

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: apropriações de alfabetizadoras

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK FOR TEACHING OF READING AND WRITING: appropriations of literacy teachers

Vânia Márcia Silvério Perfeito

Graciely Garcia Soares

Edileuza Fernandes Silva

Resumo: No contexto educacional que recupera a discussão de alfabetização dando centralidade ao método fônico, como tem sido recorrentemente divulgado por representantes do Ministério da Educação, este artigo discute as concepções de seis professoras atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O objetivo é compreender suas apropriações teórico-metodológicas acerca do ensino da leitura, da escrita e do uso do livro didático de língua portuguesa do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e a forma como repercutem na organização do trabalho pedagógico em seus grupos-classe. A discussão resulta de pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas para levantamento dos dados. Os resultados indicaram que as professoras: consideram a natureza do alfabetizar e letrar; empregam diferenciadas estratégias de intervenção pedagógica para atendimento a cada grupo de estudantes, também para o uso sistemático do livro, observando suas fragilidades e procurando saná-las; e priorizam o letramento em detrimento de atividades para a apropriação da escrita alfabética e consciência fonológica.

Palavras-chave: Alfabetização. Trabalho Pedagógico. Leitura e escrita. Práticas de ensino.

Abstract: In the educational context that recovers the discussion of literacy, giving centrality to the phonic method, as representatives of the Ministry of Education has been repeatedly disseminated, this article discusses the conceptions of six teachers working in the Initial Block of Literacy in two public schools of the Distrito Federal. It aims to understand their theoretical and methodological appropriations about teaching of reading, writing and the use of the Portuguese language textbook of the Programa Nacional do Livro and of the Material Didático, and the way they affect the organization of work in their class groups. The discussion is a result from a qualitative research that used semi-structured interviews to collect data. The results indicated that the teachers consider the nature of

literacy; employ different pedagogical intervention strategies to serve each group of students; and also for the unsystematic use of the book, observing their weaknesses and seeking to remedy them; and prioritize literacy practices over activities for the appropriation of alphabetic writing and phonological awareness.

Keywords: Literacy. Pedagogical work. Reading and writing. Teaching practices.

Introdução

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica recebe rigorosas críticas, sobretudo no que se refere ao desempenho dos estudantes na alfabetização. Resultados de exames externos têm revelado que as crianças estão chegando ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, no 3º ano do Ensino Fundamental, sem fazerem uso adequado da leitura e da escrita. A última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, que avaliou os estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, realizada em 2016, indicou que 54,73% deles apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura e 33,95% em escrita (BRASIL, 2017)

Nesse cenário, inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre a temática da alfabetização procurando compreender os aspectos externos e internos à escola, intervenientes no desempenho das crianças dessa etapa de escolarização (MORTATTI, 2010; MORAIS, 2012; SOARES, 2016). Parte-se do pressuposto que a busca de alternativas didático-pedagógicas para o enfrentamento a essa realidade da alfabetização passa, necessariamente, pela reflexão sobre o aprendizado da leitura e da escrita e as concepções e práticas dos professores alfabetizadores, articuladas ao entendimento de que essa etapa inicial de escolarização é um espaço-tempo para a formação de cidadãos capazes de atuarem de forma crítica e inventiva na sociedade (BRASIL, 2015). Isto requer, dos alfabetizadores, pensar e organizar práticas pedagógicas significativas para a garantia das aprendizagens, passando necessariamente pela revisão do seu trabalho pedagógico.

Organizar o trabalho pedagógico na alfabetização exige ações intencionais e planejadas pelos professores, em “um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado” (SILVA, 2017, p. 27). Nesse processo, deve-se considerar a escola, o contexto sócio-histórico e as condições reais para a tomada de decisões didático-pedagógicas a serem

concretizadas em sala de aula de alfabetização. Além disso, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2015), ao discutir a organização do trabalho pedagógico na alfabetização, são destacados aspectos que requerem, de docentes, clareza epistemológica quanto às concepções de ensino e de aprendizagem que orientam as práticas escolares; sobre quem são os sujeitos em formação; quais os recursos didáticos que favorecem a compreensão e apropriação dos conhecimentos pelos estudantes e a intencionalidade pedagógica ao selecioná-los; e como o livro didático e outros materiais de apoio devem ser usados (BRASIL, 2015).

No Distrito Federal, com a implantação da organização escolar em ciclos na alfabetização, por meio da proposta pedagógica denominada Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)¹, foram propostas mudanças de natureza didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, assim como de recursos materiais, que devem ser considerados na organização do trabalho pedagógico. O pressuposto do BIA é a progressão continuada das aprendizagens por meio de intervenções necessárias e contínuas, garantindo o direito legal e inalienável dos estudantes de aprender e prosseguir em seus estudos sem interrupções. Decorridos quinze anos de implantação do BIA, e tendo os professores vivenciado diferentes experiências formativas², buscou-se realizar pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender, por meio das concepções de ensino e aprendizagem expressas por seis professoras, como elas têm se apropriado das novas proposições teóricas e metodológicas para o ensino da língua materna e as mobilizado na organização do trabalho pedagógico. Com esse intuito, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes atuantes em turmas de 1º, 2º e 3º anos do BIA de duas escolas públicas do Distrito Federal (DF), identificadas pelas letras A e B. As professoras estão identificadas por pseudônimos: Escola A - professora Amarílis (1º ano), professora Begônia (2º ano), e professora Camélia (3º ano); e Escola B: professora Gardênia (1º ano), professora Hortênsia (2º ano), professora Perpétua (3º ano).

