Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.31787

PONTOS E CONTRAPONTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DISTANCIAMENTO ENTRE AS CONCEPÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

PROS AND CONS OF TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: THE GAP BETWEEN DIFFERENT CONCEPTIONS OF TEACHING MATERIALS

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: LA DISTANCIA ENTRE LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Fábia Cristina Mortean de Medeiros[1]
Ademir Henrique Manfré[2]
Elsa Midori Shimazaki[3]
Renata Portela Rinaldi[4]
Adriana Locatelli França[5]

RESUMO: O artigo identifica e discute as concepções de linguagem dos materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Analisamos os conteúdos, os conceitos de materiais didáticos, as concepções e a apropriação da linguagem escrita nos pressupostos da perspectiva dialógica bakhtiniana (2009). Partimos do questionamento: quais concepções de linguagem estão presentes nos materiais didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Na pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, acessamos o catálogo de artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil. Investigamos publicações *online* por meio dos dados abertos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde estão disponibilizados os materiais digitais, no período de 2014 a 2023. Como critério temporal, selecionamos a última década, a qual evidencia mudanças na organização do material. A pesquisa apontou que esses recursos podem ser relevantes quando ancorados em sólida concepção linguística, pois impactam a prática pedagógica, a relação entre estudantes, professores e a consolidação do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem. Concluímos que a divergência entre as perspectivas de ensino configura retrocesso no cenário educacional, distanciando o objetivismo abstrato do subjetivismo idealista, e que os materiais de apoio possuem um potencial reducionista.

Palavras-chave: Política educacional. Concepções de ensino. Materiais didáticos.

[1]Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
[2]Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).
[3]Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
[4]Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCAR). Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Câmpus de São José do Rio Preto – SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq.
[5]Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

ABSTRACT: This article identifies and discusses the conceptions of language found in teaching materials designed for Portuguese language instruction in the early grades of elementary school. We analyzed the content, the concepts presented in the teaching materials, the conceptions of language, and the acquisition of written language based on the assumptions of Bakhtin's dialogic perspective (2009). We began with the following question: What conceptions of language are present in teaching materials for the early grades of elementary school? In this qualitative bibliographic and documentary study, we accessed the article catalog of the Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil. We investigated online publications using open data from the São Paulo State Department of Education, where digital materials are available, covering the period from 2014 to 2023. As a temporal criterion, we selected the last decade, which highlights changes in the organization of the material. The research indicated that these resources can be relevant when grounded in a solid linguistic conception, as they impact pedagogical practice, the relationship between students and teachers, and the consolidation of knowledge in the teaching and learning process. We concluded that the divergence between teaching perspectives constitutes a step backward in the educational landscape, moving away from abstract objectivism and idealistic subjectivism, and that the supporting materials are reductionist in nature.

Keywords: Educational policy. Concepts of teaching. Teaching materials.

RESUMEN: El artículo identifica y analiza las concepciones del lenguaje presentes en los materiales didácticos destinados a la enseñanza de la lengua portuguesa en los primeros cursos de la educación primaria. Analizamos los contenidos, los conceptos de los materiales didácticos, las concepciones y la apropiación del lenguaje escrito desde los supuestos de la perspectiva dialógica bakhtiniana (2009). Partimos de la siguiente pregunta: ¿qué concepciones del lenguaje están presentes en los materiales didácticos de los primeros cursos de la enseñanza primaria? En la investigación bibliográfica y documental, de carácter cualitativo, consultamos el catálogo de artículos de la Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil. Investigamos publicaciones en línea a través de los datos abiertos de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, donde se encuentran disponibles los materiales digitales, en el periodo comprendido entre 2014 y 2023. Como criterio temporal, seleccionamos la última década, que pone de manifiesto cambios en la organización del material. La investigación puso de manifiesto que estos recursos pueden ser relevantes cuando se basan en una sólida concepción lingüística, ya que influyen en la práctica pedagógica, en la relación entre alumnos y profesores y en la consolidación del conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluimos que la divergencia entre las perspectivas de enseñanza supone un retroceso en el panorama educativo, alejándose tanto del objetivismo abstracto como del subjetivismo idealista, y que los materiales de apoyo resultan reduccionistas.

Palabras clave: Política educativa. Concepciones de la enseñanza. Materiales didácticos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa a produção do material didático voltado aos professores e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o ensino da Língua Portuguesa, bem como as implicações no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

A adoção de uma ou mais concepções de ensino no material didático é considerada importante por alguns autores, como Eco (2003), Sacristán (1995), Bittencourt (2006), Lajolo e Zilberman (1998), entre outros, pois reflete a base teórica e pedagógica que orienta o processo de ensino e de aprendizagem. Essas concepções podem influenciar diretamente a forma como o conteúdo é apresentado, as atividades propostas e a relação entre professor, aluno e produção do conhecimento. Ademais, as perspectivas adotadas necessitam ter impacto positivo na educação, de forma que sejam alinhadas a consistentes teorias educacionais.

Vygotsky (2001) apresenta o ensino da linguagem escrita como atividade cultural da criança ao esclarecer que o papel organizador da fala promove mudanças eficazes na cognição, modificando várias funções psicológicas, como a atenção, a memória espontânea, a formação de conceitos, entre outras. Além disso, pontua que a linguagem é o instrumento mais relevante, atuando de forma decisiva na estruturação do pensamento e sendo essencial para a formação do conhecimento. Logo, importa saber, por meio dos materiais didáticos, qual(is) concepção(ões) ancora(m) o ensino da língua na educação básica.

