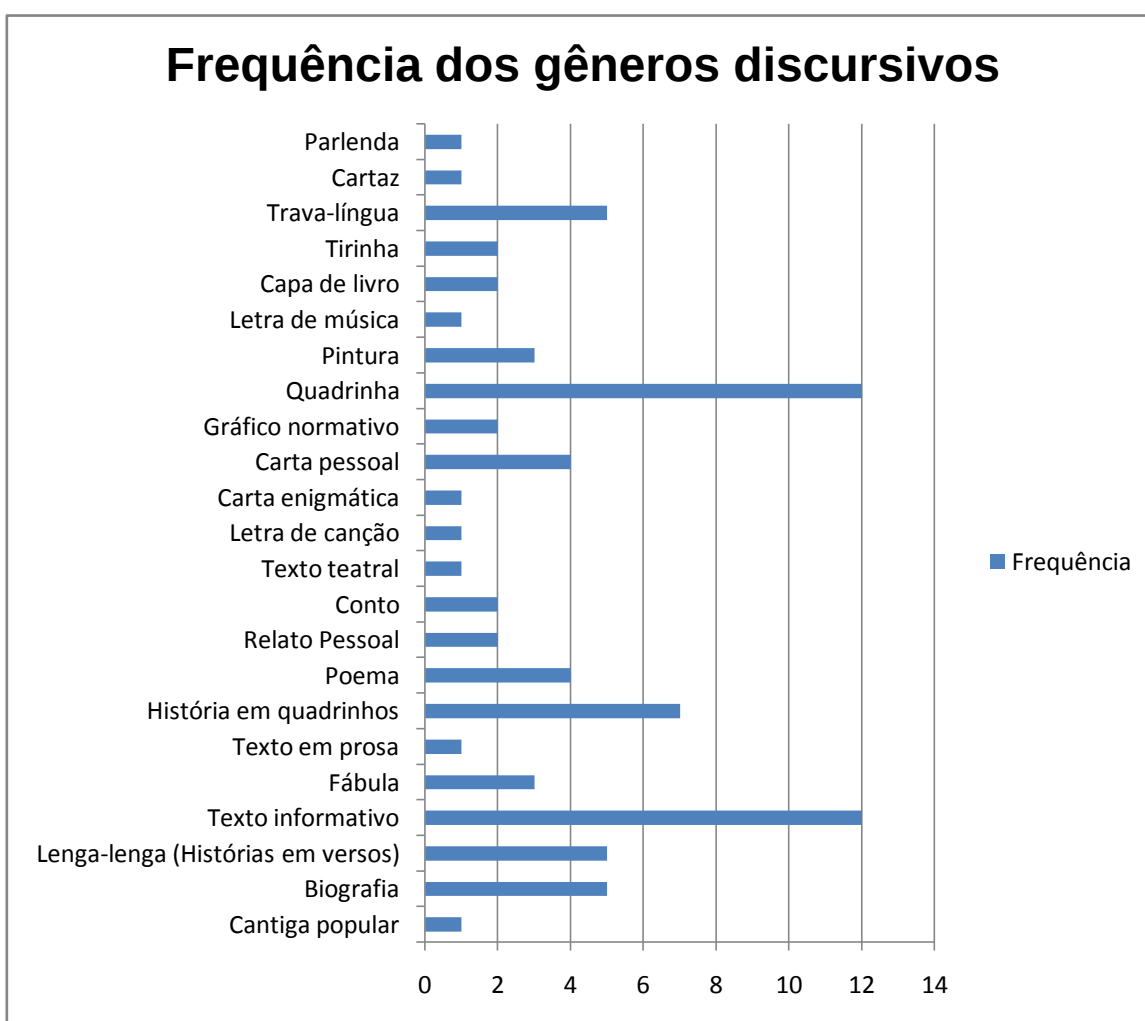
A sessão aborda os mesmos preceitos de análise contemplados na seção anterior. O caderno do aluno “Ápis Língua Portuguesa, 2º ano” possui a mesma estrutura do caderno do 1º ano. Apresenta imagens reduzidas, para que, nas laterais, apresentem-se textos auxiliares e encaminhamento metodológico pautado nos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Nesse contexto, conta com doze unidades, com seções intituladas: Leitura; Interpretação de texto; Prática de

oralidade; Produção de texto; Língua: usos e reflexão; Palavras em jogo; Memória em jogo.

Assim como no caderno do 1º ano, tem seu trabalho pautado nos gêneros discursivos, que aparecem como título das unidades e, também, no decorrer das unidades, com o enfoque na resolução dos exercícios propostos. Observa-se que os gêneros discursivos são trabalhados em grande quantidade, o que compromete o aprofundamento dos mesmos e a significação de seus usos sociais.

Para explorarmos as especificidades do material, quantificamos a frequência que os gêneros do discurso aparecem. Optou-se por seguir a nomenclatura apresentada no livro, como segue:

GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: 2º ANO



Fonte: Sistematização da autora

Neste livro, o uso do gênero discursivo como pretexto para a assimilação de conteúdos normativos da língua portuguesa é apresentado de forma clara. O

trabalho com os diferentes tipos de gêneros, na mesma unidade, eventualmente aparece interligado enquanto contextualização de seus usos no contexto social. Em quase todas as unidades é apresentado o texto informativo.

É possível observar, no gráfico acima, o trabalho enfático para contemplar todos os gêneros durante o ano. No entanto, compreende-se que a forma como é colocado aos educandos não se coaduna com as orientações metodológicas propostas nos encaminhamentos metodológicos ao professor no início do livro. Ao primar, nas atividades práticas, pela estrutura como ponto principal, o livro destaca toda a homogeneidade do material, não abarcando de forma significativa os usos da língua oral e escrita, conceito contrário às concepções dos gêneros do discurso conforme Rodrigues (2005, p.164), ao afirmar: "[...] O que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não suas propriedades formais[...]".

