

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE BACABAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO

ÉRICA CRISTINA FRAZÃO DE MOURA

LIVRO DIDÁTICO E DISCURSO PEDAGÓGICO: o que dizem os livros de língua
portuguesa sobre essa relação em diferentes tempos

BACABAL - MA

2025

ÉRICA CRISTINA FRAZÃO DE MOURA

LIVRO DIDÁTICO E DISCURSO PEDAGÓGICO: o que dizem os livros de língua portuguesa sobre essa relação em diferentes tempos

Dissertação submetida à banca como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB), do Centro de Ciências de Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cilene Ferreira França

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Moura, Érica Cristina Frazão de.

LIVRO DIDÁTICO E DISCURSO PEDAGÓGICO: o que dizem os livros
de língua portuguesa sobre essa relação em diferentes tempos / Érica
Cristina Frazão de Moura. - 2025.
106 f.

Orientador(a): Kátia Cilene Ferreira França.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras -
Bacabal, Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2025.

1. Discurso Pedagógico. 2. Livro Didático. 3. Ensino Fundamental. I. França,
Kátia Cilene Ferreira. II. Título.

ÉRICA CRISTINA FRAZÃO DE MOURA

LIVRO DIDÁTICO E DISCURSO PEDAGÓGICO: o que dizem os livros de língua portuguesa sobre essa relação em diferentes tempos

Dissertação submetida à banca como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLB), do Centro de Ciências de Bacabal, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Cilene Ferreira França

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Cilene Ferreira França
Universidade Federal Do Maranhão
Orientadora

Profa. Dra. Rachel Tavares de Moraes
Universidade Federal Do Maranhão
Externo ao Programa

Prof. Dr. Josenildo Campos Brussio
Universidade Estadual do Maranhão
Membro Externo à Instituição

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por
imperativo existencial e histórico[...] (Freire,
2000, p. 10).

Dedico este trabalho a Maria Pereira de Oliveira, minha avó (*in memoriam*), e a Sebastião Paulino dos Santos, meu pai-avô, por externar amor sem o traquejo das palavras “bonitas”, mas de ações pontuais na minha criação e de meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é a soma de vários esforços e auxílios de seres humanos formidáveis e do Criador, os quais pude contar no decorrer dessa trajetória, sem eles, nem de longe poderia chegar até aqui.

Agradeço a Deus, por me conceder o sopro de vida, regente dos meus passos e luz fundamental da minha existência.

À Cristiane Oliveira Frazão, minha mãe, ser humano que me nutre todos os dias com seu amor incondicional, protetora dos meus caminhos através de suas orações, baluarte da minha vida e responsável por eu sonhar além do que posso imaginar.

A Raimundo Nonato Oliveira Frazão, meu irmão, aquele que não precisa dizer muitas palavras, mas que seus gestos de vibração às minhas realizações sinalizam todo seu amor por mim.

À Laise Katiane Alencar Lima, minha amiga, comadre e também minha irmã, por sua irmandade e parceria em todos os momentos de minha vida, uma das principais entusiastas de minhas conquistas, anjo disfarçado de gente, que através de sua escuta ativa, expressa cuidado e ternura.

A Luiz Emanuel Lima Cutrim, meu afilhado, o qual compreendeu as minhas ausências nos momentos de brincar, no decorrer da leitura e escrita, e por ser fonte de alegria e amor na minha vida.

À Laryssa Katiane Alencar, minha amiga, que mesmo com a distância física faz-se presente com suas vibrações e torcida em todas as etapas de minha existência.

À Thayssa Craveiro, uma amiga que foi presente das irmãs Alencar Lima para mim, por alegrar-se com as minhas vitórias, expressando afeto e carinho.

À minha família por todo zelo e vibrações positivas ao longo do percurso, em especial, minhas primas que sempre depositaram em mim confiança.

À minha orientadora, professora Dra. Katia Cilene Ferreira França, por todo acolhimento, cuidado, dedicação, ponderações assertivas e cruciais ao longo da construção desta pesquisa, mas, essencialmente, por seu afeto e generosidade em todos os momentos. Obrigada, pelo compromisso tecido em cada etapa, e por nos fazer acreditar que é possível construir uma Educação transformadora, através da determinação de profissionais como a senhora. Que as “Katias” sejam multiplicadas em nosso país.

Ao Grupo de pesquisa GEEPS, pelos saberes partilhados e por vibrarem de forma contagiante em cada vitória de seus membros.

À professora Dra. Rachel Tavares de Moraes, por aceitar o convite de participar desde o seminário de pesquisa, passando pela Qualificação, e de seu brilhantismo em apontar um delineamento imprescindível à maturação da pesquisa, e ao professor Dr. Heródoto Ezequiel, por nos permitir ressignificar o olhar para nosso objeto de estudo.

À UFMA, por possibilitar que o Mestrado Acadêmico se instalasse em nossa cidade, a fim de difundir a pesquisa científica para diversos atores que constroem a Educação maranhense.

Ao corpo acadêmico que construiu o projeto de Mestrado em nosso Campus, os senhores foram fundamentais para a expansão da pesquisa científica em nossa cidade e região.

Aos professores do PPGLB, por suas aulas fantásticas e necessárias para que os projetos iniciais pudessem tornar-se pesquisas científicas exitosas, além de ampliarem os nossos horizontes para a formação continuada.

À coordenação do PPGLB, em nome do professor Luís Henrique Serra, por conduzir com eficácia esse programa de Mestrado, o qual tem revolucionado a Educação bacabalense e regional.

Aos meus colegas de turmas, em especial, Carliane, Kelcilene, Érika, Michelle e Ynnara, por mostrarem-se sempre unidas, companheiras, amigas e fiéis ao nosso mantra: ninguém solta a mão de ninguém, deixando esse percurso mais leve e divertido, através das resenhas intermináveis e estupendas em nossos cafés matinais.

A Paulo Freire (*in memoriam*), educador recifense que, através de suas obras deixou um legado primoroso para a Educação, as quais, sem dúvidas, culminaram na minha vontade de fazer pesquisa científica.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta, as quais não citei, mas que fizeram parte desse momento, seja por uma palavra de apoio ou até mesmo por albergar a minha ausência.

RESUMO

O presente estudo é uma investigação sobre a relação entre discursos pedagógicos e materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, voltados para crianças nos anos iniciais, em diferentes períodos históricos. Partimos do entendimento de que o Livro Didático (LD) transcende sua função como suporte educacional, constituindo-se como uma materialidade discursiva, um enunciado responsivo e situado em um contexto específico. A investigação busca responder a seguinte indagação: Como o discurso pedagógico se estabelece na escola a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa em diferentes tempos históricos? O objetivo geral consiste em: analisar os discursos pedagógicos que orientam a elaboração e circulação de cartilhas e livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados para crianças nos anos iniciais, em diferentes períodos históricos, especificamente, 1967 e 2021. Os objetivos específicos consistem em: traçar uma linha do tempo sobre o livro didático no Brasil; explorar os sentidos de discurso pedagógico no ensino de língua em diferentes tempos; discutir sobre as concepções de linguagem, leitura e escrita que orientam os materiais didáticos para alfabetização. Como objeto de análise, foram delimitados dois livros: a “*Cartilha Caminho Suave*”, de 1967, amplamente adotada nas turmas de Alfabetização, que dialoga com as políticas educacionais e o discurso da ditadura militar, e o livro de Língua Portuguesa “*A Conquista*”, para turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, produzido em 2021, largamente adotado nas escolas públicas brasileiras, e que dialoga com as políticas educacionais e o discurso democrático dos tempos atuais. Metodologicamente, apoiamos-nos na perspectiva de uma pesquisa exploratória e documental, fundamentada em estudos enunciativos do Círculo Bakhtiniano e em teorias da aprendizagem, de Paulo Freire. Com relação ao aporte teórico, mobilizaram-se os trabalhos de Bittencourt (2004) sobre a linha do tempo do livro didático no Brasil; de Volóchinov (2017) a despeito dos enunciados responsivos e sociohistoricamente situados; de Bakhtin (2016) no que tange à linguagem como atividade dialógica; de Freire (2004) sobre discurso pedagógico e pedagogia da autonomia; de Geraldi (2005) sobre as concepções de ensino de língua. Os resultados mostram que materiais didáticos são alheios a qualquer ideia de neutralidade, pois respondem aos períodos históricos e às políticas educacionais. De cartilha a livros didáticos, há mudanças não apenas na denominação, mas nos discursos sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, há mudanças na concepção de língua e na formação de leitores. As mudanças refletem as políticas, mas também refratam sentidos.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico; Livro didático; Ensino Fundamental.

RESUMEN

El presente estudio es una investigación sobre la relación entre discursos pedagógicos y materiales didácticos para la enseñanza del portugués, dirigidos a niños de los primeros años, en diferentes períodos históricos. Partimos de la comprensión de que el Libro de Texto (LD) trasciende su función como soporte educativo, constituyéndose como una materialidad discursiva, un enunciado responsivo y ubicado en un contexto específico. La investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se establece el discurso pedagógico en la escuela a partir de libros de texto en lengua portuguesa en diferentes momentos históricos? El objetivo general consiste en: analizar los discursos pedagógicos que orientan la elaboración y circulación de cartillas y libros de texto de lengua portuguesa, dirigidos a niños de los primeros años, en diferentes períodos históricos, específicamente, 1967 y 2021. Los objetivos específicos consisten en: trazar una línea de tiempo sobre el libro de texto en Brasil; explorar los significados del discurso pedagógico en la enseñanza de lenguas en diferentes momentos; discutir los conceptos de lengua, lectura y escritura que guían los materiales didácticos para la alfabetización. Como objeto de análisis, se delimitaron dos libros: la “Cartilha Camino Suave”, de 1967, ampliamente adoptada en las clases de Alfabetización, que dialoga con las políticas educativas y el discurso de la dictadura militar, y el libro en lengua portuguesa “A Conquista, para el 1º año de la escuela primaria, producido en 2021, ampliamente adoptado en las escuelas públicas brasileñas, y que dialoga con las políticas educativas y el discurso democrático de los tiempos actuales. Metodológicamente, nos apoyamos en la perspectiva de la investigación exploratoria y documental, basada en los estudios enunciativos el Círculo Bajtiniano y las teorías del aprendizaje, de Paulo Freire. En cuanto al aporte teórico, destacamos el trabajo de Bittencourt (2004) sobre la cronología de los libros de texto en Brasil; por Volóshinov (2017) a pesar de los planteamientos responsivos y sociohistóricamente situados; por Bakhtin (2016) respecto al lenguaje como actividad dialógica; por Freire (2004) sobre discurso pedagógico y pedagogía de la autonomía; de Geraldi (2005) sobre los conceptos de enseñanza de lenguas. Los resultados muestran que los materiales didácticos no guardan relación con ninguna idea de neutralidad, pues responden a periodos históricos y políticas educativas. De las cartillas a los libros de texto, hay cambios no sólo en la denominación, sino en los discursos sobre qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar, hay cambios en la concepción del lenguaje y en la formación de los lectores. Los cambios reflejan políticas, pero también refractan significados.

Palabras clave: Discurso Pedagógico; Libro de texto; Educación elemental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartilha Caminho Suave	28
Figura 2: Coleção A Conquista	37
Figura 3: Apresentação da Cartilha Caminho Suave.....	62
Figura 4: Capa da Cartilha ABC	64
Figura 5: Atividade de leitura da Cartilha ABC.....	64
Figura 6: Atividade da consoante D (Caminho Suave)	65
Figura 7: Trecho da apresentação sobre os quadros mnemônicos	68
Figura 8: Atividade de Cópia (Caminho Suave)	70
Figura 9: A babá	71
Figura 10: A guerra.....	72
Figura 11: Apresentação do livro do aluno A Conquista.....	74
Figura 12: Apresentação do manual do professor, A Conquista.....	75
Figura 13: Sumário do Livro A Conquista.....	77
Figura 14: Objetos do mundo real, A Conquista.....	78
Figura 15: Recordar e avaliar	79
Figura 16: Conviver e respeitar	81
Figura 17: As diferenças	82
Figura 18: “O” quarto de criança.....	84
Figura 19: Apresentação da turma.....	85
Figura 20: Gênero poema.....	86
Figura 21: Capa da Cartilha Caminho Suave	89
Figura 22: Página final da Cartilha.....	92
Figura 23: Capa do livro A Conquista	95
Figura 24: Produção de desenho e escrita, no Livro A Conquista	96
Figura 25: Avaliação final A Conquista	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	16
2.1 Considerações sobre o livro didático	16
2.2 Momentos da história do LD no Brasil.....	21
2.2.1 Primeiro e segundo momento do livro didático.....	22
2.2.2 Terceiro e quarto momento do livro didático	26
3 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.1 A língua como atividade de interação e o enunciado	38
3.2 Língua e discurso	42
4 DISCURSO PEDAGÓGICO: ATIVIDADE SITUADA E COMPLEXA	45
4.1 Discurso pedagógico: experiência e construção da autonomia.....	46
4.2 O discurso pedagógico e o sistema escolar	53
5 PERCURSO METODOLÓGICO DE SELEÇÃO DE RECORTE DO LIVRO DIDÁTICO.....	59
6 A CARTILHA E O LIVRO DIDÁTICO EM DIFERENTES TEMPOS: MUDAM-SE OS NOMES E OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS.....	61
6.1. <i>Caminho Suave</i> e a concepção de linguagem e de ensino	61
6.2 A conquista e a concepção de linguagem e de ensino	73
6.3 Da cartilha para o livro didático.....	88
7 CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

O universo da linguagem é vasto e multifacetado, consiste em um território de constante transformação, em que as palavras tecem narrativas, constroem díspares sentidos e abrem janelas para a compreensão do mundo. Quando uma pedagoga adentra nesse campo de estudo, mais do que desbravar teorias que englobam a linguagem, ela descobre um rol de possibilidades de pesquisa sobre os fenômenos que envolvem as áreas de conhecimento: Educação e Letras. Essa jornada, contudo, não é linear, pois exige curiosidade, dúvidas, crítica e sensibilidade para descortinar sentidos, para problematizar o ensino de leitura e escrita como direito fundamental, em um país onde a desigualdade educacional é uma realidade, assim como a urgente formação de crianças como leitores. Alfabetizar e letrar tornam-se desafios. O livro didático torna-se instrumento e a materialização de discursos pedagógicos sobre o ensino de língua.

Ao me lançar no território da pesquisa na pós-graduação em Letras, busquei um percurso que me permitisse relacionar a minha formação inicial, isto é, cruzar a Pedagogia com o campo das Letras. Dessa forma, a escolha do meu objeto de estudo, desde o meu ingresso no Mestrado, buscou basear-se nesse elo, em função de, ao longo da graduação, notar que as práticas pedagógicas são ligadas a aspectos históricos, sociais e políticos de um determinado período. A história do livro didático, no Brasil, nos permite observar as mudanças no que diz respeito à delimitação do conteúdo de ensino, às práticas pedagógicas e ao modo de compreender o ensino da língua portuguesa, especialmente a crianças que chegam à escola para aprender a ler e a escrever.

Tais reflexões foram se desenvolvendo e transformaram-se em nossa pergunta de pesquisa que expressamos a partir do enunciado: Como o discurso pedagógico se estabelece na escola a partir dos livros didáticos de Língua Portuguesa em diferentes tempos históricos? Partimos do pressuposto de que o discurso pedagógico se constitui como mediação entre o conhecimento científico e a prática educativa, e carrega intencionalidades que refletem valores sociais, políticos e culturais. Investigar o discurso pedagógico é essencial para desvelar distintos aspectos, como: as relações de poder, os processos de inclusão e exclusão e as estratégias que moldam a construção do saber escolar.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos pedagógicos que orientam a elaboração e circulação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados para crianças nos anos iniciais, em diferentes períodos históricos: 1967 e 2021. Para tanto, possui como objetivos específicos: a) traçar uma linha do tempo sobre o livro didático no Brasil; b)

explorar sobre os sentidos de discurso pedagógico no ensino de língua em diferentes tempos; c) discutir sobre as concepções de linguagem, leitura e escrita que orientam os materiais didáticos para alfabetização.

Essa investigação justifica-se pela compreensão de que os enunciados discursivos dos livros didáticos, em especial, os de Língua Portuguesa, refletem as condições culturais, políticas e históricas, por isso, é impossível compreendê-los isolados das conjecturas que lhes permeiam, além de refratarem as imagens e os sentidos sociais, a partir das condições dos sujeitos e suas intencionalidades.

Consideramos que o discurso pedagógico, nos livros de Língua Portuguesa, configura-se como um espaço de negociação entre normas, práticas e sentidos atribuídos à linguagem. Com isso, compreender o discurso pedagógico envolve discutir alfabetização e/ou Letramento, por serem conceitos que são voltados para a leitura e a escrita, alcançando dimensões sociais, culturais e cognitivas. A alfabetização foca na aquisição do sistema de escrita, permitindo que os sujeitos decodifiquem e codifiquem palavras, já o letramento amplia essa competência ao enfatizar os usos sociais da leitura e da escrita, interligando esse uso às práticas culturais e comunicativas que permeiam a vida cotidiana (Soares, 2010). Essa discussão ajuda a refletir sobre o ensino da língua, sobre como o livro didático contribuiu para a continuação, para a separação entre língua e realidade ou para interação entre a língua e a realidade vivida por alunos e crianças.

No âmbito escolar, a alfabetização contribui diretamente para o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Aprender a ler e a escrever é o primeiro passo para que os alunos acessem informações, interpretem textos e produzam conhecimento. Por outro lado, o letramento acrescenta a esse pilar uma dimensão prática e reflexiva, preparando-os para utilizarem a linguagem de forma significativa em diferentes contextos, como na leitura de um jornal, na compreensão de um contrato ou na produção de uma mensagem digital. Assim, o letramento tende a proporcionar a criticidade e a autonomia nas distintas esferas sociais.

O *corpus* de estudo é composto pela *Cartilha Caminho Suave*, 1967, da autora, Branca Alves de Lima, e pelo livro *A Conquista*, volume 1, de 2021, da autora, Isabella Pessoa de Melo Carpaneda. Esses dois materiais didáticos foram aprovados pelas agências oficiais do governo responsáveis pela análise, compra e distribuição dos livros didáticos em escolas públicas brasileiras, e foram adotados na cidade de Bacabal, interior do estado do Maranhão.

O primeiro situa-se em um período histórico norteador pela Intervenção Militar, em que as taxas de analfabetismo no Brasil apresentaram escalas alargadas. A cartilha citada explora

um método considerado novo no Brasil, porém considerado revolucionário, inovador e aplicado na Europa. *Caminho Suave* foi adotada no Brasil, desde a sua produção, em 1948, ganhou destaque nas escolas na década de 1970. Atualmente, continua sendo comercializada, mas não faz parte dos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 1996, foi desautorizada sua utilização em escolas públicas, uma vez que, a cartilha já não dialogava com a LDB 9394/96 e com as orientações curriculares nacionais para o ensino (os PCNs).

O segundo refere-se ao livro do 1º ano do Ensino Fundamental, etapa inicial do desenvolvimento da Alfabetização e do Letramento. O livro conversa e orienta-se pelas concepções de linguagem apresentada nos documentos oficiais, especificamente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), que destaca a importância da interação e o protagonismo dos alunos, o ensino da língua e suas convenções a partir do trabalho com diferentes modalidades textuais, gêneros textuais contextualizados.

Nesse sentido, esta dissertação emerge como uma travessia de quem busca dialogar com as duas áreas de conhecimento, a fim de contribuir para a compreensão do discurso pedagógico no livro didático de Língua Portuguesa para crianças no processo inicial de aprendizagem da palavra escrita. Ao fincar bandeiras nesse território tão dinâmico e complexo, esta pesquisadora e pedagoga afirma-se enquanto agente em construção desse processo ininterrupto que permeia o âmbito da linguagem, cuja missão transcende as fronteiras da sala de aula e se inscreve na luta pelo direito à educação de qualidade a partir das possibilidades que a pesquisa científica pode nos levar.

A escrita da pesquisa que desenvolvemos organiza-se em sete capítulos. A introdução traz objetivos, o problema de pesquisa e elementos iniciais para apresentação do trabalho ao leitor. No segundo capítulo, iniciam-se às compreensões teóricas, sobre o livro didático, elencando quatro momentos históricos que permearam o sentido do livro didático no Brasil, ancorados nos estudos de Bittencourt (2002; 2004); Tourinho Júnior (2015) e Choppin (2004), dentre outros. No terceiro capítulo, há uma discussão a despeito da concepção dialógica da linguagem e o livro didático, amparados nas contribuições de Bakhtin (2016), Volóchinov (2017) e Faraco (2009), destacando o caráter responsivo e ideológico da linguagem.

No quarto capítulo, intitulado “Discurso pedagógico: enunciado situado e complexo, são mobilizadas contribuições de autores como Freire (1996; 2004), Pey (1988), Geraldi (2011), dentre outros, os quais discutem sobre discurso pedagógico em um determinado período histórico. No quinto capítulo, é apresentado o percurso metodológico, o *corpus* de estudo, ou seja, a cartilha *Caminho Suave*, de 1967, e o livro didático *A Conquista*, de 2021, e as categorias de análise. No sexto capítulo, são exploradas as categorias de análises intituladas: A Cartilha e

o livro didático em diferentes tempos: mudam-se os nomes e os discursos pedagógicos, 1) Caminho Suave e a concepção de linguagem e de ensino; 2) A Conquista e a concepção de linguagem e de ensino e 3) Da cartilha para o livro didático. Fechamos o trabalho com as considerações finais, na qual os objetivos da pesquisa são retomados, no sentido de sistematizar como esses foram respondidos no decorrer do estudo, a partir das categorias de análises. São pontuadas também as contribuições da pesquisa para a área de Letras e da Educação.

2 LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Este capítulo intenta explorar o processo evolutivo do livro didático no Brasil, discutindo acerca da visão sobre o ensino da escrita no Brasil, em que por um tempo considerável pautou-se em um modelo mecânico, baseado na cópia e repetição, para uma abordagem que valoriza a escrita como prática social e criativa. Nos dias vigentes, o livro didático busca equilibrar a normatização da língua com a valorização da expressão pessoal e da diversidade cultural.

2.1 Considerações sobre o livro didático

A definição de livro didático consiste em uma tarefa que envolve estabelecer relações de diferentes tipos, de políticas às pedagógicas aos distintos papéis que o livro assume na esfera da história, da educação e do ensino de língua na escola.

Nos estudos de Bittencourt (2002), o livro didático representa um pilar do cenário educacional, um artefato didático que reflete e se adapta às dinâmicas sociais, métodos e demandas educacionais ao longo da história. Ao abordar conteúdo de ensino, desempenha um papel fundamental na definição das práticas pedagógicas, pois não se reduz à transmissão de conhecimento, mas configura-se como materialidade discursiva organizada em torno de orientações oficiais das agências reguladoras do currículo nacional, assim como de uma corrente pedagógica e de uma concepção de ensino com viés teórico.

Os conteúdos e os modos de ensiná-los presentes no LD respondem às demandas sobre um modo de ver e compreender o mundo, a história, a cultura, a língua, de diferentes tipos. Demandas essas que em muitos momentos não contemplam as vivências dos alunos e dos professores, mas um ideal de sujeitos que devem aprender e reproduzir as formas de desigualdade social.

O livro didático, ao longo das décadas, consolidou-se como um recurso central na prática educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e econômica. Sua importância transcende a simples organização curricular, pois ele atua como um mediador entre o aluno e o conhecimento científico sistematizado, oferecendo um arcabouço estruturado que orienta tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

Essa centralidade do livro didático no cenário educacional brasileiro se torna ainda mais evidente quando consideramos escolas públicas com escassez de recursos tecnológicos e

materiais. Nesses espaços, o livro não apenas supre a falta de outras ferramentas pedagógicas, mas também assegura um padrão mínimo de qualidade e equidade na disseminação do saber. Em um país de grande diversidade cultural e econômica, o livro didático assume um papel democratizador do acesso à educação, apresentando conteúdos atualizados e fundamentados que atenuem as desigualdades na aprendizagem.

Além disso, sua utilização contribui para a sistematização do ensino, pois os conteúdos são organizados de forma progressiva e sequencial, o que facilita o acompanhamento da aprendizagem pelos professores e alunos. Para os alunos, esse instrumento atua enquanto pilar de saberes e experiências que são legitimadas pela sociedade e os alunos devem aprender.

Do ponto de vista do professor, o livro didático representa um aliado na organização e planejamento das aulas. Ele serve como uma base confiável para a seleção de temas, estruturação de metodologias e adaptação dos conteúdos às realidades locais. Ao mesmo tempo, oferece sugestões de práticas pedagógicas inovadoras e abordagens interdisciplinares, ampliando as possibilidades de ensino e enriquecendo a experiência educacional.

Ao tratar-se dos livros didáticos, mais precisamente dos utilizados pelos professores, denominados de manual do professor, esses são percebidos como recursos adicionais para o desenvolvimento das aulas, tendo em vista ser discutido como aliado ao livro do aluno, em razão de conter respostas das atividades propostas, explicações aprofundadas dos conteúdos, sugestões metodológicas e estratégias pedagógicas adaptadas às diferentes realidades escolares. Nesse sentido, o manual orienta o docente sobre como explorar o material de forma dinâmica e eficaz, oferecendo dicas sobre quais aspectos devem ser enfatizados em cada tema, quais habilidades devem ser desenvolvidas, e como ajustar o ritmo das aulas de acordo com o perfil da turma. Desse modo, esse instrumento apresenta-se como uma ponte entre o saber escolar e a vivência cotidiana, estimulando nos alunos a busca por novas informações e a aplicação prática do que aprendem.

Em concordância com Bittencourt (2002), Tourinho Júnior (2015) alude o sentido de livro didático como ferramenta instrumental para os docentes, destacando o papel do LD como instrumento com a finalidade de ordenar conceitos e métodos, os quais direcionam as respostas de alunos nas argumentações das atividades propostas a fim de atender a um modo de compreender os fatos e de usar a língua. Nesse sentido, promove a padronização de respostas e monitora a produção de conhecimento de maneira estratégica, a partir de instruções aos docentes, contidas no manual do professor. São instruções apresentadas nos livros como um modo de simplificar, facilitar e ajudar o trabalho dos professores.

Para Tourinho Júnior (2015), o cunho impositivo contido nos livros didáticos associa-

se às determinações de compreensão desses manuais. A prática de leitura é descrita como uma atividade que elenca parâmetros e ritmos específicos para sua execução, incluindo a leitura em voz alta de trechos escolhidos, a memorização de passagens consideradas centrais, a leitura silenciosa como forma de análise individual e a sala de aula como espaço estratégico para a exposição perspectivas e visões de mundo.