Para Lajolo e Zilberman (1998), o livro didático é um material importante na formação de leitores; é por intermédio dele que é possível conhecer os rumos que "[...] seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país" (Lajolo; Zilberman, 1998, p. 121). Logo, podemos inferir que a fundamentação teórica adequada pode ser capaz de garantir que o material não seja apenas uma coletânea de informações, mas um instrumento que promova o desenvolvimento dos estudantes.

Sacristán (1995, p. 98) descreve que os materiais didáticos cumprem diferentes funções, dentro e fora da escola, e alerta sobre sua intencionalidade e os cuidados que se deve ter no momento da escolha:

> Sobre os instrumentos culturais de primeira ordem, como estes que, ademais, movem uma quantidade importante de recursos, sendo mecanismos de proposição-imposição de uma determinada cultura, se convertem inevitavelmente em ponto de referência dos poderes que querem assentar sua legitimidade através da cultura escolar; e o que deve ser também todo aquele que queira contrariar a hegemonia cultural estabelecida na escola, o tipo de cultura que se transmite nas aulas. Os materiais curriculares devem ser objetos de atenção porque através deles se eleva à categoria de normal e universal um tipo de conhecimento e alguns determinados valores.

À luz da perspectiva de Sacristán (1995), podemos, então, partir da análise do material didático como indissociável de uma relação cultural que deve considerar o sujeito como cognoscente.

Nessa investigação, problematizamos as concepções de linguagens manifestadas nos livros de apoio ao currículo paulista, analisando as atividades propostas por meio delas. Para isso, consideramos a apropriação da linguagem escrita nos pressupostos da perspectiva dialógica bakhtiniana. De acordo com o Círculo de Bakhtin, "[...] a língua constitui um processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores" (Bakhtin; Volochínov, 2009, p. 131-132). Sendo assim, para que a enunciação aconteça, importa tanto o conteúdo interno – presente no indivíduo – quanto o conteúdo externo, uma vez que a exterioridade impacta o conteúdo interior do falante durante o ato da enunciação (Silva; Leite, 2013).

PERCURSO METODOLÓGICO

Ancoramos a pesquisa nas técnicas bibliográficas e documentais a fim de estabelecer relações entre as unidades de registro e o contexto. Para isso, utilizamos publicações *on-line* junto à base de dados aberta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, site em que estão disponibilizados os materiais didáticos digitais analisados. Foram estudados quatro livros didáticos referentes aos manuais do professor: 1 e 2. Currículo em Ação: ciclo de alfabetização, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental e aos anos 3 e 4. Currículo em Ação: ler e escrever & EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relativos ao 3º ano do Ensino Fundamental, produzidos e distribuídos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2021 e 2022, respectivamente.

Os achados do presente estudo evidenciaram que os livros são uma adaptação do Material Educacional Nova Escola viabilizado pela parceria entre Associação Nova Escola, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME), financiado pelos parceiros Instituto Natura e Fundação Lemann. Apesar das parcerias estabelecidas, a responsabilidade pela produção, distribuição e editoração é assumida pela própria SEE-SP, que não explicita outras autorias. Os materiais são divididos em dois volumes cada e direcionados aos professores, fornecendo orientações pedagógicas, sequências didáticas e atividades para o ciclo de alfabetização. Segundo a SEE-SP, o objetivo é apoiar os docentes no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e pensamento lógico-matemático dos alunos, seguindo as diretrizes curriculares do estado (São Paulo, 2021).

Diante desse contexto, foi importante investigar se os materiais didáticos fizeram parte ou não de uma escolha participativa entre gestores educacionais, professores e estudantes. A

investigação apontou que não houve consulta pública para sua implementação. Logo, presumimos que foram estruturados e distribuídos com caráter mercadológico com o propósito de garantir as diretrizes do Estado e assegurar a implementação do Currículo Paulista (2018). Essa decisão unilateral pode comprometer diretamente a qualidade do ensino ofertado às escolas públicas, pois se limita o estudo da língua por meio da escolha de uma perspectiva em detrimento de outras (1º e 2º anos), enfatizando-se, excessivamente, o papel do estudante e da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem da língua (3º, 4º e 5º anos).

A análise foi "desenvolvida com base em material elaborado e constituído principalmente de livros" (Gil, 2002, p. 44), de fontes primárias e secundárias. Abrangeu a investigação dos materiais didáticos de apoio no ensino de Língua Portuguesa para as turmas de alfabetização do 1º e 2º ano e de consolidação das aprendizagens, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Por meio da pesquisa qualitativa, buscamos identificar as concepções de ensino da língua presentes nos livros didáticos analisados a partir da perspectiva bakhtiniana. Essa escolha se justifica porque, para o autor, a língua deve ser vista como processo dialógico, social e culturalmente situado. Dessa forma, há contribuições para práticas pedagógicas que valorizam a interação, a diversidade linguística e a capacidade dos alunos usarem a linguagem de forma crítica e criativa em suas vidas cotidianas. Nessa direção, a linguagem se constitui como fenômeno social e histórico que reflete e transforma a realidade (Bakhtin, 1986).

