

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANALINA ALVES DE OLIVEIRA MÜLLER

**Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: uma análise sobre as  
propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**

JUIZ DE FORA

2018

Analina Alves de Oliveira Müller

**Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: Uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração *Linguagem, conhecimento e formação de professores.*

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Guedes Magalhães

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves de Oliveira Müller , Analina .

Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: Uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa / Analina Alves de Oliveira Müller . -- 2018.

145 f.

Orientadora: Tânia Guedes Magalhães

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Alfabetização. 2. Interdisciplinaridade. 3. PNAIC. I. Magalhães, Tânia Guedes, orient. II. Título.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora para a seguinte banca examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Guedes Magalhães (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Andréia Rezende Garcia Reis  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Ferraz Leal  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luciane Manera Magalhães  
UFJF

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, àquele que “formou o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o folego de vida, e o homem se tornou um ser vivente” (Gn2:7), seja Ele o maior exaltado por me conceder esta oportunidade e por escrever meus passos dentro desta universidade de maneira tão linda e milagrosa.

Aos meus pais, por terem me incentivado desde tão jovem a trabalhar e a lutar pelo que eu queria, pois como a vida não é fácil para eles, para mim ela também não seria, agradeço por me educarem com valores e princípios de honestidade, humildade e respeito, tudo isso foi fundamental para que eu chegasse a mestre aos 25 anos de idade, um deles hoje não pode comemorar esta vitória comigo, justamente pelas dificuldades da vida ele se foi tão cedo, porém, sua presença sempre será sentida, pois tenho sido a continuidade do seu brilho. Obrigada, meus queridos, sem uma boa base familiar eu hoje, talvez, não estivesse escrevendo essas palavras.

Agradeço ao meu esposo Juliano, meu melhor amigo, por todo amor e paciência demonstrados comigo em momentos de cansaço, choro e insegurança. Muito obrigada por recuperar nosso computador, depois de cansativas tentativas para que eu terminasse a tão árdua revisão final.

A excelente professora orientadora Tânia, que a cada reunião de orientação me ajudava a estruturar as ideias, tornava-as mais criativas e me deixava ir embora com áudios muito esclarecedores de duas horas ou mais e folhas com rascunhos de ideias e tabelas que chegaram nesta composição. Agradeço por todo carinho, atenção e comprometimento dedicado a mim neste período. Seu profissionalismo como professora e pesquisadora serão levados para sempre com exemplos. Meus sinceros agradecimentos, respeito e admiração.

Agradeço aos meus amigos, em especial a Amanda e a Williana, pois juntas compartilhamos angústias, medos e alegrias durante o curso.

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com os quais aprendi a pensar de forma mais articulada, crítica e consciente, ampliando meus horizontes acadêmicos. Agradeço em especial a professora, amiga e mãe acadêmica Luciane Manera, que acreditou e investiu em minhas potencialidades durante a graduação, me dando oportunidades como bolsista e como apoio técnico durante a sua coordenação do PNAIC. Obrigada por ser um espelho de pessoa, de profissional e por valorizar cada passo meu, tenha a minha eterna gratidão.

Agradeço especialmente aos professores componentes da banca, a professora Dra. Telma Leal, professora Dra. Andréia Garcia Reis e professora Dra. Luciane Magalhães por terem aceitado participar desse processo de avaliação e pelas valiosas contribuições.

Aos membros do Núcleo FALE (Formação de Professores, Linguagem e Ensino) e aos colegas do grupo de pesquisa LEPs (Linguagem, Ensino e Práticas Sociais) pelas contribuições, comentários feitos a este trabalho e também pelos momentos que passamos juntos em congressos, seminários e demais encontros acadêmicos ou não.

À UFJF, pela bolsa concedida no primeiro ano do mestrado e a FAPEMIG pela bolsa concedida no segundo ano do curso, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que contribuíram com esta pesquisa de alguma forma, meu sincero agradecimento.

“Que outros se vangloriem das páginas que escreveram; eu me orgulho das que li”

Jorge Luis Borges

MÜLLER, Analina Alves de Oliveira. **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE AS PROPOSTAS DIDÁTICAS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. 2018. 000 f. Dissertação (Mestrado em Educação– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018).

A discussão sobre práticas interdisciplinares nos processos de ensino e aprendizagem vêm ganhando expansão na área educacional e no âmbito do ciclo de alfabetização a temática se fortalece como uma possibilidade de intensificação de uma alfabetização imersa em práticas sociais de linguagem através da integração dos diferentes eixos da língua para ampliação das capacidades de linguagem por meio dos diferentes componentes curriculares. Esta pesquisa se circunscreve na análise dos cadernos de formação de um programa nacional de formação de professores alfabetizadores denominado Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Temos por objetivo compreender de que modo os cadernos do PNAIC propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização. A base teórico-metodológica que dá suporte ao trabalho é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como um de seus princípios demonstrar que as práticas de linguagem são os principais instrumentos de desenvolvimento humano. Usamos como pressupostos teorias representadas pelos autores Bronckart (2009), Dolz e Scnheuwly (2004), Stutz e Cristovão (2011), Soares (2003, 2007, 2016). Com base nesses vieses, analisamos os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade, examinamos as propostas didáticas para alfabetização com base em relatos de experiências narrados nos cadernos, elencamos os eixos do ensino da língua portuguesa, bem como as capacidades de linguagem privilegiados nas propostas didáticas. Utilizamos a análise documental como metodologia de trabalho e como procedimento de análise recorremos ao Seguimento de Orientação Temática e ao Seguimento de Tratamento Temático (SOT-STT) para compreendermos os discursos quanto às tendências interdisciplinares. Os resultados mostraram que o programa possui uma tendência de formação que viabiliza uma perspectiva de alfabetização que envolve a sistematização do SEA, a partir de práticas sociais permeadas por gêneros.