Esse enfoque ressalta não apenas a influência dos livros didáticos na formação do conhecimento, mas também seu papel no encadeamento do processo de aprendizagem, realçando como eles delineiam e conduzem os alunos no âmbito escolar. Nas palavras de Tourinho Júnior (2015), o livro didático

[...] passa a desempenhar a função de construtor de verdades, a qual passa a se tornar uma das funções primordiais desempenhadas pelo livro didático, pois, em uma sociedade disciplinar como a sociedade contemporânea a construção de verdades torna-se um dos meios mais eficazes de construção da ordem e da normalidade (Tourinho Júnior, 2015, p. 23).

Os livros didáticos não se resumem a um conjunto de informações educacionais expressas pelos seus enunciados e ilustrações, pois também são um veículo que abarca uma gama de valores, ideologias e culturas. Em outras palavras, não são neutros, mas orientados e moldados por perspectivas históricas e culturais, por um modo de compreender a relação língua e sociedade. Com relação à concepção de livro didático, Choppin (2004) também reitera:

A concepção de um livro didático insere-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas (Choppin, 2004, p. 554).

A adoção de um livro didático envolve a abordagem de conteúdos e a proposta metodológica que considera as orientações curriculares oficiais de determinado tempo histórico, político, científico e social. Isso inclui considerar as solicitações estatais, bem como as orientações e demandas da indústria editorial. O livro didático surge como um difusor de ideais, fortalecido pela influência das imposições da classe dominante.

Por conseguinte, o livro didático reflete os valores, ideologias e linguagens da classe dominante, servindo como um mecanismo de reprodução cultural. Isso significa que ele não é neutro, ao contrário, carrega as imposições sociais e políticas do grupo que detém o poder. Seu

conteúdo e estrutura, muitas vezes, excluem ou tornam menos acessíveis as vivências e perspectivas de grupos marginalizados, incentivando desigualdades, o que o torna um elemento a favor do que Bourdieu (2007) aponta sobre o papel da escola: reprodução das desigualdades sociais.

Bittencourt (1993, p. 1) defende que o livro didático “deve ser considerado como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Os LDs não se reduzem a fontes de informações objetivas, eles carregam discursos que orientam, condicionam os rumos de uma sociedade, principalmente, têm papel relevante e, por muitas vezes, são o único material didático utilizado como instrumento para a regência de professores.

Em complementação ao pensamento de Bittencourt (1993), trazemos Choppin (2004) que diz que o livro didático se revela com duas facetas: a primeira, mercadoria, produto da indústria editorial condicionado pelas tendências do mercado, e a segunda, reservatório de conteúdos educacionais distintos. Por um lado, o livro é uma mercadoria, pois está sujeito às forças do mercado editorial, onde fatores como demanda do público, tendências literárias e estratégias mercadológicas influenciam sua produção, distribuição e consumo, logo assume uma função econômica, sendo comercializado e consumido como qualquer outro produto. Por outro lado, o livro é também um reservatório de conteúdo, abrigando uma diversidade de conhecimentos, narrativas e ideias.

No transcurso da história, os livros têm desempenhado um papel fundamental na conservação e transferência de conhecimento, tornando-se fontes intermináveis de informação. Assim, o dualismo do livro como produto do mercado editorial e reservatório de conteúdos reflete a convergência entre as dimensões econômica e cultural que delineiam sua significância e implicações na sociedade.

Essa dupla função ajuda a compreender como o livro didático é um instrumento didático que reflete e refrata a realidade social, mas também carrega valores e perspectivas, e assim ultrapassa os limites de um objeto fechado em si. Ao investigar o livro didático, uma gama de pontos pode ser identificada, desde a seleção até as formas de exposição das informações, que são resultados de escolhas ideológicas e culturais. A linguagem utilizada, a adoção de tendências pedagógicas adotadas, o tratamento dado aos conteúdos de ensino, os modos de relacionar esses conteúdos com a vida dos alunos mostram-se nas páginas do LD por meio de textos, ilustrações e atividades de ensino. As ilustrações e as imagens selecionadas são enunciados responsivos, carregados de sentidos, de intencionalidades. Nesse sentido, entende-se, portanto, que os enunciados afetam o processo de ensino, tendo em vista as intencionalidades que lhes permeiam.

O livro didático pode desempenhar distintas funcionalidades no ambiente escolar, pois em alguns contextos ele é o principal recurso utilizado diariamente por professores e alunos, enquanto, em outras situações, serve apenas como uma referência complementar. Entretanto, é fundamental destacar que a diferença basilar entre a leitura do livro didático e outras práticas de leitura situa-se na constante intervenção do professor, que atua como mediador entre o aluno e o material didático.

O livro de língua portuguesa é um dos instrumentos didáticos mais utilizados em sala de aula, principalmente, por compreender parte ampla da carga horária das aulas, além de ser apontado como ferramenta fundamental do processo de alfabetização e letramento, que legitima uma determinada concepção de linguagem. Por esse viés, Coracini (1999) aponta-o como castrador educacional, baseando-se na ideia de que, só é concedido a uma parcela a produção de sentidos, em que as verdades por ele empreendidas são dogmáticas, alheias às indagações, por tratar-se de eixos provenientes da ciência. Isso pode acarretar variados atos de preconceitos, silenciando as adversidades que permeiam a sociedade.

Coracini (1999) considera ainda a consulta dos livros didáticos como fontes exclusivas, as quais os professores utilizam na ministração das aulas, tornando-os ferramentas imprescindíveis no tocante aos rumos da educação de um país.

O livro didático, mais especificamente, o de língua portuguesa, precisa explorar a criticidade do professor e do aluno. Coracini (1999) pontua a importância da criticidade direcionada para as intencionalidades dos textos no ensino de leitura. Ao reconhecer as intencionalidades, os leitores desenvolvem habilidades interpretativas mais elaboradas, permitindo-lhes navegar por discursos complexos e identificar nuances e implicações que passariam despercebidas em uma leitura superficial. Essa competência é primordial não apenas para o entendimento dos conteúdos curriculares, mas também para a participação informada e crítica na sociedade, onde a habilidade de analisar e questionar informações é decisiva em um mundo saturado por discursos midiáticos e políticos.

Portanto, é fundamental que os livros didáticos de língua portuguesa evoluam para incluir metodologias que valorizem e fomentem leitura crítica, transformando a educação em uma ferramenta de progresso intelectual e social. Essa evolução propicia a adoção de práticas pedagógicas que estimulam a análise crítica, incentivando os alunos a se tornarem leitores ativos e críticos, capazes de questionar as intenções por trás dos textos e de construir suas próprias interpretações informadas e reflexivas. A educação, nesse contexto, deixa de ser um mero processo de transmissão de conhecimento e passa a ser um espaço de construção ativa do saber, em que professores e alunos colaboram na busca por um entendimento mais profundo e

significativo da realidade através da linguagem.

Sobre o ensino da leitura para crianças nas séries iniciais, Soares (2009) explica a relevância do professor entender que a alfabetização protagonizada pelos livros, em destaque os de língua portuguesa, consiste no processo pelo qual os sujeitos aprendem o sistema de escrita alfabética e dos acordos gráficos, utilizando-os, com o propósito de leitura e escrita. Entender também o conceito de letramento como o ato de ler e escrever como práticas sociais que não se esgotam nas primeiras séries escolares. O letramento amplia as habilidades de ler e escrever, englobando o uso competente e significativo dessas habilidades em contextos reais distintos (Soares, 2009).

Enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de codificação e decodificação de textos, isto é, a capacidade de traduzir sons em símbolos gráficos e vice-versa, o letramento envolve a aplicação dessas habilidades de forma crítica e contextualizada. Isso abarca a compreensão dos diferentes modos de leitura e escrita que variam conforme as realidades e as necessidades sociais (Soares, 2009).

Ainda segundo Soares (2009), essas práticas de leitura e escrita diferenciam-se entre as várias camadas sociais, revelando as variações estruturais na gramática da fala dos diversos dialetos presentes na sociedade. Portanto, o letramento é um processo complementar e paralelo à alfabetização, expandido seu alcance para incluir o uso efetivo e contextualizado da língua escrita nas práticas sociais cotidianas.

Diante de tais apontamentos acerca do papel que o livro didático desempenha na esfera escolar e de como esse instrumento é conceituado, faz-se necessário percorrer alguns fatos históricos que auxiliaram na construção desse material didático no Brasil ao longo dos tempos.

2.2 Momentos da história do LD no Brasil

A história do livro didático, no Brasil, passa diretamente pela configuração política que constituiu o país, em especial, da forte influência europeia através dos portugueses. Sendo assim, o trajeto desses recursos didáticos é um reflexo do desenvolvimento educacional e cultural do país. Nessa vertente, Bittencourt (2004) elenca os quatro momentos do LD no Brasil: 1 - primeiras gerações de livros escolares: os estrangeiros são nossos modelos; 2 - nacionalização dos livros escolares; 3 - multiplicação dos livros escolares: 1970-1996; 4 - da nacionalização à internacionalização 1996 aos dias atuais.

Os primeiros registros de produção gráfica datam do século XIX, período em que foram utilizados nas escolas de nível secundário, em apenas algumas capitais das províncias, com

enfoque em espaços educacionais voltados para a leitura, escrita e contagem. Os referidos livros foram escritos por estudiosos franceses e voltados para as disciplinas de Aritmética, Geometria, Física, dentre outras que exploravam conteúdo das ciências naturais e lógicas.

2.2.1 Primeiro e segundo momento do livro didático

No Brasil, o primeiro momento do livro didático denominado *Primeiras gerações de livros escolares: os estrangeiros são nossos modelos*, acontece no início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa no Brasil. Nesse momento, volta-se para a modernização do país, nota-se que para alcançar esse posto, deveria começar pelo processo de investimento na educação escolar, pois era impossível falar em modernização com uma parcela massiva da população analfabeta. Destaca-se também que os primeiros livros didáticos sofreram grande influência dos traços europeus em sua estruturação.

Segundo Bittencourt (2004), esse é o primeiro momento do livro didático em nosso país, que decorre de ideias e pautas estrangeiras. Além de serem inspirados em modelos curriculares de outros países, estavam em constante regulação da igreja católica. A impressão dava-se em outras nações, devido à falta de gráficas e investimentos no campo editorial para que tais obras pudessem ser confeccionadas e reproduzidas no território brasileiro, com isso os primeiros livros sofreram acentuadas influências europeias. Grande parte dos livros utilizados no Brasil também circulavam em Portugal, devido à aproximação de interesses econômicos entre esses dois países.

A chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808, promoveu significativas mudanças na sociedade, uma delas foi a criação da Imprensa Régia, órgão responsável pelo controle acerca do que era produzido e propagado de conhecimento e informação na colônia brasileira. Entretanto, em 1822, após a independência do Brasil houve a queda do monopólio da Imprensa Régia. Surgiram distintas editoras, em sua maioria de portugueses e franceses, que passaram a dominar o mercado editorial. Nesse contexto, os livros didáticos, essenciais para a disseminação do conhecimento, eram produzidos em consonância com programas curriculares moldados, em grande parte influenciados por exemplares europeus.

Priore (2004) aponta que posterior à proclamação da Independência, emergiu a percepção de que era necessário forjar uma nova identidade nacional que transcende as características previamente associadas ao Brasil, oriundas de seu histórico colonial, atrasado, inculto e primitivo. Com isso, os líderes políticos e intelectuais tentaram forçadamente criar

uma narrativa realçando os potenciais e aspectos positivos de nosso país, recém-independente, vislumbrando um país moderno, progressista e culturalmente rico.

O segundo momento do livro didático, intitulado *Nacionalização dos livros escolares*, que de acordo com Bittencourt (2004), acontece entre 1860 a 1930, contempla a nacionalização desses materiais didáticos. Nele, destacam-se as reformas curriculares das escolas secundárias promovidas pelo governo de Dom Pedro II, bem como das primeiras letras ou ensino popular. Havia a necessidade de livros que atendessem à especificidade das disciplinas, com destaque para a história do Brasil e para a geografia. Nesse período ocorreu a produção de livros de autores nativos.

Em 1888, com o crescimento de escolas, criou-se uma editora no Rio de Janeiro, focalizando na publicação de livros escolares, pois estes estavam em ascensão, fato que gerou consequências econômicas, e despertou os olhares do mercado editorial para esse ramo. Nesse período, foram criadas e comercializadas as enciclopédias escolares, que funcionavam como fonte de pesquisa. Houve ainda grande destaque para os livros de leitura sobre temáticas ligadas à exaltação nacionalismo, o patriotismo, do folclore brasileiro e da formação moral dos alunos.

O nacionalismo brasileiro foi o cerne dos conteúdos dos livros didáticos entre o final do século XIX e início do século XX. Nessa época, as ilustrações junto à impressão começam a fazer parte da elaboração dos livros, principalmente, os de literatura infantil. Um nome que é citado nesse cenário foi Monteiro Lobato, autor literário de histórias infanto-juvenis.

No transcurso de 1930, sob a administração política de Getúlio Vargas, mudanças educacionais foram desenvolvidas, perfazendo alterações em todo território brasileiro, as quais provocaram a ampliação de cartilhas de alfabetização, segundo a proposta pedagógica visava o ensino instrutivo e reprodutor, em que os conteúdos teriam que ser abordados pela fragmentação, e não pela transformação.

Bittencourt (2004) destaca o investimento em uma unificação do livro didático, desencadeando a formação do Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), o qual averiguou os conteúdos que eram veiculados nas obras, apontando para o controle que o governo possui nos saberes disseminados nos livros didáticos. Muitas editoras abriram suas portas, como a FTD e Saraiva, e outras lançaram-se, enquanto empresas empenhadas com o ensino e a formação de alunos, como disseminadoras da cultura legitimada de e para um povo, por meio do livro didático.

Nesse contexto, o discurso ligado ao papel da educação em vista de impulsionar a modernização do Brasil se desenvolveu, ocorrendo inúmeras críticas ao governo a despeito do abandono educacional que predominava em muitas províncias, por isso, havia discussões

acintosas por parte de intelectuais e políticos nesse sentido. Em decorrência disso, grande parcela da população brasileira ainda permanecia analfabeta, na chegada do século XX, o que perdurou ainda por muitos anos.

No início do século XX, questões educacionais aparecem entrelaçadas ao momento histórico de busca por uma identidade nacional, de país moderno, civilizado. Muitas campanhas acontecem, dentre as quais estão: saneamento básico, higiene, investimento em escolas. Embora, em 1827, já se falasse na implementação de escolas das primeiras letras, segundo determinações dos legisladores, com maior número de pessoas do Império, o século XX ainda foi fortemente marcado pelo analfabetismo no Brasil.

Sobre as taxas de analfabetismo, Priore (2004) destaca a predominância de indivíduos escravizados e residentes no espaço rural, em que as habilidades de ler, escrever e efetuar as quatro operações não eram tão relevantes quanto a capacidade de negociar favores ou cumprir o trabalho braçal estabelecido pelas autoridades da época, assim como a lealdade a seus patrões. Nas relações sociais moldadas pela estrutura de poder dos latifundiários e coronéis, onde as hierarquias eram rigidamente estabelecidas e a voz das classes menos privilegiadas frequentemente silenciada, os arranjos sociais eram, em sua maioria, regidos por acordos tácitos, submissão e promessas verbais.

Desse modo, a educação formal naquela época era desprestigiada, com destaque entre os estratos sociais mais baixos, a exemplo da população escravizada, mulheres e crianças. As habilidades educacionais não tinham o enfoque necessário, tendo em vista a manutenção de poder e de indivíduos alheios aos conhecimentos científicos que pudessem orientá-los em questionamentos acerca de suas condições de trabalho.

Quanto às características das escolas no período salientado, com relação a conteúdos, há uma prevalência de distinção entre o que é para ensinar às meninas e aos meninos. Lembrando ainda que, a maioria das escolas fundadas eram vinculadas às classes religiosas, com predominância para meninos. Aos meninos ensinavam noções de geometria, já para as meninas, as técnicas de bordado e costura. No entanto, as meninas com um poderio econômico mais abastado, recebiam ensinamentos de leitura e escrita, além de noções básicas de matemática, e complementavam esses estudos com aulas de piano e de francês.

Dentre os motivos relacionados ao abandono da educação nas províncias, como já fora mencionado acima, residiu a ausência de mestres ou mestras, assim eram chamados os professores e professoras com formação favorável ao magistério. Por efeito disso, na metade do século XIX, criam-se em algumas cidades brasileiras as primeiras escolas voltadas para a formação docente.

Em 1874 houve uma discussão expansiva no âmbito educacional brasileiro, referindo-se à gama de alunas matriculando-se no magistério, e o número de alunos diminuindo, até então, era o contrário, o que resultou na feminização do magistério. Apesar de sido bastante polêmica a crescente de mulheres no ensino, o que não foi restrito ao Brasil, mas percebido em muitos outros países, decorrente do processo de urbanização e industrialização, fez com que o magistério fosse exercido em boa parte por mulheres, e discursos recorrentes eram tecidos como:

[...] mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna eram vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele ocorreriam aquelas que tivessem “vocação” (Priore, 2004, p. 472).

O magistério era associado como uma ampliação maternal, tendo em vista a afetividade, docilidade e sacerdócio. No transcurso da história da Educação brasileira, alguns desdobramentos são imprescindíveis no que tange ao magistério. Dessa maneira, a função exercida pelas professoras é conflituosa, por requerer que elas exerçam diferentes papéis. Elas são orientadas a serem tanto dirigidas quanto dirigentes, assumindo a responsabilidade de guiar seus alunos enquanto elas próprias são sujeitas às expectativas e direcionamentos externos.

Além disso, espera-se que as professoras sejam profissionalmente competentes enquanto realizam a função tradicional de mãe espiritual, oferecendo cuidado e orientação emocional aos seus alunos. A professora também é desafiada a ser disciplinada em sua conduta pessoal, ao mesmo tempo em que é encarregada de impor disciplina nas salas de aulas. Esses paradigmas refletem não apenas as complexidades das normas de gênero impressas pela sociedade, assim como evidenciam as tensões inerentes ao papel da mulher na educação e na manutenção das estruturas sociais estabelecidas.

Houve uma prescrição de formas específicas de agir na sociedade, esse discurso não pontua apenas a transmissão de informações, todavia, conduz um papel ativo na determinação e na reprodução de um sistema de valores e normas. Esse sistema de valores, como diz Priore (2004), inclui elementos de: ordem, disciplina e vigilância, os quais são imprescindíveis para a manutenção da estrutura social e para o funcionamento das instituições.

A imposição desses valores, aliada ao discurso institucional, estabelece padrões de

conduta e comportamento considerados socialmente plausíveis, reiterando hierarquias e relações de poder no cerne da sociedade. Portanto, a materialidade desse discurso, suas manifestações tangíveis, intermediadas de práticas, normas, assume papel certo na regulação e na reprodução da ordem social e das relações de poder.

Elementos simbólicos presentes nas escolas despertam reflexão sobre a história educacional, como o caso de fotografias de autoridades em destaque nas paredes, capelas no interior das escolas, bandeiras, crucifixos, dentre outros objetos, que representavam a composição histórica e social da escola. O tempo na escola, as atividades de ensino pautavam-se no entendimento sistêmico daqueles ambientes e na manutenção de uma ordem, de um poder disciplinar dos corpos e da aprendizagem sobre uma visão de mundo. O discurso didático e pedagógico voltava-se para essa manutenção. Nas palavras de Priore (2004):

O discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses dessa ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem. A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa; procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado etc. (Priore, 2004, p. 495).

Esse discurso desempenhou papel central na estruturação e na regulação do sistema educacional, alinhando-se aos interesses da ordem social dominante. Ele foi regido por uma legislação detalhada e ampla, que procurou regular os procedimentos e as relações no âmbito do ambiente escolar. Essa regulação foi enunciada de distintas formas, incluindo a burocratização das atividades escolares, a produção de materiais educacionais como livros e manuais para professores, a ênfase na educação moral e cívica, e até mesmo o controle policial das preferências político-ideológicas dos professores. Destacando que os livros, recebiam as primeiras características de nacionalização, já que foi um período marcado pelo cerceamento de várias esferas sociais, desse modo, os livros tinham as simbologias do governo militar, influenciando até mesmo, as condutas dos alunos.

O discurso didático-pedagógico não apenas estabeleceu as práticas educacionais para o ensino de conteúdo, como veiculou controle e ideológica, refletindo e promovendo os valores e interesses da ordem social existente.

2.2.2 Terceiro e quarto momento do livro didático

No que tange ao terceiro momento do livro didático brasileiro, Bittencourt (2004) descreve-o como a multiplicação dos livros escolares, em meio ao cenário político de uma Ditadura militar e de novas políticas educacionais. Essa fase acontece entre os anos 1970 e 1996, sucede a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 1961, a qual possibilitou a expansão escolar, associada à oferta de escolas para todas as classes sociais, como um modo de combater as altas taxas de analfabetismo no Brasil

O Brasil, na década de 1970, viveu o regime político da Ditadura Militar, o poder autoritário estava nas mãos de membros das Forças Armadas. Houve um rigoroso controle da imprensa, da expressão dos artistas e do que deveria ser ensinado nas escolas e como deveria ser ensinado. O professor é sobrecarregado com o número de aulas semanais, o que torna difícil a tarefa de planejar aulas e conteúdo de ensino, ao mesmo tempo, o LD assume papel de muito destaque por oferecer os conteúdos e as metodologias de ensino a serem adotadas de modo a reproduzir e ensinar o certo e o errado tanto sobre a vida em sociedade quanto sobre o uso da língua e dos fatos da história.

Muitas editoras foram criadas, confeccionando livros que atendessem a demanda mercadológica, estabelecendo parcerias com o governo para que os livros chegassem às mãos dos alunos menos abastados, posto que anterior a essa relação entre governo e editoras, os livros eram comprados somente pelas famílias dos alunos (Bittencourt, 2004).

Houve investimento na melhoria das técnicas de elaboração dos livros, no uso de imagens. As figuras passaram a ser coloridas, houve ainda o aumento do tamanho de tais manuais enciclopédicos. Dentre os pontos que chamam atenção nos livros didáticos do terceiro momento, era a vasta quantidade de figuras, sendo análogas às revistas. A gama de imagens aparecia com finalidades pedagógicas, apesar de muitas delas não estarem dialogando com o processo de ensino-aprendizagem, mas com, precipuamente, vendagem, como aponta Bittencourt (2004). Ocorreram ainda alterações efetivas, a exemplo de produção de obras descartáveis, possibilitando que os alunos realizassem as atividades no próprio manual.

Nesse sentido, os estudos dirigidos, as atividades lúdicas, visavam a memorização dos alunos, assim como as atividades baseadas em testes. No transcurso da década de 1980 a 1990, o livro didático aparece como recurso pedagógico fundamental, destacando ainda que, os livros dos alunos eram auxiliados pelos livros dos professores. O livro levava para as salas de aula uma aplicação padronizada das propostas curriculares para a educação. Os autores desses materiais didáticos passaram a buscar profissionalização, pois esse produto cultural estava em ascensão.

Houve um investimento em modelos pedagógicos que tentassem sanar essa

De acordo com Silva, Barreto e Nuniz (2010, p. 68), o referido método prioriza “[...] o treino, a repetição e a leitura mecânica, independente, portanto, da compreensão”. Somada a essa percepção nota-se que:

[...] o processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas [...]. Essa forma de trabalhar está relacionada à crença de que primeiro os alunos têm de aprender a ler e escrever dentro do sistema alfabético (Abreu, 2000, p. 39).

A discussão sinaliza que a escrita alfabética serve como um código, em que ler é decodificar símbolos gráficos em sons e significados, e escrever é codificar sons e ideias em símbolos gráficos. Esse processo de aprendizagem rege-se na repetição, memorização e associação, pois os alunos recebem e memorizam informações já estabelecidas sobre letras e sons. Há um forte realce nos aspectos gráficos (forma das letras), psicomotores (habilidades motoras finas para escrever) e na prontidão (preparo cognitivo e emocional) para garantir uma alfabetização eficaz.

O período da Ditadura Militar aconteceu entre 1964 e 1985. Durante esse período, aconteceu o processo de definição dos livros que deveriam chegar às escolas, em que houve a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático para estimular e controlar o mercado dos livros didáticos, assim como a criação da Fundação Nacional do Material Escolar, que é responsável pela produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes.

Uma nova política para o livro didático foi definida em 1993, visando melhorar a qualidade e adequação desses materiais no contexto educacional brasileiro. Paralelamente, o Ministério da Educação formou uma comissão de especialistas com duas principais responsabilidades: avaliar a qualidade dos livros mais utilizados e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Os resultados desse trabalho foram publicados em 1994, destacando as principais deficiências editoriais, conceituais e metodológicas encontradas nos livros didáticos analisados. Apesar das recomendações e dos critérios estabelecidos pela comissão, as consequências diretas dessas avaliações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram limitadas.

Essa narrativa revela a complexidade e os desafios enfrentados na tentativa de garantir que os livros didáticos atendam aos padrões educacionais necessários, destacando tanto avanços quanto às dificuldades persistentes na implementação efetiva de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade dos materiais utilizados nas escolas brasileiras.

O quarto momento do livro didático no Brasil, segundo Bittencourt (2004), pode ser chamado como *o trajeto da nacionalização à internacionalização do LD*, iniciou em 1996 e vai aos dias atuais. Acarretou mudanças significativas, principalmente por passar a dialogar com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), reformulando, assim, os conteúdos de ensino e as metodologias pedagógicas, haja vista que o documento tem como fim revisar o currículo e orientar o trabalho docente nas escolas, em função das demandas sociais inclinarem-se para a inclusão e diversidade social, como é discorrido na apresentação dos próprios documentos.

Os PCN estabelecem as diretrizes para a educação básica, com foco em garantir uma base comum e de qualidade para o ensino em todo o país. Suas elaborações reuniram contribuições de professores, pesquisadores e especialistas em educação, buscando um ensino mais inclusivo, contextualizado e voltado para a formação integral do aluno. A intenção era promover a interdisciplinaridade, valorizar as competências e habilidades dos alunos, além de incentivar uma abordagem mais crítica e reflexiva.

Com a implementação dos PCN, os livros didáticos sofreram reformulações acentuadas para dialogar com essas novas diretrizes. Houve uma revisão nos conteúdos, que passaram a ser mais contextualizados e interligados à realidade social, histórica e cultural dos alunos. Assim, os livros começaram a incluir atividades que promoviam o pensamento crítico, a análise de situações do cotidiano e a valorização da diversidade. Além disso, as metodologias propostas nos livros passaram a priorizar práticas interativas, como projetos, debates e estudos do meio, em oposição à simples memorização de conteúdo, como eram instigados nas cartilhas, por exemplo.