Ademais, de acordo com Bakhtin (1986), a escolha de uma concepção para direcionar o ensino da língua pode impactar o processo de alfabetização de forma positiva ou não, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Para romper com essa ideia que reduz a linguagem, compreendemos que os professores da educação básica necessitam de formação continuada com viés nas ciências da educação (na perspectiva multi ou interdisciplinar) de forma que consigam articular o ensino e transpor o que está posto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ancoramos a pesquisa na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem em decorrência de suas contribuições para a aprendizagem da língua. Em Mikhail Bakhtin, procuramos compreender se a linguagem – abordada no material didático – é um processo que ocorre nas relações entre os sujeitos a partir de suas necessidades reais e se abrange o ensino de forma que os alunos estão a "[...] servir-se da língua para suas necessidades enunciativas

concretas [...] num dado contexto concreto" (Bakhtin, 1986, p.92). Para Bakhtin e Volochínov, uma escolha metodológica capaz de desenvolver os conhecimentos dos estudantes sobre a linguagem é preciso saber:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
>
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
>
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Bakhtin; Volochínov, 2009, p.129).

Diante do exposto, não se deve tratar a língua como sistema fechado ou como expressão puramente individual, mas sim considerar a interação verbal (com a língua e com o outro) para, a partir daí, estabelecer a compreensão linguística. Dessa forma, o material didático pode corroborar nesse sentido.

Vygotsky (2001) também contribuiu de forma relevante para os estudos, pois considera que o aprendizado se configura como o desenvolvimento, e este é tido como domínio dos reflexos condicionados, ou seja, independentemente do que se aprende, o processo de aprendizado está inseparavelmente envolvido com o desenvolvimento, logo, essa tese também contrapõe os aspectos de ensino da língua por meio de uma concepção que pode não abranger todos os aspectos que o ensino da língua demanda, limitando e restringindo-o. Essa constatação de Vygotsky (2001) vem ao encontro dos preceitos de Bakhtin (1986), complementando-os.

Além disso, a investigação contou com as leituras e estudos das obras: A construção do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 2001), Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem (Bakhtin, 1986), História dos métodos de alfabetização no Brasil (Mortatti, 2006), entre outras. Também contemplou as contribuições de Volochínov (2009), Sacristán (1995), Lajolo e Zilberman (1998), Soares (2013), Bittencourt (2006), Eco (2003), entre outros, que discutiram e aprofundaram a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PAPEL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, o governo federal tem papel relevante na produção de políticas de alfabetização e está diretamente relacionado à sua responsabilidade de organizar, coordenar, formular políticas públicas, distribuir recursos, realizar avaliação e monitoramento do sistema educacional,

oportunizar a promoção da equidade e inclusão, entre outros (Brasil, 1996). Algumas dessas incumbências estão presentes no Art. 8º:

> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
> § 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Brasil, 1996, s. p.).

Essas ações são complementadas com o Art. 9º que delegou à União a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por estabelecer metas e estratégias para a educação, incluindo programas de alfabetização por meio de repasses de recursos para estados e municípios, o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, por meio de diretrizes curriculares e avaliações nacionais, a promoção da formação de professores e outros profissionais da educação, com foco na melhoria da qualidade do ensino, entre outros.

Dentre essas incumbências, a LDBEN (Brasil, 1996) não aborda diretamente uma única concepção de ensino, mas enfatiza a necessidade da educação que promova o desenvolvimento integral do aluno, a formação crítica e cidadã e a valorização da diversidade cultural e social. Esses princípios estão alinhados à ideia de que as concepções de ensino adotadas devem ser claras e coerentes com os objetivos da educação.

A lei também não tem um excerto específico que trate dos materiais didáticos, mas abrange Artigos que abordam questões relacionadas a eles, como a organização do currículo, a formação de professores, a avaliação do sistema educacional e a garantia de padrões de qualidade. Logo, os materiais didáticos são entendidos implicitamente pela lei como parte integrante do processo educativo.

Diante da autonomia pedagógica presente no Art. 12º, pressupomos que a concepção de ensino adotada deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola e ser construída de forma participativa. Contudo, segundo Costa (2021), em 2019 (data próxima à produção dos materiais analisados), um dos primeiros atos do governo brasileiro foi a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf), coordenada por Carlos Nadalim, responsável por introduzir a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019). Nesse contexto, houve a priorização de uma concepção de ensino com aproximação ou tendência que se concentra nas palavras e seus sons, associando os fonemas aos seus grafemas correspondentes (Costa; Oliveira, 2021). Esse apontamento é visível a partir do Decreto nº 9.765/2019, Art. 2º, onde se encontram os termos utilizados para atribuir significado a conceitos que serão analisados neste estudo:

> Alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

> Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
>
> Instrução fônica sistêmica - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
>
> Fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia (Brasil, 2019, s. p., grifos nossos).

Com base no trecho acima, é possível verificar a evidência dada à fonética, e isso se fortalece no Art. 3º, que elenca, no inciso IV, os componentes essenciais à alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita (Brasil, 2019, s. p.).

Sobre essa escolha, compreendemos que, ao integrar um dos elementos estruturantes, mas isolado, corre-se o risco de não garantir a aprendizagem significativa da linguagem.

No capítulo V, Art. 8º, o governo enuncia como a Política Nacional de Alfabetização será implementada com a enumeração de treze incisos, sendo alguns deles aqui descritos:

> II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
> VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de Língua Portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019, s. p., grifos nossos).