Palavras-chave: Alfabetização, interdisciplinaridade, PNAIC.



MÜLLER, Analina Alves de Oliveira. **INTERDISCIPLINARY PRACTICES IN LITERACY PROCESS: AN ANALYSIS ON THE EDUCATIONAL PURPOSES OF THE NATIONAL PACT FOR THE LITERACY IN THE CERTAIN AGE.** 2018. 000 f. Dissertação (Mestrado em Educação– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018).

The discussion about interdisciplinary practices in teaching and learning processes are gaining place in the education area and in the context of the literacy cycle. The theme is strengthened as a possibility of literacy intensification immersed in social language practices through different integration language axes for enlargement of language capacities through the different curricular components. This research circumscribes itself in the analysis of formation exercise books of a national program of literacy teachers' formation called National Pact For the Literacy in the Certain Age (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC). We have the object to understand the way that PNAIC exercise books proposes an interdisciplinary practice in literacy process. The theoretical methodology basis which gives support to the work is the Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), which principles is to demonstrate that practices of language are the main instruments of human development. We use presuppositions theories represented by the authors Bronckart (2009), Dolz and Schneuwly (2004), Stutz and Cristovão (2011), You strike (2003, 2007, 2016). IN this way, we analyse the concepts of literacy, textual types and interdisciplinarity and we examine educational proposals for literacy on reports of experiences narrated in the exercise books, we list axes of Portuguese language teaching, as well as capacities of privileged language in didactical purposes. We use documentary analysis like methodology of work and proceeding of analysis, we resort to the Continuation of Thematic Direction and Continuation of Thematic Treatment (SOT-STT) to understand speeches in interdisciplinary tendencies. The results showed that program has a tendency of formation which enables a perspective of literacy that enables systematization of the SEA, from social practices permeated by genres.

key words: Literacy, interdisciplinarity, PNAIC.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capacidades de Linguagem .....	21
Figura 2: Esquema da Sequência didática.....	25
Figura 3: Esquema de representação da sequência didática.....	26

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Capacidades de linguagem e critérios de classificação.....	22
Quadro 2: Síntese dos dados.....	72
Quadro 3: Organização do caderno 3 “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”.....	74
Quadro 4: SOTs e STTs do caderno 3.....	76
Quadro 5: Descrição do relato (A) e levantamento dos eixos linguísticos e capacidades de linguagem .....	85
Quadro 6: Descrição do relato (B) e levantamento dos eixos linguísticos e capacidades de linguagem.....	93
Quadro 7: Organização do caderno 1 “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”.....	99
Quadro 8: SOTs e STTs do caderno 1.....	100
Quadro 9: Descrição do relato (C) e levantamento dos eixos linguísticos e capacidades de linguagem.....	109
Quadro 10: Descrição do relato (D) e levantamento dos eixos linguísticos e capacidades de linguagem.....	116
Quadro 11: Conceitos subjacentes às seções teóricas dos cadernos analisados.....	122
Quadro 12: Conceitos subjacentes aos relatos de experiência dos cadernos analisados.....	123

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	7
<b>1 Pressupostos teóricos</b> .....	12
1.1 Interacionismo Sociodiscursivo.....	12
1.1.1 O ensino de línguas com base em gêneros proposto por pesquisadores de Genebra.....	17
1.1.2 Ensino de Língua Portuguesa.....	28
1.2 Letramentos, alfabetização e interdisciplinaridade.....	32
<b>2 Metodologia</b> .....	67
<b>3 Análise de dados</b> .....	73
<b>3.1 Caderno 3</b> .....	74
3.1.1 Conceitos integradores.....	76
3.1.1.1 Alfabetização.....	72
3.1.1.2 Letramento.....	80
3.1.1.3 Gêneros textuais.....	81
3.1.1.4 Interdisciplinaridade.....	82
3.1.2 Análise dos relatos da seção compartilhando (caderno 3).....	85
3.1.2.1 Análise do relato (a) .....	85
3.1.2.1.1 Aspectos interdisciplinares .....	87
3.1.2.1.2 Eixos linguísticos.....	84
3.1.2.1.3 Capacidades de linguagem.....	85
3.1.2.1.4 Circulação social .....	87
3.1.2.2 Análise do relato (b) .....	87
3.1.2.2.1 Aspectos interdisciplinares .....	89
3.1.2.2.2 Eixos linguísticos.....	89
3.1.2.2.3 Capacidades de linguagem.....	91
3.1.2.2.4 Circulação social .....	93
<b>3.2 Caderno 1</b> .....	99
3.2.1 Conceitos integradores.....	99
3.2.1.1 Alfabetização.....	101
3.2.1.2 Letramento.....	104
3.2.1.3 Gêneros textuais.....	106
3.2.1.4 Interdisciplinaridade.....	108
3.2.2 Análise dos relatos da seção compartilhando (caderno 1).....	109
3.2.2.1 Análise do relato (c).....	109