Outra mudança importante foi o cuidado com a linguagem e a apresentação visual dos livros. Eles passaram a ser mais acessíveis, com textos mais claros, imagens e gráficos que facilitasse a compreensão, além de propostas de atividades que envolvessem o aluno de forma ativa. Essa reformulação visava tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Rojo e Batista (2014) contam que ocorreu um marco significativo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Brasil, a partir de 1996. Anteriormente, as repercussões das políticas educacionais em relação aos livros didáticos eram limitadas, mas a partir desse ano houve uma mudança efetiva. Acompanhando a universalização do atendimento pelo PNLD, que passou a abranger todas as disciplinas obrigatórias do currículo da escola fundamental, o Ministério da Educação instituiu um processo de análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo programa.

Exceto pelos Estados de Minas Gerais e São Paulo, que optaram por realizar o PNLD de forma descentralizada, as obras a serem adquiridas passaram a ser submetidas a um rigoroso

processo de análise e avaliação sistemático e contínuo. Para isso, o Ministério formou comissões específicas por área de conhecimento, compostas por professores com experiência nos três níveis de ensino (infantil, fundamental e médio). Essas comissões foram assessoradas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF)

As comissões formadas tiveram como principal responsabilidade formular critérios para a seleção de livros didáticos, envolvendo editores, autores e especialistas no processo de avaliação. Seguindo os critérios estabelecidos, apenas os livros que não eram consumíveis (exceto os dirigidos à 1ª série), que possuíam qualidades editoriais e gráficas adequadas, que se destinavam a mais de uma disciplina ou ciclo do Ensino Fundamental, e que não exigiam a compra de outros materiais complementares, como: cartazes, cadernos de atividades ou jogos, foram considerados para análise.

Apesar de os critérios específicos para avaliação variarem conforme as áreas de conhecimento dos livros didáticos, alguns desses comuns foram definidos, incluindo adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Adicionalmente, critérios eliminatórios foram estabelecidos para garantir a qualidade dos materiais escolhidos.

Os critérios estabelecidos para a avaliação de livros didáticos são essenciais para garantir a qualidade e a relevância educacional desses materiais no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, é fundamental que os livros não contenham expressões de preconceito relacionadas a origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. Isso é crucial para promover um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, em que todos os alunos se sintam representados e valorizados, independentemente de suas características pessoais.

Ainda em consonância com as discussões de Rojo e Batista (2014), é indispensável que os livros didáticos tenham cuidado em relação ao conteúdo da área de conhecimento. Erros conceituais podem comprometer significativamente o processo de aprendizagem dos alunos, transmitindo informações incorretas que podem perpetuar equívocos e dificultar a compreensão adequada dos temas abordados. Portanto, garantir a precisão e a correção factual dos conteúdos apresentados nos livros é essencial para assegurar que os estudantes recebam uma educação de qualidade, embasada em informações confiáveis e atualizadas.

Esses critérios não apenas buscam atender aos padrões educacionais estabelecidos, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e bem-informados, capazes de participar de maneira ativa na sociedade e de contribuir positivamente para um ambiente social mais justo e igualitário. A aplicação rigorosa desses critérios de avaliação não apenas eleva o

padrão educacional dos livros didáticos, mas também reforça o compromisso com uma educação que promova a igualdade, o respeito mútuo e o conhecimento preciso entre os alunos.

No âmbito do discurso pedagógico, esses critérios não são apenas técnicos, mas refletem uma perspectiva educacional mais ampla. Eles sustentam a ideia de que a escola não é apenas um local para a transmissão de conhecimento acadêmico, mas também um espaço onde valores sociais e éticos são internalizados pelos alunos. Ao utilizar livros que respeitam a diversidade e corrigem erros conceituais, os educadores modelam um comportamento crítico e responsável entre os estudantes, preparando-os para participar ativamente na sociedade.

Essa escolha criteriosa reflete um compromisso com uma educação que transcende a simples transmissão de conhecimento, visando instigar nos alunos uma consciência crítica e uma compreensão empática das diversas realidades e perspectivas do mundo. Livros alheios a preconceitos e erros conceituais não apenas auxiliam os alunos no desenvolvimento de habilidades cognitivas e acadêmicas, sobretudo, capacitam a abordar de maneira informada e ética os desafios sociais complexos que enfrentam.

Os critérios de avaliação dos livros didáticos se convertem em uma ferramenta fundamental para moldar um ambiente escolar inclusivo e democrático, levando os alunos a reconhecerem-se enquanto sujeitos ativos do processo. Eles não apenas facilitam a aprendizagem de conteúdos disciplinares, mas também fomentam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para uma participação ativa na sociedade contemporânea. Assim, a aplicação desses critérios não apenas eleva o padrão educacional geral, mas também fortalece o papel da escola como um agente de mudança social positiva, preparando os alunos não só para o sucesso acadêmico, mas, principalmente, para uma vida cidadã plena e consciente.

O PNLD tem a responsabilidade de fazer uma leitura analítica, crítica e especializada sobre os conteúdos de ensino, tornando assim, o processo de seleção do livro didático mais democrático e inclusivo. Sobre a forma de apresentação do LD e o tempo de atualização das edições, há normas predefinidas pelo MEC: os livros compõem coleções considerando o componente curricular e série, que devem ser atualizados a cada três anos, como parte do material pedagógico está o livro do professor, em que são apresentadas propostas metodológicas que devem estar alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil,

2018, p.7).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, foi apresentada com o intuito de nortear as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica. Trata-se de um documento normativo que suscita demandas da sociedade vigente, dentre elas, as de buscar a transformação da sociedade, a preservação do meio ambiente e apontar as mudanças ocorridas com a inserção desenfreada das tecnologias no ensino, como é possível ler na citação a seguir:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (Brasil, 2017, p.69).

Por constituir-se como um documento normativo que orienta o currículo da Educação Básica no Brasil, estabelecendo as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de desenvolver, os livros didáticos são estruturados de forma a garantir que os conteúdos e práticas pedagógicas estejam alinhados às competências e habilidades suscitadas no referido documento, com o intuito de promover uma aprendizagem progressiva, efetiva e inclusiva.

O componente de língua portuguesa é apresentado na BNCC visando possibilitar aos alunos experiências educativas que promovam a expansão de seus letramentos. Isso significa contemplar estratégias a fim de desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão em diferentes situações sociais. Essas experiências devem capacitá-los a envolver-se de forma significativa e crítica nas variadas práticas sociais que norteiam a oralidade, a escrita e outras formas de linguagem. Portanto, o objetivo é direcionar os alunos para a interação efetiva e reflexiva em um mundo cada vez mais diversificado e complexo, em que a comunicação é imprescindível nas variadas conjecturas sociais.

Na contemporaneidade, os livros didáticos precisam dialogar com a Base Nacional Comum Curricular para serem aprovados e chegarem às escolas. A BNCC é o documento oficial norteador das práticas de ensino, reflete as concepções políticas, pedagógicas e ideológicas do tempo presente. A análise da aprovação da relação de materiais didáticos disponíveis para o ensino é de responsabilidade do PNLD, mas a escolha do livro que será utilizado em cada escola deveria ser de responsabilidade do professor.

Em confluência com a BNCC, a coleção a *Conquista*, do componente língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, propõe práticas de ensino alinhadas à concepção

de ensino de leitura e escrita da Base.

O referido material didático é constituído de cinco volumes, atribuídos ao ensino de língua portuguesa, organizando-se em oito unidades, em cada capítulo há um tipo de gênero textual sendo enfatizado. São sugeridas atividades associadas aos componentes bases para a alfabetização, a exemplo, conhecimento alfabético, consciência fonológica e fonêmica, compreensão de textos, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita (Carpaneda, 2021).

No início de cada unidade, a autora do livro apresenta uma imagem, a fim de instigar um diálogo em sala de aula baseada em conhecimentos prévios dos alunos, de modo a colocá-los em uma discussão acerca das temáticas desenvolvidas nas unidades. Realça-se ainda, os distintos textos que são exibidos, os quais transitam em variadas esferas comunicativas. Há também a prevalência de atividades diagnósticas, alinhadas a uma trajetória avaliativa no decorrer das unidades, com o propósito de sondar se os objetivos tecidos estão sendo alcançados.

O livro analisado, *A Conquista*, do 1º ano do ensino fundamental, tem como objetivo principal a introdução dos alunos ao processo de alfabetização, que no decorrer da obra, a autora também salienta o Letramento. Os capítulos começam com um texto auxiliado de uma ilustração, o qual exprime sonoridade, ritmo, rimas, aliteraões e repetições, favorecendo a extensão da oralidade, identificação de palavras e entendimento de como a escrita estrutura-se (Carpaneda, 2021).

A coleção possui um diálogo intrínseco com a ideia de Letramento, tendo em vista que a Política Nacional de Alfabetização adota as nomenclaturas Literacia e Literacia familiar na abordagem do ensino de língua, bem como a Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, tornando esse processo mais próximo da realidade dos alunos.

A literacia preconizada pelo PNA, ao qual o material didático baseia-se, refere-se ao leque de conhecimentos, habilidades e atitudes vinculadas à leitura e escrita, assim como sua função produtiva (Morais, 2014). Na literacia familiar, a família é a agente de ensino-aprendizagem, em outras palavras, as experiências fora do ambiente escolar, principalmente, as vivências no seio familiar, apresentam-se como propulsoras do fortalecimento dos conteúdos percorridos na escola. Nela podemos citar a leitura feita em voz por um adulto, que no caso, pode ser um pai, ao qual pode estreitar a relação da criança com a leitura e o vínculo familiar (Carpentieri *et al.*, 2011).

O material ainda dialoga com a tecnologia no desenvolvimento das atividades propostas

pelos alunos, por inserir-se na Era em que a predominância das tecnologias de informação e comunicação já fazem parte da realidade de uma parcela considerável dos alunos, em que na própria capa do livro há um aluno segurando um livro, ele avista várias coisas, dentre elas um passarinho voando, um barquinho de papel, e um *tablet* ao lado, demonstrando assim, o quão essas ferramentas digitais estão mais presentes no âmbito social, além das atividades em que o celular é ilustrado, como forma de estimular o processo de interação dos alunos à leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento¹ são temas cernes na educação básica, pois representam não apenas o ponto de partida para a discussão sobre o ensino da leitura e a escrita na escola, como também são a base para a participação cidadã e a inclusão social. No Brasil, essas discussões adquirem uma dimensão ainda mais desafiadora devido à histórica desigualdade de acesso à educação de qualidade, que se reflete em índices preocupantes de analfabetismo, o que demanda uma reflexão sobre como garantir que crianças não somente aprendam a decodificar palavras, como também possam compreender, interpretar e utilizar a leitura e a escrita em contextos significativos e transformadores da vida cotidiana. Com base nisso, Soares (2004) discorreu sobre a indissociação desses dois processos no âmbito do ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é interessante pontuar as bases de estudo da alfabetização e do letramento, levantados por Soares (2010). Em seus trabalhos, a autora questiona abordagens pedagógicas que limitam a alfabetização ao aprendizado mecânico de letras e palavras, defendendo que a verdadeira aprendizagem se concentra no uso prático e social da linguagem. Para Soares (2010), a alfabetização deve ser incorporada ao letramento, formando sujeitos capazes de interagir com o mundo letrado de maneira ativa e reflexiva.

Essa perspectiva transcende a sala de aula e expande o debate para questões culturais, sociais e políticas. Alfabetizar, conforme Soares (2010), é mais do que ensinar técnicas de leitura e escrita, é introduzir o aluno em práticas sociais que valorizam a linguagem como ferramenta de comunicação, análise crítica e transformação social. Dessa forma, o ato de alfabetizar ganha um novo sentido: torna-se um processo que liga o indivíduo à sua realidade, possibilitando autonomia.

¹ Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização (Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004).

O conceito de letramento transcende a mera aquisição técnica das habilidades de leitura e escrita, integrando-as a práticas sociais em que a linguagem escrita se torna uma ferramenta para interação, construção de conhecimento e exercício da cidadania. O letramento, segundo ela, não se resume à decodificação de palavras, mas envolve a capacidade de compreender, interpretar e aplicar o que se lê e escreve em contextos variados e significativos. Essa visão amplia a concepção tradicional de alfabetização, atribuindo à leitura e à escrita um papel social e funcional que vai além do domínio do código linguístico (Soares, 2010).

No que tange ao Letramento, Soares (2010) sublinha que o letramento é um fenômeno social e histórico, indissociado das condições culturais em que os sujeitos se inserem. A aprendizagem do código alfabético, por si só, não basta, pois é fundamental que o sujeito entenda a relevância prática e simbólica da escrita na sociedade. Nesse bojo, o letramento relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da cidadania, ao capacitar os sujeitos a participarem de práticas sociais complexas, como interpretar notícias, compreender políticas públicas ou tomar decisões nos distintos âmbitos sociais.

Soares (2010) questiona métodos pedagógicos que limitam a alfabetização a um exercício mecânico e descontextualizado, ao compreender que essa abordagem reduz o potencial transformador da leitura e da escrita. De acordo com a autora, a alfabetização e o letramento devem ser processos complementares e indissociáveis, tendo em vista que enquanto a alfabetização promove os instrumentos básicos para ler e escrever, o letramento possibilita que esses instrumentos sejam usados de maneira reflexiva, significativa e em prol da participação ativa na sociedade. Assim, Soares (2010) nos desafia a repensar práticas educacionais que priorizam o domínio técnico em detrimento de uma formação integral, que promova autonomia e senso crítico.

Figura 2: Coleção A Conquista

COLEÇÃO A CONQUISTA

Objeto 2

Língua Portuguesa

Autoras: Isabella Carpaneda
Composição: 5 volumes

Manuais de Práticos

Os Manuais de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem (disponíveis digitalmente em PDF) trazem um passo a passo de como o professor pode conduzir as atividades dos Livros de Práticas, ao mesmo tempo que explicitam os objetivos de aprendizagem a serem atingidos com as propostas. O material apresenta ainda um plano de desenvolvimento que organiza os conteúdos e as aprendizagens por bimestre, sugerindo sequências didáticas prontas para serem seguidas pelos docentes.

CÓDIGO DA COLEÇÃO
0171 P23 02 01 010 010

O Livro de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem da coleção **A Conquista - Língua Portuguesa** proporcionam aos estudantes o acesso a práticas ligadas aos conhecimentos e às habilidades e atitudes relacionados à leitura, escrita (Literacia) e, gradualmente, a aspectos da análise linguística. Organizado em duas partes,

o conteúdo de cada Livro de Práticas serve para desenvolver atividades e também para a revisão e a avaliação. Assim, a primeira parte traz atividades práticas de escrita de letras, sílabas, palavras e frases, e a segunda aborda a retomada e a avaliação dos conhecimentos dos estudantes.

Principais seções

Vamos praticar - escrita
Traz práticas de escrita que envolvem o estudo das letras e dos sons representados por elas, das sílabas, das palavras e das frases.

Vamos revisar
Atividades de práticas de revisão de conhecimentos que permitem aos estudantes retomar assuntos em que tenham dificuldade ou aprofundar e consolidar o que aprenderam em sala de aula.

Vamos avaliar
Atividades que auxiliam os estudantes nas avaliações ao longo do ano e permitem ao professor verificar a aprendizagem de cada um.

Destaques da coleção

- ★ Estrutura que permite que o material didático seja usado tanto em sala de aula quanto em casa. Dessa maneira, incentiva a parceria escola-família, fundamental neste segmento escolar.
- ★ Atividades de caráter reflexivo, propostas de maneira coerente e instigante.
- ★ Apresenta grande diversidade de gêneros textuais, contando com textos ricos em possibilidades pedagógicas.

Fonte: Carpaneda (2021).

Em convergência com a ideia de que os discursos pedagógicos resultam das conjecturas históricas e políticas, à mercê de negociações, Tourinho Júnior (2015) disserta que a elaboração dos livros didáticos no Brasil está intrinsecamente relacionada ao contexto educacional vigente, ruminando os vieses sociais, culturais e políticos. Desde a seleção de conteúdos passando pela definição da abordagem pedagógica, as escolhas de autores e editores são influenciadas pelas demandas e transformações da sociedade. Logo, compreender os discursos pedagógicos nos livros didáticos perpassa a análise de seu conteúdo isolado, para isso é fundamental considerar o contexto em que foram gerados e investidos. A sua contextualização frente ao ambiente ao modelo educacional permite uma compreensão ampla e sua relevância para o ensino e para a aprendizagem.

3 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo aborda a relação entre signo linguístico, discurso e enunciado na perspectiva bakhtiniana, enfatizando o caráter dialógico, ideológico e responsivo da linguagem. Destaca que o livro didático, como produto ideológico, reflete e refrata valores culturais, sociais e históricos, contribuindo para a formação de visões de mundo e manutenção de ideologias. Levamos em conta a concepção de palavra, carregada de significados construídos e mobilizados na e pela interação social; e o sentido de enunciado como unidade real da comunicação verbal, atividade responsiva construída em meio a interações sociais, situadas em contextos históricos e sociais específicos.

3.1 A língua como atividade de interação e o enunciado

A língua é um processo permanente de produção, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes, o que significa que está constantemente mudando e se adaptando por meio das trocas comunicativas diárias entre as pessoas. Este processo contínuo é nutrido pelas necessidades e práticas sociais dos indivíduos, que, ao interagirem, não apenas utilizam a língua, todavia, a transformam e a enriquecem. Cada diálogo, discussão e forma de expressão, seja em contextos formais ou informais, contribui para a moldagem da língua, incorporando novas palavras, expressões, e modificando significados antigos.

A perspectiva da linguagem como atividade dialógica está no centro da discussão desenvolvida por Volochinov e Bakhtin, para os quais o diálogo deve ser compreendido como qualquer comunicação discursiva, desde uma conversa até um livro. Com base nessa perspectiva, olhamos para o livro didático de língua portuguesa como um enunciado dialógico, que interage com alunos dos primeiros anos escolares e com os professores desses alunos, que é elaborado considerando as demandas sociais, políticas, históricas, ou seja, um enunciado situado cuja materialidade nos possibilita observar os discursos pedagógicos oficiais que encaminham o ensino de língua portuguesa na década de 1970 e nos anos de 2020.

Cada enunciado, na teoria de Volóchinov (2017), é moldado pelo contexto em que é produzido, pelas dinâmicas interpessoais, incluindo as relações hierárquicas e as normas culturais que influenciam inclusive a forma como o enunciado é produzido e compreendido. Nesse sentido, não se pode compreender o enunciado com um fenômeno individual elaborado por falantes que assumem a posição de donos do próprio dizer, segundo o referido autor, o

enunciado é de natureza social. Nesse sentido, não se pode compreender o enunciado como um fenômeno individual elaborado por falantes. A escolha das palavras e organização sintática dos enunciados são influenciados por fatores sociais, ou seja, o centro organizador e formador do dizer está no exterior.

Dessa forma, uma conversa entre amigos, uma palestra para desconhecidos, assim como uma carta de amor ou um livro didático envolve sujeitos socialmente organizados, são enunciados organizados a partir de uma imagem do interlocutor, ainda que esse interlocutor esteja ausente ou que ele seja um estranho. A elaboração do enunciado leva em conta fatores como: o grupo social, a posição hierárquica, o tipo de laço social (amigo, marido, chefe, professor, alunos, etc.), e o interlocutor, esses fatores orientam a elaboração dos enunciados, buscando a compreensão e uma resposta. Segundo Volóchinov (2017, p. 205), “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”, a construção de enunciados é sempre um ato bilateral que envolve quem profere e a quem se dirige o dizer.

O estudo LD como enunciado e discurso pedagógico requer a análise do jogo interativo e ideológico no qual as expressões linguísticas se produzem, além da compreensão sobre as regulações de poder e conhecimento que engendram o LD e indicam o que ensinar na escola e como ensinar a ler e escrever para atender às políticas educacionais de determinado tempo.

A sociedade é constituída por produtos ideológicos, ou seja, aspectos culturais, políticos, educacionais, religiosos, dentre outros, os quais refletem e expressam uma ideologia. A forma como esses produtos se projeta na sociedade varia desde um discurso a um programa de televisão ou até um livro didático, como é o caso do objeto de estudo da referida pesquisa. Os livros carregam valores culturais, políticos e históricos, a partir dos discursos pedagógicos que lhes constituem. As palavras de Volochinov (2017) pontuam o modo como vemos o LD, um produto ideológico:

Qualquer produto ideológico não é apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo — mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites (Volóchinov, 2017, p. 91).

Os produtos ideológicos são essenciais na compreensão do dinamismo social, pois expressam as relações de poder em todas as instâncias sociais, em um determinado contexto histórico, por responderem às transformações sociais. Na perspectiva do referido autor, a ideologia não se trata de uma consciência individual, algo formulado de modo particular pelo indivíduo, ao contrário, a ideologia constitui a consciência por meio de sua realidade material,

ou seja, dos signos ideológicos constituídos na interação social em meio aos distintos interesses dos grupos sociais. A consciência individual é inquilina da ideologia e se aloja no “edifício social dos signos ideológicos” (Volóchinov, 2017, p. 98).

Sobre a ideologia na perspectiva bakhtiniana, Faraco (2009) explica que designa o universo que engloba as esferas da arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política etc. e suas dimensões avaliativas. A significação dos enunciados expressa sempre um posicionamento valorativo, logo ideológico. Nas palavras do autor, todo enunciado é:

[...] ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (Faraco, 2009, p. 47).

Os signos, nesse sentido, referem-se a objetos singulares, físicos, assim como os objetos tecnológicos que a depender da conjuntura histórica podem assumir a função sógnica. Contudo, para que os objetos se transformem em signos, eles terão que transcender a sua extensão única, funcionando para refletir e refratar outra realidade. Nesse sentido, os critérios para avaliar um dizer passam pela ideia de falso, verdadeiro, correto, justo, bom. Isso depende do ponto de vista dos sujeitos e das ideologias que os permeiam, pois “Tudo que é ideológico possui uma significação” (Volóchinov, 2017, p. 91).

A ideia de signo ideológico possibilita entendermos as diferentes representações que os instrumentos materiais assumem no decorrer de períodos. De acordo com Volóchinov (2017, p.92) “o corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo”. Isso não quer dizer que ele vai deixar de significar uma parte da existência física, todavia, refratam e refletem outra realidade, deixam ver a palavra, cada enunciado como uma arena de lutas sociais. O livro didático é considerado um signo ideológico porque ele não apenas transmite conhecimento, mas também reflete e perpetua valores, crenças e ideologias específicas da sociedade em que é produzido. Ao selecionar e organizar os conteúdos, o livro didático expressa escolhas ideológicas sobre o que é relevante ensinar e como apresentar esses temas, assim reflete uma visão de mundo particular, ao ensinar sobre interpretações de eventos históricos, representações de grupos sociais e concepções sociais, políticas e culturais.

Por meio de omissões, distorções e reforço de estereótipos, o livro didático reproduz relações de poder existentes na sociedade, influencia a forma como os alunos percebem e compreendem o mundo ao seu redor, tornando-se, assim, veículo e enunciado essencial na transmissão e legitimação de ideologias dominantes.

Segundo Volochinov (2017), a palavra apresenta-se como o fenômeno ideológico por excelência, condensando em si toda a sua realidade ao exercer a função de signo. Quando aplicamos essa perspectiva na esfera do livro didático de língua portuguesa, notamos que o LD é um instrumento carregado de significados e influências ideológicas. As palavras escolhidas, a abordagem de temas específicos, as narrativas tecidas tornam-se elementos base na formação da compreensão e perspectiva dos alunos no que tange à concepção de mundo que deve vigorar na e a partir da escola.

A palavra possui variações amplas de sentido e valor, de modo que estas podem adotar uma gama de significados e contextos, dependendo do uso e da intencionalidade de quem a diz. A palavra, segundo Volóchinov (2017), não está vinculada a uma única esfera ou ideológica, o que a torna uma ferramenta forte e versátil na disseminação e interpretação de ideias, valores e perspectivas. Essa capacidade de ultrapassar fronteiras ideológicas torna-se fundamental para a comunicação e o desenvolvimento de significados distintos. A palavra, também se apresenta enquanto comentadora como eixo incontestável na reflexão de fatos e fenômenos.

Em termos práticos, quando falamos ou ouvimos palavras, estamos, na verdade, identificando um leque de significados e conjecturas ideológicas ou experiências que elas abarcam consigo. As palavras, na perspectiva de Volóchinov (2017), estão sempre imbuídas de conteúdo e significação, ruminando valores, ideologias ou eventos ligados à vida humana. Nesse tocante, há uma carga de significado e contexto que compreendemos e respondemos, pois elas nos alcançam, intermediadas pelas ideologias ou pelas experiências cotidianas. Por isso, é fundamental considerar o contexto e a ideologia velada na interpretação e no uso da linguagem, percebendo como as palavras são veículos carregados de significado e influência no bojo de uma sociedade.

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, depositadas na cabeça do falante, mas o acontecimento social da interação discursiva. Na perspectiva bakhtiniana, as formas linguísticas chegam aos falantes a partir de um contexto, de enunciados situados em um tempo e um espaço, a língua não pode ser separada de seu conteúdo ideológico. A palavra enquanto discurso é uma ponte lançada entre falantes carregados de sentidos socialmente construídos e apropriados enquanto atividade dialógica e responsiva.

A linguagem não é neutra e as palavras trazem consigo uma carga ideológica. Cada palavra é impregnada de significados culturais, políticos, valores e formas de compreensão que refletem a mentalidade de uma determinada comunidade. A palavra torna-se um veículo que ultrapassa a transmissão de informações, provocando com isso a expressão e negociação de ideologias. Isso implica que as palavras são oriundas de perspectivas ideológicas presentes em

uma sociedade, e a seleção delas em um determinado contexto não é meramente técnica, todavia, abarcada de fatores ideológicos. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 98-99):

A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.

Ao caracterizar a palavra como "fenômeno ideológico *par excellence*", o autor coloca a linguagem como um terreno marcado por embates ideológicos, tornando assim enunciados, como o livro didático, um ato que favorece para a formação e manutenção de determinadas visões de mundo.

3.2 Língua e discurso

Bakhtin (2016) enfatiza a língua e o discurso como fenômenos sociais interligados. Destaca que a língua não é um fenômeno homogêneo ou um tesouro que se deposita na cabeça do falante, ao contrário, a língua é viva e a interação verbal é sua realidade fundamental. Nessa perspectiva, o discurso (a palavra) circula como uma espécie de ponte lançada que serve de expressão de um em relação ao outro, o discurso não é apenas um uso casual da língua, mas uma manifestação ativa e social dela, moldada pelas dinâmicas de comunicação em uma determinada sociedade.