Os itens elencados apontam evidências da necessidade de desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos que englobem a concepção neuropsicológica e novamente dão ênfase ao ensino de conhecimentos linguísticos.

Esse posicionamento da União em assumir uma concepção em detrimento de outras gerou diferentes críticas de especialistas da área, como ressalta Ana Luiza Basilio em um artigo publicado na revista digital Carta Capital, em abril de 2019. Basilio (2019) argumenta que a diretriz tem gerado debates entre educadores que a consideram um método obsoleto e pouco eficaz para o aprendizado das crianças, se for considerada como única forma para o ensino e aprendizagem da língua. Destacamos que muitos especialistas em alfabetização, como Emília Ferreiro (2008), Ana Teberosky (2008) e Magda Soares (2013), também discordam da escolha de um único método para o ensino da língua materna.

A exemplo disso, Emília Ferreiro (2008) e Ana Teberosky (2008), adeptas da perspectiva psicogenética, chamada no Brasil de construtivista, apresentam a conduta ativa e instigante das crianças em processo de alfabetização, mostrando que estas pensam e elaboram hipóteses para compreender a escrita alfabética. As pesquisadoras exploraram aspectos linguísticos específicos

da psicogênese ao descreverem como a criança elabora hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), percorrendo uma trajetória que pode ser dividida em níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esse estudo descreve como os estudantes se apropriam dos conceitos e das habilidades de leitura e escrita, mostrando que a aquisição desse conhecimento segue percursos sistemáticos e em diferentes tempos. Tais constatações acarretaram mudanças na maneira de entender como as crianças concebem a língua escrita e sua materialização nas turmas de alfabetização.

Na concepção de Magda Soares (2013), faz-se necessário articular as práticas de letramento ao ensino sistemático que estabelece a relação entre os grafemas e fonemas da língua. Ela sustenta a importância do letramento, que vai além da simples relação entre grafemas e fonemas, abrangendo o uso social da leitura e da escrita. A autora entende o letramento como processo que promove mudanças cognitivas, destacando que as habilidades de leitura são desenvolvidas por métodos e técnicas diversos daqueles necessários à escrita. Além disso, considera essencial, do ponto de vista pedagógico, "alfabetizar letrando". As contribuições dessas autoras caminham na direção oposta ao proposto para o ensino da língua sugerido pelo governo federal. O texto da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019, p. 05), ao empregar os termos “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, evidencia a ênfase dada ao ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Para Bakhtin (1986), o ensino da língua deve abranger uma série de elementos que refletem essa complexidade, dentre eles, o dialogismo (a língua é dialógica, existe na interação entre os indivíduos), a polifonia (língua carrega múltiplas vozes), a importância dos gêneros discursivos, a língua como fenômeno histórico e social (logo, deve ser considerado), a intertextualidade (todo texto está em diálogo com outros textos), a valorização da criatividade e autoria, a consciência linguística e a valorização de sua diversidade e a função social da linguagem. Dessa forma, esses recursos devem orientar as práticas pedagógicas, garantindo que o ensino da língua seja amplo e completo. Nessa direção, a consciência linguística também integra um dos elementos citados por Bakhtin (1986); contudo, não se limita a ela.

OS MATERIAIS DIDÁTICOS E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

A política nacional de educação, por meio de leis, programas e projetos educacionais, pode incentivar a adoção de determinadas concepções de ensino pelos demais entes federados, como estados e municípios, por meio do regime de colaboração (Brasil, 2019), mesmo que o Art. 12º da LDBEN discorra sobre a autonomia pedagógica, esta pode não acontecer. Ao adotar uma

concepção em detrimento de outras, o governo federal induz a ideia de que esta representa o melhor caminho a seguir. Isso pode ser observado na elaboração dos livros didáticos pelo governo do estado de São Paulo, entre 2014 e 2023, os quais foram influenciados pela abordagem adotada pela União. Todavia, o estado de São Paulo, tem oscilado nas tomadas de decisão sobre a adoção de livros didáticos para a rede, a exemplo dos anos 2007 e 2008, 2011, 2012 e 2021, os quais priorizou a produção e o uso de seus próprios materiais didáticos, deixando de aderir aos materiais sugeridos pelo governo federal. Os livros distribuídos pela União fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), regulamentado pelos Decretos nº 12.021/2024 e nº 9.099/2017, que são produzidos por editoras e autores especializados em educação e que participam de processos de seleção conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com informações presentes no *site*[6] do MEC (Brasil, 2024), os materiais são avaliados por comissões técnicas compostas por especialistas em educação que analisam a qualidade pedagógica e o alinhamento à BNCC.

Um dos motivos pelos quais o estado tem priorizado a produção própria de material digital é justificado – de acordo com notícias divulgadas no *site* da Globo, G1[7] (2024) –, para manter a "coerência pedagógica". Isso se reflete na produção e adoção de livros didáticos alinhados às diretrizes do estado e ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Contudo, os normativos e currículos dos demais entes federados, de acordo com o Art. 26º da LDBEN (Brasil, 1996), devem estar alinhados à BNCC. Logo, se o estado não faz uso da produção distribuída pela União, cabe saber em qual perspectiva se apoia? Ao estudarmos os livros didáticos da rede estadual de São Paulo, podemos verificar essa escolha.