3.2.2.1.1 Aspectos interdisciplinares .....	110
3.2.2.1.2 Eixos linguísticos.....	111
3.2.2.1.3 Capacidades de linguagem.....	114
3.2.2.1.4 Circulação social .....	116
3.2.2.2 Análise do relato (d).....	117
3.2.2.2.1 Aspectos interdisciplinares .....	117
3.2.2.2.2 Eixos linguísticos.....	118
3.2.2.2.3 Capacidades de linguagem.....	120
3.2.2.2.4 Circulação social .....	121
<b>3.3 Síntese das análises.....</b>	<b>121</b>
<b>4 Considerações finais.....</b>	<b>125</b>
<b>Referências.....</b>	<b>132</b>

## **Introdução**

As questões sobre práticas interdisciplinares nos processos de ensino e aprendizagem vêm assumindo proporções consideráveis em diferentes segmentos de ensino, trazendo impactos importantes na elaboração de leis, diretrizes e documentos orientadores; por outro lado, apesar disso, as repercussões na área didático-pedagógica, que observamos através do nosso cotidiano escolar, revela certa debilidade em planejamento e desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

No âmbito do ciclo de alfabetização, a defesa da necessidade de práticas interdisciplinares na formação inicial do aluno também tem se intensificado em prol da defesa de uma alfabetização que envolva o aluno em práticas sociais de linguagem, integrando atividades de oralidade, leitura e escrita para ampliação de capacidades de linguagem a partir dos diferentes componentes curriculares.

Por muitos anos, o ensino da língua na fase inicial da escolarização se reduziu ao embasamento nos métodos de alfabetização e aptidão dos alunos, sem considerar o aspecto comunicativo e social da língua no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização era tratada como um processo mecânico, individual e as atividades resumiam-se em cópias e memorização das famílias silábicas, adquiridas como técnicas de uma língua fragmentada concebida como um ato particular do ambiente escolar.

Com essa abordagem de alfabetização ancorada em concepções Behavioristas, Gestaltistas e Piagetianas, o ensino se constituiu de modo dissociado da realidade extraescolar e, ainda hoje, encontramos professores preocupados com o pouco tempo para alfabetizar diante de tantos conteúdos a serem explorados nas diferentes disciplinas. Além disso, também nos deparamos com profissionais pesarosos, afirmando que privilegiam as aulas de Língua Portuguesa em detrimento das aulas de Ciências, História, Geografia, Matemática, Arte e Educação Física a fim de proporcionar a alfabetização de toda turma, pois a meta principal é alfabetizar. Em alguns casos como esses, os professores não percebem, porque ainda não foram despertados para isso, a potencialidade da integração entre saberes de diversas áreas para desenvolver reflexões sobre o sistema de escrita alfabética com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem abordadas pelos gêneros textuais e temáticas de várias disciplinas, de modo a atingir concomitantemente ambas aprendizagens, tratando desse modo, de uma prática de alfabetização

fundamentada em uma concepção interacionista que centra na atividade dos indivíduos em interação.

Com a chegada dos estudos sobre letramentos a partir da década de 80, é possível afirmar atualmente que as ações pedagógicas planejadas por essa vertente dos letramentos potencializam as práticas interdisciplinares. Portanto, a metodologia de trabalho de um professor alfabetizador precisa envolver práticas de letramento no ambiente escolar e que interaja diretamente com a realidade extraescolar, o que possibilita diálogos entre os componentes curriculares e a não fragmentação dos conhecimentos.

Junto a isso, há uma urgente necessidade, na alfabetização, bem como nos demais níveis de ensino, de que o aluno aprenda os conhecimentos referentes à língua por meio dos gêneros, pois eles trazem o caráter social que as práticas escolares e o processo de alfabetização tanto precisam para que os alunos possam interagir pela linguagem, sendo capazes de interagir, inclusive, em diferentes meios.

Diante disso, torna-se necessário investigar como tem sido proposta a alfabetização na perspectiva interdisciplinar que os letramentos perpassam. Considerando que programas de formação continuada de professores têm se ampliado nos últimos anos e que esses programas muito contribuem para a reconstrução de conceitos e práticas de professores, bem como revelam tendências teóricas e metodológicas, é fundamental observar especificamente como essas práticas vêm sendo propostas pelos cadernos de formação. Um desses programas de formação de professores é o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, nos últimos quatro anos, mobilizou muitos professores alfabetizadores do país para refletir se há a integração de saberes de modo interdisciplinar na alfabetização, foco de nosso trabalho.

Acreditamos que analisar os cadernos de estudo de um programa de formação continuada de professores de dimensão nacional conforme as estruturas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, certamente contribuirá para que futuramente outras políticas públicas sejam propostas. O programa viabilizado pelo Ministério da Educação conta com a coordenação de diversas Universidades em parceria com municípios de todos os Estados e o Distrito Federal. Desse modo, consideramos positivo ter uma política pública de tamanha dimensão voltada para a formação continuada, que seguramente demanda mais organizações e investimentos, mas não podemos negar o seu potencial.