A seções de "práticas de oralidade, interpretação e produção textual" apresentam as atividades que possibilitam a prática das variedades linguísticas. Entretanto, esse enfoque se dá de forma superficial nos encaminhamentos metodológicos ao professor. Algumas atividades contemplam variedades da língua, como no exemplo abaixo:

FIGURA 5 - TIRINHA

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

"FAÇA O QUE EU DIGO, MAS NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO!"

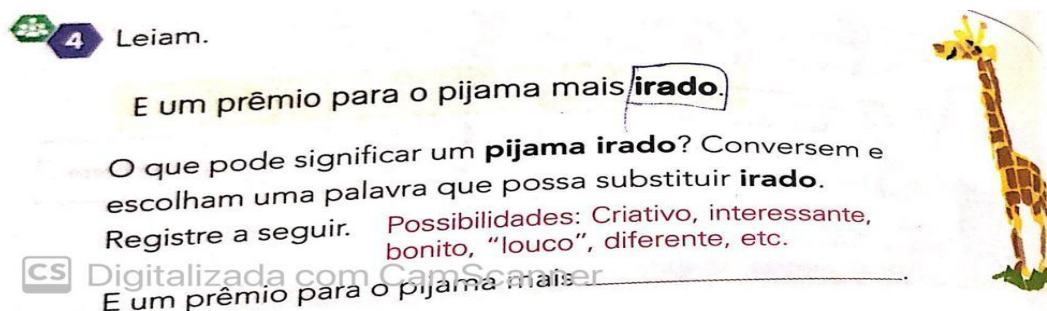
VOCÊS JÁ OUVIRAM ESSA FRASE? ELA COSTUMA SER DITA QUANDO UMA PESSOA DÁ UM CONSELHO, MAS ELA MESMA NÃO O SEGUE. NA HISTÓRIA, MALUQUINHO PRIMEIRO DIZ PARA O AMIGO NÃO ESPALHAR O SEGREDO. RELEIA:



Fonte: Ápis Língua Portuguesa, 2º ano, 2017, p.97-98.

Na figura, a tirinha apresenta expressões que remetem ao uso das variedades linguísticas. No entanto, o encaminhamento metodológico do livro orienta a discussão e o trabalho apenas no aspecto moral da tirinha, propondo, em seguida, uma leitura dramatizada e a reprodução da cena de acordo com turnos de fala estabelecidos pelo professor.

FIGURA 6 - USO DE GÍRIA



Fonte: Ápis Língua Portuguesa, 2017, p.214

Na atividade acima, o uso de gíria demonstra uma variedade linguística característica de faixa etária. No encaminhamento metodológico, o docente é orientado a respeitar e incentivar os educandos nos seus espaços e tempos de fala determinados pelo professor. No entanto, o material apresenta, em outras atividades, contexto pejorativo ao termo "diferente", relacionando-o com "louco". Ao tornar as diferenças de modo pejorativa, não há encorajamento aos reconhecimentos da diversidade.

As atividades de produção de texto estão direcionadas a reproduzir o gênero discursivo em foco na unidade. Objetivam a reescrita e a revisão, frequentemente, levando a escrever de acordo com sequências de imagens, sistematizando a estrutura e comprometendo a criação e a percepção das variedades da língua.

FIGURA 7 - PRODUÇÃO DE TEXTO

Produção de texto

Reconto da história

EM DUPLA. No começo desta unidade, vocês leram o poema que conta a história do peixinho que não conseguia nadar. O poema foi escrito em estrofes, com versos e rimas. Agora vocês vão contar essa história do peixinho sem se preocupar com os versos e as rimas. Vamos lá?

Preparação

1. Relembrem a história e contem ao colega da dupla.
2. Lembrem-se dos 3 momentos da história.
3. Recordem-se da pontuação no final das frases.

Escrita

Cada um vai escrever a história com suas palavras, completando os espaços abaixo.

O peixe-voador

Era uma vez Resposta pessoal.

Mas _____

Um dia, _____

Revisão e reescrita

1. Releiam a história.
2. Vejam se não se esqueceram de nada.
3. Reescrevam o que for preciso.

4) Levem para casa e leiam a história para os familiares.

Fonte: Ápis Língua Portuguesa, 2º ano, 2017, p. 141.

A figura 7 demonstra o aspecto reprodutor do livro e o enfoque em atender aspectos normativos da língua. Compreende-se a importância de entender a estrutura dos aspectos normativos da língua escrita. No entanto, este trabalho deve ser orientado com respeito às diferenças da língua e seus usos, que estão em constante transformação. No exemplar didático do 2º ano, as produções de texto livres também não são contempladas. Importa lembrar a relevância da produção de textos livres para a compreensão das variedades linguísticas e a problematização das relações entre fala e escrita.