ANÁLISE DOS MATERIAIS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

A escolha da análise dos livros produzidos para os primeiros anos do Ensino Fundamental se deu em decorrência de que:

> [...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança (Vygotsky, 2001, p. 332).

Seguindo os preceitos de Vygotsky (2001), compreendemos que os anos determinados pelo MEC para o processo de alfabetização poderão ser substanciais para o sucesso na

[6] Disponível em: PNLD — Ministério da Educação. Acesso em: 03 mar. 2025.
[7] Disponível em: Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano | São Paulo | G1. Acesso em: 3 mar. 2025.

aprendizagem dos estudantes, e se não forem considerados relevantes, podem impactar o percurso escolar dos estudantes nos anos subsequentes. Logo, a análise dos livros didáticos que estão sendo ofertados como apoio aos alunos nessa fase de escolarização é de significativa importância.

Os livros são compostos por atividades educacionais permanentes, ou seja, aquelas realizadas com frequência, intencionadas a formar atitudes e promover o desenvolvimento de hábitos. Repetem-se de forma sistemática e previsível – diária, semanal, quinzenal ou mensalmente; a marca principal dessas situações é a regularidade (Lerner, 2002, p.73-87) e os exemplos constantes no material são minisseminários, rodas de leitura, assembleias, rodas de notícias e oficinas de escrita.

No presente estudo, analisamos quatro livros[8] de apoio ao currículo do professor, volumes I e II, Ensino Fundamental, primeira edição de 2021. Para ilustrar a análise, definimos uma sequência de atividades permanentes, "lendo e cantando uma cantiga", entre as páginas 33 e 36, e percebemos, no estudo das habilidades, atividades e orientações ao professor, forte influência do método fônico. Um exemplo é o uso recorrente da habilidade do currículo paulista (São Paulo, 2019) "(EF01LP08): relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita" (São Paulo, 2021, p. 33). Essa habilidade aparece, de forma incisiva, em outras 16 atividades no livro do professor, volume I, do 1º ano.

Encontramos outros exemplos nas atividades propostas aos estudantes. Nelas, é possível identificar comandos diretos à leitura, repetição e identificação de palavras no texto, como: "Agora, siga as instruções do professor para fazer a leitura da cantiga" (São Paulo, 2021, p. 33); você consegue localizar no texto palavras ditadas pelo(a) professor(a)? Registre as palavras que rimam encontradas na cantiga" (São Paulo, 2021, p. 34) e "siga as orientações do(a) professor(a) para encontrar algumas palavras na cantiga" (São Paulo, 2021, p. 36). Observamos que não há atividades que explorem o texto da cantiga, nem a presença de inferências, as quais são essenciais para que o estudante, por meio de informações já obtidas, possa aumentar seus conhecimentos sobre o texto para entender a interação entre o autor, o texto e o leitor.

[8] Livro: Currículo em Ação: ciclo de alfabetização. São Paulo: SEED/SP, 2021. 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Material didático do professor. V. 1 e 2. Disponível para acesso em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/.
Livro: Currículo em Ação: ler e escrever & EMAI – educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: SEED/SP, 2022. 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Material didático do professor. V. 1 e 2. Disponível para acesso em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/.

Na orientação didática ao professor, notamos crítica aparente à abordagem construtivista ao citar a "leitura global" e possível dificuldade dos estudantes em relacionar o som à forma gráfica das palavras. Isso é intitulado no material como "dificuldades antecipadas":

> Ao realizar a leitura globalmente, alguns/algumas estudantes podem não relacionar ainda o som e a forma gráfica das palavras. Podem oralizar determinada parte da cantiga e apontar para outra e/ou apresentar dificuldades em identificar a palavra como unidade (São Paulo, 2021, p. 34).

O trecho acima elucida que a leitura global (valorizada pelo construtivismo) pode ser um dificultador para a aprendizagem da língua.

Há ainda a análise de outra atividade com resgate da leitura da cantiga, localização de palavras ditadas pelo professor e seu registro. Nela, verificamos forte presença do desenvolvimento da consciência fonológica mediante o uso de "pseudopalavras", visualização, repetição, treino e memorização amparados na oralização, associação letra/som, troca e alternância de letras e uma lacuna na interação estudante/texto. Nesse contexto, percebemos que o ensino da língua materna, para estudantes em fase de alfabetização, restringe-se a uma única perspectiva em detrimento de outros aspectos que poderiam estar articulados nesse processo, conforme defendem Bakhtin e Volochinov (2006). É notório o destaque dado à "língua" em detrimento da cultura do aprendiz, do contexto em que vive, da interação, da relação dialética (materiais) e dialógica (com os demais estudantes e professores), no processo de ensino e de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Bakhtin e Volochinov apontam:

> A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 125-127).

Segundo o autor, a linguagem não pode ser compreendida apenas como sistema formal ou individual, mas sim como fenômeno social e cultural que se desenvolve na interação entre os sujeitos. Ao focar apenas na "língua" como conjunto de regras e estruturas, corre-se o risco de negligenciar a dimensão cultural e histórica que a constitui. Desse modo, defendem que a linguagem é inseparável das práticas sociais e culturais no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante disso e das abordagens pedagógicas identificadas no material didático, constatamos que os materiais estão ancorados na perspectiva denominada por Bakhtin como objetivismo abstrato. Segundo Silva e Leite (2013), essa concepção age com a sobreposição da estrutura linguística sobre o aprendiz. Para os autores, a língua é intocável e dispõe de regras que não permitem interferência no sistema (Silva; Leite, 2013).

