

A ABORDAGEM DE LEITURA E ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 NO LIVRO DIDÁTICO DA EDITORA SAS

Alice de Oliveira SILVA¹
Geórgia Maria Feitosa e PAIVA²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar como as competências específicas listadas na BNCC (2018) estão sendo aplicadas no ensino de leitura e escrita em dois livros de Língua Portuguesa (BARROS, 2022) direcionados ao primeiro ano do Ensino Fundamental 1. Para isso, nos embasamos nos trabalhos de Amorim e Souto (2020), Koch (1997), Liska (2020), Freire (1996), entre outros. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva com foco na análise documental do material didático de língua portuguesa, pelo qual foram selecionadas cinco atividades de leitura e escrita a partir dos seguintes gêneros textuais: lista de chamada, fábula e poema aplicados no início do primeiro bimestre e quarto bimestre. Diante da análise, verificamos que a editora se preocupou em trabalhar a organização de seu material a partir dos seguintes critérios: a) modularização do conhecimento; b) interdisciplinaridade entre matérias e conhecimentos; c) uso de recursos extralinguísticos como suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita; e d) o gênero regras de jogo. Deste modo, observamos que o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir das competências específicas de Língua Portuguesa, nos livros didáticos, estão bem delineados tendo em vista a perspectiva pedagógica adotada.

Palavras-chave: BNCC; leitura e escrita; material didático; Ensino Fundamental 1.

Abstract: The present work aims to analyze how the specific competencies listed in the BNCC (2018) are being applied in the teaching of reading and writing in two Portuguese language textbooks (Barros, 2022) directed to the first year of Primary 1. For this, we draw on the work of Amorim and Souto (2020), Koch (1997), Liska (2020), Freire (1996) and others. It is, therefore, a qualitative, exploratory and descriptive research focused on the documental analysis of the Portuguese language didactic material, by which five reading and writing activities were selected from the following textual genres: call list, fable and poem applied at the beginning of the first bimester and fourth bimester. In view of the analysis, we verified that the publisher was concerned in working the organization of its material from the following criteria: a) modularization of knowledge; b) interdisciplinarity between subjects and knowledge; c) use of extralinguistic resources as support for the development of reading and writing; and d) the game as a learning tool. Thus, we observe that the development of reading and writing from the specific competencies of Portuguese Language, in textbooks, are well outlined in view of the methodological perspective.

Keywords: BNCC; reading and writing; analysis; Primary Education 1.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a elaboração de recursos didáticos pedagógicos para o ensino de leitura e escrita para o Ensino Fundamental, alinhados à nova BNCC são urgentes, e neste contexto, editoras de todo o Brasil estão buscando criar conteúdos interdisciplinares,

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

² Doutora em Linguística, docente do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

interativos e que mobilizem diversas competências listadas na própria BNCC sem prejuízo do conteúdo programado na proposta curricular.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p.67).

Os novos materiais didáticos produzidos após a produção/publicação da BNCC em 2018, demandam novas formas de se ensinar leitura e produção de textos, e, cada vez mais, do professor polivalente são exigidas mais habilidades, as quais devem se adequar ao sequenciamento decidido pelas editoras, contribuindo significativamente para a redução de sua autonomia enquanto gestor do conhecimento.

Neste artigo, temos como objetivo compreender como a leitura e escrita são abordadas no primeiro ano do Ensino Fundamental 1 nos livros de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual do material didático SAS. Sendo assim, essa pesquisa parte de uma reflexão crítica sobre a BNCC (2018) com foco no estudo das competências específicas de Língua Portuguesa aplicadas ao ensino de Leitura e Escrita deste material didático. Além da própria análise documental, faremos uma discussão pautada na pesquisa de Amorim e Souto (2020), os quais afirmam sobre a impossibilidade em usar a BNCC como um único meio a ser seguido fielmente pelas instituições educacionais devido a omissão da consideração de práticas contextualizadas no ensino de leitura, que reverbera diretamente na escrita.

Com base nas inquietações dos autores, verificaremos se nas atividades sugeridas as competências são mobilizadas considerando o nível de aprendizado dos estudantes, a idade, o contexto regional, social, e se trabalham recursos pedagógicos, se promovem uma aprendizagem mais ativa para alavancarem o conhecimento. Para isso, selecionamos os livros da editora SAS, edição 2022 e as atividades do capítulo 1 da Unidade 1 e capítulos 6 e 9 da Unidade 2.

Este artigo está organizado em quatro tópicos: inicialmente será apresentada a fundamentação teórica, depois apresentaremos a metodologia adotada neste estudo, em seguida apresentaremos os resultados da pesquisa, e por fim, as conclusões.

A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA E A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando que desde a Educação Infantil a criança experimenta diversas práticas letradas, sejam elas formais ou informais, podemos dizer que o seu aprendizado de leitura e escrita não surge repentinamente na escola. No entanto, são nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no 1º e 2º ano, que se estima que haja a alfabetização do aluno, processo importante para o exercício da ação pedagógica. Haja vista que, ao decorrer desse segmento os estudantes conheçam e entendam o alfabeto e a condução desse aspecto no que tange a leitura e a escrita, isto é, codificar e decodificar. (BNCC, 2018). Evidentemente:

Os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. (BNCC, 2018,p.93).

Com a implementação da Lei 11.274/2006 e a emenda constitucional no 59/2009, algumas questões sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita ainda são desafiadoras, sendo assim, essas crianças são introduzidas com aproximadamente seis anos de idade no ensino fundamental e apressadamente recebem o impacto da descontinuação metodológica adotada na educação infantil.

A passagem entre essas duas fases demanda bastante cautela e dedicação, não apenas das gestões e educadores nas instâncias educacionais, como também pelos responsáveis pela criança, políticas públicas e aos outros incluídos nesse processo, assegurando integração e adaptação no encadeamento nesta etapa. Como afirma a BNCC (2018):

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BNCC, 2018, p. 53).

Assim dizendo, a continuidade dessa transição e aprendizagem incorpora a aprimoração tanto da leitura como da escrita, pois a criança no ensino fundamental é exposta a textos um pouco maiores que o comum e passam a ser estimuladas a interpretação e escrita sobre esses textos.

Além do desafio pedagógico enfrentado pelo professor polivalente, outro grande desafio é saber articular os recursos didáticos pedagógicos contribuindo para a aprendizagem de leitura e escrita para estudantes do Ensino Fundamental. Acredita-se que, ao trabalhar amparados nas competências listadas pela BNCC, o aluno do Ensino Fundamental será exposto ao ensino de leitura com maior interação com a realidade. Como afirma Liska (2020):

Ao apresentar as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, a Base afirma que, ao longo da Educação Básica, a área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa) deve propiciar aos alunos aprendizagens relativas à expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas. (LISKA, 2020, p.2).

Desse modo, na composição da Base, os textos não são categorizados como sendo apenas verbais: existe uma diversidade de textos que integram aspectos verbais, visuais, gestuais e sonoros. Como afirma KOCH (1997):

Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. [...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 1997, p. 26).

A concepção de Koch parece ser a mesma adotada na BNCC, quando observamos que nas competências a interação social e os diversos tipos de textos que emergem nessas interações podem ampliar o repertório de práticas sociais e educacionais. Deste modo, a formação humana está sendo pautada em algumas das competências da base, como comenta Liska (2020, p.2).

A versão final da BNCC apresenta dez competências gerais comuns a toda a Educação Básica e estão ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das DCN. Tais competências pretendem assegurar, como resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (LISKA, 2020, p.2).