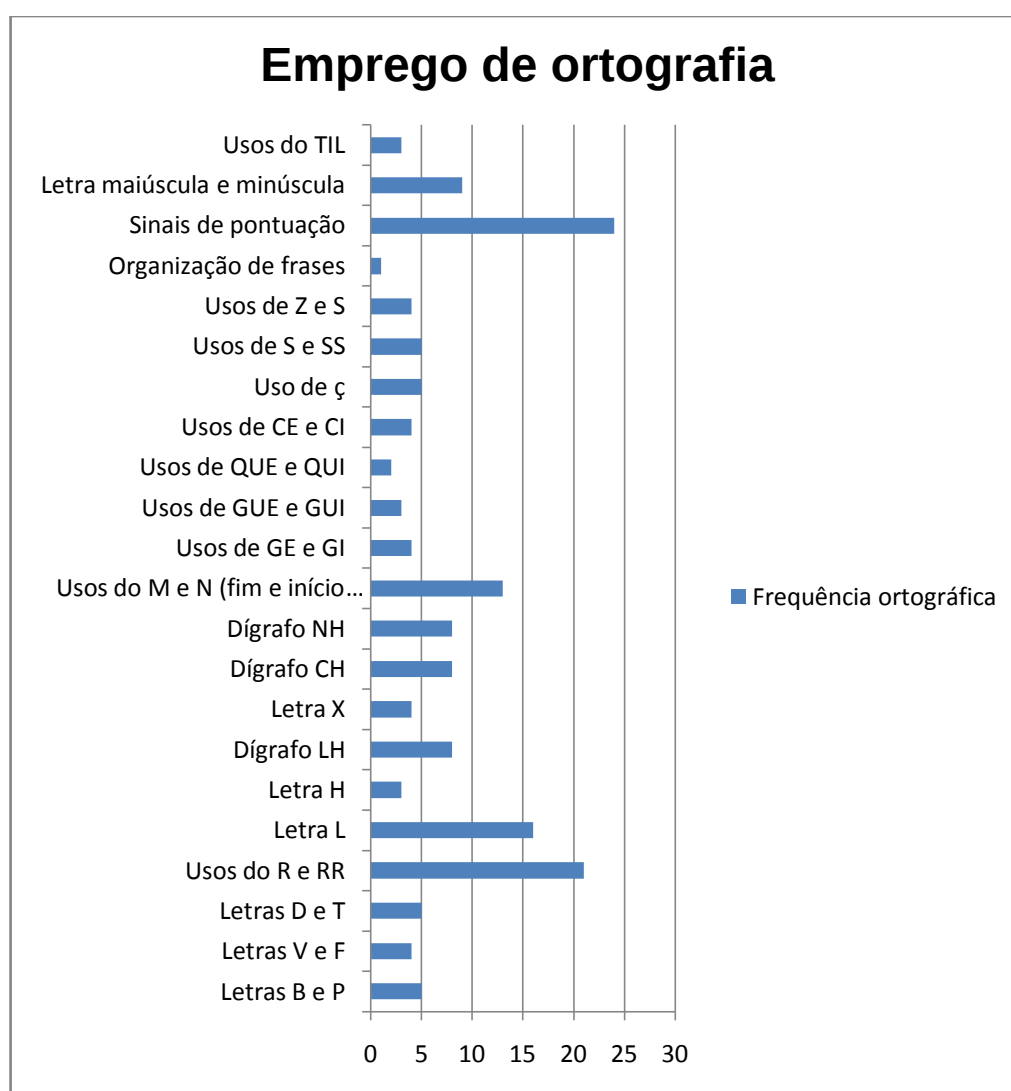
As seções que estabelecem relações entre oralidade e escrita são caracterizadas enquanto atividades gramaticais e ortográficas, memorização, e, novamente, reprodução.

[...] o professor não deve dar muita importância a erros de escrita dessa espécie. Gradativamente, com a prática da leitura e da escrita, tais erros diminuirão. A preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança. (LEMLE, 2009, p.23)

Considerando as relações entre oralidade e escrita, o educando passará parte de sua vida estabelecendo e entendendo essas relações entre sons, letras e palavras. Portanto, um encaminhamento metodológico que contemple as percepções entre fala e escrita, num contexto de valorização e respeito das variedades linguísticas, é importante para um ensino eficaz da língua.

Na seção "Língua: usos e reflexão", são elencados basicamente aspectos gramaticais e ortográficos que correspondem à norma padrão da língua. Assim, quantificamos a frequência do ensino do emprego da ortografia.

GRÁFICO 4–FREQUÊNCIA DO ENSINO DO EMPREGO DE ORTOGRAFIA: 2º ANO



Fonte: Sistematização da autora.

É perceptível a empregabilidade da ortografia no decorrer de todas as unidades do livro didático, à exemplo da figura a seguir:

FIGURA 8 - DUAS LETRAS UM SOM

Leia o texto abaixo, retirado de um cartaz com um anúncio de sabonete.



Trecho de anúncio de promoção.

a) Copie:

- a palavra com **H** no início: hora
- a palavra com **H** no meio: banho

CS Digitalizada com CamScanner

7) Circule no anúncio a letra que vem antes do **H** na palavra **banho**.

Fonte: Àpis Língua Portuguesa, 2º ano, 2017, p.149

Destaca-se, no caderno do 2º ano, o trabalho com unidades gráficas, consideradas pelas autoras do material como "difíceis". Estas são colocadas ao final das unidades e trabalhadas de forma isolada, correspondendo à sessão de atividades "oral e escrita". A oralidade trabalhada não contempla, nos exercícios propostos, as diversidades da língua abarcando a maneira como o aluno reproduz essas unidades gráficas. Cumpre assinalar que Cagliari (1998) coloca que para o aluno, durante o desenvolvimento de alfabetização, todo o processo apresenta o mesmo nível de dificuldade, não existindo o mais simples e o mais complexo. No currículo escolar, essa hierarquia apresenta-se como norte para o professor desenvolver os conteúdos com os educandos. No entanto, é preciso que docentes tenham autonomia para conhecer os alunos e alfabetizar considerando as relações entre oralidade e escrita. Hierarquizar as etapas do ensino dificulta a reflexão por parte do educando, uma vez que este acaba sendo treinado para sempre repetir, fazer o que lhe é proposto.

Embora o material apresente as relações entre oralidade e escrita das unidades gráficas, assim como suas distinções, as atividades propostas são exercícios descontextualizados, objetivando responder, ordenar sílabas, copiar, ligar e memorizar. Com frequência, utiliza-se do princípio acrofônico para a assimilação do conteúdo em foco.

O conceito de palavra e sua contextualização são inerentes ao processo do educando. A significação da palavra é o eixo central das relações entre oralidade e escrita.

Pobre alfabetizando! Sua euforia logo deverá se abrandar, porque as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos. A revelação inicial deve ser seguida de alguns ajeitamentos, até que o alfabetizando conheça a verdade, menos límpida do que parecia inicialmente, do casamento um pouco defeituoso entre sons e letras. (LEMLE, 2009, p.11)

No português, a maioria das relações entre letras e sons possui correspondências não biunívocas, ou seja, "arbitrárias" (FARACO, 2018), quando uma letra corresponde a mais de um som. Esta diversidade das relações entre letras e sons já é intrínseca do processo. Entretanto, quando observamos todas as variedades locais e regionais da língua, acentua-se a arbitrariedade dessas relações. Daí a importância da afirmação de Lemle (2009) acerca das relações de poligamia e de poliandria das letras.