Nosso tema de pesquisa, então, é a alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar com olhar voltado para os cadernos de formação. Propomo-nos a

investigar os materiais de estudos desse programa com a seguinte questão central: **“De que modo os cadernos do PNAIC propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização”?**

A partir dessa problemática, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender como os cadernos do PNAIC abordam e propõem práticas interdisciplinares. Dessa questão macro, desdobram-se outras:

- (a) Quais são os conceitos de alfabetização, letramento e gêneros?
- (b) Quais são as tendências interdisciplinares?
- (c) Quais estratégias são desenvolvidas para integrar as diversas disciplinas?
- (d) Há alguma ênfase em eixos como leitura, escrita e oralidade na relação com os gêneros textuais? Em qual(is) eixo(s) há essa ênfase?
- (e) Quais capacidades de linguagem são privilegiadas para desenvolvimento dos discentes nas propostas didáticas dos cadernos?

Para responder às referidas questões, do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- (i) analisar o conceito de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade nos materiais do PACTO, relacionando-os;
- (ii) averiguar as tendências interdisciplinares presentes nos cadernos;
- (iii) examinar as propostas didáticas para alfabetização presentes na seção “Compartilhando” dos cadernos para compreender como elas se relacionam com a interdisciplinaridade;
- (iv) compreender quais eixos do ensino de LP são privilegiados nas propostas didáticas;
- (v) compreender quais capacidades de linguagem são privilegiadas nas propostas didáticas.

Essa pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem como um de seus princípios demonstrar que as práticas de linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano, tendo o conceito de gêneros de texto como central nesse processo. Desse modo, desenvolvemos uma análise das práticas interdisciplinares no processo de alfabetização pelas vias do ISD.



Para fundamentar teoricamente o trabalho de pesquisa, recorreremos a diversos autores dentre eles, Bronckart (1999), Machado (2005), Dolz e Schneuwly (2004), Stutz e Cristóvão (2011), Cristóvão (2013), (entre outros pesquisadores). Lançamos mão, também, de autores que se dedicaram ao tema da alfabetização, mais especificamente, à apropriação do sistema alfabético de escrita, como Soares (2003; 2007; 2016), bem como autores como Street (1984; 1995; 2014), e Kleiman (1995; 2007) para abordar sobre os letramentos e suas relações com a alfabetização e outros temas, como os projetos de letramento.

Para realizar nosso trabalho investigativo, utilizamos a pesquisa documental. Iniciamos com uma seleção de um dos cadernos de formação para análise preliminar. Com o caderno 3 selecionado, denominado “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, desenvolvemos a identificação e análise dos conceitos de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade, buscando identificá-los tematicamente e pela frequência em que aparecem nos materiais, para, posteriormente, relacionarmos tais temas a segmentos temáticos mais específicos, utilizando o procedimento SOT STT<sup>1</sup>.

Em seguida, procedemos a uma seleção de relatos de práticas interdisciplinares nesse caderno: selecionamos duas práticas, uma sequência didática e um projeto didático para realização de análise, verificando se essas práticas contemplam a integração de saberes e os gêneros textuais, bem como eixos linguísticos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) e as capacidades de linguagem predominantes nessas práticas. O caminho trilhado para essas seleções é mais profundamente explicado na seção metodologia.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos. É composto inicialmente por esta introdução, seguida do capítulo um, que abrange nosso percurso teórico e é composto por duas subseções: Interacionismo Sociodiscursivo, Letramentos, Alfabetização e Interdisciplinaridade. O segundo capítulo contém nosso percurso metodológico, a pesquisa documental e o procedimento SOT STT. O terceiro capítulo é composto pela análise dos dados e abrange três subcapítulos: o primeiro e o segundo subcapítulos abordam os conceitos integradores e as análises dos relatos de experiência dos cadernos 3 e 1, respectivamente e no terceiro subcapítulo apresentamos uma síntese de todas as análises. Por fim, no quarto capítulo, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Segmento de Orientação Temática e Segmento de Tratamento Temático, a ser descrito na metodologia.

Esperamos, com esta pesquisa, suscitar reflexões sobre a alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar não de modo a ressaltar características “positivas” ou “negativas” do material de formação do programa, mas refletir sobre as práticas expostas e os preceitos que as sustentam, de modo a compreender seus fundamentos e relatos de práticas. Assim, esperamos contribuir com mais uma reflexão sobre a interdisciplinaridade na escola básica, relacionando suas potencialidades ao processo de alfabetização.

## **Pressupostos teóricos**

Na seção de pressupostos, apresentamos duas subdivisões: (i) Interacionismo Sociodiscursivo e (ii) Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade. Essa subdivisão é necessária para que possamos nos ater especificamente em como cada conjunto teórico poderá nos auxiliar na análise dos materiais do PNAIC, foco de nossa pesquisa.

### **1.1 Interacionismo Sociodiscursivo**

Nessa seção, apresentamos uma breve incursão no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), refletindo sobre as contribuições dessa perspectiva para nosso trabalho até chegarmos às discussões sobre o aprendizado da Língua Portuguesa na escola, em um breve histórico e nos preceitos que sustentaram práticas nas últimas décadas, incluindo reflexões sobre letramentos e gêneros textuais.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma perspectiva de estudo que começou a ser projetada a partir de 1980 por Jean Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. O ISD se constitui como um quadro teórico que não é exclusivamente linguístico, pelo contrário, envolve também aspectos psicológicos, cognitivos, culturais, sociais e históricos por meio de uma relação dialética com o desenvolvimento humano.