O artigo estrutura-se em três partes. Inicialmente discutem-se as principais teorias que orientam a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. Na segunda parte são

¹ O BIA foi a estratégia adotada pela Secretaria de Educação do DF para ampliação do ensino fundamental de 9 anos (Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006). Sua implantação gradativa teve início no ano de 2005 na cidade de Ceilândia/DF, sendo universalizado, em 2008, para todas as escolas da rede pública do Distrito Federal, que atendiam às classes de alfabetização.

² Foram ofertados cursos de formação continuada para implementação do BIA pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EAPE/SEEDF), além da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC).

discutidas as concepções expressas pelas professoras acerca da alfabetização e de como elas têm organizado o trabalho pedagógico, a partir dos referenciais teórico-metodológicos dos documentos oficiais e de materiais usados nos processos formativos. Na terceira parte busca-se compreender as percepções das alfabetizadoras sobre o livro didático utilizado e os gêneros textuais nele contemplados. As considerações finais apontam os principais achados da pesquisa e sinalizam que, nas concepções docentes, há a premência em articular o alfabetizar e letrar para assegurar, aos alfabetizandos, a apropriação e uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Entende-se que uma adequada e produtiva ação pedagógica contempla, de forma articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Organização do trabalho pedagógico na alfabetização: pressupostos teóricos

No que concerne à organização do trabalho pedagógico na alfabetização, algumas questões necessitam ser discutidas: para quê, para quem, como e por que alfabetizamos? As respostas a estas questões expressam concepções epistemológicas e políticas que orientam a construção da identidade do docente alfabetizador e do trabalho que realiza. Assim, precisam ser compreendidas pelos professores, gestores e demais profissionais envolvidos no processo educativo, como forma de enfrentamento ao elevado número de crianças que chegam ao terceiro ano do processo de alfabetização (8 anos) sem terem garantido o seu direito de aprender, e se encontram marginalizadas nas escolas.

Com clareza epistemológica de que as teorias educacionais por si só não podem alterar esse quadro, acredita-se que elas podem ajudar a explicá-lo. No entanto, sua superação requer revisão de concepções e práticas aliadas às políticas públicas voltadas a essa fundamental etapa da Educação Básica. Com base em Saviani (1999), neste trabalho fez-se uma breve incursão nas concepções pedagógicas, por serem orientadoras dos processos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores ao longo da história.

No que concerne à situação de inúmeras crianças que não têm o seu direito de aprender garantido pela escola e Estado, sob influência das teorias não-críticas, analisa-se que a não aprendizagem é um desvio, cabendo à educação corrigi-lo, independentemente das condições objetivas materiais para que isso ocorra. Há uma naturalização da não aprendizagem e uma responsabilização das crianças, famílias, professores e gestores. Na perspectiva crítico-reprodutivista, a escola e seus mecanismos internos reproduzem os

valores, os conceitos e ideologias dominantes na sociedade, sendo, portanto, responsável pela discriminação e exclusão do estudante (SAVIANI, 1999). Embora a natureza da responsabilização seja diferente em ambas as perspectivas teóricas, a educação se traduz em ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico dos sujeitos, tendo em vista a manutenção da estrutura da sociedade capitalista.

Diante disso, pensar sobre a contribuição de uma teoria para a educação é pensar sobre diferentes visões de mundo, de projetos de educação e de sociedade. Nesse movimento, é preciso superar tanto o poder ilusório, característico das teorias não-críticas; como a impotência, presente nas teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1999)³.

Para a discussão proposta, é relevante recuperar as influências das teorias pedagógicas na alfabetização para apreender as diferentes orientações teórico-metodológicas. Inicialmente, a concepção tradicional configura o ensino da leitura e da escrita a partir dos métodos de alfabetização. Assim, esse ensino partiria dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, que estabelecem regras que necessitam ser seguidas pela criança a ser alfabetizada. Entretanto, os sintéticos partem da unidade menor (letra) para as maiores (sílabas, palavras, frases e textos), e os analíticos apostam em atividades do todo para as partes, ou seja, do texto para unidades menores da língua escrita. Desta forma, de acordo com Mortatti (2010), os métodos de alfabetização tiveram a seguinte subdivisão classificatória: método sintético – alfabético, fônico e silábico; e método analítico – palavração, sentencição; e o método global – historieta, conto.

Considerando essa “querela dos métodos”, fica evidente que a técnica utilizada era fator essencial no processo de aprendizagem da língua escrita. Como afirma Moraes (2006), a aprendizagem tinha como fundamento uma visão empirista-associacionista, cujos processos básicos seriam a percepção e a memória. Assim, todo o processo de apropriação e internalização de um novo conhecimento é desconsiderado. O estudante recebe as explicações sobre a relação entre letra e som, faz o registro gráfico e memoriza a relação ensinada.

A pedagogia escolanovista, pautada nas teorias da aprendizagem e centrada na transmissão do saber objetivo, secundariza o papel do professor como aquele que ensina,

³ O posicionamento das pesquisadoras é pela teoria crítica, por ser uma lente teórica que subsidia a compreensão dos processos educativos complexos, suas contradições e múltiplas determinações, como os que ocorrem na alfabetização. Ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de intervenção na realidade para promover mudanças necessárias demandadas pelos estudantes, no sentido da superação da situação de marginalidade em que muitos se encontram.

(DUARTE, 2001), ou seja, a centralidade nos estudantes em atividade, substitui o que Araújo denomina “magistocentrismo”. Nessa substituição “o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante” (2017, p. 10) e precisaria “aprender a aprender”. O lema “aprender a aprender” constitui-se em um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto são buscadas formas de aprimoramento para a educação das elites. Nessa perspectiva, houve um deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança. Agora ela é considerada um sujeito cognoscente, demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais e desmetodizando o processo de alfabetização e questionando a cartilhas como principal recurso didático.