O material abarca com elevada constância aspectos gramaticais da norma padrão. Dessa forma, o quadro a seguir demonstra o trabalho sistematizado das características normativas da língua, conforme aparece no livro didático analisado.

QUADRO 1 - CONTEÚDOS GRAMATICAIIS: 2º ANO

Conteúdo	Encaminhamento metodológico
Sílaba	Apresenta-se frequentemente de modo a sistematizá-las, com exercícios de separação de sílabas, contagem do número de sílaba em uma palavra, ordenamento de sílabas e apresentação de pseudopalavras para separação de sílabas.
Produção de texto: parágrafos	Por meio dos gêneros discursivos, as atividades enfatizam a delimitação de espaço. Constantemente são apresentadas orações isoladas, com exercícios de cópia e reprodução.

Gênero: masculino e feminino	Exercícios descontextualizados, que objetivam o trabalho do conteúdo com atividades de completar, ligar e copiar.
Artigo	As atividades visam determinar o gênero do substantivo.
Sinônimos e antônimos	Exercícios sem uma sequência lógica com as unidades anteriores, com o propósito de sistematização do conteúdo.
Rimas	Encaminha-se enquanto cópias de palavras e correspondências que indiquem a rima.
Aumentativo e diminutivo	São propostos exercícios de fixação de conteúdo, como: complete, ligue, relacione e circule.

Fonte: Sistematização da autora.

Os exercícios propostos para o trabalho com a gramática são estruturados, de modo a contemplar apenas a fixação do conteúdo. Aparecem descontextualizados e, por vezes, trabalham os sons das letras em conjunto com os exercícios de gramática.

As atividades, em geral, são pautadas nas sílabas das palavras, o que corresponde ao método sintético, sendo incoerentes com o encaminhamento metodológico do manual para o professor, que defende concepção global de alfabetização.

Alfabetizar por meio de método silábico compromete a criatividade da criança, inibindo produções de textos significativos mais tarde. O aluno não entende como de fato funciona o sistema da língua escrita, pois está habituado a reproduzir pedacinhos de cada palavra. O erro na elaboração do código escrito, durante a produção textual desde o início da alfabetização, é uma oportunidade para a reflexão, de modo que se torna a base para a construção do conhecimento semântico e ortográfico do aluno.

Cagliari(1998) pontua que para saber ler é necessário assimilar ao processo educacional algumas regras, que fazem com que o indivíduo aproprie-se do código escrito, sendo elas: conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; conhecer o sistema de escrita; conhecer o alfabeto; conhecer as letras; conhecer a

categorização gráfica das letras; conhecer a categorização funcional das letras; conhecer a ortografia; conhecer o princípio acrofônico; conhecer o nome das letras; conhecer as relações entre letras e sons. Enfim, é necessário entender os objetivos da escrita e como sua estrutura funciona para que o ato da decifração do código aconteça.

Para tecer considerações, entende-se que os livros didáticos “Ápis Língua Portuguesa do 1º e 2º ano” não compreendem às concepções dos usos sociais da língua pautadas em Bakhtin, como é afirmado na sessão dos Fundamentos teóricos, que aparecem no início do exemplar. Sendo assim, a concepção de linguagem proposta não se coaduna com o interacionismo nem com a teoria de Bakhtin, pois apresenta aspectos estruturalista da língua, mostrando-a estratificada e destacada do contexto social do educando.

Nesse enfoque, as variedades linguísticas não são contempladas, uma vez que o processo de interação é posto enquanto turnos de fala e as variedades são pautadas, basicamente, em atividades orais, sem representações escritas relevantes para o combate ao preconceito linguístico.

As relações entre oralidade e escrita são usadas como pretexto para atividades que contemplem a ortografia e a gramática. As atividades de produção textual e escrita livre não são contempladas, prevalecendo a reprodução e a estrutura dos gêneros discursivos em foco nas unidades, caracterizando todo o aspecto homogeneizador do material.

Destarte, será apresentada análise das apostilas que foram trabalhadas em consonância com o livro didático da “Ápis Língua Portuguesa, 1º e 2º ano”, encaminhadas aos professores pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED).

3.5 Apostilas da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED)

Neste tópico serão analisadas as apostilas do 1º e 2º ano do ensino fundamental do município de Foz do Iguaçu, distribuídas pela SMED às escolas nos anos de 2019 e 2020.

Os materiais não apresentam autores, mas descrevem os membros da "Coordenação Pedagógica Equipe de Alfabetização". Serão analisadas em consonância as duas apostilas do 1º ano. Também serão analisadas as duas

apostilas do 2º ano do ensino fundamental, distribuídas nos referidos anos, respectivamente. Optou-se por analisá-las em consonância devido à similaridade das propostas pedagógicas imbricadas no material.

As apostilas são formadas por uma coletânea de atividades que englobam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Não apresentam encaminhamentos metodológicos com orientações ao professor. A disposição inicial do material é composta por capa e contracapa, seguida das atividades nas páginas seguintes. Neste trabalho, serão analisadas as atividades de Língua Portuguesa, com intento de reflexão sobre a prática metodológica com as variedades linguísticas e relações entre oralidade e escrita pertinentes aos objetivos propostos por esse estudo.

3.5.1 Apostila Anual - 1º ano.

As apostilas do 1º ano são constituídas por 129 páginas cada uma e iniciam-se com atividades de coordenação motora e orientação sobre regras de convivência. O material traz atividades diversificadas, sendo frequente a disposição de uma nova atividade a cada página.