A perspectiva do ISD, conforme Neves (2006) tem como principais bases teóricas os estudos de Bakhtin e Vigotski cujas concepções centram-se em uma abordagem sociointeracionista da linguagem e nos fenômenos sociológicos que analisam o homem dentro de um meio social e tudo o que ele representa como um ser individual (consciência) e social (participante de uma comunidade linguística).

Essa abordagem tem muitos elementos em comum com o interacionismo social, cujo principal representante é Vigotski que, em seus pressupostos, toma a linguagem como fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos. Além disso, as bases teóricas do ISD incluem outras teorias, como signo linguístico de Saussure, a abordagem dos mundos de Habermas, a relação entre corpo e mente na organização do comportamento humano por meio das ferramentas intelectuais simbólicas de Spinoza, a teoria do desenvolvimento humano em uma perspectiva dialética e histórica de Marx, entre outros. Todas essas teorias enfocam o ser humano como um ser social, que deve ser analisado a partir de um processo sócio-histórico.

As teorias bakhtinianas contribuíram para a compreensão dos conceitos de enunciado como fenômeno da interação verbal, a relevância do contexto de produção, além de levar em consideração a compreensão responsiva ativa do destinatário/interlocutor e dos gêneros do discurso como constituintes do ensino de linguagem (NEVES, 2006). Vigotski contribuiu com a teoria sobre o processo de interação, as relações interpessoais, o processo de internalização (aprendizagem) e com os instrumentos semióticos para mediar a apropriação do conhecimento, que no caso do ISD se pauta no uso dos gêneros de texto como base para a aprendizagem da língua.

Essas contribuições envolvendo saberes da Sociologia, Linguística, Psicologia e Filosofia, entre outras, permitem a compreensão do modelo teórico do ISD, segundo Machado (2005) como uma “ciência do humano” com característica interdisciplinar, cujo foco é a análise do desenvolvimento do sujeito, com base na criação e no uso da linguagem.

Machado (2007), a partir das contribuições de Bronckart (2004), afirma que no ISD, a análise das ações e dos textos baseia-se em um procedimento metodológico descendente, por acreditar na relação entre contexto e linguagem partindo das atividades sociais para as atividades de linguagem até chegar aos textos e em seus elementos linguísticos. Assim,

...sucessivamente devem ser examinadas as características organizacionais e funcionais dos pré-constructos existentes na sociedade (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a (s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam os pré-constructos às novas gerações, e enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa (MACHADO, 2007, p.4).

Nesse sentido, as pesquisas que utilizam o ISD como aporte teórico centram seus estudos na linguagem, na análise e interpretação de textos orais e escritos e no estudo de mediações formativas de ensino ou de trabalho, voltando-se à análise e à produção de ferramentas didáticas, de forma a buscar a unidade teoria-prática na constante constituição dos sujeitos.

Considerando que uma das referências para os estudos do ISD é o filósofo Mikhail Bakhtin, abordaremos alguns aspectos de suas contribuições. Bakhtin (1997) concebe a língua como um fato social, concreto, um fenômeno de interação que articula aspectos linguísticos, sociais e ideológicos e se manifesta de forma individual pelo falante. Assim,

na enunciação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido partindo desses aspectos. O interlocutor/sujeito se constitui através dessa interação social, pois é ouvindo e assimilando as palavras e os discursos dos outros que esse sujeito passará a se descobrir como pertencente a esse meio, se apropriando do discurso do outro para torna-lo seu. Sendo assim, na perspectiva de Bakhtin (1997), o enunciado tem um caráter ideológico, pois ao materializar o texto são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo.

Apoiamos na perspectiva de gêneros do discurso de Bakhtin para pensar o ensino. Essa concepção que tem ao mesmo tempo uma estabilidade e um movimento, pois defende o funcionamento do gênero como uma norma que intervém na estruturação dos enunciados e permite a estruturação de formas da linguagem. Quanto ao caráter movente dos gêneros, Bakhtin (1997) afirma que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera da atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e se ampliando à medida que se desenvolve e se complexifica essa determinada esfera (BAKHTIN, 1997, p. 281).

A dinâmica existente no processo de formação dos gêneros demonstra-nos essa variedade e riqueza mencionada acima por Bakhtin (1997). Para ele, os gêneros primários (simples) surgem nas comunicações discursivas cotidianas, já os gêneros secundários (elaborados) surgem nas comunicações discursivas mais complexas e mais desenvolvidas, institucionalizadas, ocorrendo, predominantemente, de forma escrita. Notamos a estabilidade quando falamos usamos gêneros do discurso, ou seja, enunciados dispostos de uma forma relativamente estável de estruturação e percebemos a flexibilidade quando entendemos que acontecem ampliações e diferenciações nas diversas esferas da atividade humana, uma vez que cada uma comporta um repertório de gêneros que estão suscetíveis a mudanças.

Quanto às esferas de circulação dos gêneros dos discursos, Bakhtin (1997) afirma que a escolha de um determinado gênero para se expressar em determinada situação se dá pela esfera, pelas necessidades temáticas dos interlocutores participantes e da vontade ou intenção enunciativa. Para o autor, cada esfera social elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados” e esses tipos estáveis constituem os gêneros do discurso, com isso os gêneros podem ser caracterizados por “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Essas características ocorrem simultaneamente em uma enunciação

concreta, visto que é no momento da enunciação que se definirá como essas características deverão ser usadas.