A relação eu/outro é dinâmica e ativa, o ato de elaborar o dizer e de compreender o dizer é sempre dialógico e responsivo, que se realiza num tempo-espço único, situado e por isso pode ser considerado irrepitível. O discurso é influenciado pela conjuntura histórica, social e política ao qual está inserido.

Discurso é a língua *ni actu*. É inadmissível contrapor língua e discurso em qualquer que seja a forma. O discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciado também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação (Bakhtin, 2016, p. 117).

O discurso (palavra) é constitutivamente atravessado de já-ditos, de discursos que o antecederam – seja para confirmar, refutar, antecipar respostas – ao mesmo tempo impulsiona a elaboração de outros discursos, que circulam e tomam corpo nas formas da língua. Assim, a análise do funcionamento da língua e do discurso é sempre dialógica e leva em consideração o extralinguístico, o histórico e o concreto, tudo materializado nos enunciados

Do ponto de vista de Bakhtin (2016), o enunciado se revela como a unidade tangível e efetiva da comunicação discursiva. Essa característica emerge da compreensão de Bakhtin (2016) de que o discurso, em sua essência, só pode manifestar-se por meio de enunciados particulares e singulares, os quais pertencem aos sujeitos discursivos atuantes em diversas esferas de atividade e comunicação humanas. Cada enunciado, nesse sentido, configura-se como um evento recente e único na dinâmica da comunicação discursiva, sendo incapaz de ser reproduzido, mas somente citado, resultando assim em uma recriação como um novo acontecimento.

Além disso, o enunciado desempenha o papel primordial de um componente inalienável, atuando como um elo intrínseco na cadeia complexa e ininterrupta da comunicação discursiva. Estabelece relações dialógicas com outros enunciados, gerando como resposta declarações anteriores e mantendo, em seu prisma, os enunciados que o sucedem. Cada enunciado é direcionado para a reação-resposta ativa dos demais participantes da interação, destacando, dessa forma, sua função dinâmica e interativa no contexto comunicativo.

Por conta disso, não se pode falar de discurso, sem antes abordar e relacionar o enunciado ao discurso, tendo em vista que, o discurso se configura por meio de interações dialógicas com outros discursos, exercendo influência sobre sua dimensão estilística. Bakhtin (2016) destaca que o discurso é um "diálogo vivo", permanecendo constantemente orientado para a réplica, para a resposta ainda não expressa, mas é provocada e, como resultado, passa a ser esperada.

O enunciado, na perspectiva do Círculo de Bakhtin², é central para a compreensão da linguagem além de uma simples combinação de palavras. Ele denota uma expressão linguística que perpassa a mera sequência de termos, englobando toda a complexidade do ato de fala situada, engloba não apenas o conteúdo semântico, mas também as palavras postas, a entonação, a ênfase e outros elementos que contribuem para a expressão efetiva.

O enunciado não representa apenas um instante em meio à contínua comunicação discursiva, seja ela cotidiana, literária, científica ou política. Cada enunciado produzido nas atividades de interação é um elo da grande e interminável cadeia da comunicação verbal em

² O Círculo Bakhtiniano consiste um grupo de intelectuais russos de diferentes áreas do conhecimento, que se destacaram no cenário acadêmico e cultural entre as décadas de 1920 e 1930. Bakhtin e seu círculo contribuíram significativamente para a renovação do pensamento linguístico ao enfatizar a inter-relação complexa entre linguagem, sociedade e ideologia. Dentre os intelectuais está Valéтин Volóchinov que escreve *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ênfase recai sobre a aplicação do método sociológico na linguística, refletindo o compromisso do grupo em integrar as ciências sociais ao estudo da linguagem.

que os sujeitos estão imersos. Produzir enunciados não é assumir a posição de um Adão mítico, que diz o que nunca foi dito, mas sim retomar já-ditos, mobilizar sentidos dados e que circulam socialmente e assim propor enunciados únicos para uma situação comunicativa (Bakhtin, 2016).

Em razão disso, a função dialógica torna a comunicação nunca passiva, mesmo que pareça. Quando escutamos alguém, não apenas recebemos as palavras, mas também processamos e interpretamos o que é dito com base em nossas experiências, intenções e contexto. Esse processo de interpretação já é uma forma de resposta, mesmo que não verbal. O ouvinte, portanto, nunca permanece no papel de receptor puro, pois ao compreender, ele se prepara para responder, seja com palavras, gestos ou ações. Assim, na dinâmica da comunicação, o ouvinte se torna um participante ativo, assumindo eventualmente o papel de falante.

O discurso pedagógico e o livro didático, enquanto enunciados que orientam o processo educacional, são práticas que devem ser estudadas de modo relacional, considerando o contexto em que acontecem, a partir da história dos LD no Brasil.

4 DISCURSO PEDAGÓGICO: ATIVIDADE SITUADA E COMPLEXA

Este capítulo busca discutir sobre o discurso pedagógico, enquanto enunciado situado e complexo, refletindo as relações de poder, cultura e ideologia presentes no contexto educacional, articulando múltiplas vozes e perspectivas. É situado porque emerge de realidades específicas, como o espaço escolar, os sujeitos envolvidos e as políticas educacionais, e é complexo, pois combina elementos linguísticos, históricos, sociais e culturais que influenciam os sentidos produzidos. Explorando assim que, o discurso pedagógico não é neutro, mas carrega intencionalidades que moldam as práticas de ensino, as interações em sala de aula e a construção do conhecimento.

A reflexão sobre o discurso pedagógico nos remete à de Paulo Freire, especialmente, porque esse autor preconiza uma educação libertadora e transformadora por meio de um diálogo horizontal, no qual professores e alunos compartilham saberes, priorizando a contextualização dos conhecimentos.

Por isso, uma abordagem impositiva pode desestimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, que se tornam mais propensos a aceitar passivamente as informações apresentadas, em vez de explorar e questionar. No ensino de língua portuguesa, isso é especialmente problemático, pois a língua e a literatura são campos dinâmicos e sujeitos a múltiplas interpretações e usos.

Freire (2019), na obra *Pedagogia do Oprimido*, utiliza o termo educação bancária para fazer uma analogia ao depósito, a uma concepção de discurso pedagógico como transmissão de conteúdos ao aluno que deve assimilá-lo mecanicamente. Dessa forma, o LD e o professor devem depositar os conteúdos tal como um banco, sem questionamentos e desprendidos de qualquer indagação ou argumentação, negligenciando o protagonismo dos alunos a respeito dos assuntos abordados.

Freire (2004) e Volóchinov/Bakhtin (2016) discutem a relação dialógica entre o eu e o outro, dito de outro modo, é a defesa de que o sujeito não se constrói isoladamente, mas a partir do diálogo tecido entre outros sujeitos. É nessa permuta de ideias, sentimentos, valores que a identidade do eu é gestada. Segundo os autores, o eu só se forma em decorrência do outro, e dos retornos dialogais que estes possuem, pois até mesmo o silêncio sinaliza resposta.

Ensinar, aprender e conhecer não se enquadram em uma abordagem mecanicista, pois na concepção freiriana, o professor deve ensinar para a autonomia e para a luta contra a opressão, levando em conta a realidade vivida pelos alunos. Essa concepção foi duramente

criticada e reprovada durante a ditadura militar, mas atualmente é um dos referenciais utilizados na BNCC.

4.1 Discurso pedagógico: experiência e construção da autonomia

O discurso pedagógico defendido por Paulo Freire (2004) envolve uma educação para o combate à opressão e à manutenção da classe dominante, para a construção da autonomia de operários oprimidos e para a transformação social por meio do pensamento científico. Ele defende uma pedagogia baseada no diálogo autêntico, rejeitando o modelo bancário, isto é, uma prática de ensino que estimula os alunos a memorizar fatos e conceitos sem questioná-los, que restringe a capacidade de reflexão sobre as desigualdades sociais, como aprender a ler, interpretar e escrever e ignorar as imposições colocadas pelo sistema dominante e excludente.

Freire (2004) problematiza a ideia de uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais, ressaltando que a educação reflete e pode intervir nas estruturas de poder e nas desigualdades presentes na sociedade. Frisa a importância de uma educação crítica e comprometida com a transformação social, levando em conta o papel que a educação possui para não se desvincular das lutas por justiça, igualdade e dignidade humana. Assim, diverge de uma visão de educação pautada na neutralidade, pois defende uma abordagem educacional que instigue os sujeitos a questionar e desafiar as estruturas de opressão e a aspirar à concretização de um mundo mais humanizado e igualitário. Segundo o autor:

A educação é uma forma de intervenção do mundo. Intervenção que além dos conteúdos bem ou mal ensinados, e/ou aprendidos implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação ser só uma ou só a outra dessas coisas (Freire, 1996, p. 98).

A escola, então, pode atuar tanto para reproduzir a ideologia dominante, reforçando assimetrias de poder e desigualdades, como para revelar essas ideologias e promover uma conscientização crítica. O discurso pedagógico não pode ser um reprodutor, mas problematizar e desafiar visões de opressoras do mundo, mostrando conflitos e tensões entre distintas realidades e interesses, e circular como um abarcador de variadas vozes, as quais demonstram a complexidade da sociedade.

O discurso e visão de mundo são indissociáveis, isso significa que a forma como o conhecimento é apresentado e discutido em sala de aula não é apenas informativa, contudo, molda perspectivas e valores. Ou seja, se um currículo escolar enfatiza apenas determinados

eventos históricos ou perspectivas culturais, isso pode refletir a reprodução da ideologia dominante. Por outro lado, se os professores incentivam os alunos a indagarem tais narrativas, considerar distintos pontos de vista e examinar as relações de poder subjacentes, isso exemplifica o desmascaramento da ideologia dominante no discurso pedagógico. Logo, o discurso pedagógico contempla tanto a reprodução quanto a subversão das ideologias presentes na sociedade.

No tocante ao discurso pedagógico, Freire (2004) discute uma questão cerne, isto é, a não integração da realidade com a disciplina escolar. O autor menciona que é necessário discutir abertamente como os conteúdos são ensinados na escola e relacioná-los com a realidade, muitas vezes, precária de violência e desigualdade social que muitos alunos enfrentam corriqueiramente. Essa abordagem propõe estabelecer uma ligação mais íntima entre o conhecimento acadêmico e a experiência pessoal dos alunos, possibilitando uma educação mais relevante e contextualizada. Além disso, Freire (2004) levanta o quanto é indispensável envolver as implicações políticas e ideológicas das disparidades sociais, questiona o porquê de a escola, muitas vezes, desconsiderar o papel das classes menos abastadas e ratificar o poder na perpetuação dessas desigualdades. O autor também critica a visão limitada que afasta a educação da realidade social e política dos alunos, uma vez que, essas instâncias são indissociáveis.

Em meio à Ditadura Militar, Paulo Freire luta pela construção da Educação, por metodologias de ensino que alcance trabalhadores, que alfabetize adultos e crianças para a autonomia. Ele escreve:

[...] talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos [...] (Freire, 2001, p. 114).

Nesse recorte, vemos o pensamento do autor, alicerçado na urgência de mudança do sistema educacional da época, nas metodologias. Faz uma crítica ao ensino pautado em uma linguagem desvinculada da realidade, geralmente aliada a um discurso pretensioso sobre como se deve ler, pensar, escrever e viver segundo padrões excludentes de uma classe dominante. Defende uma educação que seja prática, relevante e aplicável à vida real, pautada na autenticidade, sendo eixo basilar para a capacitação dos sujeitos no engajamento crítico, ignorando qualquer possibilidade superficial do conhecimento.

Segundo Paulo Freire (2004), é essencial que os professores compreendam o universo das crianças com as quais trabalham: seus sonhos, a linguagem que utilizam e o conhecimento que já possuem, independente da escola. Pensar o processo educativo consiste em considerar os saberes e os sentidos que os alunos carregam quando chegam à escola para aprender a ler e a escrever. Nas palavras de Freire (2004):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já saliente, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (Freire, 2004, p. 64).

O autor destaca a importância da reflexão crítica permanente por parte do professor em relação à sua prática educativa. Ele sublinha a necessidade de o educador considerar o respeito à dignidade, autonomia e identidade em desenvolvimento do educando como elementos cruciais. Argumentando, assim, que o respeito ao aluno não deve pautar-se somente na retórica, mas aliada a uma prática ativa e constante, requerendo uma avaliação regular do próprio fazer pedagógico.

Dessa forma, Freire (2004) ressalta a inclusão dos alunos no processo de avaliação, permitindo sua participação ativa na construção do conhecimento e no aprimoramento da prática educativa. Essa abordagem sinaliza para uma relação de parceria e diálogo entre professor e aluno, em que ambos desempenham papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem.

O discurso pedagógico, na perspectiva freiriana, trata-se de um ato político e de autonomia. O professor deve refletir sobre seu papel como alguém que ensina considerando a realidade dos alunos e sua própria realidade, sua posição como trabalhador. Essa reflexão envolve a palavra “tia” usada para referir-se a quem assume o magistério. O que significa chamar a professora de tia? Quais sentidos estão postos nessa denominação, nesse signo linguístico e ideológico. Freire (1993) critica a designação das professoras como “tias”, ponderando que ser professor implica em elementos científicos e responsabilidades específicas, ao passo que o termo “tia” remete uma relação de parentesco que busca docilizar corpos e mentes no que se refere ao papel profissional e político do professor

Ao desassociar o professor (a) da figura do tio (a), Freire (1993) ressalta a responsabilidade política inerente ao papel docente. A identificação como tia perpetua uma

ideologia de submissão e conformidade com o sistema político, uma vez que é improvável que uma tia se oponha aos seus sobrinhos ou participe de movimentos grevistas em busca de melhores condições de trabalho e direitos.

Freire (1979) ainda discorre acerca da série de desafios enfrentados pelos professores regularmente, em que nem sempre consegue-se superar, pois a sua maioria não compreende plenamente os mal-entendidos inerentes à linguagem e às palavras. De acordo com o estudioso, a linguagem não é estática nem possui um único significado ou uso, pelo contrário, cada enunciado carrega múltiplas condições de sentidos e funções. Por trás de cada discurso há intenções, e em cada uma delas, há outros sentidos emergindo, em um processo contínuo e ininterrupto.

Essa dinâmica constante da linguagem ruma-se na educação, que também está em incessante reconstrução, em função disso, o professor nem sempre consegue acompanhar essas transformações. Isso ocorre, em parte, devido aos conceitos e imagens estabelecidos pela pedagogia tradicional. Em outras palavras, em que o ensino não necessita passar por mudanças, pois existe um único método de aprender, e esse deve orquestrar toda a educação, isto é, em que os professores são transmissões de informações, e os alunos são receptores, sem direito a contestações, contudo, adeptos a reprodução.

Nesse bojo, o professor, muitas vezes, interrompe o fluxo natural da aprendizagem ao ater-se ao que já sabe, buscando inclinar a aprendizagem em consonância às suas próprias crenças e métodos. Ao fazer isso, tende a restringir e concretizar os processos discursivos, desconsiderando a complexidade da linguagem. Esse comportamento reduz a compreensão de que tanto o professor quanto o aluno são produtos do discurso pedagógico, o qual se forma e se manifesta por intermédio da linguagem. Essa redução pode inibir o potencial transformador da interação educativa, que deveria ser um espaço de constante diálogo e ressignificação (Freire, 1979).

No contexto do discurso pedagógico, discutido por Freire (1979), professores necessitam reconhecer a diversidade linguística e os múltiplos vieses que os alunos podem percorrer para compreender e expressar seus pensamentos. Assim, o ensino da língua não deve ser restrito a uma abordagem prescritiva sobre o certo e o errado no uso da língua, mas valorizar a reflexão, a diversidade, as diferentes necessidades e o contexto dos alunos. Geraldi (2010) defende uma concepção de ensino de língua como forma de interação tal como defendido por Freire.

O entendimento de Geraldi (2010) é mediado por alguns pontos, dentre eles, a função que a escola tem de fomentar a aprendizagem. Ele critica um currículo engessado que se limita à mera transmissão de informações, ignorando as experiências individuais dos alunos.

Reconhecendo assim, os alunos como agentes de conhecimento, cada um com sua história e ritmo de aprendizagem singular. O discurso pedagógico vai além da comunicação, é fundamentalmente uma via de interação, é nesse processo interativo que os sujeitos se constroem como seres sociais, ideológicos e históricos em constante evolução.

O referido autor realça não apenas a importância da introdução de análises linguísticas, como também a relevância de proporcionar aos alunos e professores a vivência na produção de textos, tornando essa experiência linguística significativa. Para isso, ele traça um percurso histórico, abordando as primeiras gramáticas, como a espanhola, e os aspectos nelas contidos, destacando como o poder político e econômico influenciou a sua adoção. O discurso pedagógico, pode ser visto então, como reflexo das diferentes conjunturas históricas, desde os saberes e metodologias que são incentivadas nos materiais didáticos.

Sobre o ensino de língua na escola, Geraldi (2011) diz que além do conhecimento técnico, o professor precisa pensar em metodologias de ensino que promovam aprendizagens produtivas, mudanças fundamentais na concepção de linguagem e no ensino são essenciais para resolver questões persistentes, como o uso de práticas antiquadas com novas terminologias que chegam às salas de aulas a partir do material didático, do livro que não leva em conta a realidade plural dos alunos.

Geraldi (2011) destaca a importância dos fazeres pedagógicos voltados para experiências significativas e contextuais. Para isso, propõe abordagens mais próximas das interações cotidianas dos alunos realizadas com a família e outras crianças. O autor critica os exercícios estruturados, voltados para decorar conjugações verbais, reitera o papel substancial da prática real, da interação significativa e das intervenções pontuais no processo de aquisição linguística, além de enfatizar que a aprendizagem é um processo dinâmico e social que transcende a simples realização de exercícios descontextualizados.

Em convergência ao pensamento de Freire (1996), Geraldi (2011) contesta a abordagem de ensino como um processo de transmissão de conhecimento, no qual há uma fonte de saber, ocupada exclusivamente pelo professor, e um receptor passivo desse saber, ocupada pelo aluno. Opõe-se a uma visão da língua como mera expressão do pensamento ou código, no ensino rigidamente focado na reprodução das características formais dos gêneros textuais, muitas vezes derivando produções estereotipadas. Mesmo propostas mais contemporâneas baseadas nos gêneros textuais podem atrelar-se a esse equívoco, ao estabelecer uma forma única de escrita, como se houvesse apenas um caminho correto de produção de textos.

Ao compreender a linguagem como um lugar de interação, Geraldi (2011) sugere uma abordagem que valoriza a constituição dos sujeitos por meio da interlocução. Um ensino da

língua portuguesa em que leitura de textos, produção de textos e análise linguística sejam atividades interligadas e que considere o aluno como protagonista na busca por significados. Essas práticas buscam a ruptura de práticas artificiais que tratam o texto como um produto finalizado e estático. O papel do professor torna-se uma aventura de produção de conhecimento, ao invés de simplesmente reproduzidor de conteúdos pré-definidos.

Geraldi (1997) é defensor de uma abordagem mais dinâmica e interativa, na qual visa romper com a ideia imóvel e unidimensional do ensino tradicional, permitindo aos alunos e professores um espaço de aprendizagem mais participativo e reflexivo. Outro autor que segue a perspectiva do discurso pedagógico como uma atividade contextualizada e de interação é Larrosa (2018), o qual dá destaque à experiência enquanto algo que nos passa e nos atravessa. O autor nos ajuda a pensar a escola como espaço de estímulo às aprendizagens, que permita a alunos e professores trilharem caminhos que valorizem a experiência na construção dos conhecimentos na sala de aula.

A escola é um lugar e um tempo em que os seres humanos podem sair das ocupações que lhes foram dadas (pela sua condição, pela sua posição, por seu nascimento) e podem imaginar a possibilidade de ser qualquer coisa [...] a escola não é primeiro o lugar de transmissão dos saberes que preparam as crianças para a vida adulta. É o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência (Larrosa, 2018a, p. 234-235).

Dito de outra forma, a escola aparece como um espaço e tempo dedicados à leitura, escrita, fala e estudo. Logo, não é um local que tem por intuito apenas a transmissão de conhecimentos específicos para preparar as crianças para a vida adulta. Em vez disso, o autor diz que a escola é um ambiente separado das demandas do trabalho, um lugar onde se aprende por aprender, onde a igualdade é promovida de forma excepcional.

Essa visão reforça a importância da escola como um espaço de liberdade e potencial, onde os indivíduos podem explorar diferentes áreas de conhecimento, desenvolver suas habilidades e imaginar possibilidades para seus futuros. A ênfase na igualdade como um princípio fundamental da escola destaca a importância de proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e crescimento para todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição.

A experiência desempenha um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento do indivíduo como um todo. Ao estarmos imersos em eventos e ações, como mencionado por Larrosa (2018), estamos vivenciando situações que proporcionam aprendizado, que nos desafiam e nos ensinam lições importantes no processo de construção da autonomia, ligadas à experiência como algo que nos toca e nos atravessa.

No contexto educacional, é fundamental que atividades permitam aos alunos vivenciarem experiências significativas, nas quais possam explorar, experimentar e refletir sobre o mundo ao seu redor, tornando-os mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A abordagem pedagógica coloca o aluno em destaque, o aprendizado é ativo e participativo. Os professores buscam oportunidades para que os alunos se engajem ativamente em atividades práticas, promovendo a construção de conhecimento por meio da experiência direta e da reflexão sobre suas ações.

Conforme Larrosa (2019), a experiência é um componente essencial do processo educacional, evidenciando, assim, a intersecção entre ela e o discurso pedagógico, aliados de uma educação significativa e transformadora. Consequentemente, é na experiência que o fazer pedagógico adquire amplitudes sobre os saberes que estão sendo divulgados, à medida que:

[...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente (Larrosa, 2019, p. 27).

É um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência e “ninguém pode aprender a experiência do outro [...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Larrosa, 2019, p. 32).

A experiência atua como uma mediação entre o conhecimento e a vida humana, interligando esses dois aspectos de maneira única e pessoal. É crucial compreender que, do ponto de vista da experiência, tanto o “conhecimento” quanto a “vida” adquirem significados diferentes do habitual. A experiência é um saber particular, subjetivo, relativo e contingente, moldado pelas percepções individuais, contextos e vivências únicas de cada pessoa.

Apesar de dois alunos vivenciarem o mesmo acontecimento, eles podem ter experiências distintas, reforçando a singularidade e a individualidade da experiência humana. Sendo assim, a forma que os alunos dialogam com os saberes é única e singular, impossível de ser totalmente compartilhada ou repetida por outros. Dessa forma, é inquestionável a diversidade de experiências humanas, assim como a subjetividade inerente a cada vivência. Essa compreensão nos convida a adotar uma abordagem mais sensível e empática em relação aos outros, reconhecendo a singularidade e a riqueza das experiências individuais, principalmente, na esfera educacional.

4.2 O discurso pedagógico e o sistema escolar

A busca pela compreensão sobre o discurso pedagógico nos leva à leitura de Orlandi (2005), para a qual “o discurso é assim, a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (Orlandi, 2005, p. 15). O discurso consiste em uma prática de linguagem permeada pelo movimento de sentidos. É, portanto, no efeito de sentidos que o discurso se ancora. Destaca-se ainda, as condições que denotam o movimento do discurso. A autora distingue três tipos de discurso para o funcionamento da linguagem, no que tange o discurso pedagógico: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Este último é o mais destacado no âmbito educacional.

A escola é a sede do DP (Discurso Pedagógico). Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. E esse o domínio de sua circularidade (Orlandi, 2004, p. 23).

Por essa ótica, o discurso pedagógico é caracterizado como um discurso institucionalizado, um conjunto de ideias e práticas sobre a educação que são formalizadas e mantidas pela própria instituição escolar. Ao afirmar que o DP se "garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende" (Orlandi, 2006, p.23), destaca a relação de reciprocidade entre o discurso pedagógico e a instituição escolar, o qual serve para legitimar e reforçar a instituição educacional, enquanto a própria instituição confere-lhe autoridade e validade.

Essa circularidade entre o discurso pedagógico e a escola sugere que ambos se sustentam mutuamente, com o DP moldando e sendo modificado pelas práticas e normas da instituição escolar. Sendo assim, compreender o discurso pedagógico requer uma análise atenta quanto às dinâmicas internas e externas da escola, assim como as relações de poder e autoridade que permeiam o ambiente educacional, com destaque para os de cunhos políticos.

Em síntese, é na escola que o discurso pedagógico atua, pois é nas instituições escolares que há uma disseminação de aspectos políticos, sociais e ideológicos. É também a base de um dizer institucionalizado, que é garantido por meio de padrões. A escola apresenta-se dessa forma como promotora da circularidade do discurso pedagógico, o qual atua e desempenha função substancial na formação e na perpetuação do discurso político.

Orlandi (2006) fundamenta-se na concepção de Bourdieu (1974) no que tange à reprodução cultural que a escola incentiva, e o discurso pedagógico materializa-se mediado

pelos seus recursos didáticos, como é o caso do livro didático. Em um dos trechos do livro a linguagem e seu funcionamento, a autora aponta Bourdieu, ratificando a relação existente na produção dos discursos pedagógicos:

Bourdieu (1974) trata da escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. Indo mais além, Marilena Chauí, na Folha de S. Paulo de 29 de junho (1980), diz que mais do que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Diz ela: "hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social". Como a escola faz isso? (Orlandi, 2003, p. 28).

A escola reproduz as desigualdades sociais na medida em que tende a valorizar o capital cultural das classes privilegiadas, além de ressaltar como a educação também se tornou uma ferramenta econômica no preparo ao trabalho. Assim, a escola surge como mantenedora das estruturas de poder e das relações de classe.

No ambiente escolar, a interação discursiva entre os sujeitos que compõem a esfera educacional, especificamente professores e alunos, em relação às áreas de conhecimento, com destaque para a língua portuguesa, consiste em um dos aspectos principais na construção do discurso pedagógico, uma vez que este apresenta-se como o fio condutor do processo educativo. E a língua portuguesa é um componente basilar nesse ensejo.

O conceito de discurso pedagógico rege-se pelas práticas, linguagens, valores e ideias norteadoras do processo educacional, fato que faz desse discurso abarcador de métodos de ensino, a relação entre professor e aluno, ordenando as estratégias pelas quais o conhecimento é desenvolvido e compartilhado. O pedagógico é um reflexo e uma reprodução das concepções políticas e econômicas predominantes sobre educação em contextos determinados.

O discurso pedagógico refere-se à forma como a educação é gestada, expressada e praticada no contexto escolar. Dito isso, ele não foca apenas nos conteúdos, porém, como esses são transmitidos, bem como os materiais educacionais selecionados e apresentados aos alunos, em destaque, o livro didático. Por conseguinte, o discurso pedagógico interfere diretamente na forma como os sujeitos escolares interpretarão as demandas sociais.