No processo de análise das apostilas, observa-se que não apresentam uma sequência lógica de conteúdo. As primeiras páginas apresentam atividades de pontilhismo para o treino da letra cursiva.

Os gêneros discursivos apresentam-se de forma descontextualizada, sendo o texto um pretexto para resolução de exercícios aleatórios de múltipla escolha, como ligar pontos e pintar. Pode-se afirmar que todas as atividades das apostilas estão alicerçadas no estruturalismo da norma padrão.

FIGURA 9 - ATIVIDADES 1º ANO – MÚSICA

VAMOS CANTAR?



LOBO MAU

... EU SOU O LOBO MAU,
LOBO MAU, LOBO MAU
EU PEGO AS CRIANCINHAS
PRA FAZER MINGAU!

HOJE ESTOU CONTENTE,
VAI HAVER FESTAÇÃO
TENHO UM BOM PETISCO
PARA ENCHER A MINHA PANÇA.



1) PINTA AS RIMAS DO POEMA.

2) PINTA TODAS AS LETRAS O QUE ENCONTRAR NA MÚSICA.

3) CIRCULE A PALAVRA LOBO NA CANTIGA. QUANTAS VEZES VOCÊ CIRCULOU?

4) OBSERVE A PALAVRA:

LOBO

A) COPIE A LETRA QUE SE REPETE NA PALAVRA.

B) QUANTAS VEZES ELA APARECE NA PALAVRA?

CS Digitalizada com CamScanner

Fonte: Equipe de alfabetização, SMED, Foz do Iguaçu, 2019, p.30

A partir da figura, é possível exemplificar as afirmações de que as atividades propostas objetivam o trabalho com ortografia e gramática. Ao apresentar as unidades gráficas, a atividade não menciona a fonética das letras de modo a contextualizar as diferenças que apresentam. Nesse sentido, Faraco (2018) enfoca:

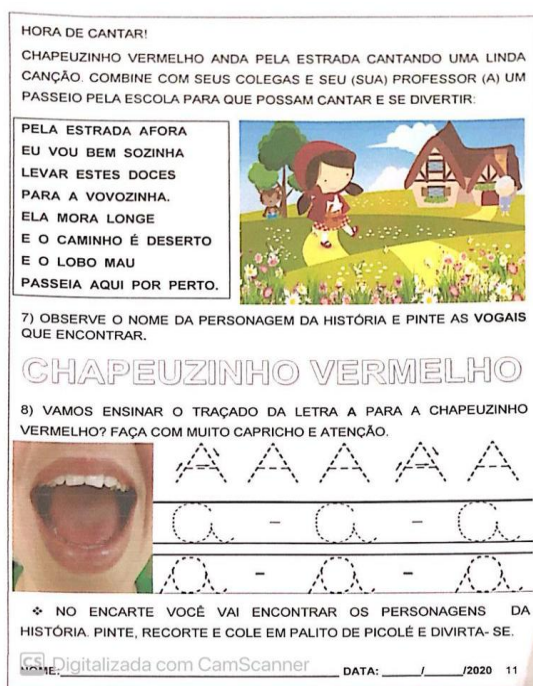
Embora as unidades verbais tomadas como referência para a construção da escrita alfabética sejam consoantes e vogais, é preciso deixar claro que essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas. (FARACO, 2018, p.55)

O pressuposto de Faraco afirma a relevância da interação entre os indivíduos, de modo a contextualizar os usos sociais da língua e as necessidades destes na

vida do educando. O material analisado, após apresentar as vogais, pauta-se nas atividades silábicas, caracterizando de forma clara o método sintético de alfabetização. As sílabas são estruturas para formação de palavras, bem como quantificação do número de sílabas nas palavras apresentadas e formadas pelo educando.

A apostila do 1º ano, proposta para o ano de 2019, não explicita o método fônico enquanto método adotado no material. No entanto, a apostila do 1º ano, para o ano de 2020, apresenta todos os aspectos já mencionados e explicita a adoção do método fônico para o processo de alfabetização.

FIGURA 10 - ALFABETIZAÇÃO FÔNICA



Fonte: Equipe de alfabetização. SMED, Foz do Iguaçu, 2020, p.11.

A atividade demonstra a ênfase ao método fônico, mostrando a "boquinha", imagem característica do método para pronúncia da unidade gráfica. Sobre o método fônico, André (2010) ressalva:

[...] no método chamado de "fônico" são enfatizadas as relações biunívocas, quando cada letra representa apenas um som e cada som é representado por apenas uma letra. As relações entre letras e sons em diferentes variantes linguísticas não são consideradas. As relações não biunívocas são trabalhadas a partir do ensino de regras de ortografia, por exemplo, entre a letra X e seus múltiplos sons. Não há uma reflexão sobre as irregularidades provocadas pelas diferenças entre fala e escrita ou sobre as relações entre letras e sons que fogem às explicações de regras regulares de ortografia. (ANDRÉ, 2010, p.106-107)

Portanto, compreende-se que no material analisado as variedades linguísticas não são contempladas nas atividades propostas pela apostila. Também não há referência às relações entre oralidade e escrita no material, uma vez que os exercícios são estruturados para responder questões com respostas pré-estabelecidas. Trata-se de um compilado de atividades que cumpre o papel de ferramenta pedagógica para articulação dos conteúdos em sala de aula, mesmo que de maneira ineficiente.

3.5.2 Apostila Anual - 2º ano

A apostila do 2º ano do ensino fundamental está disposta em 127 páginas no ano de 2019 e 133 páginas no material do ano de 2020. É composta de capa e contracapa, seguida das atividades que contemplam o processo de alfabetização.

Apresenta de forma breve o alfabeto, partindo do princípio acrofônico para sistematização, codificação e decodificação do código alfabético. Assim como no material do 1º ano, as interpretações de texto estão pautadas nos gêneros discursivos apresentados, objetivando de forma clara a reprodução de suas estruturas e o trabalho com ortografia e gramática.