A partir da década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) emergiu como proposta contra-hegemônica, como resposta à necessidade de educadores brasileiros de superação, tanto das pedagogias não-críticas como das visões crítico-reprodutivistas. A PHC defende o papel da escola como socializadora do saber historicamente produzido pela humanidade, um espaço de luta contra a marginalidade e garantia, aos trabalhadores, de um ensino de melhor qualidade nas condições históricas atuais (SAVIANI, 2013). Nessa formulação, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, que se põe como o ponto de partida e de chegada da ação educativa. As propostas oficiais para o ensino da leitura e da escrita foram incorporando concepções e práticas interacionistas, alargando, assim, o campo de reflexão acerca dos processos de alfabetização. Também a partir desse momento histórico situam-se as primeiras formulações da palavra *Letramento* para conceituar um processo de ensino da leitura e da escrita que não poderia ser contemplado apenas pela palavra alfabetização.

No Distrito Federal, local onde se realizou a pesquisa com as alfabetizadoras, o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014b), baseado na PHC (SAVIANI, 2013) e na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007), expressa o entendimento de que é pela mediação da linguagem, da cultura, na interação do sujeito com o meio e com os outros que as aprendizagens ocorrem. Esse percurso teórico-metodológico a ser construído pelo professor baseia-se na prática social dos estudantes, na problematização, na instrumentalização teórica, na catarse e na síntese, em movimento dialético constante que possibilite o reinício do processo de aprendizagem a partir de uma nova prática social.

Também a partir da década de 1980, diferentes teorias procuraram explicar o problema da alfabetização no Brasil, considerando estudos nas áreas da linguística, psicolinguística e sociolinguística, os conceitos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, e enfrentaram modificações. O foco do ensino da língua passou a ser **nos sujeitos e em seu** processo de construção das aprendizagens. Uma das perspectivas mais divulgadas foi a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita⁴, resultante dos estudos de Ferreiro, Teberosky (1999) e colaboradores. Tal Teoria assinala que, no percurso evolutivo, as crianças passam por diferentes etapas, formulando respostas e/ou hipóteses acerca da linguagem escrita (MORTATTI, 2010).

Com o advento de novas perspectivas teóricas, os velhos métodos de alfabetização foram colocados em debate (MORAIS, 2012); questionou-se a centralidade do ensino, dos métodos, das cartilhas e dos testes de prontidão (MORTATTI, 2010). Além da mudança de paradigma, também houve um processo de “desmetodização da alfabetização”, entendido como a desvalorização do ensino da escrita alfabética e a supervalorização do letramento. Diante disso, Soares (2016) propõe a reinvenção do ensino da alfabetização, afirmando a necessidade de métodos para alfabetizar, pois, para ela, não há como reduzir a complexidade desse processo a um método apenas.

Ao propor a “reinvenção da alfabetização”, Morais (2012) reivindica a necessidade de os professores assumirem metodologias de alfabetização de segunda a sexta-feira, propiciando situações para que os alunos participem de práticas letradas, ao mesmo tempo em que se apropriam do sistema de escrita alfabética (SEA), pois este é um sistema notacional e não um código. Nessa perspectiva, ao pensar em metodologias (no plural), Morais (2012) ressalta que nunca teremos consenso acerca da melhor forma de alfabetizar. Embora Morais (2012) e Soares (2016) tratem do mesmo significado, adotam nomenclaturas diferentes, o que se distancia, e muito, dos tradicionais métodos de alfabetização. As metodologias ou didáticas da alfabetização implicam em um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e, para isso, é necessário planejar atividades e mediações de forma sistemática e eficaz.

Seguindo essa orientação, a proposta de trabalho de Língua Portuguesa, conforme o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), orienta-se por diversos gêneros textuais e pelos eixos oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e literatura.

⁴ No início da década de 1990, foi desenvolvido um Projeto de Formação de Alfabetizadores denominado “Vira Brasília Educação”, coordenado pela Professora Ester Pilar Grossi, cujas orientações teórico-metodológicas subsidiaram a revisão de concepções e práticas alfabetizadoras naquele período.

Assim, torna-se necessário que, na ação didático-pedagógica, sejam contemplados a alfabetização, os letramentos e a ludicidade. Em face disso, a organização do trabalho pedagógico requer que se considere a experiência metodológica dos alfabetizadores, os conhecimentos obtidos na formação (inicial e continuada), os materiais didáticos, e os tempos e espaços destinados à alfabetização, todos em conformidade com o Currículo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, entre outros documentos orientadores do trabalho docente. Destaca-se que o PPP sistematiza a organização do trabalho pedagógico e se constitui em instrumento de luta pela manutenção das classes populares no interior da escola (FREITAS, 2005). Em outras palavras, é o documento que sistematiza toda a proposta de uma instituição; no caso das escolas de alfabetização, devem ser consideradas as concepções teóricas e metodológicas propostas pela rede de ensino em articulação às especificidades e construções teórico-práticas dos docentes.

Na perspectiva proposta pelos documentos da Secretaria de Educação do DF, “a educação opera uma mediação entre teoria e prática, entre o sujeito e sua interação com o meio ambiente” (LIBÂNEO, 2007, p. 140). Logo, os docentes têm relevante papel na busca de possibilidades concretas de mudanças, fundamentadas em um referencial teórico consistente e em uma prática pedagógica comprometida com a emancipação dos alunos da escola pública. Para isso, a teoria precisa ser assimilada, com atos reais, lado a lado a um trabalho de organização dos meios materiais e planos concretos de ação (VÁZQUEZ, 1968).