De acordo com Bakhtin (1997) O *conteúdo temático* é definido pelo enunciador a partir de suas necessidades comunicativas, assim, refere-se aos temas que os gêneros costumam abordar, por exemplo, o tema “festa” pode estar presente nos gêneros convite, poema e artigo de opinião. O *estilo* pode ser observado na escolha dos recursos sintáticos e lexicais (tempos e modos verbais, vocabulários, organizadores textuais, paragrafação, pontuação). Ele é individual e definido pelo outro o qual escrevemos ou falamos. A terceira característica compreende a *estrutura composicional* do gênero, esse elemento é bem marcado e pode ser observado em uma construção discursiva, pois adota padrões convencionados e definidos pela sociedade.

Essas três características dos gêneros não são estanques (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), pois dependerão em grande parte das condições de produção de cada enunciado, uma vez que consideramos que

(...) o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Os estudos de Bakhtin aproximam-se aos de Vigotski em determinados aspectos, uma vez que ambos se preocupam com os fenômenos linguísticos do ponto de vista social e cultural; adotam, então, uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, tendo como base de suas perspectivas o materialismo histórico-dialético<sup>2</sup>, permitindo compreenderem as principais questões ideológicas que permeiam as ciências humanas e sociais. Do ponto de vista vigotskiano e bakhtiniano, o homem pode ser compreendido como um ser histórico e social constituído por meio da linguagem, tomada como algo que identifica o sujeito como um ser relativo à sua historicidade e ao seu meio social. Desse modo, notamos a importância e a centralidade das nossas práticas sociais

---

<sup>2</sup> O Materialismo Histórico Dialético se constitui como uma referência para interpretar os fenômenos sociais, tratar e produzir o conhecimento, visando interpretar o mundo e estabelecer fundamentos para as escolhas políticas no contexto das relações de poder. Os elementos constitutivos dessa perspectiva foram formulados por Karl Marx, filósofo alemão durante o século XIX.

permeadas pela linguagem na constituição do sujeito, uma vez que a todo o momento práticas de linguagem são construídas e materializadas através dos gêneros.

Essa proposta de estudo, conforme Bronckart (2006), volta-se para a organização e o funcionamento dos textos tomados como discursos, de modo a investigar o papel que a linguagem desempenha e, mais precisamente, as práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento de capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxiológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Segundo o autor (2006), o ISD apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades de linguagem para o pleno domínio da linguagem com vista à atuação social de seres mais conscientes e participativos, promovendo um sujeito autor de seu próprio discurso e capaz de controlar suas ações de produção oral ou escrita. Portanto, enfoca o desenvolvimento humano integrando a dimensão discursiva da linguagem e as ações humanas como constitutivas dos sujeitos sociais. Assim, podemos considerar que o ISD tem como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Ao se propor a estudar os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD precisou traçar uma concepção de organização dessas práticas sobre formas de textos e/ou discursos. Por isso, distinguiremos “textos”, “gêneros de texto” e “tipos de discursos” quanto as suas respectivas funções e estatutos, como propõe Bronckart (2006).

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento. De acordo com Bronckart (1999;2006), chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista de ação ou da comunicação), na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero.

**Gêneros de texto** são as diferentes ações produzidas pelos seres humanos como formas de expressão, como manifestações linguísticas, com funções definidas, sejam elas orais ou escritas, ações essas que as pessoas utilizam para se orientar, ordenar, interagir, comunicar e criticar. Por isso, Bronckart (2006) ensina-nos que, em função dos objetivos, interesses e questões específicas comunicacionais, os gêneros se materializam nos textos e constituem-se de diferentes formas, com suas características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997), pois podem mudar com o tempo ou com a história da formação sócio-discursiva. Portanto, os gêneros de texto são pré-construídos históricos que são

produzidos nas interações sociais e se diferem quanto às esferas comunicativas/discursivas.

Na seção a seguir, trataremos sobre os gêneros textuais, os quais têm sido indicados recorrentemente no âmbito da Linguística Aplicada como objeto de trabalho nos processos de aprendizagem.

### **1.1.1 O ensino de língua com base em gêneros proposto por pesquisadores de Genebra**

A partir dessas reflexões, ampliaremos as discussões sobre o ensino de língua materna a partir de gêneros, com base nas contribuições dos trabalhos desenvolvidos pela equipe da Didática de Línguas da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia de Genebra, principalmente por Dolz, Schneuwly, Noverraz (1998; 2004) e Pasquier e Dolz (1996), com aportes teórico-metodológicos de Bronckart (2004; 2006), dentre outros pesquisadores que compõem o quadro do ISD. Essa equipe vem se dedicando desde o início da década de 1980 a investigar temas relacionados à didática do francês como língua materna.

Apresentaremos, a seguir, alguns aspectos definidos por esses autores como essenciais para o trabalho efetivo em sala de aula, tais como o papel do ensino no desenvolvimento, o gênero como objeto do ensino, a distinção entre texto e gênero e o gênero como instrumento, megainstrumento e as formas de trabalho por meio de modelos didáticos de gêneros e sequências didáticas.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem na escolarização. Assim, “(...) é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 63).