Para Geraldi (2011), a escola estigmatiza a linguagem, não se atém às suas variações, apresentando-as enquanto estratificadas. Na alfabetização, esses conceitos perpetuam num indivíduo que apenas reproduz moldes, sem senso crítico e criativo, tanto nas atividades escolares e na produção escrita livre e contextualizada, quanto, posteriormente, no mercado de trabalho.

A estrutura do material contempla exercícios aleatórios, com predominância de atividades de marque "x", circule e pinte. As atividades de ditado contemplam as sílabas que estão em foco na atividade. Para Cagliari (1998):

A cartilha ensina os alunos a silabarem e depois quer que eles leiam com fluência: isso é contraditório! As crianças aprendem a falar e dizem tudo de maneira adequada nas mais diferentes circunstâncias da vida, justamente porque, como falantes nativos, aprenderam a agir assim e nisso são perfeitas. Poderiam aprender a ler usando esse mesmo comportamento fonético. Porém, a escola destrói essa habilidade já conquistada, porque acha que falando naturalmente os alunos não irão aprender a grafar corretamente as palavras nem a ler no dialeto padrão. Há um equívoco educacional nessa atitude escolar. (CAGLIARI, 1998, p. 35)

O trabalho sistematizado com sílabas limita o desenvolvimento cognitivo, que fica condicionado à reprodução. Entretanto, a apostila do 2º ano, distribuída no ano

de 2020, apresenta clara utilização do método fônico, que contempla o trabalho sistematizado pautado na estrutura da norma padrão, objetivando a codificação e decodificação das sílabas. Nesse enfoque, as produções textuais visam a reprodução homogeneizada dos padrões educacionais propostos no material.

As atividades que promovem as relações entre oralidade e escrita são colocadas em apenas um exercício, que trabalha os sons da letra /r/ e /rr/. No que tange às variedades linguísticas, estas novamente não são abarcadas pelo material, que prima pela resolução de exercícios, condicionando o aluno a reproduzir as estruturas análogas da língua. Se empresta de Marchuschi (2010) a reflexão:

Hoje, é impossível investigar oralidade e letramento sem um referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de textos, agora vistos como um conjunto de práticas sociais. (MARCHUSCHI, 2010, p. 15)

Por fim, compreendemos que as apostilas não contemplam o processo de aquisição da língua escrita primando por uma alfabetização linguística no intento de desenvolvimento de um indivíduo reflexivo e crítico, e nem compreendendo a necessidade da língua oral e escrita e seus usos diversificados na prática cotidiana. A valorização das diversidades linguísticas sequer é mencionada neste material. As relações entre oralidade e escrita, pertinentes ao processo de aquisição da língua escrita, também não são abarcadas. Dessa forma, o material pedagógico analisado atende a anseios estruturalistas da norma padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao primar pela alfabetização linguística, entendemos a relevância do ensino e aprendizagem alicerçados no respeito às diferenças e conhecimentos linguísticos que contemplem o processo de aquisição da língua oral e escrita.

A querela dos métodos, em busca da melhor forma de se alfabetizar, é pauta constante nos espaços acadêmicos e políticos, uma vez que o início do processo de ensino e aprendizagem para aquisição da língua oral e escrita reflete diretamente no desenvolvimento econômico e social do indivíduo na sociedade. Portanto, é de interesse do estado perpetuar padrões pré-estabelecidos para a manutenção dos interesses mercantis, e é de interesse da academia, mesmo que em vertentes diferentes, propor alfabetização humanizada, valorizando as variedades linguísticas imbricadas no chão da escola, decorrentes da sociedade heterogênea.

Sob os auspícios de um momento político que preconiza métodos estruturalistas e tradicionais de alfabetização, realizamos este estudo com foco no processo de ensino e aprendizagem que respeite e contemple um indivíduo autônomo, crítico e reflexivo.

Alicerçadas nas contribuições de Luiz Carlos Cagliari (1989; 1998; 2002) e Carlos Alberto Faraco (2000; 2015; 2017; 2018), que apresentam concepções convergentes à luz da alfabetização linguística, discorreremos este estudo pautado nas reflexões acerca das variedades linguísticas e relações entre oralidade e escrita, essenciais no processo de aquisição da língua escrita. Assim, Cagliari (1998) reflete que a sociedade discrimina crianças de menor prestígio social, como se não fossem capazes de aprender, gerando preconceito e perpetuando a ideia de homogeneização da língua, na qual a norma padrão encontra-se estratificada e caracterizada como a língua de classes dominantes.

Foz do Iguaçu, por ser um espaço de fronteira, tem enraizado em sua cultura uma gama considerável de variedades linguísticas. Nesse enfoque, entendemos a necessidade de compreender como se estabelece a alfabetização no município e tomamos como ponto de partida a indagação: as perspectivas atuais de alfabetização contemplam a relação oralidade e escrita, num contexto de variedades linguísticas, segundo os pressupostos teóricos que fundamentam os livros didáticos de alfabetização no município de Foz do Iguaçu?

Para responder a questão pertinente a este estudo, buscamos compreender o movimento dialético no processo histórico de alfabetização, de modo a entender as mudanças sociais e culturais da escrita. Partimos de uma contextualização pautada no estado da arte, que, de modo significativo, orientou os preceitos necessários para análise dos livros didáticos e apostilas de alfabetização, consumando o objetivo geral deste estudo, que consiste em analisar criticamente os pressupostos teóricos de alfabetização presentes nos livros didáticos e apostilas de Foz do Iguaçu, no contexto das variedades linguísticas e da relação entre oralidade e escrita no ambiente alfabetizador.

Considera-se que os materiais didáticos orientam as práticas educativas de ensino e aprendizagem, interferindo também no currículo do município, justificando, dessa forma, a escolha de análise destes exemplares. Os métodos de alfabetização do livro didático “Ápis Língua Portuguesa, 1º ano” e “Ápis Língua Portuguesa, 2º ano” não apresentam coerência. Ainda que os dois exemplares cite o método global como metodologia adotada, apenas o material do 1º ano refere-se ao método citado. O livro do 2º ano indica, nas atividades práticas, o trabalho a partir da silabação, o que contempla métodos sintéticos de alfabetização.