Esse redimensionamento das práticas e restabelecimento do saber do professor contribui para investir nas potencialidades do aluno, ao mesmo tempo em que promove a reflexão sobre o que fazemos diariamente em nosso trabalho para melhorá-lo, delinea objetivo, cria finalidades e aponta para a transformação, o sentido da práxis.

Organização do Trabalho Pedagógico: Concepções das professoras alfabetizadoras

A organização do trabalho pedagógico da escola é processo ininterrupto e ativo que, após diagnóstico das aprendizagens dos estudantes, contempla os elementos que estruturam o processo didático desenvolvido em situações diversas: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação e relação professor-aluno. Essa organização possibilita, ao professor, “projetar, lançar à frente, pensar as possibilidades. [...] refletir crítica e coletivamente para a tomada de decisões que expressam a concepção de educação, sociedade e cidadania dos

sujeitos envolvidos no ato educativo” (SILVA, 2017, p. 29). Reflexão que envolve pensar sobre seus conhecimentos e práticas alfabetizadoras e sobre como a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), um objeto de conhecimento complexo, que exige um ensino direto, explícito e sistemático, que oportunize ao estudante realizar suas representações mentais sobre as propriedades do SEA. Os aprendizes precisam entender, por exemplo, que as letras não podem ser inventadas e que são diferentes de outros símbolos; uma mesma letra pode ser repetida em uma palavra; certas letras só aparecem juntas de outras e nem sempre pode aparecer em qualquer posição dentro da palavra (MORAIS, 2012).

O planejamento do trabalho pedagógico na alfabetização reveste-se de significado quando se constitui processo de concepção de atividades diárias desafiadoras, que atendam às especificidades dos estudantes, oportunizando valiosas experiências de aprendizagens (SILVA, 2017). Para isso, o docente deve levar em conta as condições reais dos estudantes para buscar soluções e tomar decisões favoráveis ao enfrentamento dos problemas de aprendizagem nesse estágio inicial da escolarização. Diante disso, buscou-se compreender como as professoras concebem a organização do trabalho pedagógico (OTP) na alfabetização, e obteve-se: “[...] planejamento, tanto meu, quanto escolar [...] a ponte entre os projetos da escola e o que aplico na sala de aula e o currículo” (CAMÉLIA, 3º ano – Escola A). A compreensão da professora vai na direção do que discute Freitas (2005), do trabalho pedagógico como articulação entre as atividades de sala de aula e o PPP da escola. Assim, os objetivos apresentados no PPP e no Currículo interferem diretamente na organização do trabalho da sala de aula e a reforçam, podendo contribuir para a redução dos efeitos da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico (VEIGA; SILVA, 2018).

Dessa forma, uma nova organização do trabalho pedagógico requer esforço coletivo e comprometimento de todos, reclama continuidade de ações, solicita ser concebido solidariamente e de forma democrática. Também exige, da equipe diretiva, liderança para coordenar o processo decisório (VEIGA, 2004). A narrativa da professora Camélia sugere a compreensão de que educar é ação intencional, que se concretiza por meio de procedimentos sistematizados e reflexivos (SAVIANI, 2014). É um ato permeado de posicionamento e ideias sobre a educação, a sociedade e a cidadania.

Igualmente relevante na discussão do trabalho pedagógico alfabetizador é entender como o professor alfabetizador avalia os desempenhos dos estudantes em sala de aula, a função que assume a avaliação, e se há vinculação com as aprendizagens dos estudantes.

Mesmo reconhecendo que avaliar formativamente vai além da definição de procedimentos e instrumentos, buscou-se saber quais os comumente utilizados pelas docentes para avaliar a proficiência da escrita dos alfabetizandos. Destacam-se as seguintes manifestações:

É [com] o teste da psicogênese que a gente avalia e as leituras diárias. Eu acho que, diariamente, tudo que a gente faz. À medida que sinto que ele não está avançando, às vezes faço uma intervenção (Begônia 2º ano – Escola A).

[...] no mínimo, uma vez por mês [...], traz o concreto do meu trabalho, onde preciso voltar, quem preciso realmente ajudar, quem já consegue caminhar um pouco sozinho (AMARÍLIS, 1º ano – Escola A).

A Psicogênese da Língua Escrita⁵ foi apontada por Begônia como procedimento para diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. A concepção psicogenética considera o estudante como sujeito ativo, capaz de construir o conhecimento, interagindo com o objeto; nesse caso, a escrita alfabética. Este processo, se bem planejado, desenvolvido e analisado, favorece a identificação daquilo que os estudantes aprenderam e o que ainda não sabem, de modo a intervir para promover seu desenvolvimento (VILLAS BOAS, 2004).

Para Amarílis, ao avaliar o desempenho dos estudantes, ela avalia o próprio trabalho, gerando *feedback* para ambos. Prática que constitui uma das características da avaliação formativa, uma vez que um de seus objetivos é fornecer informações que favoreçam a reorganização do trabalho pedagógico, com vistas a promover a aprendizagem dos alunos. Assim possibilita, aos professores, análise, reflexão e intervenção, um processo que transforma a prática (VILLAS BOAS, 2009).