É interessante salientar que o discurso pedagógico se constrói a partir da verbalização de professores e alunos no universo escolar, tendo em vista a relação dialógica entre professores e alunos ser fundamental. As falas entre ambos não são apenas transmissoras de conteúdo, porém constituem a base para a produção do conhecimento. Na sala de aula, os diálogos

possibilitam a troca de ideias, o esclarecimento de dúvidas e a construção conjunta de significados. Quando um professor explica um conceito, a forma como os alunos respondem e interagem com essa explicação molda e redefine a compreensão coletiva daquele conteúdo. Segundo Pey (1988), esse processo dialógico, portanto, vai além da mera transferência de informações, sendo inerente à construção de saberes.

Com isso, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na forma como o conhecimento é apreendido e aplicado. As ações do professor, como a escolha de metodologias, o uso de recursos didáticos e a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e incentivador, são determinantes na conjuntura educacional. Essas práticas não são uniformes; elas evoluem e se adaptam às necessidades dos alunos, às mudanças sociais e tecnológicas, e aos avanços na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Pey (1988), as interações entre os sujeitos escolares perpassam os diálogos concernentes aos temas abordados em sala de aula, também englobam as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelo professor, as quais influenciam diretamente a dinâmica que envolve o processo educativo. As abordagens pedagógicas, tais como os métodos de ensino aplicados, a seleção de materiais didáticos, a exemplo, do livro didático, à disposição da sala de aula e a explanação do conteúdo, detém um impacto significativo no envolvimento dos alunos com os objetos de conhecimento.

A forma como o professor conduz as atividades escolares e propõe o ensino e aprendizagem está intimamente relacionada às discussões e comunicações que ocorrem durante o processo educativo. Logo, o discurso pedagógico consiste no canalizador dos saberes escolares que o currículo oficial aponta como fundamentais em cada etapa da educação básica. Tais conteúdos e concepções de ensino alinham-se com o contexto histórico, político e educacional.

Pey (1988), em suas discussões, disserta também sobre a herança do discurso pedagógico, afirmando o fato de ele não ser independente, mas uma construção que se formula a partir de contextos socioeconômicos específicos. Sendo assim, reflete e traduz as condições materiais e econômicas vigentes. As concepções e práticas pedagógicas são influenciadas por uma associação complexa de fatores, como políticas educacionais, estruturas de poder, disponibilidade de recursos e demandas sociais. Em exemplificação, os modelos educacionais variam consideravelmente entre diferentes sociedades e épocas, asseverando os valores e as condições econômicas predominantes em cada conjuntura histórica. Por isso, entender o discurso pedagógico necessita uma análise profunda desses aspectos mais amplos nos quais ele

está inserido, identificando como as influências econômicas inclinam sua forma e conteúdo, assim como como interferem efetivamente nas práticas educacionais.

Nesse sentido, o discurso pedagógico consiste em ferramentas para revelar em que narrativa se situam as engrenagens do ensino: autoritárias e dialógicas. Em concordância a tais fatores, Pey retoma o diz Paiva sobre a prática educativa:

É possível afirmar que toda prática educativa é política, ou porque ela é conscientemente transformadora (visa à transformação da realidade social) e neste caso o pedagógico deixa de ser uma forma pura para adquirir um conteúdo real; ou ela é conscientemente repetitiva e conservadora, pois a modificação dos conteúdos do conhecimento e da conduta referem-se somente a alguns aspectos da realidade; ou porque ela, sendo inconsciente da realidade enquanto totalidade determinada, é atrelada à prática política do Estado, contribuindo por omissão para a reprodução da sociedade de classes e para a defesa dos interesses das classes que o controlam para usufruí-lo (Paiva *apud* Pey, 1984, p. 99).

Qualquer prática educativa é essencialmente política por três razões diferentes: a primeira, quando a educação é intencionalmente transformadora e busca modificar a realidade social utilizando o processo pedagógico como instrumento de mudança; a segunda, decorre do caráter conscientemente repetitivo e conservador de algumas práticas educativas, que se restringem a ajustar certos aspectos da realidade para preservar a ordem estabelecida; a terceira, refere-se à conexão da educação com a política estatal, mesmo sem plena consciência da totalidade da realidade social, o que contribui indiretamente para a reprodução das estruturas de classes e para a defesa dos interesses das classes dominantes. Assim, a educação se revela intrinsecamente política, seja como agente de transformação social, manutenção da ordem ocorra por meio de sua relação com o poder estatal e a perpetuação das desigualdades estruturais.

Bernstein (1996), por sua vez, explora o sentido de discurso pedagógico como os modos a partir dos quais conteúdos são apresentados e relacionados na educação, diz respeito às regras que determinam como o conhecimento é organizado, transmitido e assimilado. Constitui-se, assim, como um princípio de recontextualização, o que significa que esse se apropria intencionalmente de outros discursos (como os das disciplinas acadêmicas) e os reestrutura-a de acordo com sua própria lógica, ou seja, com suas regras e valores.

O referido autor elenca alguns elementos atrelados ao conceito de discurso pedagógico, isto é, o código, contexto social, controle e acesso ao conhecimento, poder e hierarquia. O primeiro divide-se em dois: código restrito (mais formal, complexo, utilizado nos espaços educacionais) e o código elaborado consiste nas formas de comunicação mais mobilizadas em situações cotidianas.

O discurso pedagógico não pode ser separado do contexto social mais alargado, incluindo fatores relacionados à classe social, cultura e estrutura educacional, que moldam os padrões de comunicação na sala de aula e afetam o processo de ensino e aprendizagem. Logo, atua diretamente no acesso ou não dos alunos ao conhecimento, ou seja, no controle ou acesso ao conhecimento, o discurso pedagógico pode criar impedimentos ou facilitar os saberes, de acordo com o contexto educacional e das habilidades linguísticas dos alunos, aspectos esses que se materializam nas ações pedagógicas que circundam o universo escolar, e, principalmente, como isso é disposto nos livros didáticos, por ser uma das ferramentas que expressam tais discurso. Bernstein (1996) destaca pontos de poder e hierarquia na educação, averiguando como determinados grupos sociais têm mais domínio sobre os códigos educacionais privilegiados, já outros que podem ser marginalizados em decorrência de sua falta de familiaridade com tais códigos.

Nas palavras de Bernestein (1996, p. 71), “O sistema educacional hoje é um produtor e reproduzidor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico”, o que significa dizer como o sistema educacional desempenha um papel relevante na construção e perpetuação de recursos discursivos, isto é, os códigos ou modos de comunicação manifestados implicam para o controle simbólico na sociedade. Por intermédio de suas instituições, a exemplos de escolas e universidades, o sistema educacional apresenta novas teorias, concepções e abordagens pedagógicas as quais são compartilhadas e disseminadas.

Os sistemas escolares aparecem como reprodutores, divulgadores dos conceitos estabelecidos, como por exemplo, os ligados à alfabetização e às ciências, nos contextos históricos especificados, ensejados pelos currículos e práticas pedagógicas. O que faz desses recursos discursivos não apenas conhecimentos acadêmicos, todavia, símbolos de poder e controle organizadores das interações sociais que influenciam as normas culturais.

Diante dos apontamentos de Bernestein (1996), o discurso pedagógico é descrito como um processo de recontextualização, o qual transforma o conhecimento real em representações virtuais ou imaginárias. Quando é recontextualizado, passa a significar algo diferente do que originalmente era, o que determina uma mudança ou outra são os princípios predominantes na sociedade. Em decorrência disso, o autor aponta uma segunda função do DP: a regulativa, ou seja, estabelece as normas morais nas relações de transmissão e aprendizagem, trata-se de uma condição essencial para qualquer discurso pedagógico.

A função regulativa influencia a forma como o conhecimento é propagado, desenvolvendo uma ordem moral que antecede a própria transmissão de habilidades e conhecimentos. Além disso, desempenha um papel na criação de ordem, relações e identidades

no contexto educacional, altera a forma como as competências são ensinadas e adquiridas, influenciando os padrões inerentes de aprendizagem. Em outras palavras, os discursos pedagógicos e regulativos moldam e são moldados pelos princípios morais e sociais da sociedade, interferindo profundamente as relações e as identidades dentro do processo educacional.

O discurso pedagógico norteia e é norteado por muitas e distintas vozes. Engloba não somente os conteúdos a serem ensinados, porém, os ideais educacionais e éticos, ideológico e políticos que orientam as atividades escolares e podem ser estudados a partir do livro didático que deixam ver a linguagem que deve ser utilizada em sala de aula entre professores e alunos, aos documentos oficiais e legislações que regulam a educação, os estudos científicos aplicados ao ensino. Cada um desses aspectos, que estabelecem os discursos pedagógicos de um tempo, contribui de maneira singular para o funcionamento e a evolução do sistema educacional, influenciando como o conhecimento é transmitido, às metodologias de ensino aplicadas. Compreender essas relações é essencial para promover uma educação mais eficaz, inclusiva e alinhada às necessidades contemporâneas, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais rico e dinâmico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DE SELEÇÃO DE RECORTE DO LIVRO DIDÁTICO

O percurso metodológico desta investigação aproxima-se da perspectiva da pesquisa exploratória, explicada por Gil (2002) como aquela que visa aprimorar ideias, inquietações e descobertas intuitivas. A proposta de investigar o livro didático em diferentes tempos foi se delimitando de modo mais consistente à medida que investimos em estudos bibliográficos direcionados para a história do LD, o discurso pedagógico e a linguagem. Além disso, conversamos com professoras que estavam em sala de aula com turmas de alfabetização, na década de 70, e com professoras dos dias atuais que trabalham como alunos do 1º ano do ensino fundamental, todas atuantes na cidade de Bacabal, interior do estado do Maranhão, nos referidos períodos. Leituras, conversas e minha própria atuação como docente em turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental são atividades que estimularam e permitiram a construção do problema de pesquisa.

Nos dedicamos em fazer levantamento e a revisão cuidadosa de obras publicadas que fundamentam a teoria base do trabalho científico. Essa atividade exige do pesquisador uma dedicação permanente, um estudo detalhado e uma análise criteriosa, instigando uma inclinação com a qualidade da investigação, tendo como propósito a reunião e examinação de textos preponderantes, construindo uma base teórica sólida que fundamenta e norteia o encaminhamento da pesquisa em questão.

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Podemos caracterizar este trabalho ainda como uma pesquisa documental (Gil, 2002), pois buscamos dar um tratamento analítico do livro didático a fim de contribuir para uma maior compreensão sobre esse objeto que está presente nas salas de aula e que tem papel relevante no ensino. O LD para chegar às escolas precisa passar por um processo que envolve uma produção alinhada com os documentos oficiais que regulamentam o ensino e como os estudos científicos de determinada época, além disso, precisa ser aprovado por agências específicas. O LD tem valor comercial, político, educacional, social, eles carregam um discurso pedagógico para trabalhar com o saber e com o ensino de língua portuguesa.

Esta pesquisa propõe-se a fazer uma análise do discurso pedagógico, a partir de dois materiais didáticos em diferentes tempos: uma cartilha e um livro, tendo em vista a repercussão que tiveram em escolas brasileiras e o modo como são denominados, mesmo sendo destinados a crianças que estão na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, a alunos da alfabetização. O primeiro material trata-se Cartilha *Caminho Suave*, adotado no fim da década de 60, em turmas de Alfabetização. O segundo refere-se ao livro *A Conquista*, que está nas salas de aula desde o início da década de 2020, em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais. A cartilha e o livro foram aprovados por agências de avaliação e como tal representam os discursos pedagógicos em duas épocas distintas.

A cartilha *Caminho Suave*, de 1967, da autora Branca Alves de Lima, circula nas escolas em um período marcado e governado pelo regime da Ditadura Militar. O livro foi utilizado para alfabetizar uma parcela ampla da população, principalmente, a rural, já que as primeiras testagens do método utilizado na cartilha deram-se nas escolas rurais em que a autora Branca Alves atuava como professora. O método considerava, conforme as ponderações da própria autora: alfabetização pela imagem. A faixa etária dos alunos era 7 anos e a proposta de ensino voltada para a formação de um sentimento nacionalista e de obediência e aos governantes militares, que precisavam diminuir as taxas elevadas de analfabetismo que o país enfrentava.

O livro *A Conquista*, de 2021, do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, da autora Isabella de Melo Carpaneda, circula atualmente, um tempo marcado por um governo democrático, por estudos científicos sobre práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem. A proposta metodológica preocupa-se apenas com a codificação e decodificação de letras, mas com a aprendizagem da leitura e da escrita em situações sociais. A faixa etária dos alunos é de 6 anos e a proposta de ensino é voltada a formação de leitores reflexivos, críticos e sensíveis.

A análise da cartilha e do livro nos possibilitou levantar três categorias de análise a partir das quais apresentamos a relação entre o livro didático e o discurso pedagógico: A Cartilha e o livro didático em diferentes tempos: mudam-se os nomes e os discursos pedagógicos, 1) *Caminho Suave* e a concepção de linguagem e de ensino; 2) *A Conquista* e a concepção de linguagem e de ensino e, 3) Da cartilha para o livro didático. Cada uma dessas categorias será, detalhadamente, apresentada no capítulo que segue.

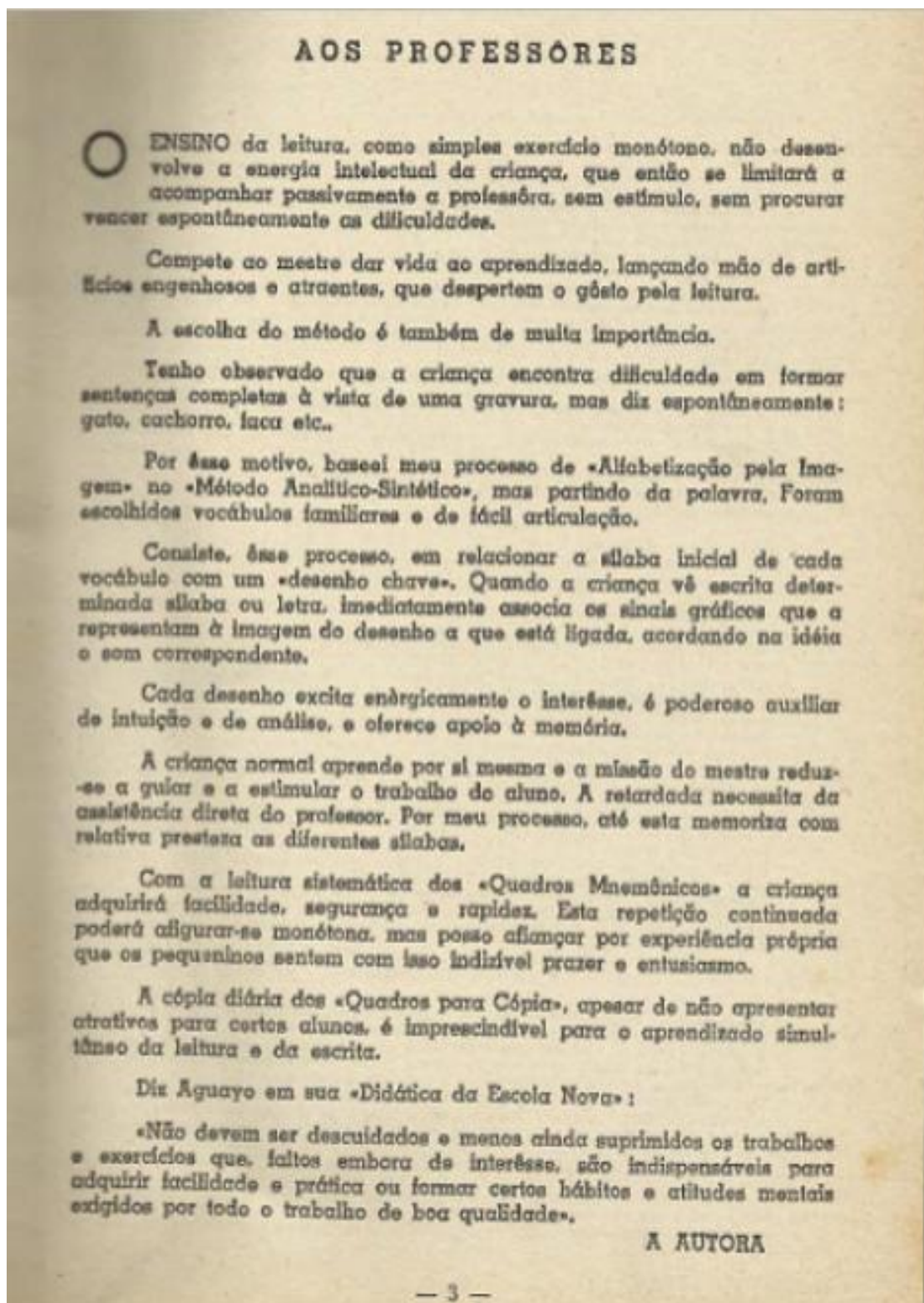
6 A CARTILHA E O LIVRO DIDÁTICO EM DIFERENTES TEMPOS: MUDAM-SE OS NOMES E OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, iremos fazer uma apresentação detalhada das categorias de análise que foram construídas no decorrer da pesquisa.

6.1. *Caminho Suave* e a concepção de linguagem e de ensino

Na apresentação da Cartilha *Caminho Suave*, a autora inicia suas orientações aos professores destacando que seu método de ensino visa romper com um ensino de leitura monótono, de forma que estes desenvolvam o gosto pela leitura. Para Lima (1967), a abordagem tradicional da leitura, caracterizada por exercícios mecânicos e repetitivos, não é suficiente para estimular o desenvolvimento intelectual da criança. Nessa configuração de ensino, o aluno tende a assumir um papel passivo, seguindo a professora sem entusiasmo, sem curiosidade e sem o desejo de superar os desafios de aprendizagem da leitura e escrita da língua, como podemos ler na página inicial a seguir:

Figura 3: Apresentação da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima (1967).

Lima (1967) defende a ideia de que seu método vem conflitar com esse tipo de ensino, revertendo essa ideia por meio de estratégias pedagógicas dinâmicas para o contexto da época,

sem desconsiderar a obediência à política educacional do militarismo, mas que trouxesse uma nova roupagem de ensino, através dessa relação de imagem e letra, palavra ou texto. A professora acreditava que o ensino da leitura devia acontecer a partir de práticas que despertassem o interesse dos alunos, mas especificamente, as crianças, já que eram o público-alvo da cartilha, tornando o processo prazeroso e motivador. Isso é elucidado a partir das palavras da autora:

O ENSINO da leitura, como simples exercício monótono., não desenvolve- volvo a energia intelectual da criança, que então se limitará a acompanhar passivamente a professôra, sem estímulo, sem procurar vencer espontaneamente as dificuldades. Compete ao mestre dar vida ao aprendizado, lançando mão de artifícios engenhosos e atraentes, que despertem o gôsto pela leitura (Lima, 1967, p. 3, grifos originais).

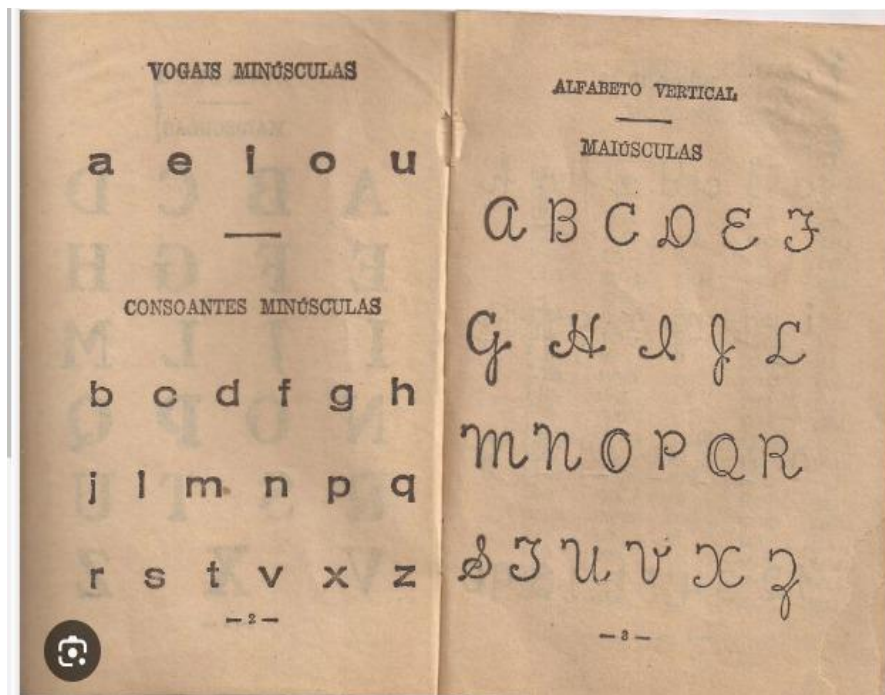
Assim, o método da *Caminho Suave* propõe afastamento de cartilhas constituídas apenas de letras, palavras e sílabas em que a criança não possuía nenhum mecanismo que estimulasse o seu processo cognitivo de aprendizagem da leitura. As imagens, segundo a autora, são artifícios engenhosos que levam as crianças a engajarem-se no mundo da leitura e escrita na alfabetização. A contraposição da *Cartilha Caminho Suave* dá-se em relação a métodos como o ABC, que privilegia a letra isolada, como se a letra fosse independente da palavra, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 4: Capa da Cartilha ABC



Fonte: Google (202

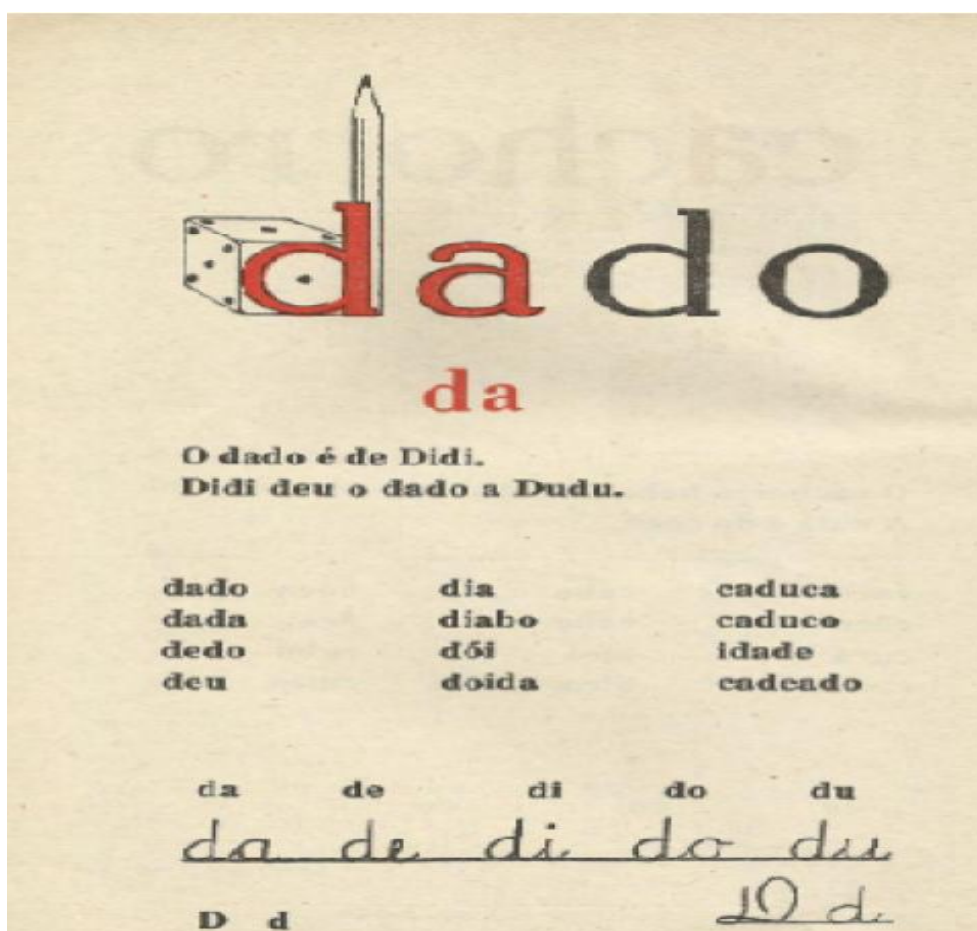
Figura 5: Atividade de leitura da Cartilha ABC



Fonte: Google (2025).

Lima (1967), na apresentação de seu material didático, nomeia e apresenta o método analítico-sintético que explora a palavra no processo de alfabetização. A letra é estudada na relação palavra e imagem, a leitura envolve ainda frases que fazem referência ao que está sendo estudado em cada unidade. A figura a seguir, é uma das primeiras atividades de leitura do livro.

Figura 6: Atividade da consoante D (Caminho Suave)



Fonte: Lima (1967).

Sobre os métodos de alfabetização que Lima (1967) considerou para constituir a sua abordagem, é interessante destacar o que diz Frade (*apud* Lima, 1967) sobre o método sintético.

Algumas pesquisas históricas permitem supor que os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos. Vários deles permanecem até os dias atuais. Os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem

pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração (Frade apud Lima, 2005, p. 22-23):

O método analítico é aplicado através da análise das partes maiores (textos, frases) para chegar a partes menores (palavras, sílabas) de forma sequencial (Fontes; Benevides, 2013, p. 4). Diante das averiguações acerca do método construído pela professora, observa-se a importância de estabelecer a relação entre essas duas abordagens, para tornar esse processo mais interessante para as crianças, em que elas sentissem prazer pelo que estavam aprendendo. Enfatizando assim que a alfabetização deveria partir da palavra para as letras e suas sílabas.

Com relação aos vocábulos constituintes das atividades do material didático, a professora realçou a relevância de considerar os vocábulos familiares aos alunos. Na recomendação aos professores, Lima (1967) ainda faz a explicação do método analítico-sintético.

Consiste, esse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um “desenho chave”. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam de imagem do desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente (Lima, 1967, p. 3).

O método analítico-sintético é responsável por associar a representação gráfica de sílabas ou letras a uma imagem-chave, que funciona como um recurso visual e mnemônico. Ao visualizar a escrita de uma sílaba específica, a criança interliga automaticamente os sinais gráficos à imagem correspondente, o que ativa o som relacionado em sua mente. Essa abordagem tornava o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível, ao integrar estímulos visuais e sonoros, facilitando tanto a memorização quanto a compreensão do sistema de escrita. Memorizar e reproduzir são palavras-chaves desse método, não há espaço para discussão, para a escuta das crianças sobre seu mundo social.

Em continuidade ao entendimento das recomendações frisadas na Cartilha *Caminho Suave*, a autora deixa explícito em seus enunciados que suas atividades são pensadas e organizadas para crianças sem deficiência, considerada “normal”. As crianças são classificadas em dois grupos homogêneos: as normais e as retardadas, como se não houvesse singularidade.