Quando se trata das apostilas elaboradas pela SMED, as divergências aparecem mais destacadas, pois estas apresentam o método fônico como norte para o processo de aquisição da língua escrita. Portanto, as apostilas que são postas, enquanto ferramenta educacional, não se relacionam com os livros didáticos, propondo um trabalho divergente no que tange aos métodos de alfabetização.

Os livros didáticos seguem as premissas da BNCC e propõem as habilidades e competências englobadas no documento. Já as apostilas da SMED seguem o padrão estruturado do método fônico, que subjaz ao ensino tradicional caracterizado pelo método sintético de alfabetização. Portanto, observa-se que o encaminhamento metodológico em Foz do Iguaçu está pautado na concepção sintética de aquisição do código escrito.

Ao refletir sobre as concepções de linguagem, destacamos que os materiais não relacionam de forma clara seus preceitos. No entanto, ao analisar os encaminhamentos metodológicos voltados ao docente, observamos um discurso que reitera a concepção interacionista de linguagem. Entretanto, no decorrer das atividades, esta concepção não se confirma, entendendo que os livros didáticos analisados apresentam linguagem condizentes com o estruturalismo. As apostilas

tratam a língua enquanto código a ser decifrado, inferindo em sua conjuntura todo aspecto tradicional e homogeneizador da língua.

De acordo com Faraco (2018), as crianças que iniciam um contato mais efetivo com o sistema gráfico ao ingressar na escola, precisam de atividades letradoras, que proporcionem experiências ricas de significado, despertando o entendimento das necessidades de utilização da escrita no meio social.

Nesse enfoque, os livros didáticos analisados apresentam atividades que contemplam a oralidade e a escrita pautadas nos gêneros discursivos. No entanto, utilizam-se dos textos como pretextos para resolução de exercícios, não contemplando os seus usos significativos na sociedade. Devido à quantidade de gêneros abarcados nos exemplares didáticos durante o ano, entende-se que são trabalhados de forma superficial, no intento de apenas orientar a reprodução de suas estruturas.

No que tange às apostilas da SMED, estas utilizam os gêneros discursivos sem sequência lógica, e, também, de modo descontextualizado, imprimindo de forma clara o seus usos para resolução de exercícios que atendam aos preceitos da norma padrão.

Os livros didáticos trazem as atividades de oralidade e escrita como meio para trabalhar ortografia e gramática. Também utilizam das produções textuais para esse fim. Concatenado a isso, torna-se falacioso, nos encaminhamentos ao professor, presentes no manual, a defesa do trabalho com as variedades linguísticas. Estas são direcionadas a turnos de fala, orientados pelos conteúdos contemplados na unidade. As apostilas não promovem, em suas atividades, o trabalho com as diversidades da língua, pois objetivam apenas a resolução dos exercícios propostos.

Conclui-se que as variedades linguísticas não são consideradas como parte do processo de ensino e aprendizagem nos livros didáticos e apostilas utilizados no município de Foz do Iguaçu. As apostilas distribuídas pela SMED sequer citam o termo em questão no material. As relações entre oralidade e escrita são dispostas de modo a reproduzir padrões estabelecidos pelos professores, sob orientação descrita nos livros didáticos.

As atividades não proporcionam o trabalho contextualizado de forma a sistematizar o conhecimento científico, objetivando o desenvolvimento crítico e reflexivo do educando. Ao invés disso, almejam a reprodução, estratificando a língua

e considerando a norma padrão como única estabelecida na sociedade. Com isso, é desenvolvida uma prática pedagógica homogeneizada, que atende aos anseios dominantes. Embora os livros didáticos distribuídos pelo PNLD não atendam aos objetivos propostos neste estudo, cumpre assinalar que estes são avaliados rigorosamente para contemplar os anseios da BNCC. Apresentam estruturas bem definidas na tentativa de promover uma sequência lógica de estudos. Observa-se nesse material, também, a intenção de orientar o docente para encaminhamentos metodológicos que contemplem de forma qualitativa os conteúdos propostos. Portanto, reiteramos que, mesmo discordando dos objetivos de aprendizagem da BNCC, os livros didáticos “Ápis Língua Portuguesa, 1º e 2º ano” são melhores no processo de ensino e aprendizagem do que as apostilas anuais do 1º e 2º ano elaboradas pela SMED. As apostilas não passam por avaliações sistêmicas e apresentam o único objetivo de responder questões de múltipla escolha e exercícios de reprodução.

Defendemos a alfabetização linguística, de modo que o educando perceba que os usos sociais da língua, em suas variedades, estão em constante movimento na sociedade. O trabalho pautado em famílias silábicas leva a um pensamento reprodutor, dificultando posteriormente a criação, e, conseqüentemente, a escrita de textos que apresentem argumentos significativos pautados nas normativas.

Elencamos o sistema alfabético enquanto processo de aquisição da língua oral e escrita, como forma de entendimento e funcionamento na análise linguística do processo. Entendemos que, ao apropriar-se das relações entre oralidade e escrita num sistema alfabético, o aluno compreende as relações fonéticas e escreve de forma autônoma. Nesse contexto, o trabalho com as variedades linguísticas se torna parte do processo de alfabetização, assim como o entendimento do aluno de que as variedades da língua são constantes no meio social, combatendo o preconceito.

Para um trabalho significativo é necessário conhecimentos linguísticos aprofundados por parte do docente, para que este seja o mediador do processo de alfabetização. Propomos uma inquietação que esta pesquisa causou, sobre a formação linguística acerca dos currículos universitários para a formação de professores alfabetizadores. O conhecimento da língua enquanto heterogênea eleva a qualidade do ensino, propicia o respeito às diversidades e transforma o indivíduo, levando-o a lutar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A

diversidade é, concretamente, o ponto de partida para a significação da aprendizagem.