Contudo, a professora Begônia declarou que, “às vezes”, realiza intervenção, desconsiderando que o papel da avaliação diagnóstica é oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes para que sejam planejadas ações didático-pedagógicas voltadas às suas aprendizagens, como propõe o Currículo da rede (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A avaliação diagnóstica que orienta a construção do conhecimento é uma prática que apoia o professor e a escola para se desvencilhar do ensino mecânico, repetitivo e desprovido de significado. Ela oferece informações sobre os estudantes e o trabalho do professor e auxilia na (re)organização do trabalho pedagógico, e contribui para o avanço e crescimento de todos por meio de um processo de ação-reflexão-ação (VEIGA, 2012). Deste modo, o conhecimento

⁵ A psicogênese de Ferreiro e Teberosky e outros colaboradores trata da apropriação da escrita se apoiando em hipóteses levantadas pelo aprendiz, baseadas em seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em 15/11/2018.

pronto e acabado dá lugar ao redimensionamento da prática, em que a avaliação formativa é uma aliada das aprendizagens.

Considerando a forte articulação entre currículo e avaliação, buscou-se compreender como a proposta curricular da rede orienta o trabalho pedagógico com a língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA):

[...] meu entendimento desse material é que proporciona o contato com o conceito de alfabetização e de letramento, fazendo a ponte com a criança, para que ela não só codifique, tem vários gêneros textuais para trabalhar desde o 1º ano até o 3º, articulando com a formação de palavras, formação de texto (CAMÉLIA, 3º ano – Escola A).

O entendimento apresentado pela docente sobre o ensino da língua na alfabetização sinaliza deferência à natureza de ambas as facetas (alfabetizar e letrar), pois, como afirma Soares (2016), cada uma determina certas maneiras de ensinar, além das características de cada grupo de crianças que exige formas diferenciadas de atuação pedagógica.

[...] os documentos dão todo um norte [...], de como se trabalhar para que a criança desenvolva todos os aspectos, tanto a oralidade quanto a produção textual [...], por exemplo, trabalhamos com o livro *O sanduíche da Maricota* no 1º semestre, na sala de leitura da escola, fizemos o glossário, encenamos na sala de aula, fizemos cartazes e recontamos a história [...] com as crianças opinando, ouvindo e lendo (GARDÊNIA, 1º ano – Escola B).

Ao realizar explorações como essas, a professora Gardênia oportunizou às crianças a apreensão de como as relações sociais são concebidas na e por meio da escrita. Elas se articulam a vários aspectos abordados nas perspectivas descritas que, ao serem observados na OTP, promovem o alfabetizar-letrando, uma vez que, ao conceber o acesso ao mundo letrado, se oportuniza o uso da leitura e da escrita enquanto prática social.

Conforme Albuquerque e Morais (2011), pesquisas revelam que os atuais livros didáticos têm contemplado uma diversidade de gêneros representativos de diferentes esferas de circulação social (contos, poemas, notícias, piadas, propagandas, bilhetes, cartas, anúncios, fábulas, lendas, documentos, tirinhas, biografias, etc.), além de textos da tradição oral (cantigas, parlendas, trava-línguas, poemas). Os autores defendem que é necessário equilibrar as atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação da escrita alfabética. Na busca deste equilíbrio vislumbra-se, nas concepções das alfabetizadoras, a tentativa de conciliar o aprendizado da escrita alfabética e suas convenções com o letramento. No

processo de ensino da leitura e da escrita inicial, respeitam-se as hipóteses e construção do conhecimento sobre a língua escrita, apresenta-se o texto com o objetivo de letrar, conjugando o uso de propriedades do SEA, conforme destacado na fala da professora Amarílis (1º ano – Escola A):

[...] eu trabalho com música, leitura da música, eles cantando a música. Depois a gente vai separando, pinta espaços entre as palavras, procura as letrinhas e as famílias que a gente está trabalhando naquele momento, depois eles fazem a escrita, montagem de lista de palavras com as sílabas que a gente está trabalhando e depois atividades de fixação daquelas sílabas. Contagem de palavras, gosto muito também de trabalhar o alfabeto móvel.

O relato da professora demonstrou um ensino explícito, direto e sistemático do SEA, por meio de textos reais que circulam na sociedade, favorecendo a alfabetização e o letramento, conforme propõe Soares (2016): processos independentes, mas indissociáveis que permitem, ao estudante, refletir sobre as propriedades do SEA.

Ao se referirem aos processos de alfabetização e letramento, como necessidades de apropriação, para além do código das professoras, percebe-se que elas fazem articulações com os conceitos descritos nas Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2014c), sustentados pelos estudiosos da área da alfabetização.

Diante da relevância do Livro Didático no processo de alfabetização, procura-se refletir sobre algumas questões referentes ao seu uso e sobre como as docentes têm garantido a apropriação da leitura e da escrita por meio desse recurso, incluindo os gêneros textuais como objeto de ensino, ao nortear a OTP com os demais eixos da Língua.

Livro Didático e os Gêneros Textuais: Perspectivas das alfabetizadoras

As mudanças didático-pedagógicas ocorridas após a década de 1980 refletiram nas propostas curriculares e didáticas que orientam o trabalho pedagógico com os eixos da língua portuguesa no processo inicial da alfabetização, também, na produção do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁶. Eles passaram a respeitar as especificidades dos diferentes gêneros textuais.