De acordo com Cardoso, Guida, Sepúlveda e Paulet (2019), a PNA está fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas. Nessa abordagem, questões linguísticas e psicológicas estão estreitamente imbricadas, aderindo apenas a uma área de conhecimento para o ensino da língua (*apud* Medeiros, 2023, p. 77). Contudo, não é a primeira vez na história da alfabetização que essa abordagem é tida como primeira opção. Mortatti (2006), na obra História dos métodos de alfabetização no Brasil, destaca que o método fônico ganhou destaque de forma sistematizada no Brasil em dois períodos históricos, um, no final do século XIX e início do século XX, e outro, nas décadas de 1990 e 2000, em resposta às críticas ao construtivismo e aos baixos índices de alfabetização. Para a autora, apesar de sua eficácia em alguns contextos, o método fônico continua sendo alvo de debates e críticas, especialmente no que diz respeito ao potencial reducionista e à desconsideração do contexto social e cultural dos estudantes.

Bakhtin (1986, p. 82), por sua vez, define que a língua é como "um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal a qual à consciência individual e peremptória para esta", contrapondo-se à ideia do objetivismo abstrato (que se apoia no método fônico). Sob a ótica do objetivismo abstrato, no texto: Marxismo e Filosofia da Linguagem (Bakhtin e Volochinov, 1929, *apud* Lenz, 2021), argumentam que a língua não pode ser reduzida a um sistema abstrato de regras e estruturas, nem pode ignorar a diversidade linguística, tratando-a como um sistema homogêneo e uniforme. Afirma que, nessa concepção, há a priorização da forma da língua (estruturas gramaticais, regras sintáticas) em detrimento do conteúdo (significados, intenções, contextos), além de negligenciar o caráter dialógico da linguagem.

Após o estudo dos livros dos 1º e 2º anos adotados com o propósito de apoiar os estudantes na apropriação da língua, passaremos a analisar os anos escolares que correspondem ao período de consolidação das aprendizagens (3º, 4º e 5º).

ESTUDO DOS LIVROS DO 3º, 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O material didático Currículo em Ação, Ler e Escrever & EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais, dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, orientações didáticas para o professor, volumes I e II, foi produzido diante da implantação do Programa Ler e Escrever, no estado de São Paulo, e obedeceu às normas e orientações definidas na Resolução SE nº 86/2007 (São Paulo, 2007).

O Programa Ler e Escrever apresenta abordagem de trabalho com o processo de alfabetização voltado aos alunos de 1º ao 5º ano. Pauta-se na abordagem construtivista e, dentre suas ações, estão a formação de professores, o monitoramento, a produção de materiais didáticos e paradidáticos. De acordo com a SEE-SP, o Programa se constitui:

> [...] como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental (São Paulo, 2008, p. 01).

Na análise dos livros do material didático do Programa Ler e Escrever de Língua Portuguesa, verificamos a composição com diferentes modalidades organizativas inspiradas no livro "Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário", de Delia Lerner (Lerner, 2002, p. 73-87). Fazem parte dessas modalidades as sequências didáticas (série de ações interligadas e organizadas projetadas com o propósito de alcançar um objetivo educacional específico), sequências habituais (roda de biblioteca, rotina de leitura compartilhada como roda de notícias, roda de curiosidades científicas, entre outras), projetos didáticos (contextos didáticos que proporcionam situações nas quais o aprendizado adquire significado e se apresenta como ação direcionada para alcançar um objetivo definido), leitura pelo estudante e leitura pelo professor.

O estudo revelou a concepção construtivista por meio de excertos do livro do professor, do 3º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, que correspondem ao desenvolvimento do projeto didático: literatura de cordel, das páginas 148 a 174. Segundo Lerner (2002, p. 73-87), configuram-se como projetos didáticos as situações de ensino que oferecem contextos "nos quais o estudo ganha sentido e aparece como uma atividade que se orienta para a realização de um propósito claro".

No projeto didático investigado, constam as seguintes etapas: 1 – apresentação do projeto "literatura de cordel"; 2 – leitura feita em conjunto e avaliação dos elementos linguísticos presentes nos cordéis; 3 – recitação e declamação de cordéis; e 4 – produção coletiva de cordel, com um total de nove atividades. Estas vão desde a apresentação do projeto aos estudantes até a produção e apresentação para os (as) alunos de outra classe ou de toda a escola.

Da sequência de atividades citadas, verificamos diferentes características da perspectiva construtivista, entre as quais a contextualização da temática e a organização dos trabalhos em duplas, "com agrupamentos produtivos e reflexão sobre análise linguística feita pelos estudantes" (São Paulo, 2022, p. 150). Nos encaminhamentos do professor, surgem as inferências

– não identificadas no material didático do ciclo de alfabetização do 1º e 2º ano – com levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios dos estudantes, conforme o excerto abaixo:

> [...] conversar com os (as) estudantes e explicar qual o objetivo do Projeto. As atividades previstas têm a finalidade de levar ao seu conhecimento o gênero literatura de cordel para possibilitar a produção coletiva de um texto do gênero. Fazer perguntas como: "Já conhecem cordel? Já leram, viram e ouviram alguma apresentação de um (a) cordelista ou repentista? (São Paulo, 2022, p. 150).