Mediante a essas interações estão compartilhando e recebendo conhecimentos, atitudes e valores culturais, éticos e morais. Segundo a BNCC, há indicações de que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a atuação pedagógica precisa ter como ponto principal a alfabetização, para que haja maiores possibilidades de o aluno adaptar-se a esquematização de escrita alfabética de maneira estruturada, com o propósito de fortalecer outras habilidades de leitura e escrita durante a sua envoltura nas rotinas múltiplas de letramentos. Uma vez que, aprender a ler e escrever fornece ao estudante uma nova perspectiva e a sensação de estar vivenciando algo surpreendente, ampliando as probabilidades de construção de conhecimentos com independência e protagonismo.

Quadro 1 - Competências específicas da Língua Portuguesa na BNCC

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
---	---

<p>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p>	<p>7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p>
<p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p>	<p>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</p>
<p>4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</p>	<p>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p>
<p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p>	<p>10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC.

As dez competências específicas de Língua Portuguesa, de uma forma geral, atuam como paradigmas de referência daquilo que se espera dos estudantes ao concluírem o Ensino Fundamental. Elas tratam sobre a percepção de língua falada e suas variações, linguagem escrita e diferentes tipos de textos lidos ou produzidos, sendo esses aspectos todos desenvolvidos no contexto de envolvimento nas diversas esferas da sociedade, a fim de resultar em alunos que saibam produzir na sua língua estando aptos para viver em sociedade letrada, compartilhando conhecimentos e vivendo em constante interação.

Sendo assim, em relação a cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão ordenadas desde as práticas de linguagem e divididas em Ensino Fundamental- anos iniciais e Ensino Fundamental-Anos finais, tendo em vista a singularidade de cada seção; ou seja, as competências estão pensadas de acordo com a necessidade da continuidade da aprendizagem durante o percurso do aluno, sendo expandidas ao longo dos anos em níveis de complexidade, que por mais que possuam agrupamentos em divergentes práticas estão ligadas levando em consideração seus mecanismos que atuam no ensino e vida social do aluno. Logo, o componente curricular da Língua Portuguesa deve comprometer-se em garantir aos alunos o desdobramento de

competências específicas, que são importantes para o aumento de alternativas de envolvimento dos estudantes nos níveis de atividades humanas e desempenho no exercício da cidadania.

Já no eixo que engloba a Leitura, é ampliado para o letramento, através da progressão de inclusão de métodos de leitura nos textos que de maneira crescente aumentam o nível de complexidade, o que envolve a inclusão de palavras diferentes do vocabulário corrente, aumento do volume textual, uso de figuras de linguagem. Da mesma forma com o eixo de Produção de Textos, as práticas acontecem de forma progressiva aplicadas a diversos gêneros textuais. Consideramos leitor, como aponta Amorim e Souto. (2020):

A questão é que parece existir uma idealização de tipos de sujeitos-leitores acontecendo em toda a BNCC, algo que pode transformar o documento educacional numa ferramenta de controle da própria leitura, uma vez que se estipula um tipo de leitor que deve ser desenvolvido até o final do Ensino Médio. O que consideramos, inicialmente, é a própria noção de fruição que a Base constrói: o documento apresenta um conceito por demais abstrato [...]. (AMORIM e SOUTO, 2020, p. 111).

Os autores apontam algumas lacunas ao se referirem ao ensino de leitura a partir da visão das competências e habilidades presentes na BNCC, sobretudo o método utilizado para o desenvolvimento que arpeje diretamente na escrita do aluno. Como também, ao sugerir uma universalização do saber, a Base arrisca-se para contribuição de determinados processos de desumanização, ao passo que desprezam contextos e visão singular de mundo dos estudantes e noções que expõem na escola. (AMORIM e SOUTO, 2020, p. 102).

Sendo assim, ao fundamentarmos Freire (1996) pautamos a relevância das metodologias ativas e recursos didáticos pedagógicos em sala de aula no ensino de leitura, o que resultará na contribuição da perspectiva de tornar o aluno um protagonista dentro da sala de aula.

Metodologias ativas de aprendizagem para o ensino de leitura e escrita

As metodologias englobam várias ferramentas de ensino, mas existem princípios norteadores que são a base e que estão diretamente vinculados às correntes teóricas importantes da educação. Diferente da educação tradicional, cujo estudante é visto apenas como espectador do conhecimento, com o uso de metodologias ativas, ele torna-se protagonista, criador e responsável pela sua experiência de aprendizagem.

Através dessa mudança, o estudante agora é o centro do ensino aprendizagem, que ao ser inserido ao método, conseqüentemente desfrutará de autonomia, reflexão, problematização da realidade, inovação e conseguirá trabalhar em equipe. O professor dentro desse contexto será mediador, facilitador desse processo para que o aluno seja estimulado a ter consciência de que ele é o ponto central do aprendizado, para que consiga ser adepto às sugestões inovadoras no modo de ensino.

A forma como deve estar o ambiente para que o aluno receba as metodologias ativas também deve ser diferente do tradicional, em que as trocas e o trabalho em equipe não são levados em consideração, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização

para a construção do conhecimento”. Esse movimento de interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se. (DE JESUS, p.7, 2020).

A partir deste método, os educadores precisam aguçar a independência do educando, considerando que, nesse espaço é preciso haver um ambiente em que os alunos exercitem e percebam as suas próprias ideias, que assimilem e reconheçam as diferentes concepções dos seus colegas, a fim de conseguir equiparar pensamentos e opiniões que estiverem sendo lançados.

Sendo assim, em relação à educação formal, não ocorre apenas no ambiente físico da sala de aula, mas nos inúmeros locais do cotidiano, agora ainda mais com a adesão nos espaços digitais; porém, diante desse contexto, é indispensável a utilização das metodologias ativas em sala de aula, tendo em vista a investigação através da percepção prévia de conhecimentos mediada pelo diálogo, contextualizando as bases de aprendizagem. Portanto, é indispensável, a introdução de ensino atravessado pela relação professor mediador e aluno atores principais.

Acredita-se que quanto mais alinhados o material pedagógico e o currículo estão, maiores serão as chances de desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes. Neste sentido, acreditamos que com a adoção das metodologias ativas de aprendizagem na prática docente, de muitas dessas competências podem ser mobilizadas, contribuindo assim para o ensino de leitura e escrita, fazendo com que o aluno se sinta protagonista no processo de aprendizagem, despertando maior interesse ao estudar atividades lúdicas, interativas e contextualizadas.

De acordo com Moran (2017), as instituições de ensino estão reavaliando seus métodos de ensinar e aprender, contudo, é importante salientar que algumas dessas instituições, embora adotem materiais atualizados, lúdicos e interativos, que facilitam o protagonismo estudantil, ainda estão inspiradas pelos métodos considerados tradicionais, diretamente focalizados no repasse de conhecimento através do professor, gerando inconsistências no ensinar e no aprender.

Como afirmam Moreira e Ribeiro (2016), *apud* Arão, Silva e Lima (2018) que trazem à tona a ideia da escola que possui pautas metodológicas ancoradas na facilitação do processo de aprendizagem, no qual a interação dentro da sala de aula visa, não apenas a participação, mas o protagonismo e independência do discente, provoca a abertura de espaços para o estímulo à criatividade, respeito às diferenças, experiências e vivências entre todos aqueles que estão comprometidos no progresso do ensino e aprendizagem, a fim de dar um novo significado aos conteúdos propostos, fixando ligações às práticas sociais.