⁶ O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (FNDE/MEC) que normatiza os livros didáticos no país. Tem como propósitos distribuir gratuitamente os livros didáticos de todos os níveis do ensino básico, incluindo a educação de jovens e adultos e educação especial. O PNLD oferece, a alunos e professores da Educação Básica, livros didáticos para apoio ao processo de ensino e aprendizagem, de forma universal e gratuita.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202039

Um dos critérios específicos do eixo da leitura é propiciar uma abordagem adequada de textos de diversos gêneros, favorecendo a apropriação da leitura e da escrita. Diante disso, o livro didático (LD) tornou-se corresponsável por trazer situações de leitura e estudos linguísticos a partir do texto. Entretanto, ainda é percebido como um material que pouco auxilia na aprendizagem da língua escrita e na formação de leitores. Algumas pesquisas (CASTANHEIRA; EVANGELISTA, 2002; SILVA, 2005) revelam que muitos professores apresentam dificuldades no uso dos livros recomendados pelo PNLD. A justificativa é que os textos são longos e não ajudam no processo de alfabetização.

Morais e Albuquerque (2005) analisaram livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD/2004 e perceberam que a mudança mais visível nos livros dizia respeito a uma diversidade textual. No geral, os livros traziam textos representativos de gêneros variados, mas, no que se refere ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), eram insuficientes, tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas. Assim, nas primeiras edições do PNLD, notou-se a priorização da perspectiva do letramento em detrimento da dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética, observada nos livros de alfabetização.

Nesse sentido, tais livros, de fato, pouco ajudavam o professor na organização do trabalho relacionado à apropriação do SEA. No entanto, nos últimos anos, em decorrência das mudanças na área da alfabetização, o livro didático vem progressivamente melhorando sua qualidade por meio das avaliações realizadas a cada edição do PNLD. Em relação à articulação entre a prática de escrita e os demais eixos da língua portuguesa presentes nos livros, as professoras revelaram um trabalho não sistemático, um coadjuvante de outros recursos, por considerarem-no limitado e inadequado ao nível dos estudantes.

[...] geralmente eu uso o texto, eles leem o que está no livro e faço a interpretação de texto. Eu crio as perguntas, eu não gosto de usar as perguntas do livro. Mas o texto eu uso para leitura (BEGÔNIA, 2º ano – Escola A).

[...] eu uso raramente o livro, eu não gosto não. Ele não tem uma linguagem acessível para os alunos e geralmente eles cobram coisas que não fazem parte do universo deles. Quase não uso. Já mandei algumas vezes para casa, mas não vem feito porque nem os pais compreendem o que está pedindo [...]. Então, na realidade, para trabalhar o livro didático, eu não deixo nem eles fazerem sozinhos, é sempre coletivo (CAMÉLIA, 3º ano – Escola A).

[...] eu tenho uma certa dificuldade. Ele fica como atividade para casa, eu leio os contos, a gente vai conversar e mando como atividade para casa. Ficou mais para casa. Não é adequado aos alunos do 1º ano, textos muito

grandes, textos que exigem uma inferência que eles ainda não têm, tento sugar, mas fica muito desgastante (GARDÊNIA, 1º ano – Escola B).

Para a professora Camélia, a linguagem usada nos livros não é adequada para os estudantes, pois trazem palavras não conhecidas, uma vez que ainda estão aprendendo a manusear o dicionário. Ressalta-se que as escolas dispõem de dicionários para o uso dos alunos desde o 1º ano do BIA. A professora Gardênia argumentou que o livro utilizado não traz textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e parlendas que, para ela, são apropriados ao desenvolvimento da consciência fonológica.

As professoras Camélia e Gardênia afiançaram fazer uso do LD duas ou três vezes durante a semana, apesar de o considerarem limitado em alguns aspectos. As professoras Hortênsia (2º ano – Escola B) e Perpétua (3º ano – Escola B) declararam usá-lo esporadicamente:

Em uma data comemorativa, um gênero textual [...] ainda que não abrace todos os gêneros textuais (HORTÊNSIA, 2º ano – Escola B).

Ele é contextualizado, mas as crianças cansam na leitura dos textos, tanto que optei por utilizá-lo mais como tarefa de casa (PERPÉTUA, 3º ano – Escola B).

Em relação ao trabalho com o letramento vinculado aos diferentes gêneros textuais, as professoras dos 2º e 3º anos relataram que o livro didático poderia trazer maior variedade dos referidos gêneros. A professora Hortênsia (2º ano – Escola B) afirmou que, ao pegar o livro, observa o índice: “[...] música, cantiga, podia ter relato, lendas, poderia ter todos os gêneros, abraçar o máximo possível. Fica muito em gramática, perde tempo”. A preocupação da professora vai na direção das afirmações de Morais (2012), de que a escola não deve ocupar o tempo de aprendizagem dos alfabetizando fazendo-os memorizar nomenclaturas e taxionomias da gramática tradicional. O autor defende o ensino sistemático da norma ortográfica quando os estudantes apresentarem autonomia para ler e escrever pequenos textos, no final do 2º ou início do 3º ano. Portanto, demarca como prioridades para essa fase a produção de textos, seu refinamento por meio da revisão textual, o domínio da correspondência letra-som, a internalização da norma ortográfica e, na perspectiva do alfabetizar letrando, a textualidade (organização composicional, coerência, coesão e escolha do léxico adequado ao gênero) e a normatividade (observância da ortografia, uso da concordância verbo-nominal, emprego dos tempos verbais e da regência verbal).

Silva (2008) esclarece que os discursos atuais acerca do ensino de língua portuguesa recomendam, em substituição ao estudo de nomenclaturas e classificações em si mesmas, a adoção, em sala de aula, de uma gramática relacionada aos usos da língua e, mais que isso, a serviço deles. Para isso, seria indispensável tratar, na escola, a análise e a reflexão sobre os fenômenos linguísticos de uma outra forma. Isto exige, como explica Neves (2003), uma gramática orientada pela observação dos usos linguísticos. Neves (2003) destaca, ainda, que a escola não tem considerado a reflexão sobre o funcionamento da linguagem no tratamento da gramática escolar de modo apropriado.