Os gêneros tomados como objeto de ensino-aprendizagem permitem ampliar as capacidades de linguagem dos alunos para o uso da língua em situações de interações orais e escritas, a partir das práticas sociais de referência. Sob essa perspectiva, o enfoque dado ao ensino deve promover situações de interação por meio de práticas que propiciem aos alunos o uso real e social da língua que se concretiza por meio dos gêneros textuais.



Com base na perspectiva teórica do ISD, na qual os gêneros são tomados como instrumentos semióticos<sup>3</sup> que reconfiguram as atividades de linguagem e, portanto, são artefatos sócio-historicamente construídos. Na perspectiva de aprendizagem, gênero de texto é um “instrumento semiótico, constituído por signos de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 143).

Schneuwly (2004) amplia o entendimento do gênero como instrumento ao representá-lo como “megainstrumento”, possibilitando-nos transitar pelas diferentes esferas sociais de comunicação quanto utilizá-lo como objeto de aprendizagem da língua. O autor constrói esse entendimento do gênero como um megainstrumento por meio de uma metáfora que considera os gêneros como

uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se assim compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Tendo em vista essa diversidade de gêneros textuais, foi elaborado por Dolz e Schneuwly (2004) o agrupamento dos gêneros para auxiliar na organização curricular e metodológica de ensino. Como vimos, os gêneros apresentam características distintas, mas também apresentam algumas regularidades, o que permite o agrupamento de alguns deles. Sobre essa proposta de agrupamento, os pesquisadores enfatizam que os gêneros não devem ser vistos como estanques e, sim, como uma sugestão possível para o desenvolvimento do trabalho didático, cabendo ao professor a realização das adaptações e alternâncias entre as atividades orais e escritas.

Tal agrupamento é organizado de acordo com três critérios para proporcionar a progressão curricular: (i) *domínios sociais da comunicação* (cultura literária, memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão, construção de saberes, instruções e prescrições). Esse critério assegura a

---

<sup>3</sup> De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), toda capacidade humana é construída pela apropriação de instrumentos semióticos que são socialmente elaborados e transmitidos e, ao se integrarem, transformam o funcionamento psíquico. Através da apropriação desses instrumentos semióticos, há transformação dos processos psíquicos, em uma intervenção educativa que coloca-se à disposição da criança instrumentos semióticos (verbais, materializados em objetos) e que lhe permitem construir e reconstruir suas funções psíquicas.

necessidade de corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, e responde às necessidades de linguagem em expressão escrita ou oral em domínios essenciais da comunicação. (ii) *dimensões tipológicas* (narrar, relatar, argumentar, expor, instruir). Nesse segundo critério, ressalta-se a necessidade de retomar de modo flexível e recursivo as distinções tipológicas que já estão presentes nos documentos curriculares e nas estruturações das ações discursivas cotidianamente. Por fim, as (iii) *capacidades de linguagem dominantes* são postas como critério para destacar os agrupamentos como relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 50).

Desse modo, os autores ressaltam que a progressão está elaborada sobre o princípio de construção de instrumentos, objetivando com os alunos o desenvolvimento de capacidades necessárias ao domínio dos gêneros agrupados.

Ainda segundo os autores, as atividades propostas com os gêneros devem propiciar o desenvolvimento de três capacidades, pois são justamente tais capacidades que são desenvolvidas e ativadas ao longo da escolarização, sendo seu desenvolvimento objetivo principal no ensino de línguas. Apesar de essas capacidades estarem dispostas separadamente, elas são integradas e colaboram para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos de forma integral. Nessa perspectiva, as capacidades de linguagem são três (i) capacidade de ação (ii) capacidade discursiva e (iii) capacidade linguístico-discursiva, as quais discutiremos a respeito adiante.

Recentemente, o grupo de pesquisa “Linguagem e Educação<sup>4</sup>” ampliou o estudo das capacidades em dois aspectos: expandiu-se as capacidades citadas acima para mais uma, criando a (iv) *capacidade de significação*, com o objetivo de englobar o aspecto ideológico e considerar o(s) sentido(s) mais amplo(s) da atividade como um todo (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011). O referido grupo também criou critérios para a análise da (v) *capacidade multisemiótica*, postulada por Dolz (2015).

Em linhas gerais, as capacidades referem-se à habilidade do sujeito em construir conhecimentos sobre:

- (i) *Capacidade de ação (CA)*: o contexto de produção de um texto, o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação,

---

<sup>4</sup> Coordenação da Professora Vera Lúcia Cristovão UEL/CNPQ.

levando em conta informações tais como o produtor e os possíveis interlocutores do texto e a função social. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)