Há também a associação de um determinado objeto de conhecimento com outros que podem ser conhecidos de memória, o que ajuda o estudante no processo de compreensão do objeto a ser estudado, como, por exemplo: "Antes da aula, planejar a análise que será feita do texto 'A Menina Que Queria Ser Engenheira'. Retomar a leitura do texto, solicitando que as duplas acompanhem a sua leitura" (São Paulo, 2022, p. 167). A textualização nas orientações ao professor instiga a autonomia dos estudantes, sugere consenso sobre o que será escrito e sobre o planejamento da produção. Esse elemento desponta no item: "Inicie o processo de textualização, ouvindo a sugestão dos(as) estudantes, promovendo a negociação do que será escrito" (São Paulo, 2022, p. 172). "É necessário que se releia a parte escrita, confronte com o planejamento, discuta os sentidos construídos, o respeito às características do gênero" (São Paulo, 2022, p. 173). Notamos, além dos aspectos citados, a preocupação em respeitar o "tempo de aprender" do estudante, forte característica do construtivismo:

> [...] você, professor(a), terá três aulas para a produção do cordel. Este tempo é importante para que os(as) estudantes não se cansem e vocês possam ter um olhar mais refinado sobre o texto que está sendo produzido (São Paulo, 2022, p. 173).

Esses elementos também estão presentes no material dos 4º e 5º anos. Logo, em comparação com os materiais didáticos dos 1º e 2º anos, estes diferem epistemologicamente e de forma organizacional.

Apesar de abranger outros elementos além daqueles constantes nos livros dos 1º e 2º anos, à perspectiva construtivista, Bakhtin (1986) atribuiu o conceito de "subjetivismo idealista", ou seja, uma abordagem filosófica e linguística que enfatiza excessivamente o papel do indivíduo e da subjetividade no processo de produção e interpretação da língua.

Para Silva e Leite (2013, p. 38-45), o subjetivismo idealista:

> [...] entende a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo; logo, a enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito. A língua é estabelecida como uma criação ininterrupta cuja evolução se dá de modo autônomo e ilimitado. Essa postura idealista defende a ideia de que o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas.

Essa concepção ocupou lugar de destaque no ensino à medida que teve sua epistemologia correlacionada ao construtivismo. A abordagem construtivista nasceu da epistemologia genética de Jean Piaget. Segundo Matui (1995), essa epistemologia estuda a origem lógica dos conhecimentos científicos sobre o enfoque de como essa lógica se origina e se desenvolve na criança. Ferreiro (2008), aluna de Piaget e psicolinguista, reafirma que, nessa abordagem, aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita e que ler é buscar significado (Ferreiro, 2008). Coll (1994), na mesma vertente, assinala que, na abordagem construtivista, mediante a construção de aprendizados significativos, permite que o estudante desenvolva, altere, diversifique e organize seus esquemas mentais criando redes de significados que ampliam a compreensão do mundo físico e social. Todavia, o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin e Volochínov (1986) (*apud* Lenz, 2021) sobre o *subjetivismo idealista* assevera que a língua deve ser concebida no âmbito da ordem histórica e ideológica, e não de forma homogênea, pois mesmo uma comunidade nacional se construiu de maneira heterogênea, e os indivíduos costumam usar a língua de modos diferentes.

Além de Bakhtin, Oliveira (2002, p. 4) também questiona essa perspectiva. O autor argumenta que "há poucos trabalhos de natureza teórica, conceitual ou empírica que permitam uma análise objetiva do que seria o construtivismo". Segundo ele, "isso causa um impacto profundo nas práticas educativas, em especial na alfabetização" (Oliveira, 2002, p. 162).

No âmbito nacional, a adesão ao construtivismo ocorreu a partir de 1980 no contexto de transformações políticas, sociais e educacionais no período marcado pela redemocratização do país, após o regime militar (1964-1985) e pela busca de novas abordagens pedagógicas que rompessem com os métodos tradicionais de ensino, como o método fônico e o método da soletração. Segundo Mortatti (2006), nesse período, o construtivismo influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientaram o currículo da educação básica no Brasil, logo se desdobrando para os estados e municípios, a exemplo do estado de São Paulo, e do material do 3º ao 5º ano analisado nesta pesquisa. Nesse sentido, a investigação apontou um paradoxo entre as concepções, estando a primeira com o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito e, na segunda, o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas. Evidenciamos, ademais, que as mudanças na estruturação e organização dos materiais didáticos entre os anos que compõem o ciclo de alfabetização (1º e 2º) e os anos de consolidação das aprendizagens (3º, 4º e 5º) continuam ancoradas em escolhas mercadológicas, subsidiadas por políticas partidárias que acabam se tornando parte de uma política de governo, se sobrepondo às políticas de Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apoio do material didático aos professores e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pode contribuir para a aquisição da linguagem escrita. Contudo, precisa estar ancorado em uma concepção de ensino que contemple todos os elementos apontados por Bakhtin (1986), pois esta influencia diretamente as ações pedagógicas, a relação entre estudantes e professores e a consolidação do conhecimento.