Para Perpétua (3º ano – Escola B), os textos são mais narrativos e informativos: “Não tem bilhete, convite, bula, receita [...], tem poucas parlendas e cantigas infantis”. Observamos, nas respostas das professoras, certo descompasso: ao mesmo tempo que apontam a diversidade de gêneros textuais como potencialidade no livro didático, reclamam da ausência de alguns deles, a exemplo dos textos de tipologias instrucionais e da tradição oral. Apesar dos questionamentos acerca do livro, é preciso reconhecer o potencial do PNLD, que vem buscando apoiar o trabalho do professor e dos estudantes quanto às práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Rojo, Batista e Zúñiga (2008, p. 53), “o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente”. O PNLD distribui gratuitamente os livros didáticos oferecendo, a alunos e professores da Educação Básica, um recurso de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, sendo consumíveis para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre as atividades de compreensão textual presentes no livro didático, Gardênia (1º ano – Escola B) relatou que “há equilíbrio entre os níveis de leitura, mas as questões inferenciais são complexas para o 1º ano”.

Em relação à leitura explícita, as professoras, declararam:

[...] O livro abraça, entretanto, o trabalho com as inferências, é menor, poderia ser melhor, ter mais questões críticas e avaliativas (HORTÊNSIA, 2º ano – Escola B).

Tem mais questões de localizar informações explícitas no texto, deixa a desejar em outras (PERPÉTUA, 3º ano – Escola B).

Em relação à leitura inferencial, posta como desafio para os estudantes de seis anos, destaca-se que a metodologia de leitura pode ser desenvolvida na oralidade, fazendo uso de estratégias que potencializem esse nível de compreensão, tais como: valorização dos textos de

tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística” (BRASIL, 2012b). Assim, Albuquerque e Morais (2011) destacam que, além da diversidade de gêneros, os livros didáticos proporcionam um trabalho voltado à compreensão leitora, explorando as estratégias de leitura. Entre tais estratégias, podemos citar: ativação dos conhecimentos prévios, localização de informações explícitas, antecipação e checagem de hipóteses, inferência, extrapolação (leitura crítica ou avaliativa, responsável pela argumentação), além da exploração do vocabulário.

As alfabetizadoras foram unânimes, ao revelar que o livro didático utilizado não contempla a heterogeneidade dos estudantes: “na verdade, faço junto com a criança, vou explicando individualmente, ou a monitora” (PERPÉTUA, 3º ano – Escola B). A professora Gardênia (1º ano – Escola B) explicou ter alunos especiais na turma, por isso fazia adequações:

Trabalhamos com atividades diversificadas nos reagrupamentos⁷ e atendimentos individualizados. Por incrível que pareça, minha turma está muito homogênea, começou bem diversa, mas agora está equilibrada, tem apenas duas crianças que são “especiais”, que estão menos avançadas.

Para Hortênsia (2º ano – Escola B), é necessário trabalhar atividades diversificadas,

[...] porque o livro abraça as crianças que estão alfabetizadas. Tive que fazer um interventivo⁸ no turno da tarde. Desenvolvo na sala o trabalho de parceria solidária, os colegas ajudam os outros [...]. Pesquiso na internet outras atividades, troco atividades com a professora do 1º ano, a fim de contemplar as crianças não-alfabetizadas.

Os relatos das professoras convergiram com o que Cortesão (2011) descreve acerca das orientações educativas para o atendimento à heterogeneidade dos estudantes. Para a autora, tais orientações foram formuladas para encaminhar o trabalho pedagógico em um ambiente de respeito e aceitação da diferença. Existe certa sensibilidade ao tratamento dado à diversidade nos níveis de conhecimento dos estudantes, ampliando o olhar sobre as

⁷ Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo que atende a todos os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens de cada um. São duas as modalidades de Reagrupamento: intraclasse e interclasse. O intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas.” No interclasse “são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57).

⁸ O Projeto Interventivo (PI) é um projeto específico, que parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem (VILLAS BOAS; PEREIRA; OLIVEIRA, 2012).

diferenças, de modo a favorecer a progressão continuada das aprendizagens conforme dispõe a organização escolar no ciclo de alfabetização.

Dessa forma, mesmo com alterações, os livros didáticos (substitutos da cartilhas), na avaliação das docentes, requerem maior investimento, pois têm como fragilidades: textos longos e inadequados ao universo infantil e ao ensino do SEA, pois o livro adotado não contemplava, textos de curta extensão, a exemplo de quadrinhas, parlendas, cantigas infantis, trava-línguas, convites, ou seja, textos do patrimônio oral, bem como propostas de produção escrita adequadas a essa etapa, a exemplo de escrita de listas, convites e bilhetes. As mestras, ainda verificaram ausência de questões de compreensão textual quanto aos níveis de inferência e opinião. A obra priorizava narrativas, sendo as atividades de análise linguística limitadas. Em relação às potencialidades do livro, descreveram os gêneros textuais como favoráveis ao ensino dos eixos da língua portuguesa.