A criança normal aprende por ela mesma e a missão do mestre reduz-se a guiar o e estimular o trabalho do aluno. A retardada necessita da assistência direta do professor. Por meu processo, até esta memoriza com relativa presteza as diferentes sílabas (Lima, 1967, p. 3).

Quando ela diz que a retardada precisa do apoio do professor para que ela desenvolva a apreensão das letras, a autora evidencia que o seu método consegue alcançar os alunos, como

se não houvesse dúvidas sobre a validade e eficácia do método. Para os alunos rotulados como retardados basta a assistência do professor e não abertura para outras metodologias de ensino. Essa divisão nos leva a considerar que o material didático preconiza uma concepção excludente de aluno, uma vez que deixa em segundo plano a diversidade que forma as turmas.

Isso nos leva a perceber que o discurso pedagógico da época, embora inclinasse para a abordagem de um método mais atrativo, intermediado pela Cartilha *Caminho Suave*, seguindo a aprovação da Comissão do livro didático, sob a óptica dos pareceres de nº 398 e 41, de 1941, já que a supracitada Cartilha foi produzida nesse ano, denota um ensino promovido para a igualdade, manifestando resquícios sutis do alcance de todos.

Ao longo da apresentação aos professores, a autora também afirma a validade de seu método, tendo em vista que ele já foi testado, logo, com resultados comprovados. Isso é identificado à medida que ela, realça: “Esta repetição continuada poderá afigurar-se monótona, mas posso afiançar por experiência própria que os pequeninos sentem com isso indizível prazer o entusiasmo” (Lima, 1967, p. 3).

Isso significa elucidar que, conforme as considerações da autora, se o aluno não aprende, não é culpa do método. A não aprendizagem pode ser decorrente do professor, do próprio aluno, mas não do método já que a autora também é professora e fez a aplicação da alfabetização por imagem, obtendo resultados favoráveis.

Em consideração a validação que a autora coloca nos enunciados de apresentação ao professor, instiga vários questionamentos, dentre eles, de como o discurso pedagógico de um período é refletido nos materiais didáticos. Dentre os pontos que também merecem apreciação nas orientações aos professores, a autora, demonstra inserir-se na perspectiva da Escola Nova, voltada para o pragmatismo, surgindo em contraposição às ideias da pedagogia tradicional, aos quais colocam os alunos apenas como receptores de conhecimento, amparados por repetições enfadonhas, distante de qualquer elemento que os levasse a construir relações no âmbito de saberes. Com isso, a autora retoma o que declara Aguayo a despeito da Escola Nova e o processo de leitura e escrita.

Não devem ser descuidados e menos ainda suprimidos os trabalhos e exercícios que, faltos embora de interesse, são indispensáveis para adquirir facilidade e prático ou formar certos hábitos e atitudes mentais exigidos por todo o trabalho de boa qualidade (Lima, 1967, p. 3).

A autora pauta-se na ideia de que a prática de exercícios e atividades, ainda que os alunos estejam desprovidos de interesse imediato, é indispensável para ocorrer a aprendizagem da leitura associada hábitos e atitudes consideradas importantes para que a alfabetização seja

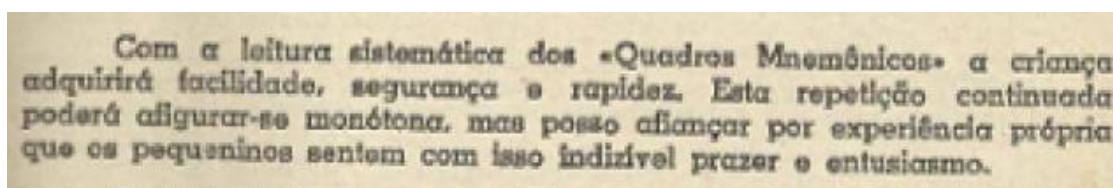
considerada de “boa qualidade”. Mais uma vez é reforçada a importância, eficácia e validade do método. A criança deve ser disciplinada e praticar os exercícios de repetição e reprodução. Negligenciar ou eliminar esses exercícios comprometeria a construção de uma base sólida que sustenta o aprendizado e a excelência no trabalho.

“Aos Professores” é um enunciado responsivo, pois surge como uma reação a métodos tradicionais que não despertam interesse na criança. Além disso, o discurso se dirige explicitamente ao professor, concebido como interlocutor, cuja função é essencial para motivar a criança.

A autora constrói seu enunciado aos professores de maneira persuasiva, com a intenção de convencê-los a adotar o método proposto. Chama atenção ainda, o fato de ser adotada uma linguagem direta e didática, buscando alinhar-se a teorias pedagógicas, as demandas sociais e políticas e às preocupações dos professores sobre como ensinar, ao mesmo tempo, que estabelece uma relação de autoridade e competência pedagógica. Esse vínculo reflete o papel do professor como destinatário que deve interpretar, concordar e aplicar a proposta.

A Cartilha está situada no contexto histórico e educacional de seu tempo, o qual valorizava métodos visuais e associações gráficas, como os “Quadros Mnemônicos”. Essa abordagem dialoga explicitamente com outros discursos educacionais, incluindo o movimento da Escola Nova, amplamente difundido por Dewey e a Pedagogia Ativa e Pragmática, mencionados.

Figura 7: Trecho da apresentação sobre os quadros mnemônicos



Fonte: Lima (1967).

Os enunciados têm sempre um propósito. Nesse caso, o propósito se manifesta no desejo de influenciar as práticas pedagógicas dos professores. A autora busca não apenas informar, mas orientar o mestre em direção a práticas que desenvolvam habilidades cognitivas e memória nas crianças.

A cartilha reflete e reforça a visão de que o professor exerce o papel de mediador entre o aluno e a aprendizagem, buscando utilizar métodos que respeitem as capacidades individuais e estimulem o engajamento. Não obstante, ao apresentar o “Método Analítico-Sintético” como

uma solução, o enunciado também dialoga com o discurso social que molda as práticas educacionais e reflete as ideologias dominantes sobre a educação na época.

Lima (1967) salienta que o mestre tem o dever de instigar o interesse pela aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura. Para isso, é fundamental empregar métodos pedagógicos criativos e envolventes, que instiguem o prazer pela leitura. A utilização de recursos visuais, a exemplo de imagens e gravuras, possibilita ao professor criar um ambiente propício para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos alunos.

“Aos professores” deixa pistas sobre a concepção de linguagem que orienta a cartilha: a concepção de linguagem como instrumento de comunicação que, como explica Geraldi (2005, p.41):

[...] vê a língua como um código, como conjunto de signos que se combinam segundo regras para transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (Geraldi, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, a língua enquanto instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira prioriza a memorização de estruturas e a resolução mecânica de exercícios sem a preocupação com a contextualização, rechaçando o caráter dinâmico e social da linguagem. A comunicação não ocorre apenas pela decodificação correta de signos, mas também envolve contexto, intenção, e interpretação por parte dos interlocutores. Ao ignorar esses aspectos pode resultar em uma aprendizagem superficial, que capacita o aluno apenas na aplicação de regras formais, mas não na compreender ou produção de textos de maneira significativa e eficaz.

Ademais, essa concepção não contempla a complexidade da língua enquanto prática social. A linguagem não apenas comunica, mas constrói identidades, estabelece relações de poder, e é um veículo para a expressão cultural de diversas esferas sociais. Assim, um ensino que se limita à abordagem instrumental da língua tende a preocupar-se com a formação de alunos tecnicamente proficientes, contudo, pouco conscientes do papel transformador da linguagem em suas vidas e na sociedade.

A Cartilha *Caminho Suave* ampara-se em uma percepção de que é fundamental levar a criança para a codificação e decodificação de letras, sem se preocupar com as funções sociais dessas, embora, proponha romper com um método monótono de alfabetização até então refletido na sociedade, como por um método de ensino, que o qual denominou Alfabetização pela imagem, em que as figuras fazem relação direta com a memorização das letras estudadas.

A Cartilha privilegia a repetição e a memorização, priorizando a mecanização da aprendizagem da leitura e da escrita. Alcançou um papel importante no contexto da ditadura militar, quando a educação foi tratada como instrumento de controle social, o que fez sua abordagem desconsiderar o potencial social e crítico da linguagem. Os exercícios de aprendizagem baseiam-se em cópias, como se a leitura e a escrita fossem apenas a decodificação e desenho de formas linguísticas, como se todas as crianças fossem receptoras que recebem passivamente o depósito de informações.

Sobre esse modo de pensar o ensino, Freire (2005) chama de concepção bancária de educação como instrumento de opressão, segundo a qual os lugares de professor e aluno são sempre posições fixas invariáveis: os educandos serão sempre aqueles que não sabem e os professores aqueles que sabem. Essa rigidez recusa o sentido de construção do conhecimento como processos de buscas e diálogos.

Figura 8: Atividade de Cópia (Caminho Suave)



Fonte: Lima (1967).

A atividade de cópia não consiste em um enunciado isolado da cartilha, mas um exercício que indicia a concepção de língua e ensino que uniformizam as crianças. As palavras,

imagens e exercícios propostos são concebidos para suscitar uma resposta por parte dos alunos, pautados no reconhecimento das vogais, associando às figuras, interpretação das palavras escritas enquanto sinais gráficos dos sons, produção de uma resposta escrita, por meio de cópias. O enunciado contido na imagem está inserido em um contexto escolar. Ele responde a um modo de ensinar as vogais no processo de alfabetização como atividade de memorização pela repetição. A avaliação é pautada no medo da reprovação. As provas são utilizadas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, e são tratadas com um elemento motivador da aprendizagem.

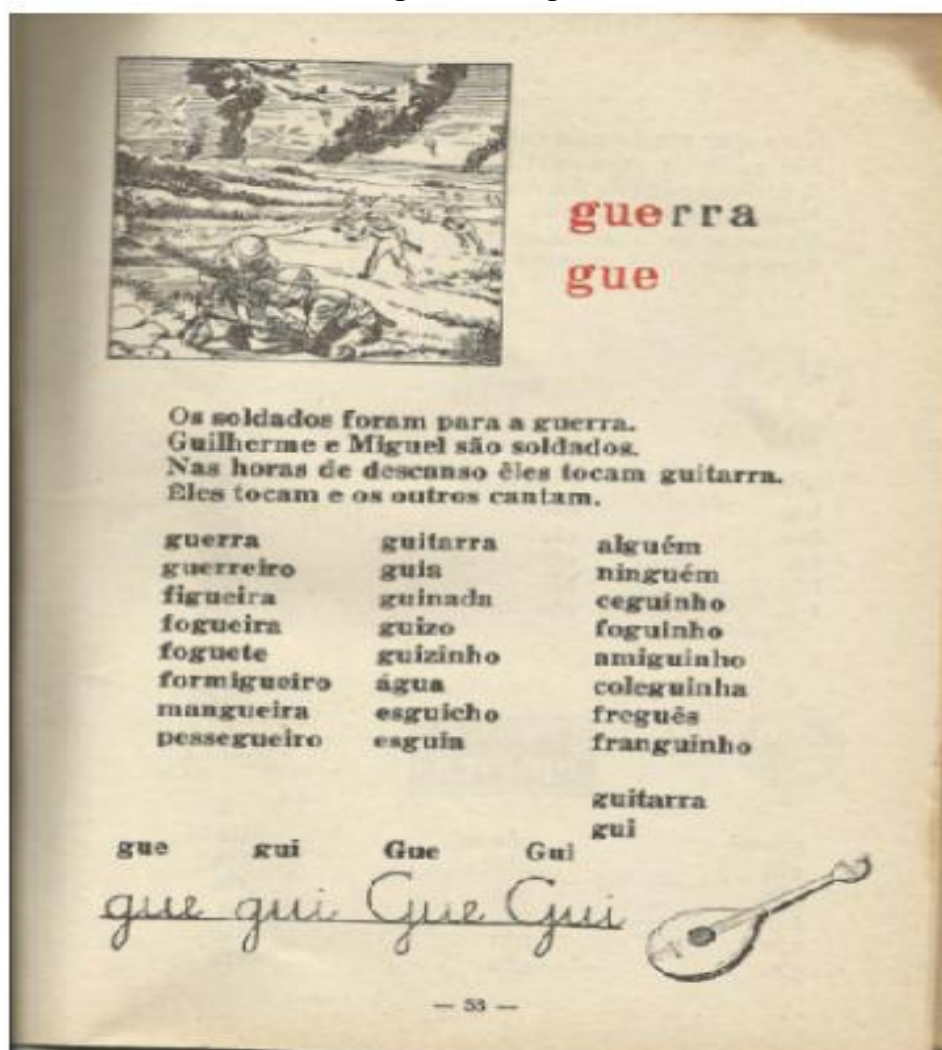
Essas páginas da cartilha ratificam como o método analítico-sintético se desenvolve, em razão de apresentar palavras, textos, sílabas e letras, partindo do todo para as partes. No entanto, é indiscutível pontuar que, apesar de mobilizar textos com imagens para facilitar o entendimento dos alunos, ainda se visualiza textos que não fazem associação entre eles, descontextualizados e superficiais, despreocupando-se em provocar nos alunos a ideia de criticidade e autonomia, e direcionados para a manutenção das determinações de um sistema político e social, em razão de explicitar papéis definidos na sociedade, como a figura da babá e a função que essa exerce.

Figura 9: A babá



Fonte: Lima (1967).

Figura 10: A guerra



Fonte: Lima (1967).

A aprendizagem da letra B e os grupos silábicos ba, be, bi, bo, bu são explorados na imagem de uma mulher e uma criança sem nome próprio: a babá e o bebê, em seguida duas frases são apresentadas no sentido de explorar sílabas. Os exercícios são cópias, não há perguntas sobre o que as crianças entendem, sobre outras palavras, outros textos, outros sentidos atribuídos pelas crianças.

A aprendizagem de dígrafos como é caso de GU, chama atenção ao ser apresentado aos alunos a partir da palavra “guerra” e de frases cujo destaque não está em explorar variados termos com o dígrafo GU, mas em apresentar a guerra como uma atividade que associa dever de soldados, identificados como nomes próprios (Guilherme e Miguel), um dever e uma diversão: os soldados lutam, descansam e divertem-se cantando e tocando. A guerra é apresentada como uma espécie de trabalho para homens, uma atividade que envolve armas e

instrumentos musicais, ou seja, o sentido de guerra como lugar de morte e violência é ocultado, negado.

A história que envolve *babá e bebê; guerra e soldados* pode ser percebida como uma forma de inculcar uma visão de mundo pautada na alienação. Bakhtin (2016) diz que o enunciado não pode ser analisado de forma isolada; ele traz consigo intencionalidades e dialoga com outros discursos. Dessa forma, desde a escolha de palavras e o contexto narrativo (soldados tocando guitarra e cantando) marcam um discurso que mistura violência (guerra) com elementos de camaradagem e lazer, o que pode suavizar a percepção da guerra para as crianças. Esse enunciado, então, não apenas ensina a linguagem, como também veicula uma visão de mundo particular, promovendo uma interpretação específica de papéis sociais (o soldado como herói, músico e amigo).

As imagens e as letras confundem-se, apresentam um jogo de associação que não é facilmente compreendido por todos os alunos, especialmente aqueles que não tem acesso a informações e culturas que tem o elefante com um animal comum. A cartilha dialoga com a contextualização histórica da época, ao elencar comportamentos de moral e cívica, a fim de direcionar os alunos à vivência do nacionalismo e patriotismo, demonstrando assim que o livro didático é um signo ideológico, e seus enunciados são responsivos.

6.2 A conquista e a concepção de linguagem e de ensino

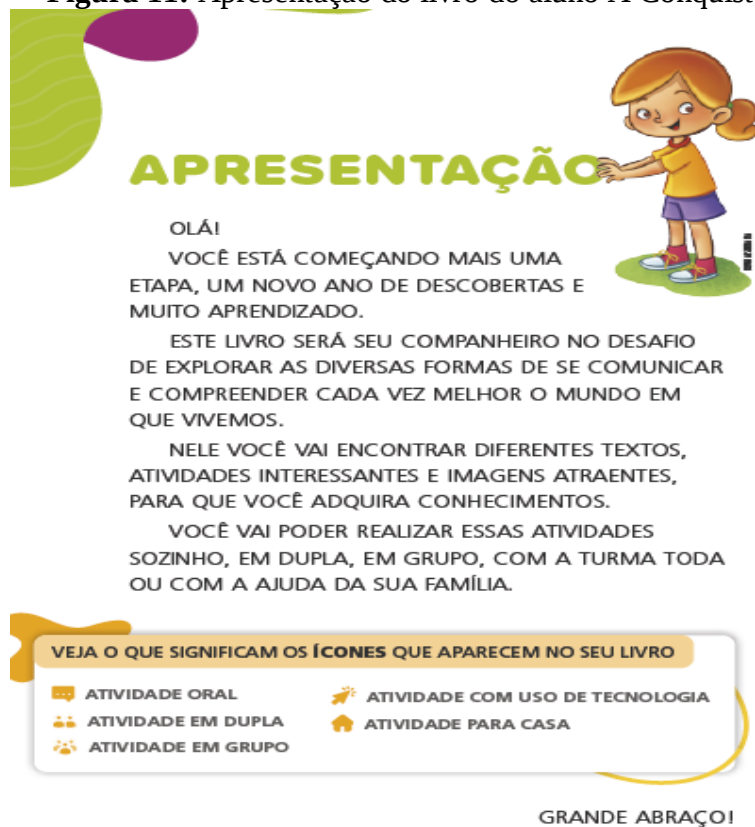
O livro *A Conquista* chega na década de 2020, período de muitas mudanças sobre as políticas de educação e de desenvolvimento de estudos linguísticos voltados para o ensino da língua viva, do estudo da variação linguística, do trabalho variados textos que envolvam os alunos desde as primeiras séries escolares em práticas de oralidade, leitura e escrita que considerem as vivências dos estudantes.

As primeiras páginas do *A Conquista* mostram diferenças significativas em relação ao *Caminho Suave*. O livro didático é apresentado aos alunos a partir de um texto endereçado às crianças que chegam ao 1º ano do ensino fundamental, ou seja, a criança não é tratada como um ser invisível, mas como um aluno a quem o livro é endereçado, um interlocutor com o qual a autora do livro busca interagir, dialogar sobre o livro como um “companheiro” do processo de aprendizagem, de uma “melhor” compreensão sobre o mundo.

O adjetivo “melhor” sinaliza a ideia de que o aluno é um ser no mundo e que guarda compreensões sobre a realidade, a proposta do ensino é ampliar o que a criança sabe a partir dos conteúdos de aprendizagem e de uma série de atividades que envolve a fala das crianças, o

trabalho colaborativo com outras crianças da turma, o uso das tecnologias e o compromisso como o estudo além da casa de aula, as atividades para casa, como pode ser verificado na imagem a seguir:

Figura 11: Apresentação do livro do aluno A Conquista



Fonte: Carpaneda (2021).

O diálogo com o professor acontece a partir do Manual do Professor, um guia didático que situa o livro em diálogo com as orientações nacionais para o ensino a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), do alinhamento como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e das concepções teórico-metodológicas de linguagem e de ensino nas quais o livro se apoia. Na apresentação do Manual, os professores são tratados pela autora como “colegas”, trata-se da exposição em linhas gerais dos volumes que compõem a coleção que coloca em destaque a ideia de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: como atividade de envolvimento com diversos gêneros textuais e temáticas, como um trabalho que mobiliza conhecimento, experiência e sensibilidade do professor, como um processo que envolve a relação família e escola. Trata-se de um trabalho pedagógico do professor e implica diferentes sujeitos sociais presentes na vida dos alunos.

Figura 12: Apresentação do manual do professor, *A Conquista*.



APRESENTAÇÃO

Aos colegas professores

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados, especialmente, ao processo de alfabetização. De acordo com Política Nacional de Alfabetização, entende-se como alfabetização “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. Então, objetiva-se que o aluno, desde os primeiros anos de escolaridade, tenha acesso a práticas ligadas à literacia, ou seja, aos conhecimentos e às habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita concomitantemente com sua prática produtiva.

Já no 3º, 4º e 5º anos, embora a preocupação com a alfabetização não deixe de ocorrer, uma vez que ainda pode haver alunos com alguma defasagem nesse processo, a ênfase recairá sobre o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos, escritos e orais, bem como sobre aspectos da análise linguística necessários aos atos de ler, escrever, ouvir e falar.

O compromisso com a formação do aluno, visando à sua participação nas mais diversas situações comunicativas, assume, então, nesta etapa do Ensino Fundamental, importância ainda maior. Cabe à escola oferecer oportunidades de vivenciarem contextos de uso da linguagem para que os alunos ampliem seu universo cultural e aprimorem suas capacidades comunicativas. Para isso e por isso, é fundamental que a escola ofereça o contato com a diversidade: de temáticas, de pontos de vista, de gêneros de texto, de funções e usos da linguagem.

Nesta coleção, buscou-se apresentar uma seleção textual diversificada (em conteúdo, gênero, autoria, esfera de circulação, finalidade) que propicie aos alunos o contato com os textos que efetivamente circulam em nossa sociedade, bem como a apresentação, desde o 1º ano, de todas as relações entre grafemas e fonemas, visando que compreendam a relação entre o que se fala e o que se escreve.

Os textos apresentados são explorados por atividades de leitura e complementados por atividades de produção de textos (escritos e orais) que consideram as condições de produção, de forma a contribuir para que os alunos construam as capacidades necessárias à participação em práticas sociais de fala, leitura e escrita.

Seus conhecimentos, sua experiência e sua sensibilidade, professor, farão com que essas propostas se tornem um verdadeiro instrumento de aprendizagem significativa para os alunos.

Por fim, ressalta-se que família e escola possuem um objetivo comum: a formação integral e harmônica das crianças. Assim, quanto mais família e escola estiverem alinhadas, mais as crianças serão beneficiadas, pois se estabelece uma relação de complementariedade entre o que aprendem em casa e na sala de aula.

Bom trabalho!

Fonte: Carpaneda (2021).

As apresentações do livro dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e do Manual do Professor da coleção *A Conquista* insere-se em um contexto político e educacional no qual a linguagem é vista como uma forma de interação, dessa forma as proposições pedagógicas devem voltar-se para a construção da leitura e da escrita como processos que não iniciam nem esgotam em um ano escolar, mas como práticas sociais que precisam ser consideradas no fazer pedagógico do professor. Sobre essa concepção, trazemos o que diz Geraldi (2005):

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2005, p. 34).

A linguagem é percebida como espaço de interação humana, pois ela transcende a função meramente informativa e se torna essencial para a realização de ações da vida real. Essa concepção interacional é identificada explorada é apresentada como orientadora do trabalho proposto no livro didático, como no *A Conquista da Língua Portuguesa*, do 1º ano do Ensino Fundamental, que defende a ideia de que é importante desenvolver a linguagem como forma de socialização, ao incluir propostas de atividades voltadas para o letramento, nas palavras da autora na apresentação do Manual, “práticas ligadas à literacia, ou seja, aos conhecimentos e às habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita concomitantemente com sua prática produtiva” (Carpaneda, 2021, p. 3).

A Conquista é proposto a partir do discurso pedagógico que explora diferentes a relação palavra e imagem de modo situado e contextualizado, as imagens expostas não servem somente para memorização das letras estudadas, mas se relacionam às vivências dos alunos, dialoga com o processo de leitura e escrita vinculado às práticas sociais das crianças, estimulando alunos a interpretarem textos e a refletirem sobre o contexto em que estão inseridos.

As atividades exploram, nas unidades, a heterogeneidade de gêneros textuais como: listas, bilhetes, contos, receitas, etc., assim como exploram as vivências dos alunos e a noção de identidade, da criança como um ser singular em processo de aquisição e desenvolvimento da língua, de diferentes linguagens e da pluralidade de sentidos que as palavras carregam. Como se vê na organização do sumário do livro em quatro unidades, a seguir na imagem:

Figura 13: Sumário do Livro A Conquista.



SUMÁRIO	
PRIMEIRAS ATIVIDADES	RECORDAR E AVALIAR.....12
1 EU JÁ VI.....	14
2 EU JÁ SEI.....	16
UNIDADE 1 • A TURMA DA ESCOLA 18	
1 QUEM SOU EU?	20
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	20
LEITURA • QUADRINHA: JASMIM.....	21
DIVERTIDAMENTE • QUADRINHA	23
2 VAMOS PULAR?	24
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	24
LEITURA • PARLENDA: PULAR COM O ALFABETO, DE GIOVANA PEREIRA	25
NOSSA LÍNGUA • ALFABETO • LETRAS DE IMPRENSA E CURSIVA, MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS	28
PRODUÇÃO DE ESCRITA • DESENHO E ESCRITA DE NOMES ...	36
HORA DA HISTÓRIA • SACOLINHA DA LEITURA.....	37
VAMOS RECORDAR? • AVALIAR E AVANÇAR	38
DICIONÁRIO ILUSTRADO	40

Fonte: Carpaneda (2021).

Essa abordagem visa não apenas ensinar a ler e escrever, mas também formar leitores e escritores críticos, capazes de compreender a linguagem como forma de interação e construção de sentidos. A avaliação tem lugar marcado no sumário como um elemento que faz parte do processo de aprendizagem, mas aqui a ideia de punição e a instalação do medo da reprovação por não conseguir memorizar e repetir, cede lugar à avaliação que envolve recordar e avançar. Essa proposta de avaliação dialoga com a concepção de ensino de língua que visa desenvolver nos alunos a imaginação, a expressão, a argumentação, o raciocínio, o senso de observação, como se vê a seguir:

Figura 14: Objetos do mundo real, A Conquista



Fonte: Carpaneda (2021).

A ideia central é que a aprendizagem seja sempre influenciada pelo contexto social, cultural e histórico em que é utilizada. As palavras não são escolhidas de forma isolada, mas sim em um sistema de significados que vêm de outros enunciados e interações anteriores.