Reiteramos este estudo enquanto uma provocação aos profissionais da educação, e, também, aos interessados no assunto, para que continuem apropriando-se de conhecimentos linguísticos acerca da alfabetização, de modo que as reflexões expostas aqui sigam um processo contínuo de pesquisa.

Por fim, entendemos que a alfabetização é o processo mais significativo do desenvolvimento escolar do educando, seu encaminhamento qualitativo almeja a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, ao apropriar-se do conhecimento, nos tornamos participantes ativos no contexto social. Pautados na diversidade, almejamos uma sociedade mais justa e igualitária, que contemple uma educação de qualidade e de direito para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Liana. Alfabetização e fala: por uma pedagogia da variação linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.36, n. 3. p.489-496, setembro, 2001. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14605>> Acesso em 15/08/2021.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **O livro didático de alfabetização e seus usos: abordagem etnográfica e histórica: Foz do Iguaçu (2010)** Curitiba, PR: CRV, 2014.

ANDRÉ, T. C.; BUFREM, L. S. Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i15.9347. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9347>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Alfabetização e diversidade linguística brasileira: teoria e prática fundamentadas em Vygotski**. In: Menezes, Jean Paulo Pereira de; JESUS, Nataly Batista de. Estudo e militância na sociedade de classes. Goiânia - GO: Editora Philos, 2019, p. 169-203.

AUTORES. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Equipe Pedagógica Alfabetização. **Apostila Anual - 1º ano**. Foz do Iguaçu, 2019.

AUTORES. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Equipe Pedagógica Alfabetização. **Apostila Anual - 2º ano**. Foz do Iguaçu, 2019.

AUTORES. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Equipe Pedagógica Alfabetização. **Apostila Anual - 1º ano**. Foz do Iguaçu, 2020.

AUTORES. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Equipe Pedagógica Alfabetização. **Apostila Anual - 2º ano**. Foz do Iguaçu, 2020.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGER, Isis Ribeiro; JARDIM ELSENBACH, LaislaRafaelly. Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: em estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. **Entrepalavras**, [S.l.] v. 7, n. 2, p. 433-456, out. 2017. ISSN 2237-6321. Disponível em:

<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/893>>. Acesso em: 08 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.433-456>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUSSE, Sanimar. Variação linguística e ensino: os desafios do ensino de língua portuguesa. In Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. **Práticas Sociais de linguagem**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL, **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 27 de out. de 2021

BRASIL, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf> Acesso em 10/09/2019.

BRASIL, **Inventário Nacional de Línguas (INDL)**. Patrimônio Cultural e diversidade linguística/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Guia de pesquisa e documentação. Vol. 1. Brasília-DF, 2016. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em 07/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 16/06/2021

BRASIL. Presidência da República. Decreto N. 9765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm> Acesso em 16/06/2021

BRASIL. Presidência da República. Decreto N. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/>. Acesso em 27/12/2020

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem BÃ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**. [S. l], v. 18, n. 20, p. 43-58, dec. 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>>. Acesso em: 13 set. 2020.

CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2006.

CAPOVILLA, Alessandra G>S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARDONA, Giorgio Raimondo. **Antropología de la escritura**. Barcelona:EditorialGedisa, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10614>>. Acesso em:20 jun. 2021.

CASTILHO, A. T. VARIAÇÃO DIALETAL E ENSINO INSTITUCIONALIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 1, p. 13–20, 2012. DOI: 10.20396/cel.v1i0.8636617. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636617>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566,set./dez.2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&hmr=isso>. Acesso em: 27/05/2020

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem**:reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2015.

CURTO, L.M.; MORILLO, M.M.; TEIXIDÓ, M.M. **Escrever e ler**, vol. 1: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler, Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização: Características do sistema gráfico do Português**. 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In, ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto... [et.al] **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto.**Repensando a Língua Portuguesa: Escrita e Alfabetização**.São Paulo: Contexto, 2017

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo, Contexto, 2018.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p.64-281, mai/ago.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27/05/2020

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012

GALARZA, Débora Karam. Aulas de português, construção do conhecimento e interação social. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 1º ed. São Paulo: Ática, 2011. IBGE, Foz do Iguaçu. **Censo Demográfico Foz do Iguaçu**. IBGE-2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>>. Acesso em: 16/09/2019.

KOCH, Ingedore Villaça. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 30, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269>>. Acesso em: 05/11/2020

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. Marina Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. [17º ed.] São Paulo: Ática, 2009.

LUCCHETTI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, E. F. **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. Brasília. Revista Retratos da Escola, v.12, nº 25, p .39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967> Acesso em: 23/06/2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes - GONTIJO, Cláudia Mendes. **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: UFPE, 2017.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19/09/2019.

PERINI, Mario A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=C_k4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=m%C3%A1rio+perini&ots=oOGHQOIJbK&sig=QVQsZyU_PWDKrd0nMEOZXNwBPJA#v=onepage&q&f=false. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin (p.152-183)**. In: MEURER, J.L, BONINI, Adair, MOTTA-Roth, Desirée [orgs]. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, Douglas Corrêa da. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **A produção textual escrita como atividade de interação**. IN COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas Sociais de Linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre a alfabetização em contexto de variedades linguísticas de Português/Espanhol**. 105f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Foz do Iguaçu, 2018.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilingue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social**. 2004. 252 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269251>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A significância do passado para professores de História**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2013.

SCHERER, Danielle Severo. **Diversidade lingüística e padronização avaliativa no ensino inicial da leitura e da escrita: crítica vygotskyana do Sistema de**

Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - Paraná, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Contexto, 2017.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para p mercado.** Campinas, SP: Vide Editorial, 2018

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Revistas de estudos da linguagem**, [SI] v. 20, n. 2, pág. 361-387, dez. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2754/2709>>. Data de acesso: 12 out. 2021.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto... [et.al]. **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.