Considerando o exposto, defende-se a necessidade de os livros contemplarem os três níveis da leitura: leitura objetiva (localizar informações explícitas no texto); leitura inferencial (fazer inferências e conexões); leitura crítica ou avaliativa (desenvolver a habilidade de análise crítica e argumentação), conforme propõe Bortone (2008). Além disso, reconhece-se como fundamental que o trabalho pedagógico, no que se refere ao eixo da leitura, seja norteado por uma prática de interação social que possibilite certa autonomia ao sujeito-leitor, ajudando-o a construir sentidos e significados para compreender o mundo. É um processo que inclui o trabalho de compreensão textual – assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual – mobilizando estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Desse modo, o leitor atua verticalmente na compreensão textual, ou seja, constrói um sentido daquilo que lê, conforme acentuam Brandão (2006) e Solé (1998). Também é importante considerar a dimensão do eixo da leitura, no que diz respeito à Análise Linguística, que inclui compreender o funcionamento do sistema alfabético e algumas convenções ortográficas. Estes conhecimentos auxiliam na construção dos sentidos, “como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros” (BRASIL, 2012a, p. 49).

Considerações finais

Conforme sublinhamos no texto, a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização implica condicionantes sociais, culturais e políticos que, combinados às diferentes mudanças desencadeadas após a década de 1980 nos conteúdos e procedimentos para ensinar a ler e a escrever, repercutem na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Assim, o desafio posto aos docentes é assumir que os métodos ou metodologias apresentam diferentes estruturantes. Portanto, importa articulá-los e não exclusivizá-los na prática pedagógica.

A partir das narrativas das professoras, é possível afirmar que a melhor forma de alfabetizar depende de fatores identificados no cotidiano do grupo-classe e no planejamento didático-pedagógico sistematizado no projeto político-pedagógico da escola. Ao aproximar-se das novas teorias para o ensino dos eixos da língua portuguesa, o desafio para as docentes incidiu sobre a compreensão leitora dos estudantes de seis anos, especificamente na leitura inferencial, por demandar leitura das entrelinhas.

Todavia, compreende-se que a metodologia da leitura pode ser desenvolvida fazendo uso de estratégias que potencializem os três níveis, tais como: antecipação, localização e seleção de informações, inferência e verificação. Assim, reforça-se que as estratégias de leitura são procedimentos e, portanto, precisam ser ensinadas para que os estudantes construam o sentido dos textos.

Nas concepções docentes, há a premência em articular o alfabetizar e letrar para assegurar, aos alfabetizandos, a apropriação e uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. Logo, entendem que uma adequada e produtiva ação pedagógica contempla, de forma articulada e simultânea, o alfabetizar-letrando.

Para atender as novas teorias e os ciclos de alfabetização, os livros didáticos de alfabetização passaram a promover a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando progressivamente o letramento e o domínio da escrita alfabética. No entanto, as alfabetizadoras demonstraram certa resistência a esse instrumento, empregando-o de forma pouco sistemática e, por vezes, fragmentada.

Para alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem, os livros vêm apresentando propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/sistema de escrita). Apesar desses avanços, compreendemos

que compete ao docente considerar o papel do livro didático como apoio, e não como um roteiro rígido. Ao lançar mão dos textos e das atividades propostas, o alfabetizador seleciona e/ou complementa as áreas que se revelarem insuficientes. Não há como negar ou depreciar seu uso, pois, na maioria das vezes, constitui-se como o principal material escrito, manipulado e lido de forma sistemática pelos estudantes (BRASIL, 2012a). As análises e discussões sobre o livro didático de alfabetização contribuem para seu aperfeiçoamento, com vistas a articular o ensino do sistema de escrita alfabética aos demais eixos da língua portuguesa, beneficiando a melhoria da qualidade na alfabetização.

A partir dos posicionamentos das docentes, compreende-se que os cursos de formação continuada têm contribuído para potencializar reflexões sobre a prática e uso de atividades lúdicas, embora, na opinião delas, o livro didático necessite ganhar significação nesse espaço de formação. Contudo, as teorias para a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização (BIA) têm contribuído com importantes aspectos para democratização da leitura e da escrita. Isto porque as docentes têm procurado empreender esforços para que todos os estudantes estejam alfabetizados no tempo oportuno. A expectativa é de que a alfabetização se constitua uma possibilidade de incluir todas as crianças, garantindo o direito inalienável à educação de qualidade referenciada socialmente.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alessandro da (Org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia Participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **Competência textual**: a leitura. Brasília: Editora UnB, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter quadro de estagnação na aprendizagem. INEP, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-quadro-de-estagnacao-na-aprendizagem/21206. Acesso em: 7 nov. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. Brasília, 2012a.

_____. **Pró- Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Edição revisada e ampliada Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012b.

CASTANHEIRA, Maria. Lúcia; EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha: recebimento e uso de livros didáticos nas escolas públicas do país. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. 3ª edição – São Paulo: Cortez, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília-DF, 2014a.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos Iniciais**. SEEDF, Brasília, 2014b.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. SEEDF, Brasília, 2014c.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética In: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação.** V. 15 n. 44. maio/ago. 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola.** São Paulo: Contexto, 2003.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes, ZÚÑINGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Alexsandro da. Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Céris Salete Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, Maria da Graça.; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico.** 1ª edição - Campinas, São Paulo: Papyrus, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ED. Porto Alegre: Penso, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. “Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva”. In VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico**. 4ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Ensino e avaliação: Uma relação intrínseca à organização do Trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **O ensino e suas relações**. 18ª edição - Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

VEIGA, Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Ensino fundamental: Gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes (orgs). **Ensino fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas, São Paulo Papirus, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; PEREIRA, Maria Susley; OLIVEIRA, Rose Meire da Silva. **Progressão continuada: equívocos e possibilidades**. Brasília: 2012.
Disponível em: <http://www.revistas.ufg/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>. Acesso em: 19 fev. 2020.