Ao buscarmos identificar e discutir as concepções de linguagem presentes nos materiais didáticos produzidos pelo Estado de São Paulo, a fim de refletir sobre o ensino da língua nos Anos Iniciais, analisamos os conteúdos do componente de Língua Portuguesa dos livros de apoio ao currículo dos 1º e 3º anos do Ensino Fundamental. A análise constatou que os materiais didáticos nos 1º e 2º anos se apoiam na perspectiva neuropsicológica de ensino, e os materiais dos 3º, 4º e 5º anos se sustentam na perspectiva psicogenética, denominadas por Bakhtin e Volochínov: objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, respectivamente (Bakhtin; Volochínov, 2009). Evidenciamos também que essa diferenciação acentuada estabelece relação direta a partir do Decreto nº 9.765/19 (Brasil, 2019) que denota a concepção adotada pelo governo federal para o ensino da Língua Portuguesa no processo de alfabetização, ancorada na consciência fonológica. Verificamos que, apesar de o Estado de São Paulo recusar o apoio ao material didático do PNLD, compartilha da mesma concepção de ensino, conforme análise do material didático.

A investigação também apontou que a produção do material didático próprio implementado pelo governo estadual se constitui de adaptações do material educacional Nova Escola viabilizado por parcerias e financiado por institutos. Essas parceiras escancaram a mínima participação do Estado em seu papel básico de estar à frente de políticas públicas voltadas à educação, deixando essa função fundamental para as coparticipações e tendendo a descaracterizar a educação pública como patrimônio cultural.

Diante das contribuições de Vygotsky (2001), Bakhtin e Volochínov (2009) e da concepção enunciativo-discursiva de linguagem, compreendemos que as perspectivas adotadas pelos governos podem ser reducionistas para o ensino e aprendizagem da língua, restritas no apoio aos estudantes em pleno desenvolvimento humano, por abranger apenas parte de um processo que deveria constituir outros elementos, como o dialogismo, os gêneros discursivos, a língua como fenômeno histórico e social, a intertextualidade, a valorização da criatividade e

autoria, a consciência linguística e a valorização de sua diversidade e a função social da linguagem (Bakhtin, 1986).

Nessa direção, a divergência entre as concepções de ensino configura retrocesso no cenário educacional, distanciando-se do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista. Dessa forma, assentimos com Bakhtin e Volochínov (2009) ao polemizá-las enquanto concepções para o ensino da língua ao afirmar que nenhuma das duas deve ser priorizada na fase da alfabetização, visto que a teoria do objetivismo abstrato não aceita a capacidade das línguas evoluírem através do tempo, e o subjetivismo idealista assume ser o indivíduo o centro de estudo da linguagem, como se sua interação com o outro não modificasse o seu discurso.

Diante disso e a fim de minimizar as escolhas reducionistas no ensino da linguagem, compreendemos, em Nóvoa (2019, p. 3), a necessidade de qualificar a formação continuada dos professores; apoiada na ciência da educação, para assim "[...] elevar o nível e a natureza da formação [...]", de forma que consigam articular o ensino e transpor ao que está posto, independentemente da eficácia do material. Concluímos que a aprendizagem da língua nos Anos Iniciais deve acontecer pela interação com o outro (Vygotsky, 2001) e pela interação verbal (Bakhtin, 1986) como processo mais amplo da educação que transita dialógica (com os materiais) e dialeticamente entre os estudantes que expressam seus pensamentos e sentimentos por meio da linguagem; entre a enunciação, a ideologia e o contexto social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BASILIO, A. L. Pensar que se resolve alfabetização com método fônico é ignorância. **Ação Educativa**. 18 abr. 2019.

BITTENCOURT, C. **Materiais didáticos:** concepções, produções, usos. Mimeo, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.) **Sociolinguística e ensino:** contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p. 206.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília. MEC, Legislação, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Brasília, DF: MEC, 2019.
CARDOSO, B.; GUIDA, A.; SEPÚLVEDA, A.; PAULET, N. Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA**. Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 esp., 2019.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Artmed: Porto Alegre, 1994.

COSTA, F. **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

COSTA, J. M.; OLIVEIRA, M. Y. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Working Papers in Linguística** (online), 2021.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRO, E.; TABEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Artmed: Porto Alegre, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 2ªed., São Paulo: Editora Ática, 1998.

LENZ, C. A crítica ao subjetivismo idealista em Marxismo e filosofia da linguagem. **Conexão Letras**, v. 11, n. 16, p. 184-194, 2021.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MATUI, J. **Construtivismo:** teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEDEIROS, F. C. M. de. Análise de Políticas Públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. 2023. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2023.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SACRISTÁN, J. The process of pedagogical reform. In: BOYED-BARRETT, O.; O'MALLEY, P. (Org.). **Education reform in democratic Spain**. Londres: Routledge, 1995.

SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo**. Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação**: ciclo de alfabetização. São Paulo: SEED/SP, 2021. 1º ano do Ensino Fundamental– Anos Iniciais. Material didático do professor. V.1 e 2.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação:** ler e escrever & EMAI – educação matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: SEED/SP, 2022. 3º ano do Ensino Fundamental– Anos Iniciais. Material didático do professor. V.1 e 2.

SÃO PAULO. **Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever, de julho/2008.** São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a recuperação de estudos de alunos do Ensino Fundamental e médio. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, SP, 20 dez. 2007. Seção 1, p. 31.

SILVA, D., LEITE, F. Subjetivismo idealista e Objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli,** Ceará, 2, out. 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.