Tal qual reitera Moran (2017) “Metodologias ativas com projetos são caminhos para iniciar um processo de mudança, desenvolvendo as atividades possíveis para sensibilizar os estudantes e engajá-los mais profundamente.” (MORAN, 2017, p.65). Nessa condição, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem relacionadas ao processo de aquisição da leitura e escrita no primeiro do Fundamental 1, mostra-se como um parâmetro pedagógico possível e eficiente no período do processo de alfabetização e letramento, que é a fase crucial para desenvolver a habilidade de leitura e escrita nas condutas sociais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trabalha uma abordagem qualitativa, classificando-se como exploratória e descritiva, uma vez que pretende possibilitar proximidade com o problema, e apresenta aspectos descritivos, expressando as características do fenômeno definido. Por fim, documental, tendo em vista a utilização de materiais que não obtiveram tratamento analítico. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para isso, utilizamos dois livros da editora SAS, edição de 2022, intitulados como Livro 1 e Livro 2 de Língua Portuguesa, voltados para o 1º ano do Ensino Fundamental 1 e que apresentam a Unidade 1 e Unidade 2, respectivamente. A Unidade 1 foi trabalhada no primeiro semestre e a Unidade 2 no segundo semestre de 2022, tendo em vista que essa divisão por capítulos nas duas unidades acontecem mediante a importância de apresentar aos alunos todos os conteúdos selecionados previstos para a aprendizagem, para que consigam absorver o que está proposto ao passo que os conteúdos vão progredindo e aumentando a complexidade.

Cada unidade possui cinco capítulos, na Unidade 1 do capítulo 1º ao 5º e Unidade 2 do 6º ao 10º, a partir disso, utilizamos para análise o primeiro capítulo da primeira unidade e o sexto e nono capítulo da segunda unidade. Com base nisso, para a construção da análise, selecionamos cinco textos e cinco atividades, buscando evidenciar a concepção de texto, ensino de gramática e interpretação, a ludicidade e a interdisciplinaridade com base nas competências da BNCC e em como esses aspectos podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno.

RESULTADOS

Esta seção está organizada em cinco pontos, evidenciando o objeto de análise que são os dois livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 1, edição 2022 da editora SAS, através do capítulo 1 da Unidade 1 e dos capítulos 6 e 9 da Unidade 2, exibindo a concepção de texto, o ensino da gramática e interpretação textual, a modularização do conhecimento, o uso de jogo como instrumento de aprendizagem de leitura e escrita e, por fim, a abordagem interdisciplinar no conteúdo textual e a aprendizagem de leitura e escrita. A análise foi conduzida a partir da identificação e aplicação das competências específicas de Língua Portuguesa da BNCC (2018), e a partir delas discutimos como essas competências aplicadas na nossa amostra podem contribuir com o processo de leitura e escrita dos estudantes.

Concepção de texto no material SAS

Assim como a BNCC, o texto, no material SAS, é considerado como uma unidade de trabalho “[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BNCC, 2018, p.67). Com base nisso, o ensino é mediado pelo uso dos gêneros nas duas Unidades e livros específicos de Leitura e Escrita, postos nessa coleção de dois mil e vinte e dois.

Isto é, os gêneros trabalhados no material atuam como apoio para o ensino-aprendizagem do aluno, tornando-se não apenas um instrumento de conversação entre os indivíduos, como afirma Koch (1933) “A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.” (KOCH, 1933, p.56).

Acreditamos que o material analisado está distante da forma tradicional de ensino, oferecendo ao aluno uma nova possibilidade de alcançar autonomia. “O ensino dos

gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer muito mais que os outros tipos de maestria - a intervenção ativa de fornecedores e o desenvolvimento de uma didática específica.” (KOCH, 1933, p.55).

Observamos no material analisado que o desenvolvimento das competências se dá como base na inserção de diferentes níveis de desafios que se complexificam conforme as unidades avançam. Desta forma, o conhecimento é modularizado, de modo que, no primeiro bimestre, na transição, há desafios mais simples, textos menos complexos, e nos últimos bimestres há uma demanda maior por parte do aluno. Tal abordagem considera que os estudantes, minimamente devem partir de um ponto em comum, no caso, entender uma lista como vemos no Figura 1, para chegar a interpretar um poema, como veremos no Figura 8.

Em outros termos, “[...] o modelo didático pode ser também tomado a priori, isto é, sua construção não necessita levar em conta o nível dos estudantes nem as particularidades de uma turma (princípio da pertinência à turma em que o gênero será trabalhado), ele pode ser elaborado de forma genérica e servir como base teórica para as adaptações necessárias em cada contexto de ensino.” (GONÇALVES e BARROS, 2010, p.44).

O ensino de gramática e ortografização

A primeira unidade da coleção possui capítulos mais introdutórios, visto que marca a passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental I. Nesse momento o aluno é exposto a um ambiente novo em relação à gramática da língua e as formas de interpretação textual; porém, a primeira unidade traz esses aspectos respeitando a progressão de aprendizagem desses alunos. Como aponta a BNCC (2018) “Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar”. (BNCC, 2018, p.89).

Dessa forma, tomaremos para a nossa análise o capítulo 1 do primeiro livro de Língua Portuguesa. Nele, é apresentado ao aluno, logo no início do primeiro semestre, gênero textual lista de chamada. Com este gênero, há o objetivo de se trabalhar a relação entre gramática e a interpretação textual, como demonstrado na Figura 1.

Elementos extralinguísticos

A seção da leitura do gênero é marcada não apenas pela lista de chamada, como também por desenhos de crianças em sala de aula que contextualizam o gênero em uso. Como suporte, há a presença do *QRcode* acima da lista, o qual sugere um áudio estimulando a curiosidade ao passo que mobiliza outras possibilidades de leitura, como a escuta do texto lido, haja vista que incluir aspectos sonoros é um estilo de aprendizagem que proporciona ao aluno, principalmente para aqueles que aprendem de maneira mais eficaz ouvindo, uma percepção que o leva a entender que a associação do que está posto pode acontecer de diversas formas, aumentando a percepção daquilo que é lido.

Deste modo, os estudantes são expostos ao gênero proposto, aguçando duas principais percepções: visuais e sonoras, que por sua vez, são grandes aliados na mediação do processo de aprendizagem, visto que o aluno é exposto a mais de uma modalidade de ensino, aumentando as probabilidades de absorção do conteúdo apresentado.

A atividade

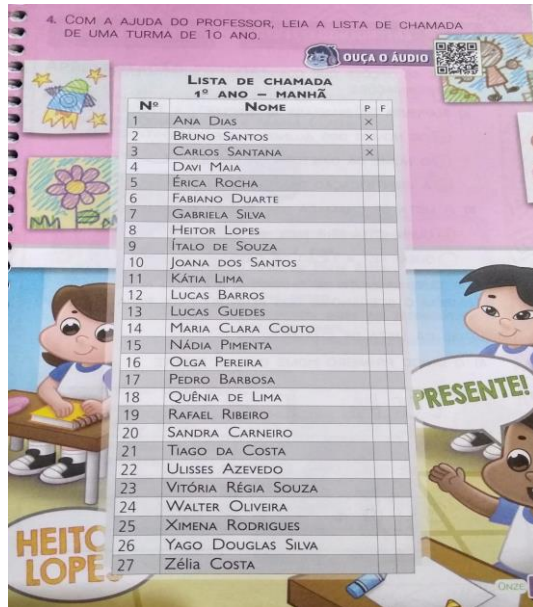
Em apenas duas páginas, a atividade de leitura consiste na apreciação do gênero, a indicação é que a leitura seja feita com a ajuda do professor, respeitando essa primeira etapa em que o aluno está partindo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando nem todos os alunos possuem autonomia de leitura ou interpretação textual. Na primeira página, há uma introdução ao gênero, com duas questões que orientam o aluno sobre o que será apresentado, auxiliando no estágio de pós-leitura, e a terceira questão que instrui o aluno a exercitar a escrita do gênero que será apresentado posteriormente, como evidenciado na Figura 2.