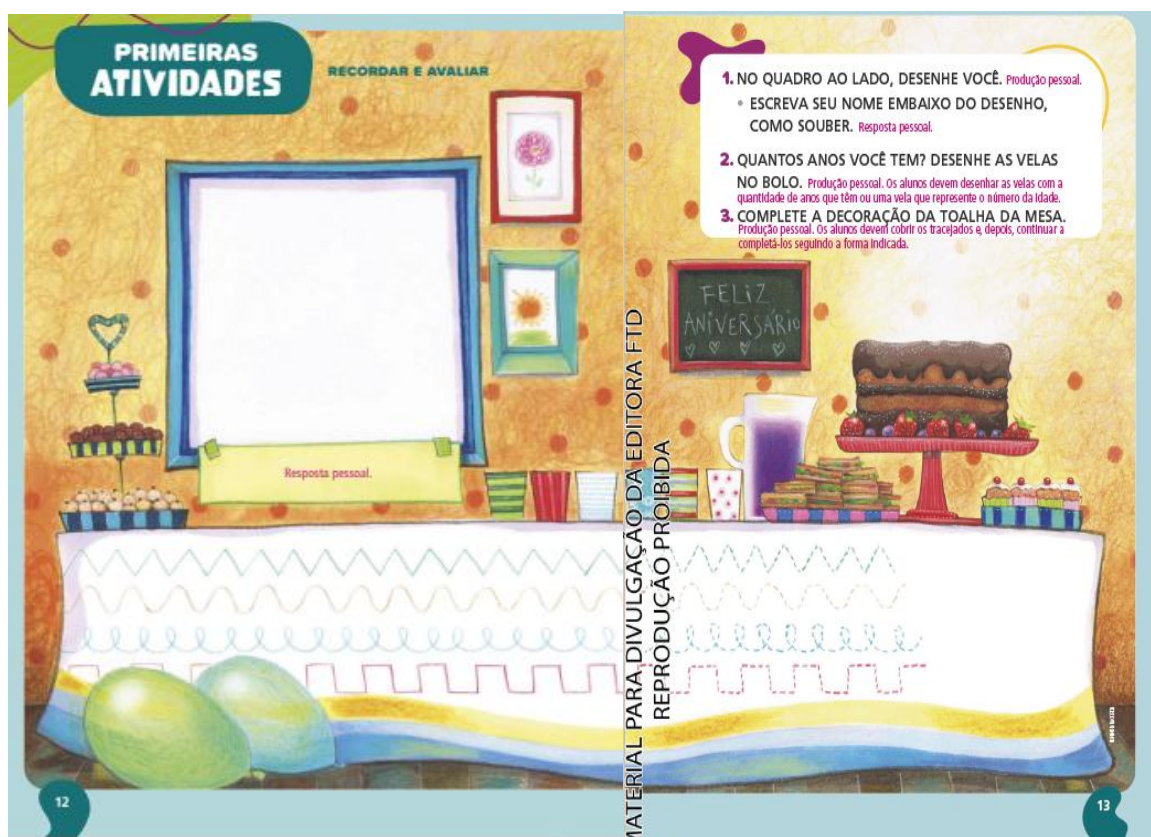
A *Conquista* afirma a importância da linguagem como uma ponte entre o aluno e o mundo. Convidando os alunos a explorarem a linguagem de forma criativa, crítica e reflexiva, fortalecendo não apenas o domínio das habilidades comunicativas, mas também a capacidade de compreender e transformar a realidade ao seu redor. Assim, o livro busca cumprir seu papel de promover a língua não apenas como ferramenta, mas prática social que delineia as relações humanas.

A figura 14 indicia como a imagem é abordada no material didático, tendo em vista que sua função não se encontra ligada apenas ao formato das letras ou associação a elas, mas, para retratar as vivências reais dos alunos, através das brincadeiras e transformações sociais

ocorridas pela inserção das tecnologias. Com isso, notamos que a relação com palavra e imagem se volta para que aluno dialogue com as distintas situações que engloba a criança enquanto ser no mundo, ser singular com um repertório próprio aprendido em sua história de vida

A primeira atividade do livro busca enfatizar o aluno como protagonista, na qual há uma cena com vários elementos que remetem a uma festa de aniversário, com: balões, bolo, copos, a fim de fazer as crianças retomar lembranças equivalentes à ideia de aniversário. A primeira atividade sinaliza para uma sondagem sobre os conhecimentos da criança sobre a festa de aniversário em sentido amplo e particular, o próprio aniversário, escrita do nome próprio, do número que representa a idade.

Figura 15:Recordar e avaliar



Fonte: Carpaneda (2021).

A compreensão da atividade nos leva a inferir que os alunos já possuem conhecimentos prévios sobre a festa de aniversário, seja no seio familiar, na sociedade ou na própria escola. Pela atividade também tem como elucidar que a autora não visualiza a alfabetização como fase de apresentar as primeiras letras às crianças, mas de sondagem acerca do que elas já conhecem, para dinamizar o referido processo de aprendizagem.

Na atividade da figura 14, as propostas de desenhar a si mesmo, escrever o nome e indicar a idade retomam contextos pessoais e significativos para os alunos. A ilustração da figura inclui uma mesa decorada com bolo, velas, suco e enfeites, criando um ambiente visual familiar e próximo da vivência das crianças. Os exercícios propostos convidam os alunos a interagir com o cenário, utilizando elementos de produção pessoal, como desenhar, escrever o nome, indicar a idade e completar padrões visuais na toalha da mesa. Essas tarefas incentivam a expressão individual, em um contexto social, já que os resultados dessas produções podem ser compartilhados, comparados e discutidos entre os colegas.

Além disso, a interação não ocorre apenas entre os alunos e o professor, mas também entre o aluno e o material didático. A tarefa de completar a decoração da toalha de mesa, por exemplo, sugere um diálogo com a imagem é um exercício de interpretação visual. Essa proposta enfatiza a linguagem como prática social, pois conecta o uso da língua a situações concretas, como uma festa de aniversário, que é culturalmente significativa para as crianças.

Soares (2010) diferencia alfabetização de letramento, apontando que o processo de aprender a decodificar símbolos (alfabetização) deve estar associado ao desenvolvimento das habilidades de usar a linguagem em contextos reais e significativos (letramento). A atividade proposta na imagem ilustra bem essa integração, pois combina práticas de alfabetização inicial (escrever o nome, traçar desenhos) com elementos que situam a criança em um contexto letrado (o bolo de aniversário, as velas que indicam idade e a toalha decorada).

Ao solicitar que a criança escreva seu nome e desenhe, a atividade promove habilidades básicas de leitura e escrita. No entanto, ao incluir a decoração e o tema de uma festa, ela transcende a mera codificação e insere a criança em práticas sociais de uso da linguagem. A ideia de completar o desenho ou interagir com o contexto gráfico amplia as possibilidades de interpretação e produção de significados, o que é central para o conceito de letramento. Com isso, o aluno não apenas escreve ou desenha, todavia, interpreta o contexto visual da festa, atribuindo sentidos pessoais (como a idade representada pelas velas) e participa ativamente de um evento simbólico.

A atividade em questão vai ao encontro da ideia de que a linguagem só faz sentido quando está inserida em práticas sociais significativas, ao utilizar alguns elementos do cotidiano infantil, como o aniversário, para transformar a aprendizagem da língua em uma experiência interativa e prazerosa. Essa estratégia acarreta o engajamento dos alunos e respeita os diferentes níveis de desenvolvimento, já que permite produções personalizadas e adaptadas às competências de cada criança.

Dessa forma, ao analisar a atividade sob a ótica de Geraldi (2005) e Soares (2010), verificamos que a autora de *A Conquista* busca promover um ensino da linguagem que é ao mesmo tempo, funcional, criativo e integrador, pois reconhece a língua como um espaço de interação e inserção cultural, ao mesmo tempo, em que possibilita o desenvolvimento das competências técnicas de leitura e escrita, essenciais para a formação plena dos alunos.

Além disso, a atividade promove o desenvolvimento de habilidades integradas. Ao desenhar, os alunos exercitam a coordenação motora; ao escrever o nome, praticam o reconhecimento e a produção de letras; ao completar o padrão decorativo, trabalham com lógica e observação. Todos esses elementos reforçam a relação entre linguagem e interação, demonstrando que o aprendizado da língua se conecta à construção de significados no mundo real. A aprendizagem do alfabeto e das sílabas não estão na cópia repetitiva da palavra, ela está em atividades que solicitam a criatividade, exploram a compreensão de valores sociais relacionados ao respeito a regras sociais, à diferença para a convivência harmônica.

Figura 16: Conviver e respeitar



Fonte: Carpaneda (2021).

Na figura 16, há uma criança com capacete de segurança e joelheira, uma bicicleta e um celular com a rota a seguir para chegar ao destino: a casa de alguém. Verificamos um dos

formatos de linguagem que o material didático expressa, a baseada nas tecnologias de informação e comunicação, mostrando assim, como a socialização está passando por inúmeras mudanças, e os recursos didáticos tendem a acompanhá-las. O capítulo gira em torno de sinalização no trânsito, dos significados das cores de semáforos, das placas, das faixas pintadas nas ruas. A linguagem verbal e a visual são exploradas pelas imagens e por gêneros textuais como a quadrinha sobre sinais de trânsito e cores.

A atividade escrita, da unidade 2 em foco, envolve a elaboração do gênero lista, a qual é feita em grupo e considera a sala de aula como lugar de inclusão, de aprendizagem sobre convivência e diferenças.

Figura 17: As diferenças



Fonte: Carpaneda (2021).

A BNCC vê a linguagem como uma forma de ação interindividual, sempre vinculada aos contextos sociais e históricos. O ensino de língua portuguesa se organiza em torno do texto, considerando sua produção, circulação e a relevância dos gêneros discursivos. Isso implica no

desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses, visando ampliar as possibilidades de participação dos alunos nas diversas esferas da vida social, pública e pessoal.

A ideia central, na BNCC, é que a linguagem deve ser vista como um meio de interação social, com o texto como unidade central de ensino, sendo sempre relacionado ao seu contexto de produção. A proposta contempla a aplicação de conceitos de gêneros textuais e discurso, que já são conhecidos na educação, com uma ênfase maior na participação do aluno em diferentes esferas sociais, considerando as práticas de linguagem contemporâneas. A intenção é que a aprendizagem seja relevante e útil para que os alunos se engajem nas diversas áreas da vida social e profissional.

Ao mesmo tempo em que o livro faz menção a distintas realidades, demonstrando cenas que remetem elementos comuns para os alunos, como festa de aniversário e a comunicação sendo concedida através das tecnologias, o livro também traz a cena de um quarto alheio à realidade da maioria dos alunos que estudam com o referido material didático.

Dentre as primeiras atividades do livro, intitulada *Eu já vi*, é apresentada a imagem de um quarto de criança, que reflete um padrão de classe média ou alta, com acesso a brinquedos, livros e recursos que não estão disponíveis para muitas crianças em escolas públicas ou famílias de baixa renda. Isso pode causar desconexão ou dificuldade de identificação para os alunos que vivem em condições diferentes, ao mesmo tempo que nos faz pensar sobre o modo como, *A Conquista* não consegue explorar as diferentes realidades de crianças e escolas, essa impossibilidade faz com que uma realidade seja escolhida e ilustradas: crianças que têm acesso a bens de consumo que não são acessíveis a todos, conforme notado na figura.

Figura 18: “O” quarto de criança



Fonte: Carpaneda (2021).

Figura 19: Apresentação da turma



Fonte: Carpaneda (2021).

A atividade demonstra a importância dos gêneros orais como atividade de letramento, a socialização da escrita como uma forma de falar de si e a escuta atenta como um modo de construir diálogos em grupo formado por pessoas diferentes. São atividades que auxiliam o combate a estereótipos e preconceitos, permitindo que as crianças se reconheçam e reconheçam os outros. Para crianças negras, indígenas ou cadeirantes, conforme retratado no livro, ver personagens semelhantes a si mesmas contribui para a valorização da própria identidade. Esse tipo de representação vai além de uma simples ilustração: ela carrega mensagens implícitas sobre igualdade, respeito e convivência em um mundo plural.

O material didático analisado utiliza a perspectiva de gênero como forma de dialogar com o processo de leitura e escrita, e um dos gêneros mobilizados, trata-se do poema, observável na figura 20.

Figura 20: Gênero poema

LEITURA

POEMA

PIPA

Pp
Pp

1. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.



A PIPA E O VENTO

SE TUDO CORRER BEM,
PIPA E VENTO,
NUM LINDO MOMENTO,
VÃO CHEGAR AO CÉU.

CLEONICE RAINHO. EM: ESCRITAS.
DISPONÍVEL EM: <https://www.escritas.org/pt/v/5398/a-pipa-e-o-vento>. ACESSO EM: 30 ABR. 2021.

2. O QUE DEVE CORRER BEM PARA A PIPA CHEGAR AO CÉU?
Deve haver vento.

3. CIRCULE NO POEMA A PALAVRA PIPA.

ASSIM COMO PARLENDAS E QUADRINHAS, POEMAS
TAMBÉM PODEM SER ESCRITOS EM VERSOS. CADA LINHA DO
POEMA É UM **VERSO**.

4. QUANTOS VERSOS O POEMA TEM?
O POEMA TEM 4 VERSOS.

Fonte: Carpaneda (2021).

O poema é um gênero que, por sua natureza lúdica e estética, tende a despertar o interesse dos alunos para a leitura e a escrita, oferecendo um espaço para a experimentação com a linguagem. A autora se dirige para os alunos como figuras centrais no trajeto de aprender, regidos, principalmente, pelas aventuras e pelas inúmeras condições e situações reais de comunicação. Aponta, ainda, as distintas formas de exercer comunicação, que alude a ideia de gênero discursivo. Para Bakhtin (2016).

No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (Bakhtin, 2016, p. 52).

Os gêneros discursivos, na visão de Bakhtin (2016), refletem as relações entre a linguagem, o contexto social e as situações típicas de comunicação, moldando o modo como as

palavras são empregadas e os significados que elas assumem. Quando o autor afirma que “no gênero a palavra ganha certa expressão típica”, ele nos leva a entender que cada gênero discursivo organiza as palavras de maneira característica, ajustando-as às necessidades comunicativas de situações específicas e recorrentes da vida social. Isso significa que os gêneros não são estruturas arbitrárias, mas formas discursivas que emergem para responder às demandas sociais e culturais de interação verbal. Por exemplo, uma conversa informal, uma carta comercial ou um artigo científico são exemplos de gêneros que possuem propósitos específicos, regras implícitas e formas de expressão próprias, todas condicionadas pelas situações típicas em que esses gêneros surgem.

Além disso, os gêneros estão sempre associados a temas recorrentes e característicos: com aspectos objetivos, alinhados a uma narrativa ficcional explora histórias imaginárias e situações subjetivas. Essas características típicas dos gêneros, que envolvem não apenas a forma e os temas, mas também os sentidos que as palavras adquirem ao serem utilizadas em diferentes contextos, estão profundamente interligadas à realidade concreta. As palavras ganham significados, que vão além do dicionário, e expressividade que dialoga com as circunstâncias históricas, culturais e comunicativas em que são usadas.

Essa compreensão ressalta a importância de considerar o contexto social e a função comunicativa ao ensinar e aprender os gêneros textuais, especialmente porque eles possibilitam que os indivíduos participem de práticas sociais diversas, ao mesmo tempo, em que revelam as múltiplas relações entre linguagem, cultura e realidade.

Nota-se no livro, *A Conquista*, a prevalência de um gama de gêneros textuais os quais direcionam as atividades de alfabetização e letramento dos alunos, apontando o discurso pedagógico contemporâneo que os documentos norteadores de ensino defendem.

Quando o livro didático é construído enquanto recurso pedagógico planejado, apresenta textos e propostas de atividades pensados para atender aos objetivos curriculares e às características da faixa etária dos alunos. No caso do gênero poema, vemos, a partir de uma escrita ritmada, rimas e temas do universo infantil: *A pipa e o vento*, de Cleonice Rainho, que tornam o aprendizado mais atrativo.

A atividade relacionada ao poema envolve as características formais da escrita de um poema, cujas linhas curtas recebem o nome de verso e ainda uma questão de compreensão sobre o conteúdo do poema. A leitura de poemas auxilia na ampliação vocabular e na percepção fonológica dos alunos, habilidades essenciais para o processo de alfabetização e letramento. As atividades de análise, por sua vez, possibilitam que os alunos reflitam sobre a estrutura e os elementos do gênero, relacionando-o a temáticas do cotidiano dos alunos, como a natureza, os

sentimentos ou as brincadeiras. Isso torna o ensino do gênero mais relevante e conectado à realidade da turma.

O trabalho com a alfabetização, com o letramento considerando o gênero textual combina linguagem em sua dimensão estética e criativa com práticas pedagógicas planejadas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno e para a reflexão da prática pedagógica do professor, que precisa ver o livro didático como um instrumento pedagógico importante, mas não o único, que precisa avaliar e interrogar o modo como conteúdos e metodologias são postas.

6.3 Da cartilha para o livro didático

Caminho Suave e *A Conquista*, nomes próprios de materiais didáticos elaborados em diferentes tempos históricos, em meio a diferentes políticas educacionais, distintas concepções de língua e ensino, mas com um ponto em comum: ensinar alunos, crianças a ler e escrever a língua portuguesa na escola. O primeiro material denominado por sua autora da cartilha; o segundo, de livro didático. Cartilha e livro não se trata de uma simples alteração na nomenclatura. Mudar o nome de um objeto significa apresentá-lo sob outra perspectiva, dizer que há outros discursos no processo que envolve língua e ensino.

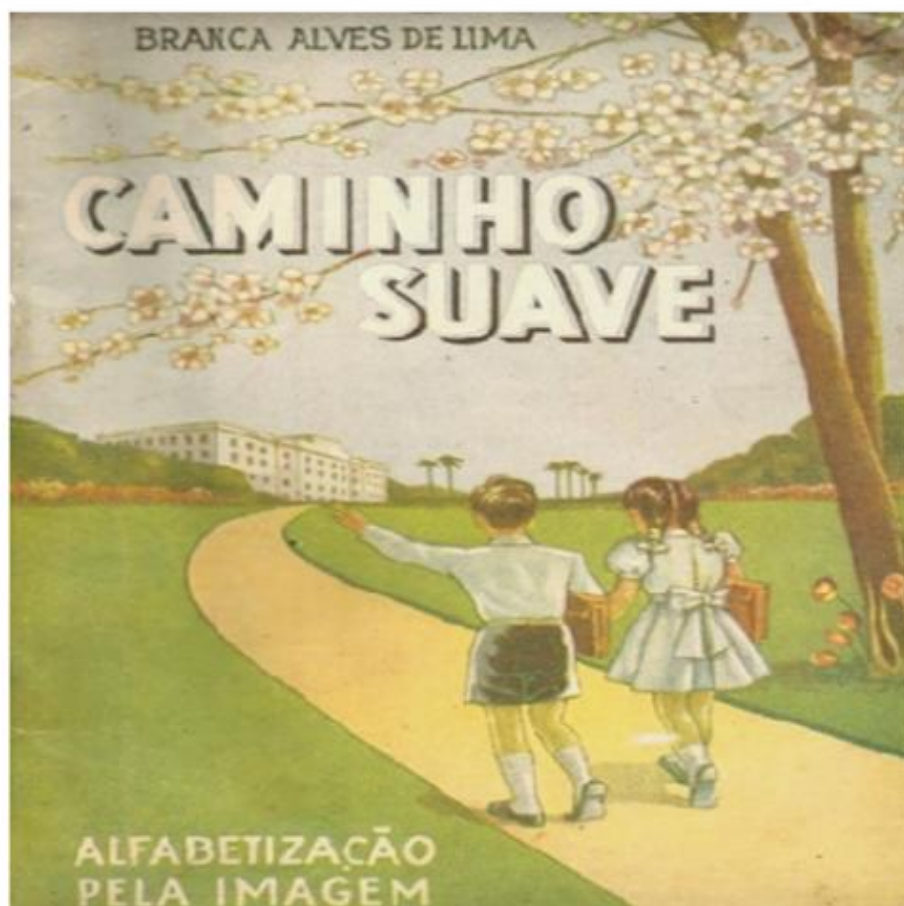
Caminho Suave é produzida como uma cartilha de alfabetização que se coloca em oposição a cartilhas existentes. A oposição refere-se à metodologia e não ao modo de nomear o material didático feito para o ensino de leitura e escrita: as duas são cartilhas, cuja etimologia pode ser assim descrita “Do fr. cartelle, deriv. do it. cartèlla // **cartilha** sf. ‘livro para aprender a ler’” (Cunha, 2010, 132).

Na cartilha, predomina uma visão linear e homogênea do aprendizado, na qual o aluno era visto como um receptor passivo de informações. Os textos e atividades eram padronizados, frequentemente descontextualizados da realidade vivida pelos estudantes e voltados quase exclusivamente para a alfabetização técnica. O discurso pedagógico subjacente reforçava um modelo de educação que ignorava as diversidades culturais, regionais e sociais, além de não contemplar a formação integral do aluno como sujeito ativo no processo educativo.

Há vários indícios que nos ajudam a pensar sobre o sentido da cartilha que traz uma novidade quanto ao modo de alfabetizar, mas não se afasta da ideia de que ensinar crianças a ler requer não dar voz a elas e apresentar a escola como lugar para aprender sobre o tem valor e importância para o ensino escolar em determinado tempo. As imagens que alfabetizam também nos ajudam a pensar no sentido de cartilha na década de 1970.

A capa é o primeiro elemento que chega aos alunos. A *Cartilha Caminho Suave* (1967) traz em sua capa a imagem de duas crianças caminhando em direção a uma escola de estrutura física imponente. As crianças estão de mãos dadas e parecem estar contentes em percorrerm o trajeto para a escola. A criança da direita é um menino com o livro, que aponta para a escola, indica caminho para a menina, ao mesmo tempo que a conduz pelo caminho tranquilo, suave e bem desenhado, limpo e sem obstáculos.

Figura 21: Capa da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Lima (1967)

Com relação ao contexto do material examinado, a alfabetização é preconizada, tendo em vista centrar-se em uma prática voltada para o domínio mecânico da decodificação das letras, sílabas e palavras. Essa metodologia enfatiza o processo de associação entre fonemas e grafemas, utilizando recursos visuais e repetição para facilitar o aprendizado das crianças. A imagem fomenta a ideia de um caminho linear, em que a criança deve seguir.

A capa revela um discurso pedagógico que vai além do texto e das ilustrações internas, expressando simbolicamente valores, ideais e concepções educacionais da época. Como primeiro elemento visual acessado pelos alunos, cumpre um papel significativo na formação de percepções sobre a educação e seu papel social. O cenário e os personagens apresentados não são neutros, em função dos elementos carregarem mensagens implícitas.

A estrutura física da escola, imponente e centralizada na composição da capa, simboliza o caráter idealizado da instituição educacional naquele contexto histórico. A escola aparece como o destino de um “caminho suave”, reforçando a ideia de que a educação, ao menos no plano simbólico, era entendida como o principal meio de ascensão social e desenvolvimento pessoal. No entanto, essa imagem também pode ser interpretada como uma forma de distanciamento da realidade concreta da maioria das crianças brasileiras da época, que enfrentavam obstáculos econômicos, geográficos e sociais para acessar a escola. A capa retrata um ideal muitas vezes inacessível, criando uma lacuna entre o imaginário construído e as condições reais de acesso à educação.

No que concerne à figura do menino, posicionado à direita e conduzindo a menina, demonstra que esse assume um papel de liderança simbólica. Nota-se que ele carrega o livro e aponta o caminho para a escola, enquanto a menina é apresentada como seguidora passiva. Essa composição reflete o discurso de gênero predominante da época, no qual os papéis masculinos e femininos eram marcados por uma hierarquia social: o homem como líder, guia e protetor, e a mulher como alguém que segue e é conduzida. Essa narrativa, ainda que sutil, reforça estereótipos sobre a centralidade masculina na busca pelo conhecimento e na tomada de decisões, enquanto a menina é retratada em um papel secundário e dependente.

O caminho desenhado como “suave”, limpo e livre de obstáculos traduz uma idealização do processo educativo, que ignora as adversidades enfrentadas por muitas crianças brasileiras, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade social. Esse elemento visual constrói uma imagem de um aprendizado acessível e tranquilo, o que contrasta fortemente com a realidade de exclusão e precariedade vivenciada em escolas rurais, periféricas e em comunidades marginalizadas durante os anos 1960 e até hoje. Essa visão romantizada do percurso educacional reforça uma narrativa excludente, que negligencia as dificuldades estruturais e sociais que permeiam o acesso à escola.

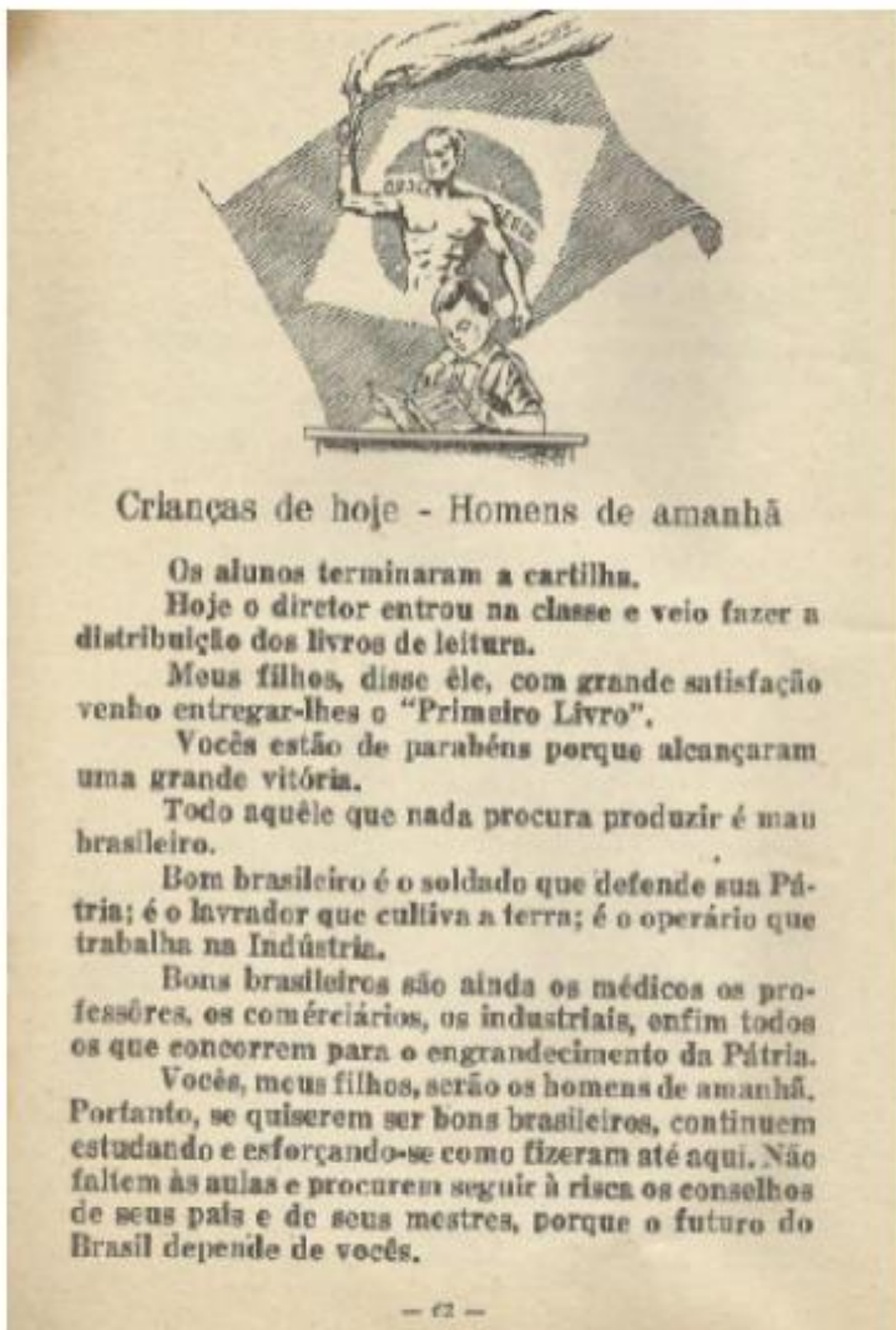
O título *Caminho Suave* pode ser interpretado como uma metáfora para o ensino padronizado, que ignorava a diversidade das trajetórias de aprendizagem e as diferenças individuais. É uma cartilha e como tal deve ensinar as primeiras letras e palavras, colocar em

prática uma educação em que se deposita nos alunos e no professor que trabalha com a cartilha, um modo de ver a escola e o mundo, uma educação bancária para sujeitos passivos:

[...] para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (Freire, 1987, p. 41).