Logo após, há resolução de uma atividade com três questões que conduz a interpretação do texto apresentado através de uma questão objetiva apontando características da lista de chamada para que o aluno responda de acordo com o que foi apresentado, uma questão trabalhando a oralidade entre os alunos em sala de aula, e a última questão trabalhando a capacidade de relacionar com o que foi apresentado, e consequentemente, trabalhando a ortografia, como apresentado na figura 2. Influenciando o aluno a desdobrar aquilo que foi apresentado a partir da leitura sobre o gênero.

Consequente a essa introdução, o aluno é questionado sobre aspectos que o ajudam a compreender a língua, a partir de uma outra atividade que o capítulo fornece, exposto na figura 3. Ao final da atividade de interpretação, é posto o alfabeto colorido na primeira questão, detalhe muito importante para a visualização das crianças, com itens que giram em torno dessa fundamentação que são as letras. Nessa atividade, os alunos visualizam e aprimoram seus conhecimentos a respeito do alfabeto, conteúdo retomado da Educação Infantil e que será a sustentação de toda a sua trajetória em torno do aprendizado da Língua Portuguesa.

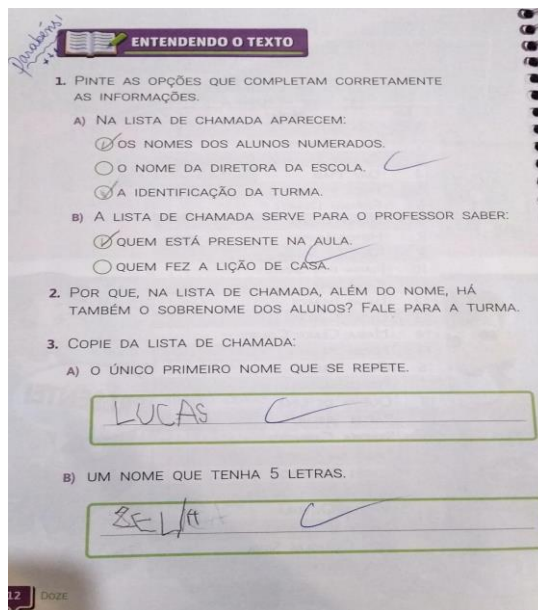
Essa atividade possui três páginas, com apenas um item de uma questão objetiva e outras três questões que trabalham o estímulo da ortografia. Que corrobora com a segunda competência específica, proposta pela BNCC “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BNCC, 2018, p. 87). Logo, a relação entre gramática e interpretação textual acontece de forma interligada, os gêneros servem de apoio tanto para o ensino de gramática, quanto para a interpretação textual.

Figura 1- Leitura do gênero lista de chamada



Fonte: Barros, 2022, p. 11.

Figura 2 - Atividade de interpretação textual sobre o gênero lista de chamada.



Fonte: Barros, 2022, p. 12.

Figura 3- Atividade de compreensão da língua, após a apresentação do gênero

COMPREENDENDO A LÍNGUA

1. LEIA O ALFABETO ABAIXO.

A B C D E F G H I
J K L M N O P Q R
S T U V W X Y Z

A) CIRCULE AS LETRAS DO SEU NOME.
B) CONTE E ESCREVA QUANTAS LETRAS TEM O ALFABETO:

25

C) AGORA, RECORTE O ALFABETO MÓVEL (PÁGINAS 145 A 155) E, COM ELE, MONTE SEU NOME SOBRE A CARTEIRA.

2. ESCREVA SEU PRIMEIRO NOME NO ESPAÇO ABAIXO E PINTA A PRIMEIRA E A ÚLTIMA LETRA.

LUIZ MIGUEL

■ A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME É: L

■ A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME É: Z

DEZESSEIS

Fonte: Barros, 2022, p. 16.

A modularização do conhecimento

Na Unidade 2, explorada no segundo semestre do ano letivo, é marcada pela modularização do conhecimento, pois algo importante a ser destacado é o aumento do nível de complexidade apresentado nos capítulos. Há presença de outros gêneros na ordem do narrar e que servem de base deste processo de ensino-aprendizagem. Neste período, espera-se que a criança esteja preparada para ler textos maiores e resolver atividades mais longas, aumentando o nível de proximidade com diferentes aspectos da gramática e evoluindo a capacidade de interpretação textual.

Elementos extralinguísticos

A indicação da leitura da fábula está destacada nas duas primeiras páginas do capítulo 6, a primeira página possui três questões retóricas que servem apenas para nortear o aluno sobre aquilo que será lido, nas duas páginas há presença de ilustrações que exemplificam as ações da história que está sendo apresentada, apontado nas figuras 4 e 5. Além de o aluno acompanhar a leitura visualizando o texto e as imagens, a indicação do livro é que os alunos ouçam a leitura que será feita. Ou seja, fazendo com que ao passo que a leitura seja realizada, o aluno tenha a oportunidade de assimilação dos aspectos que compõem o gênero fábula. Ele observa as imagens, como estão caracterizadas as personagens e a partir desta primeira leitura, ele gera alguma expectativa sobre o que vai ser lido, facilitando o processo de interpretação e proporcionando segurança para o estabelecimento de autonomia em relação a leitura dos textos.

A atividade

Posteriormente à leitura da fábula há uma atividade de interpretação textual um pouco mais longa, do que os alunos estão habituados, tendo em vista a comparação com a atividade apresentada no primeiro capítulo da Unidade 1, consistindo em três páginas de atividades, duas delas marcadas por imagens que retomam detalhes da fábula, contabilizando três questões objetivas que resultam em saber a percepção do aluno em apontar o significado, relacionar e de percepção sobre questões éticas, outra trabalhando aspectos da oralidade em relação a interação com a turma e cinco questões com respostas escritas sobre características inerentes à fábula, tanto aos métodos do gênero quanto a história e ético/moral, destacados nas figuras 6 e 7.

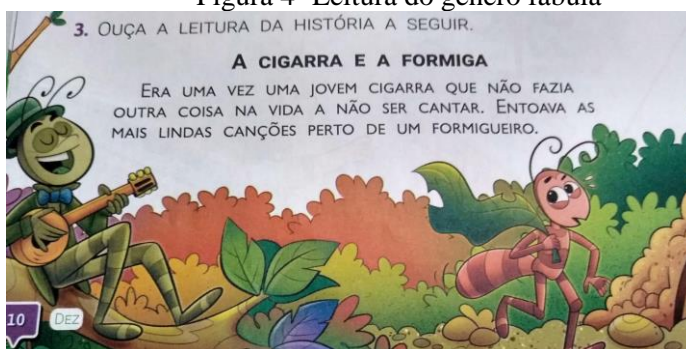
A fábula utilizada como gênero de abertura deste capítulo, o primeiro da segunda unidade, é essencial, uma vez que pode estimular o imaginário do aluno e despertar a capacidade de resolução de conflitos através da indução da face reflexiva que o gênero acarreta, demonstrado na figura 7, na quinta questão, item a e b respectivamente: “Você concorda com a atitude da guardiã?” e “O que você faria se fosse a guardiã?”. Neste momento, vemos que a competência da empatia também é mobilizada, levando o estudante a pensar sobre a atitude da personagem e se posicionar na situação.

Tal reflexão interpela o aluno a se posicionar, como consolida a terceira competência específica de Língua Portuguesa aqui mobilizada “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (BNCC, 2018, p. 87).

Além dela, percebemos que a questão também mobiliza a competência seis, “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.” (BNCC, 2018, p. 87), e a competência sete, “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”. (BNCC, 2018, p. 87).

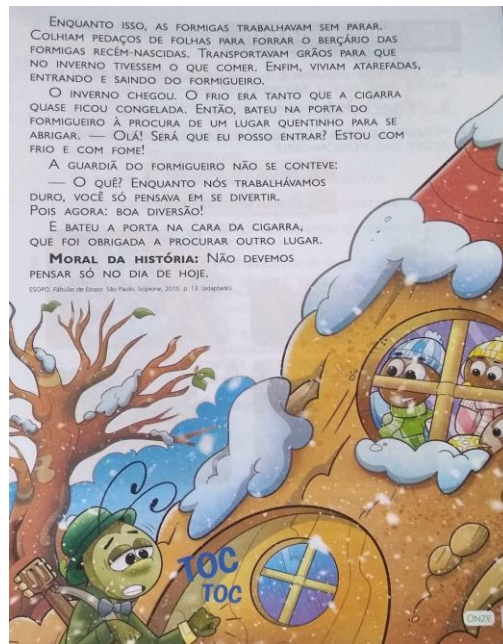
Isto é, trabalhar a interpretação textual nesta atividade, supera a relação entre codificar e decodificar, ampliando a interpretação textual, auxiliando-o a perpassar pela moral da história, sem que se torne fatigante, para que posteriormente aconteça a progressão do conhecimento, a aplicação de aspectos morais e interação com singularidade e autonomia que cada aluno possui.

Figura 4- Leitura do gênero fábula



Fonte: Barros, 2022, p. 10.

Figura 5- Continuação da leitura do gênero fábula



Fonte: Barros, 2022, p. 11.

Figura 6- Atividade de interpretação textual sobre o gênero fábula

ENTENDENDO O TEXTO

- NO TEXTO "A CIGARRA E A FORMIGA", QUEM ESQUECEU DE FAZER ALGO MUITO IMPORTANTE?
cigarra
- NUMERE AS CENAS DE ACORDO COM O MOMENTO DAS AÇÕES DAS PERSONAGENS.
 - 1 ANTES DO INVERNO
 - 2 DURANTE O INVERNO

1 2

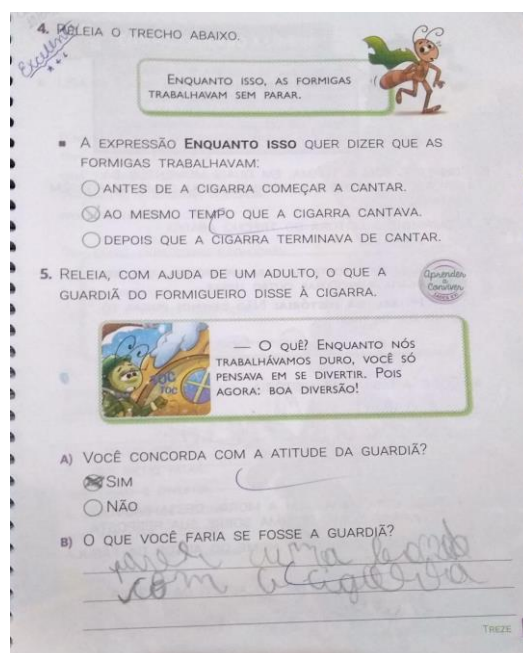
2 1

- ANTES DE O INVERNO CHEGAR:
 - A) O QUE AS FORMIGAS FAZIAM?
trabalhavam sem parar
 - B) O QUE A CIGARRA FAZIA?
caitava sem parar

12 Doze

Fonte: Barros, 2022, p. 12.

Figura 7- Atividade de interpretação textual sobre o gênero fábula



Fonte: Barros, 2022, p. 13.

Conhecimento metalinguístico

No mesmo capítulo, aproveitando o mesmo mote da estória trabalhada anteriormente, o estudante se depara com um gênero de ordem literária: o poema. Diferente do anterior, neste, há a exploração metalinguística do gênero, possibilitando ao discente compreender sobre o conceito e estrutura narrativa do gênero trabalhado antes.

Ao passo em que conceitua, comenta a fábula, o aluno também está aprendendo os aspectos que demandam características de compreensão da língua e do campo discursivo literário, desenvolvendo a nona competência específica, “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.” (BNCC, 2018, p. 87).

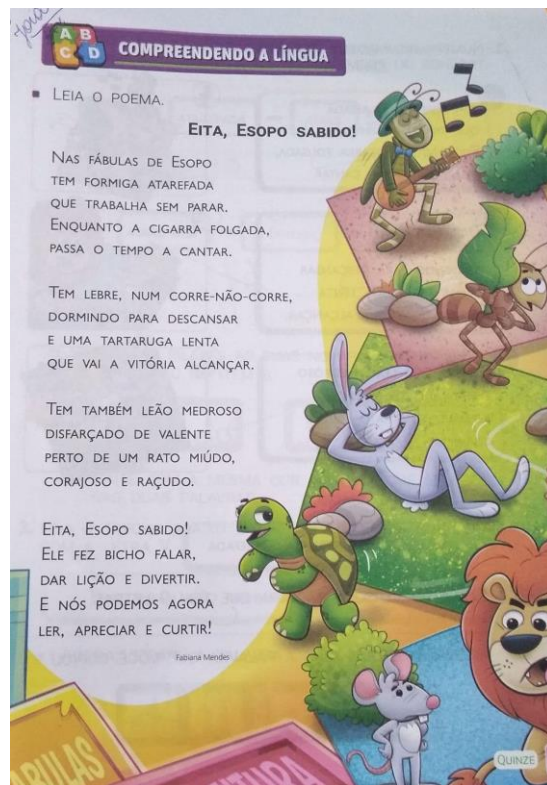
Elementos extralinguísticos

A página que exhibe o poema é composta por ilustrações que apresentam os personagens da história e, diferentemente da leitura do gênero fábula, dessa vez o comando está conjugado no imperativo afirmativo “leia o poema”, tendo em vista que já presenciou a leitura em outra modalidade, explorou aspectos do gênero e autor do texto, dessa vez ele está sendo conduzido para a obtenção de autonomia da leitura, como apresentado na figura 8.

Nas Figuras 10 e 11 há a apresentação das palavras em forma de sílabas, a aproximação da separação silábica e a habilidade de percepção do aluno em relação ao alfabeto, conteúdo trabalhado no primeiro capítulo da Unidade 1, cujo foco foi a retomada dos conhecimentos do Infantil 5. Nota-se que usando desta estratégia, mais uma vez a

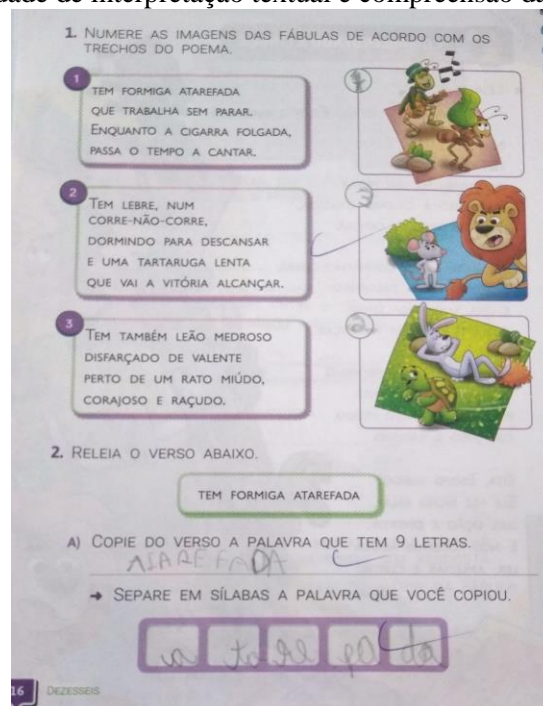
modularização do conteúdo foi utilizada, minimizando o estranhamento do estudante ao se deparar com um conteúdo completamente novo.