Imagens, palavras, frases que destacam os grupos silábicos de cada lição atravessam todo corpo da cartilha. A última página da *Caminho Suave* traz uma novidade a quem finaliza a 1 série destinada à alfabetização: os alunos que terminaram a cartilha, ou seja, aprovados, são parabenizados por mudar de série e por receber o “primeiro livro”, como podemos ler no dado a seguir:

Figura 22: Página final da Cartilha



A despedida da cartilha acontece a partir de uma mensagem intitulada *Crianças de hoje - Homens de amanhã*. Na página, há uma criança lendo, o livro encontra-se aberto, diferente da capa, em que esse está fechado, e ao fundo, atrás do aluno que finaliza a alfabetização, há um homem segurando uma tocha, imagem própria de atletas que vencem um importante campeonato, e a bandeira do Brasil, simbolizando o patriotismo, a saudação nacional. Uma alusão ao aluno como atleta disciplinado que trilhou o caminho e alcançou a glória de substituir a cartilha pelo livro, enquanto um troféu nacional.

A mensagem final da cartilha é marcada por discurso pedagógico baseado no caráter normativo e ideológico presente na formação de crianças, enfatiza a valorização do trabalho e da obediência como pilares para a construção de um cidadão, alinhado aos interesses do Estado e ao crescimento nacional. A figura 22 faz menção ao discurso pedagógico em que prestigia a formação de indivíduos com a missão de defender e engrandecer a pátria. O papel da alfabetização é ensinar a ler enquanto a característica fundamental do “bom brasileiro” alinhado às necessidades de um governo militar, de demandas do mercado de trabalho, nas indústrias e do serviço militar.

A despedida é escrita pela autora da cartilha como se fosse uma cena a ser imaginada por professores e alunos: o diretor entra na sala de aula, distribui os livros e faz uma fala que tanto parabeniza os alunos alfabetizados quanto chama para as responsabilidades que aguardam as crianças enquanto homens de amanhã. O tom do diretor é uma mistura da voz de um pai e de um diretor que se dirige aos alunos como filhos, que dá livros e cobra estudos, que dá conselhos e espera obediência. O ensino da leitura e da escrita torna-se um mecanismo para moldar comportamentos que garantam a manutenção da ordem social e econômica, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Há ainda uma ênfase no valor do trabalho como um meio de engrandecer a nação, sugerindo que todas as profissões, independentemente de sua natureza, devem contribuir para o progresso coletivo. A referida ideia reflete uma tentativa de uniformizar a compreensão de sucesso, vinculando-a ao desempenho profissional e à lealdade ao Estado, principalmente, obediência cega ao nacionalismo e patriotismo. Essa abordagem negligencia as individualidades e aspirações pessoais, subordinando-as ao ideal de desenvolvimento nacional.

A mensagem final pode ser entendida como um apelo moral e patriótico, no qual o indivíduo é responsabilizado pelo destino coletivo. Embora a educação desempenhe, de fato, um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade, a ênfase exclusiva na conformidade e no cumprimento de deveres parece ofuscar o potencial da escola como espaço de transformação social e reflexão crítica.

A Cartilha apresenta em sua constituição enunciados que revelam como a ideologia é predominante para os direcionamentos de um período. Ao enfatizar que, após o término da cartilha, os alunos iriam receber um livro pelas mãos do diretor, a autora marca uma distinção: a mudança não está apenas no significante, mas no sentido, não era apenas a nomenclatura que se modificava, mas o modo de ver o material didático e relacioná-lo com a formação do bom brasileiro. A concepção de língua e ensino não muda, pelo contrário, é fortalecida pelo trabalho com a língua como instrumento de comunicação e de ensino voltada para o ensino pautado na memorização e reprodução.

Sobre essa passagem da Cartilha para o livro, consideramos o pensamento do círculo bakhtiniano para o qual a palavra é uma arena de lutas sociais, a linguagem é sempre permeada de valores sociais e ideológicos, constituindo-se como uma forma de interação entre os sujeitos dentro de contextos históricos específicos (Bakhtin, 2016). O texto contido na cartilha, reflete o uso da linguagem para moldar ideologias, promovendo valores como patriotismo, trabalho e dever cívico, cernes no contexto histórico brasileiro durante o século XX, especialmente em regimes autoritários, a exemplo da ditadura militar.

O “ideal de bom brasileiro” é associado ao trabalhador, ao soldado e ao cidadão dedicado ao progresso nacional. Essa fala está impregnada de discursos oficiais que objetivavam criar uma identidade nacional uniforme, vinculada à ideia de progresso e à submissão às normas estabelecidas.

A entrega do “Primeiro Livro” é um ato simbólico que conecta o aprendizado à formação de uma identidade nacional e moral. A leitura, nesse caso, é instrumentalizada para reforçar a ideia de cidadania vinculada ao trabalho e à obediência, em vez de promover uma leitura crítica e emancipadora. Essa abordagem, conforme aponta Soares (2010), reflete uma visão restritiva do letramento, onde o foco está no uso funcional da leitura como meio de reprodução ideológica, em oposição a um letramento que fomente a reflexão crítica e o questionamento.

A Cartilha nos leva a pensar como a linguagem aparece como forma de legitimar e reproduzir estruturas de poder, ao mesmo tempo, em que molda subjetividades em consonância com os interesses do Estado.

A *Conquista* é apresentada como um livro, a palavra cartilha não tem lugar na construção desse material didático. A ideia do livro está ligada à concepção de aluno que chega à escola carregado de leituras que vão ser mobilizadas na aprendizagem da leitura da palavra escrita, está ligada ainda à ideia de que coleção, de uma sequência de livros que se completam ao longo dos cinco anos do ensino fundamental. Como vemos a seguir:

Figura 23: Capa do livro A Conquista



Fonte: Carpaneda (2021).

A capa do livro *A Conquista* traz elementos gráficos que sinalizam para a ideia de coleção, continuidade dos conteúdos de ensino e da metodologia. O número 1 indica que o ano do ensino fundamental, a identificação da área de conhecimento, língua portuguesa e ilustrações que fazem alusão ao universo infantil.

O livro do 1º ano, que é nosso objeto de análise, traz a imagem de *um* menino negro que aponta seu olhar para um passarinho que voa, são olhos de alegria e curiosidade. Ele segura um barquinho de papel, com movimento, sugerindo as aventuras despertadas pela leitura e escrita. O olhar entusiasmado de uma criança é direcionado às aventuras proporcionadas pelo mundo do conhecimento e da liberdade de imaginar e criar que a leitura e as atividades dos livros desencadearam. Na cena, ainda é apresentada a figura de um menino, indicando representatividade, descobertas, tecnologias são palavras-chave sobre a imagem da capa que dialogam com a proposta do livro para alunos do 1º ano do ensino fundamental.

O sentido de livro aparece ligado à palavra “companheiro” dos alunos que vão vivenciar inúmeras experiências no processo de aprendizagem escolar. Trata-se de um material destinado

aos alunos e que também dialoga com o professor a partir de um manual destinado aos docentes. O manual situa o livro didático em relação às orientações da BNCC, às teorias que o fundamentam, traz as respostas esperadas dos alunos no que se refere às atividades, assim como encaminhamentos sobre como organizar a aula.

Figura 24: Produção de desenho e escrita, no Livro A Conquista

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD

REPRODUÇÃO PROIBIDA

OBJETIVOS

- Escrever o próprio nome.
- Escrever nome de colega da turma.
- Desenvolver coordenação motora.

A habilidade e o componente a seguir serão trabalhados nesta seção.

BNCC

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando tópicos os dados e as fontes de pesquisas.

COMPETÊNCIA DE AULA

PRODUÇÃO DE ESCRITA

DESENHO E ESCRITA DE NOMES

ORGANIZE-SE

- Folhas de papel sulfite
- Papéis coloridos e estampados
- Tesoura com pontas arredondadas
- Cola

- Esta atividade propõe que os alunos consultem a lista de nomes da turma e escrevam o próprio nome e os dos colegas. Ressalta-se que a produção de **escrita emergente** envolve o desenvolvimento da criatividade e de **movimentos de precisão** da escrita. Propostas como essa devem ser frequentes para que os alunos possam se expressar por meio de desenhos, pinturas, recortes e modelagens, manusear diferentes instrumentos (lápis, giz etc.) e traçar ou escrever letras e palavras.
- Distribua uma folha de papel sulfite e papéis coloridos e estampados a cada aluno e peça a todos que olhem a imagem apresentada no livro. Per-

PRODUÇÃO DE ESCRITA **DESENHO E ESCRITA DE NOMES**

1 ACOMPANHE A LEITURA.

COM COLA E PAPEL RASGADO, FAÇO UM CASTELO ENCANTADO!

CEDIDO ESPECIALMENTE PARA ESTA OBRA PELA ALUNA LUIZA MENDONÇA.



2 CRIE UMA ILUSTRAÇÃO USANDO PAPEL E COLA PARA PRESENTAR UM COLEGA DA TURMA.

3 O PROFESSOR FARÁ O SORTEIO DOS NOMES PARA SABER A QUEM VOCÊ DARÁ O PRESENTE.

4 CONSULTE A LISTA DE NOMES DA TURMA NA HORA DA ESCRITA. *Produção pessoal.*

REFLETIR E AVALIAR

FAÇA O SEU REGISTRO SOBRE A ATIVIDADE NA FICHA DA PÁGINA 285.

36

gunte: o que aparece representado na cena? Vocês acham que o desenho foi feito com lápis, tinta ou com uma colagem de papéis? Quantos tipos de papel foram usados para fazer essa cena? Vocês acham que foi usada uma tesoura para recortar os papéis? Por quê?

3. É fundamental que os alunos saibam para que produzirão o desenho. Faça o sorteio e explique que deverão escrever "DE:" e assinar o próprio nome e "PARA:" e registrar o nome do destinatário.

4. Circule entre os alunos e intervenha, se necessário, para que eles consigam ir além do que produziram espontaneamente.

REFLETIR E AVALIAR

Ao final da atividade, explique aos alunos que eles vão preencher o quadro de **avaliação** da página 285.

As questões de **avaliação** podem ser discutidas oralmente para que mais reflexões e questionamentos sobre a produção sejam levantados.

Pressione a tecla "Print Scrn" no seu teclado para capturar a tela

Fonte: Carpaneda (2021).

A figura 24 ilustra o modo como o sentido de livro didático agrega o diálogo com alunos e professores. Ao centro temos a página do livro dos estudantes, à margem estão os elementos a serem explorados no planejamento da aula: objetivo, habilidades da BNCC (2017) a serem trabalhadas, o roteiro de aula e as formas de avaliar. O sentido de livro, mesmo dialogando com a concepção da língua como interação, ao apresentar planos de aula prontos ao professor, também deixa ver o caráter uniformizador das práticas de ensino.

O livro didático circula com a ideia de recurso que precisa de início, desenvolvimento e fim de um volume ao mesmo tempo que com a ideia de continuidade. O capítulo inicial e o final são um modo de avaliar os conhecimentos que o aluno carrega ao chegar e ao sair do 1 ano. A unidade final funciona como uma autoavaliação dos alunos sobre a própria aprendizagem.

Figura 25: Avaliação final A Conquista

**O QUE APRENDI
NESTE ANO?**

AVALIAÇÃO FINAL

1 LAURA FOI CONVIDADA PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO.

NESTE ANIVERSÁRIO
A BOLA VAI ROLAR

DE: Bruno

PARA: Laura



**7
ANOS**



VOCÊ FOI CONVOCADO

• PARA ISSO, ELA RECEBEU UM:

☐ CONTO DE ACUMULAÇÃO.

☐ ANÚNCIO.

☒ CONVITE.

☐ CONTO DE FADAS.

2 COPIE DO CONVITE:

A) O NOME DE QUEM CONVIDOU: BRUNO

B) O NOME DE QUEM FOI CONVIDADO: LAURA

3 O TEMA DA FESTA É:

☐ DINOSSAUROS.
 ☐ SUPER-HERÓIS.
 ☒ FUTEBOL.

272

Fonte: Carpaneda (2021).

Os questionamentos buscam tecer um diálogo contextualizado entre os conteúdos apresentados e as situações comunicativas que transitam nas relações sociais. A atividade da imagem, retirada da seção *O que aprendi neste ano?* apresenta um convite de aniversário como ponto de partida para uma série de questões que avaliam o nível de compreensão leitora e de interpretação dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Ressalta-se também que o exercício é bem delineado, promovendo habilidades fundamentais como a leitura de informações explícitas (nome de quem convidou, tema da festa) e a categorização textual (identificar o gênero do texto, neste caso, um convite).

O trecho contextualiza o livro didático como um recurso que tem um início, desenvolvimento e conclusão, com a unidade final assumindo um caráter avaliativo. A imagem ratifica essa função: as perguntas têm o objetivo de verificar se os alunos conseguem interpretar um texto curto e prático, algo essencial ao final do ciclo de aprendizagem. Isso implica uma continuidade pedagógica, pois as habilidades avaliadas tendem a ser construídas no decorrer do ano letivo. A proposta de autoavaliação mencionada no trecho também aparece implicitamente: ao responder às questões, o aluno recapitula e aplica o que aprendeu, refletindo sobre suas próprias competências.

Outro ponto a destacar é a escolha de um texto acessível e próximo da realidade das crianças, como um convite de aniversário. Essa abordagem pedagógica reconhece a importância de inserir práticas sociais significativas no ambiente escolar, permitindo que os alunos estabeleçam conexões com situações reais. Além disso, o layout colorido, com imagens e temas lúdicos (como o futebol), busca manter o entusiasmo das crianças, e torná-las participantes ativas do processo de aprendizagem.

Por fim, o uso da unidade final como espaço de avaliação remete à ideia de progressão e fechamento, mas sem encerrar de forma rígida o processo educacional. O aluno é incentivado a aplicar conhecimentos de forma contextualizada, enquanto o professor pode observar como as habilidades desenvolvidas ao longo do ano foram consolidadas.

A transição da Cartilha para o livro didático no contexto educacional brasileiro reflete uma transformação profunda no discurso pedagógico, na forma como se concebe o processo de ensino-aprendizagem e nos objetivos da educação escolar. A Cartilha, historicamente associada ao ensino mecanicista da leitura e da escrita, era marcada por práticas repetitivas e pela memorização acrítica de conteúdo. Já o livro didático emerge como um instrumento mais amplo, alinhado a abordagens pedagógicas contemporâneas que privilegiam a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades críticas e a valorização do contexto sociocultural dos alunos.

7 CONCLUSÃO

Esta pesquisa empenhou-se em analisar o discurso pedagógico materializado nos livros didáticos de Língua Portuguesa em diferentes tempos, em alargar a compreensão acerca do livro didático enquanto enunciado responsivo de políticas educacionais e teorias do ensino, enquanto produto que dialoga com condições históricas, políticas e culturais em que se inserem.

Ao selecionar como objeto de análise a *Cartilha Caminho Suave* (1967) e o livro *A Conquista* (2021), esta investigação percorreu tempos diferentes e as profundas mudanças nas concepções de ensino, nos objetivos da educação e nas expectativas sociais atribuídas à escola, no que se refere à concepção de língua e ensino para alunos na série inicial voltadas para o ensino da palavra escrita a crianças. As mudanças incluem o sentido de alfabetização, da prática pedagógica e do valor das experiências de linguagem de professores e alunos no livro didático e na aula de leitura da palavra escrita.

As análises revelaram que o discurso pedagógico guarda uma dimensão ideológica que articula políticas educacionais, saberes científicos, práticas escolares e valores sociais. Apesar da *Cartilha Caminho Suave*, a pesquisa evidenciou um modelo de ensino baseado no domínio técnico e mecânico da leitura e da escrita, representação de um contexto histórico marcado pela intervenção militar e pela urgência de combater o analfabetismo em larga escala. Essa abordagem, apesar de ter sido tratada como inovadora em seu tempo, restringia-se à decodificação linguística, à linguagem como instrumento de comunicação, ao ensino bancário negligenciando as práticas sociais da linguagem e o papel do sujeito como agente ativo no uso da língua.

Por outro lado, *A Conquista* exemplifica a alfabetização articulada ao letramento, valorizando a dimensão interativa, cultural e contextual da linguagem. O livro se orienta por práticas que levam em conta as experiências dos alunos, voltadas para a aprendizagem por meio de gêneros textuais diversos e de situações comunicativas que traduzem o mundo contemporâneo. Essa mudança demonstra uma concepção de ensino que vai além do simples ato de ensinar a ler e escrever, possibilitando uma formação que prepara os sujeitos para compreender, interpretar e transformar as múltiplas realidades que lhes circundam.

No transcurso da investigação, ficou evidente que cartilhas e livros didáticos não são neutros, uma vez que, carregam intencionalidades que refletem valores, disputas de poder e visões de mundo de sua época. As análises mostram esses materiais didáticos como um espaço de negociação entre os saberes legitimados pelo currículo oficial e as práticas sociais, como

reprodução de uma pedagogia do oprimido (Freire, 2019) e ainda como um recurso que pode ajudar a valorizar os saberes das crianças. Esses fatores salientam a relevância de compreender os livros didáticos não apenas como operadores instrucionais, mas também como documentos históricos e culturais que contribuem para a formação de sociedade.

A retomada dos objetivos tecidos na pesquisa dialoga com as categorias de análise e nos possibilita dizer que na Cartilha *Caminho Suave*, a linguagem é vista como instrumento para comunicação, atuando de forma pragmática. Já, em *A Conquista*, a linguagem é vista como interação, isto é, constitui um processo vivo, relacional e significativo, que organiza e transforma as relações humanas. A concepção de leitura e escrita, na cartilha *Caminho Suave*, é compreendida como habilidade mecânica, centrada na decodificação de palavras e na associação entre sons e letras. A organização da cartilha em bloco único, sem sumário, baseada em repetições, exercícios de caligrafia e memorização, defende a memorização de sílabas e palavras isoladas, muitas vezes descontextualizadas de práticas reais de comunicação.

A Conquista privilegia práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu protagonismo e incentivando a análise crítica dos textos. A leitura não é mais apenas um ato de decodificar palavras, todavia, de interpretar, compreender e questionar o mundo por meio da linguagem. Da mesma forma, a escrita assume uma dimensão criativa e autoral, em que os alunos são encorajados a produzir textos que dialoguem com suas experiências e realidades.

A mudança de nomenclatura que envolve o material didático mostra também uma mudança de perspectiva em relação aos conteúdos e às práticas pedagógicas. Da cartilha para o livro ocorre mais do que uma alteração de grafemas, posto que representa as transformações profundas nas concepções de educação e linguagem, nas práticas de alfabetização e/ou letramento, e nos valores atribuídos ao processo de ensino aprendizagem ao longo do tempo. Essa alteração, preconizada em contextos históricos, sociais e culturais específicos, revela a complexidade do discurso pedagógico e seus impactos na formação dos sujeitos.

A cartilha apresenta limitações significativas no que diz respeito à dimensão crítica e interativa da linguagem, em função de tratar a língua como um código autônomo, descontextualizado das práticas sociais. *Caminho Suave* reproduziu uma visão reducionista do processo de ensino, limitando o papel da linguagem, refletindo um modelo pedagógico autoritário e homogêneo, no qual o aluno ocupava uma posição passiva e o professor desempenhava o papel de transmissor de conteúdos, apesar de a cartilha ser apresentada como recurso para dinamizar o ensino da época, facilitando assim, o processo de aquisição de leitura e escrita, até então, monótonos, como salientado por Alves (1967).

A Conquista liga-se aos conceitos de alfabetização e/ou letramento, articulando o ensino técnico da língua com a valorização de sua dimensão comunicativa e reflexiva. O livro apresenta uma variedade de gêneros textuais, propondo atividades que estimulam o protagonismo do aluno e situam a linguagem em contextos reais de uso, promovendo a interação e o diálogo. Essa perspectiva da educação reforça que o conhecimento é construído coletivamente e o aluno é reconhecido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, em que o professor atua como mediador do processo.

Vale enfatizar que, apesar de a transição da cartilha para o livro didático representar uma evolução pedagógica contundente, é importante reconhecer que ambos os formatos coexistem em determinados contextos e que suas características dialogam com as demandas históricas e sociais de cada época. *Caminho Suave*, com seu enfoque na decodificação, atendeu a uma necessidade urgente de massificação da alfabetização em um período de grande exclusão educacional. Já o livro didático *A Conquista*, com sua abordagem plural e crítica, reflete os avanços nas teorias educacionais e a valorização de uma escola inclusiva e democrática.

Esta pesquisa contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada das dinâmicas educacionais e dos processos de ensino aprendizagem da Língua portuguesa, refletindo sobre os impactos das práticas pedagógicas no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Por meio dessa análise detalhada, colocamos em evidência o modo como contextos sociopolíticos e culturais de cada época influenciaram a concepção e a produção dos materiais didáticos, proporcionando uma leitura crítica das ideologias subjacentes a esses discursos pedagógicos.

A distinção entre o livro didático *A Conquista*, estruturado em coleção, e a cartilha *Caminho Suave*, organizada como volume único, evidencia abordagens pedagógicas diferentes, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. O livro didático ligado à ideia de coleção propõe uma continuidade de conteúdos ao longo dos anos escolares, buscando um desenvolvimento progressivo das habilidades e conhecimentos, com base em um sequenciamento didático planejado. Essa continuidade tende a favorecer a construção de saberes interligados, além da retomada de conceitos fundamentais em níveis crescentes de complexidade, inclinando-se para uma aprendizagem mais sólida e contextualizada. Em contrapartida, a cartilha apresenta conteúdos de forma isolada e sem a devida articulação com etapas subsequentes do processo educativo.

Ademais, a cartilha foi vista como um instrumento para ensinar as letras, ao término da alfabetização as crianças recebem um livro como uma espécie de prêmio aos alunos que alcançaram os aspectos da alfabetização. Essa perspectiva cria uma hierarquia simbólica entre

os materiais didáticos, sugerindo que o livro representa um avanço e que apenas após o domínio da cartilha o aluno está apto a utilizá-lo. No entanto, essa lógica pode reforçar a ideia de que a aprendizagem ocorre por etapas estanques, em vez de ser um processo contínuo e integrado. Enquanto na coleção a estruturação do livro didático, *A Conquista* volume 1 apresenta conteúdos de aprendizagem e proposta pedagógica com base em uma progressão de habilidades e conteúdo ao longo do percurso escolar.

Esse estudo não apenas revelou as mudanças metodológicas e ideológicas no ensino da leitura e da escrita, mas também evidenciou como o material didático atua na construção do conhecimento e na formação dos sujeitos dentro do contexto escolar. Entende-se, portanto, que esta pesquisa não implica um ponto final, todavia, o início de novas reflexões que emergem do percurso investigativo realizado. A questão levantada ao longo do estudo se configura como alavanca para futuras análises sobre o discurso pedagógico em diferentes momentos da história. As políticas educacionais, como demonstrado em nossas análises, estão em constante transformação, e os materiais didáticos acompanham essas mudanças, refletindo as dinâmicas sociais e culturais de cada época.

A investigação sobre o discurso pedagógico permanece em aberto, uma vez que ele se constitui a partir de enunciados produzidos em tempos e espaços distintos, mas que dialogam entre si ao longo da história. Nesse sentido, o discurso pedagógico não se limita a um momento específico, mas encontra-se a todo momento em projeção para o futuro, funcionando como um elo contínuo dentro da cadeia comunicativa que estrutura e ressignifica a prática educativa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: Fundescola - MEC, 2000.

ALVEZ, G. L. História das idéias pedagógicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v. 13, n. 37, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008.

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **A história do livro didático brasileiro**. São Paulo: Abrelivros, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2006.

CAMBI, Franco. **HISTÓRIA DA PEDAGOGIA**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARPANEDA, Isabella Pêsoa de Melo. **A CONQUISTA**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, set./dez. 2004, v.30, n.3, p. 549-566.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimidade do livro didático**. Campinas São Paulo: Pontes, 1999.

FARACO, Carlos. A. (2009). **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI. (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2005.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. [1984].

GERMANO, José Willington. **ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

LAHIRE, B. (1993) Culture écrite et inégalités scolaires - Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes, 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018^a

LIMA, Branca Alves de. **CAMINHO SUAVE**: alfabetização pela imagem. 69. ed. São Paulo: Caminho Suave Limitada, 1967.

MORAIS, Rachel Tavares de. **ESCOLA E INFÂNCIA**: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do maranhão no período de 1870 até a década de 1930. 2018. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 2003.

PEY, Maria Oly. **A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO**. São Paulo: Cortez, 1988.

PRIORE, Mary del. **História das mulheres no Brasil**: mulheres na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de Língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado Letras, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Linguagem e educação).

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SILVA FIGUEIREDO, Thamara Da et al.. Das cartilhas ao pnld: alfabetização, material didático e controle da prática docente. E-book **VII CONEDU 2021 - Vol 02...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82122>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SILVA, C. A.; BARRETO, D. A. B.; MUNIZ, D. M. S. **A alfabetização como um processo discursivo**. In: CRUSOÉ, N. M. de C.; RIBEIRO, M. M. G.; SILVA, C. A. (Org.). **Desafios Educacionais no Cotidiano Escolar**. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 63-86.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS: Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis; Doutorado em História – UNESP.

VITIELLO, Márcio Abondanza; CACETE, Núria Hanglei. **O livro didático na Educação básica: reflexões sobre as ações do estado e do mercado na produção de livros didáticos de geografia no Brasil**. Jundiaí: Pacos Editorial, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.