Figura 8- Progressão a partir da leitura gênero poema



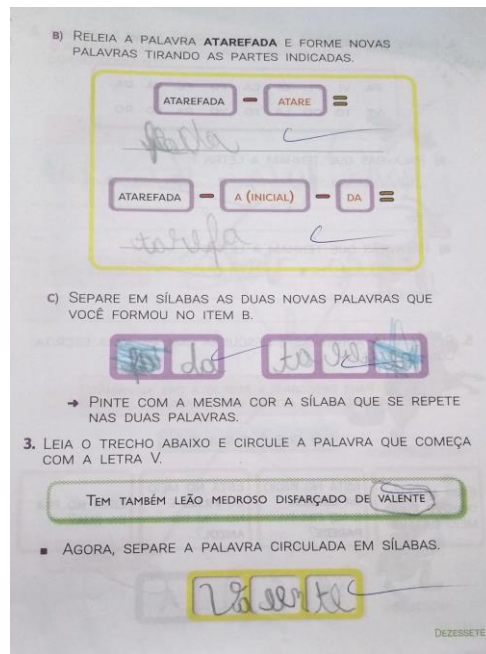
Fonte: Barros, 2022, p. 15.

Figura 9- Atividade de interpretação textual e compreensão da língua a partir do gênero



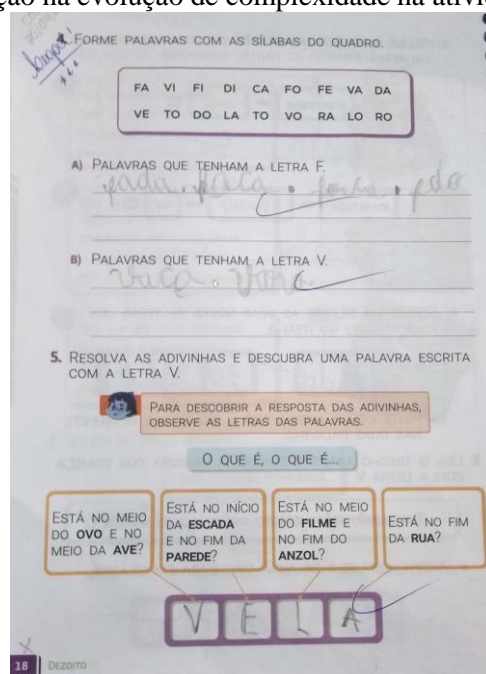
Fonte: Barros, 2022, p. 16.

Figura 10- Evolução de complexidade na atividade de compreensão de língua



Fonte: Barros, 2022, p. 17.

Figura 11- Continuação na evolução de complexidade na atividade de compreensão de língua



Fonte: Barros, 2022, p. 18.

Ao analisar estas atividades, a progressão é notória não apenas pela extensão da atividade, mas pela redução das ilustrações, como exposto na figura 9, questão 1, e pelo aumento de itens que abordam questões de compreensão da língua, nesse caso, utilizando o conceito de sílaba e introdução a separação silábica, assim como a habilidade de percepção do aluno em relação ao alfabeto, ponto trabalhado no primeiro capítulo da Unidade 1.

Tal qual está demonstrado na figura 9 na segunda questão item a, que provoca essa percepção do alfabeto da quantidade de letras e em seguida a separação silábica. Na figura 10, no item b, existe a interdisciplinaridade com a matemática, indicando que o

aluno forme novas palavras a partir do conhecimento de operação básica, nesse caso, a subtração. Essa formação será através da retirada das sílabas da palavra indicada, que resultará em outra palavra. E no item c novamente as separe, dessa vez, pintando as sílabas que se repetem.

Na questão 3 é solicitado a leitura do trecho apresentado, especificando qual a condição para que a palavra fosse circulada e mais uma vez, separação silábica da palavra. Na figura 11, na questão 4 existe um avanço de complexidade tendo em vista o embaralhamento das sílabas e posto itens para a formação de palavras com as letras V e F.

Finalizando essa seção, a questão 5 solicita a leitura da adivinha, indicando que a letra inicial da resposta é com V, logo, a resposta tendo que haver a separação das letras. Isto significa que, as questões apresentadas contemplam a primeira competência específica de Língua Portuguesa, “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BNCC, 2018, p. 87), como também a competência dois, “Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. expressando que a visão de língua não é como algo homogêneo, mas abrangente, de reconhecimento e construção.” (BNCC, 2018, p. 87).

O uso do gênero regras de jogo como instrumento de aprendizagem de leitura e escrita

O uso de jogos é uma grande ferramenta para o ensino pautado nas metodologias ativas, como aponta a décima competência “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (BNCC, 2018, p.87). Uma vez que, os jogos concretos ou virtuais, são instrumentos utilizados para romper paradigmas do modelo tradicional de ensino e que conseqüentemente, além desse modelo de interação fazer parte do cotidiano do aluno, através dele existe a possibilidade de utilização na progressão de complexidade, incluindo leitura e escrita. Como afirma BNCC (2018):

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BNCC, 2018, p. 89).

Como afirma Liska (2020), “Consideramos que o jogo pode divertir e proporcionar aprendizagem de conteúdos que são pertinentes para a formação escolar, despertando o interesse da criança em jogá-lo, independentemente da vontade de professores e pais.” (LISKA, 2020, p.6). Isto significa que, os jogos são bons aliados ao serem encaixados na metodologia na passagem do Ensino Infantil para o Ensino

Fundamental, sendo exatamente dessa maneira que a editora aborda, principalmente no capítulo três, na Unidade 1 da coleção.


Figura 12 - Proposta do jogo

OUTRO TEXTO, NOVAS IDEIAS

- VOCÊ JÁ BRINCOU DE JOGO DA VELHA? CONHECE AS REGRAS DESSE JOGO? ESCUTE A LETURA DAS INSTRUÇÕES ABAIXO.

JOGO DA VELHA

NESSE JOGO, GANHA QUEM FOR O PRIMEIRO A FAZER UMA LINHA DE TRÊS SÍMBOLOS IGUAIS, SEJA DEITADA, EM PÉ OU DE LADO.




MATERIAIS

- UMA FOLHA DE PAPEL;
- UMA CANETA OU UM LÁPIS.

COMO JOGAR

- PARA COMEÇAR, É NECESSÁRIO DESENHAR DUAS LINHAS DEITADAS CORTANDO DUAS LINHAS EM PÉ.
- UM JOGADOR JOGA COM O **CÍRCULO (O)**, E O OUTRO, COM O **XIS (X)**.





62 SESSENTA E DOIS


Fonte: Barros, 2022, p. 62.

Figura 13- Regras de como jogar

- A CADA JOGADA, UM JOGADOR DESENHA O SÍMBOLO QUE ESCOLHEU EM UM DOS ESPAÇOS VAZIOS.
- QUANDO UM JOGADOR CONQUISTA O OBJETIVO, COSTUMA-SE RISCAR A LINHA DOS SÍMBOLOS IGUAIS, COMO NA IMAGEM ABAIXO.
- QUANDO HÁ EMPATE, OU SEJA, QUANDO NENHUM DOS JOGADORES CONSEGUE FAZER UMA LINHA COM TRÊS SÍMBOLOS IGUAIS, COSTUMA-SE DIZER QUE O JOGO "DEU VELHA".



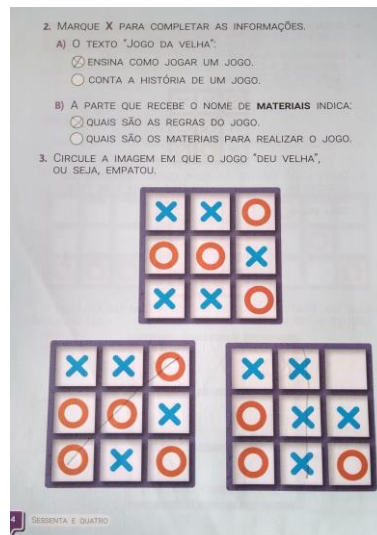
1. QUE TAL PRATICAR O JOGO DA VELHA COM UM COLEGA? ÚTILIZE O ESPAÇO ABAIXO.



63 SESSENTA E TRÊS

Fonte: Barros, 2022, p. 63.

Figura 14 - Passo-a-passo de como jogar



Fonte: Barros, 2022, p. 64.

O jogo da velha é utilizado como objeto de leitura e entretenimento, uma vez que as crianças, para jogar, precisam estar atentas às instruções presentes em longos blocos textuais indicados nas figuras 12, 13 e 14, como afirma a quinta competência específica “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.” (BNCC, 2018, p. 87). Como também a terceira competência, “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (BNCC, 2018, p. 87).

Deste modo, o jogo leva o estudante a interpretar, praticando a leitura e consequentemente, sua escrita é aprimorada através desses passos. Ou seja, há uma porcentagem de aumento de concentração e interesse por parte do aluno ao ser exposto ao jogo e a partir disso a leitura, a capacidade de interpretação são lapidadas, sendo por sua vez, ponte para a execução da habilidade de uma boa escrita.

A abordagem interdisciplinar no conteúdo textual e a aprendizagem de leitura e escrita

Além de determinar conexões entre duas ou mais disciplinas, a abordagem interdisciplinar no conteúdo textual, presente nessa edição dos livros didáticos de Língua Portuguesa, promove o desenvolvimento da leitura e escrita e outras competências listadas pela BNCC. Para da Costa et al (2016), “quando envolvemos a leitura e a escrita de maneira interdisciplinar, temos a oportunidade de introduzir o aluno no mundo da produção da leitura e escrita em situação real, há a veiculação de ideias completas e ocorre uma interação entre todos os envolvidos. Esse raciocínio propicia ao aluno a oportunidade de participar, pertencer, estar junto, somar e agir.” (DA COSTA, et al, 2016, p.4).

Como também afirma a oitava competência específica “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).” (BNCC, 2018, p.87). A abordagem interdisciplinar não se limita a um aspecto, mas em vários eixos ou temáticas que forem pertinentes, sendo válidos para trazer bons resultados para a leitura e escrita do aluno.

Figura 15 - Leitura da arte



Fonte: Barros, 2022, p. 88.

Figura 16 - Atividade de interpretação textual sobre a arte da pintura

1. A CRIANÇA PARECE ESTAR ENVOLVIDA COM A LEITURA?
 SIM
 NÃO

2. EM QUE AMBIENTE A CRIANÇA PARECE ESTAR?
quarto

3. NA CENA, O QUE INDICA QUE A CRIANÇA GOSTA MUITO DE LER?
livros e lâmpada

4. IMAGINE O LIVRO QUE A CRIANÇA ESTÁ LENDO E DESENHE A CAPA.
O Livro do Bicho
Preta

Fonte: Barros, 2022, p. 89.

Nesse caso, a arte da pintura, que está presente no capítulo nove, da Unidade 2, como evidenciado na figura 15, possui o comando apenas para que os alunos observem a imagem e a interprete, se encaixando na modalidade de texto não verbal. Isto é, a pintura está sendo utilizada não como uma obra de arte, mas como ferramenta de aprimoramento da interpretação com base nas imagens. Na atividade indicada na figura 16, apresenta quatro questões em que os alunos são direcionados a visualizar e interpretar, sobre o ambiente, os objetos ao seu redor e recursos da utilização do imaginário coerente e guiado pelo enunciado. Sendo uma atividade que além da interpretação textual, promove a leitura ampliada e não limitada ao código linguístico e a estimulação da escrita, aguçando a criatividade e criticidade do aluno, como na questão 4, a qual solicita que o aluno imagine e desenhe a capa do livro que está nas mãos da criança na pintura

Neste exemplo, a competência sete “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (BNCC, 2018, p.87), abre a possibilidade do ponto de vista criativo ao encarar um outro ramo e ligar diretamente a

aspectos da língua, que, além de evidenciar aos alunos uma nova forma de interpretar, a interdisciplinaridade abre caminhos para a amplitude de reflexões e desenvolvimentos acerca da capacidade de formular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma visão panorâmica sobre o ensino superior brasileiro, em relação aos cursos de Licenciatura, formam-se docentes para atuarem na Educação Básica. Os cursos que são disponibilizados focalizam, principalmente, nas disciplinas que trazem os conteúdos essenciais, para que, após a formação acadêmica, os licenciados possam ministrar aulas. Além disso, estão presentes na grade curricular desses cursos os Estágios Curriculares Supervisionados, que são conectados diretamente a disciplinas específicas e que decorrem, a partir do acompanhamento de um docente do determinado curso.

Conhecer a Base Nacional Comum Curricular (2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e uma diversidade de materiais didáticos e metodologias, assim como estabelecer para com estes uma reflexão mais crítica não está no cerne do currículo do licenciado, mas à parte, nas experiências extensionistas, programas tutoriais, atividades complementares, que nem todos os estudantes têm conhecimento e acesso. Deixar informações e conhecimentos tão importantes para a prática docente contribuir para a atenuação do papel do educador como um sujeito crítico, criativo, gestor do conhecimento.

De uma forma geral, os currículos que compõem os cursos de Licenciatura, possuem poucas distinções um em relação ao outro, sendo assim, ao realizar uma comparação com a composição dos currículos do passado, que estão facilmente disponíveis em determinados sites da internet, pode-se perceber que ainda existem muitos aspectos presentes nesses currículos que convergem com essa mesma construção. Desse modo, a progressão e inovação nas grades curriculares não dizem respeito, necessariamente, a abolir as práticas que foram construídas no passado, todavia as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade perpassam pelo meio educacional, consequentemente, ao ensino de leitura e escrita. Isto é, torna-se necessário que existam, frequentemente, a utilização de recursos didáticos pedagógicos inovadores capazes de atender às demandas discentes.

Como afirma Freire (1996), “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.” (FREIRE, 1996, p.18). O autor admite um olhar em relação aos educadores e a perpetuação de práticas que sejam contextualizadas a sua realidade, que levam os discentes além de entenderem a sua importância no mundo, também será trazido como contribuição para sala de aula.

Como apontamos no início do texto, a Base foi implementada em 2018, nela estão presentes dez competências específicas, entre elas destacamos aquelas que trabalham essencialmente com leitura e escrita, nesse caso, competências específicas dois, três, oito e nove.

Este artigo teve como objetivo compreender como a leitura e a escrita são abordadas no primeiro ano do Ensino Fundamental nos dois livros de Língua Portuguesa do material didático SAS, edição 2022. Para isso, selecionamos no material o capítulo um da primeira unidade e o sexto e nono capítulo da segunda unidade, buscamos identificar como e de que forma os conhecimentos de leitura e escrita foram trabalhados conforme as competências listadas na Base.

Entende-se que, dada a importância das competências, principalmente àquelas que englobam os eixos de Leitura e Produção Textual e a progressão contínua desses aspectos na aprendizagem do estudante, a coleção dos livros do primeiro ano do Fundamental 1 do sistema SAS estão alinhados à BNCC, considerando as competências:

Quadro 2 - Competências específicas que trabalham com leitura e escrita

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC(2018).

Tais competências foram suporte para a análise do material didático, que trabalhou o ensino de gramática, segmentação silábica, leitura, escrita, a partir da contextualização dos gêneros: lista de chamada, fábula, poema, e regras de jogo. Além deles, o material trabalha uma análise de uma obra de arte como mote para a elaboração textual e interpretativa.

A forma como isso impacta na interpretação textual dos textos, da abordagem interdisciplinar no conteúdo textual e a aprendizagem de leitura e escrita e até a presença de jogos como instrumento de aprendizagem de leitura e escrita no material analisado aproximam, a nosso ver, o ensino da realidade do aluno, uma vez que possibilita e torna lúdico o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, aumentando consideravelmente o êxito na aprendizagem.

Além das competências listadas no Quadro 2, outras competências secundárias ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, mas essenciais a construção da cidadania foram trabalhadas, a saber:

Quadro 3 - Competências específicas secundárias ao processo de leitura e escrita

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC(2018).

Embora as competências estejam bem delineadas na Base, há aspectos importantes que merecem atenção. Observamos que a BNCC, ao ser considerada um currículo nacional para a educação brasileira, as competências específicas abrangem a configuração em como o estudante deve concluir o Ensino Fundamental, sem considerar as especificidades individuais, regionais e locais de cada estudante ou de diferentes turmas, não integrando em sua totalidade aspectos da pluralidade brasileira que podem ser utilizados na visão da intertextualidade no componente de Língua Portuguesa. Como evidenciam Amorim e Souto (2020, p.101):

A formulação da Base Nacional Comum Curricular trouxe vários questionamentos sobre o papel da escola no Brasil, uma vez que inúmeros educadores e pesquisadores demonstraram grande preocupação em relação à perspectiva homogeneizadora de aprendizagem que o documento reflete e refrata. Em outras palavras, em um país de extensão continental, detentor de uma diversidade social e cultural como o Brasil, como poderia um instrumento educacional prever “saberes essenciais” para os estudantes, independentemente de suas especificidades pessoais, regionais e locais?

De fato, nos exemplos que consideramos como fragmentos de atividades, não observamos nenhuma relação com a cultura cearense ou mesmo nordestina. O material didático parece, talvez para manter o alcance territorial, investir em gêneros que sofrem menos impactos dos aspectos culturais. Sobre a contextualização, os livros analisados, esperava-se que apresentassem aspectos da interdisciplinaridade que envolvessem a diversidade presente no Brasil, relevando ao público-alvo, aproximando da sua vida, conteúdos diversificados que envolvessem questões culturais.

Observamos que a editora se preocupa bastante em trabalhar a modularização do desenvolvimento das competências linguísticas, pois ao analisarmos o material didático, no capítulo 6 da Unidade 2, há nítida progressão de complexidade, como: aumento progressivo do volume textual, atividades alinhadas com a interdisciplinaridade, envolvendo conhecimentos matemáticos, assim como a progressão da escrita.

Não podemos deixar de destacar também, que conforme as unidades seguem ao desfecho do ano letivo, aspectos de compreensão da língua tornam-se mais aguçados, e

prevê-se que a autonomia em relação a leitura dos textos estará solidificada, ou seja, as crianças não precisarão de recursos de contação do texto (recurso em QRcode) ou auxílio de um adulto para realizar a leitura, pois elas já deverão fazê-la sozinhas.

Tal perspectiva, embora otimista, pode ser um tanto padronizadora, como destacaram Amorim et al (2020), pois ao analisarmos que de acordo com a Base o foco dos primeiros anos do Ensino Fundamental seja a alfabetização, há a probabilidade de que existam alunos que não tenham o ritmo considerado progressivo, e mesmo que a editora SAS proporcione aos educadores o suporte necessário para o ensino contextualizado através dos gêneros, nesse caso, para o primeiro ano do Ensino Fundamental 1, o educador ao se deparar com situações, cujos estudantes não conseguiram avançar na competência leitora, por exemplo, ao recorrer às competências da BNCC não conseguirão se ancorar.

Tornando, assim, problemático o processo da aprendizagem de leitura e consequentemente, da escrita, estabelecendo “[...] um ambiente desfavorável para a efetivação de um aprendizado que se faça importante na vida dos estudantes.” (AMORIM e SOUTO, 2020, p.117).

Apesar disso, ressaltamos que a editora traz uma proposta inovadora ao introduzir jogos, imagens, a troca de ideias, para que o aluno seja exposto ao texto de diferentes formas, aumentando consideravelmente a sua capacidade de interpretação e habilidades de leitura e escrita. De fato, as interpelações, o uso dos recursos tecnológicos possibilitam diferentes formas de aprendizagem e que podem ajudar na motivação para ler e escrever.

Diante do exposto, este artigo pode contribuir para a problematização do processo de aprendizagem de leitura e escrita. Nossa leitura de um material didático específico nos permitiu verificar que as competências listadas na BNCC podem ser trabalhadas de forma concomitante de forma interdisciplinar, provocando o pensamento crítico, científico. Julgamos que o tema não se encerra aqui, sendo necessária a realização de mais estudos sobre a transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental 1 e a progressão de leitura e escrita, especialmente quando usadas metodologias ativas para o desenvolvimento de cidadãos ativos, críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de, & Souto, V. A. G. (2020). A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, 15(4), Port. 98–121 / Eng. 95. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

ARÃO, M. et al. A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018. *Anais CONEDU*, Realize. Disponível em: [TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID7934_03092018225642.pdf](http://trabalho.ev117.md1.sa1.id7934.03092018225642.pdf) (editorarealize.com.br). Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra. **Língua Portuguesa: 1º ano/ 4.ed**, Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2022 (Coleção Lendo o Mundo), 164 p. : il, v. 1.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DA COSTA, C. et al. Interdisciplinaridade x Leitura e Escrita: vivências no estágio supervisionado II. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. 6, 2016, **Anais SETEP**, Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD1_SA4_ID288_12102016170041.pdf. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

DE JESUS, Maria. **Metodologias Ativas**. [S. l.: s. n.], 2020. 53 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, A. et al. **Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69. Jan/Jun, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/lingua_espahola/artigos/adair_eliana.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

LISKA, Geraldo. Vista do Desenvolvimento de Habilidades de Leitura e Léxico na BNCC com o uso de Games. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. **Anais de Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 2020. Disponível em: cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1281/956. Acesso: 24.nov.2022.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. IN: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Andreia et al. **Transição da educação infantil para o ensino fundamental**. In: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 1, 2020, São Cristóvão, SE. **Anais Colóquio, Sergipe: UFS, 2020**. Disponível em: [transicao_da_educacao_infantil_para_o_ensino_fundamental; transition_from_childhood_education_to_fundamental_education; transicion_de_la_educacion_infantil_a_la_educacion_fundamental\(educonse.com.br\)](http://transicao_da_educacao_infantil_para_o_ensino_fundamental; transition_from_childhood_education_to_fundamental_education; transicion_de_la_educacion_infantil_a_la_educacion_fundamental(educonse.com.br)). Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **Internet e novas tecnologias como recursos didático-pedagógicos: entre o uso e a perplexidade**. Estudos Semióticos Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, [on-line]. Volume 15, n. 2. dezembro de 2019. p. 63-73. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em 31 de janeiro, 2022

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.