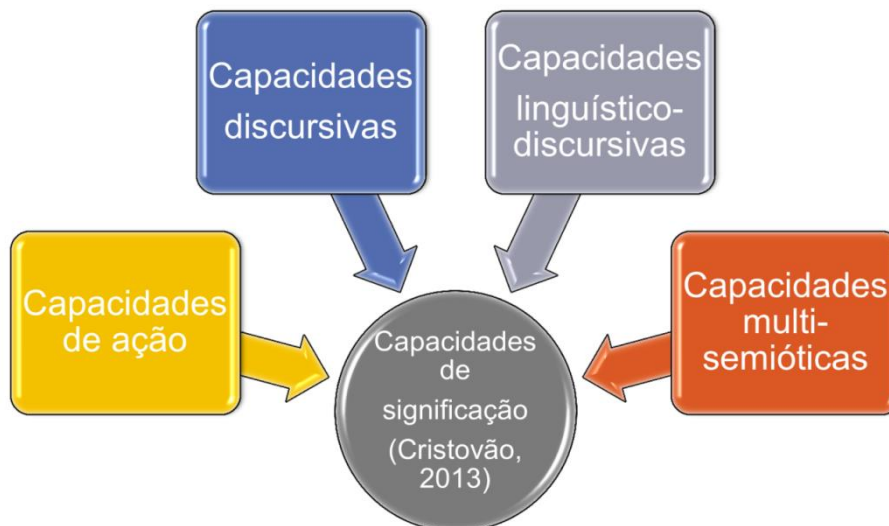
- (ii) *Capacidade discursiva (CD)*: a organização textual do gênero a ser produzido e a mobilização de tipos de discurso, ou seja, características próprias do gênero. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).
- (iii) *Capacidade linguístico-discursiva (CLD)*: as operações implicadas na produção textual e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).
- (iv) *Capacidade multissemiótica (CMS)*: as semioses outras que permitem a produção de significados que não são transmitidos através da materialidade daquilo que é verbal, compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais ligados aos multiletramentos, enfocando características não verbais de gêneros da esfera digital, artística, musical e visual. (DOLZ, 2015).
- (v) *Capacidade de significação (CS)*: práticas sociais em um contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc que envolvem esferas de atividades em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem. (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011).

Diante dessas explicações, é possível notar a especificidade de cada capacidade quanto às necessidades de construir conhecimentos sobre cada uma delas para desenvolver práticas de linguagem. Ao serem tomadas como objeto de ensino, espera-se que o aluno desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para agir discursivamente de modo consciente, compreendendo os usos reais da linguagem.

Dolz(2015)<sup>5</sup> apresenta a figura a seguir de forma a sistematizar as noções de capacidades:

---

<sup>5</sup>Joaquim Dolz em apresentação oral “Pluralidade dos gêneros e singularidade dos textos: tensões constitutivas do ensino das línguas” no VIII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Universidade de São Paulo. São Paulo.

**Figura 1:** Capacidades de Linguagem

**Fonte:** Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>>. Acesso em: 25 out. 2016.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias, critérios de análise e trabalho interventivo relativos às capacidades de linguagem já desenvolvidos por pesquisadores do ISD, incluindo a nova proposta de critérios para análise das capacidades multissemióticas elaborada por Cristóvão e Lenharo (2016). Essa categorização permite ao professor ou ao pesquisador perceber se determinadas atividades de ensino e de pesquisa está contemplando ou não determinada capacidade, permitindo-nos realmente planejar atividades didáticas a partir da proposta de ampliar as capacidades discentes e docentes no caso de formação de professores, bem como analisar os avanços alcançados no desenvolvimento dos sujeitos. Ressaltamos que apesar de serem tratadas no plano individual, elas só são desenvolvidas nas interações sociais.

Quadro 1 – Capacidades de linguagem e critérios de classificação

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
CS (Capacidades de Significação) (2011)	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades proxiológicas e de linguagem; (7CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
CA (Capacidades de Ação) (2010)	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e /ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
CD (Capacidades Discursivas) (2010)	(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
CLD (Capacidades Linguístico-discursivas) (2010)	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a mobilização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
CMS (Capacidades Multissemióticas)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;

citadas por Dolz (2015) e categori Cristvã e Lenharo (2016).	(2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.
--	---

Fonte: Categorias e critérios elaborados por Cristovã e Stutz (2011) e Cristovã et al (2010) e expandidos por Cristovã e Lenharo (2016).

Ressaltamos que essa descrição é basilar para uma análise do professor, que pode visualizar em que ponto o aluno está e o que ele deve desenvolver ainda e embora as capacidades sejam individuais como já mencionado, elas só são desenvolvidas na interação, quando o aluno está nos eventos de letramento se apropriando dos modos, comportamentos, das atitudes, da linguagem e dos aspectos linguísticos usados nisso.

Na perspectiva do ISD, o gênero orienta o ensino por que a partir dele é possível identificar as dimensões ensináveis e gerar determinadas atividades e sequências de ensino para o desenvolvimento dessas capacidades de modo que o discente possa agir socialmente pela linguagem. Ademais, os gêneros, como instrumentos semióticos no sentido vigotskiano, carregam aspectos e marcas que revelam dimensões culturais, sociais, representações e valores. Nesse sentido, dois outros conceitos são centrais no ISD no âmbito das práticas escolares: o modelo didático de gênero e a sequência didática.

Um modelo didático de gênero (MDG) é uma ferramenta elaborada pelo professor, uma síntese descritivo-analítica provisória em forma de ampla listagem de características do gênero a ser ensinado a partir de um *corpus* de textos do gênero alvo, envolvendo tanto aspectos estáveis quanto instáveis do gênero, dado que

estes respondem perfeitamente às exigência definidas por nossa concepção de desenvolvimento: são a um só tempo complexos e heterogêneos (mas de certa maneira sobre uma heterogeneidade “integrada”), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 137).

Por isso, apesar do nome “modelo”, o MDG é um material elaborado antes das sequências e exige um levantamento e estudo aprofundado do gênero para gerar sequências didáticas justamente por que ele explicita as dimensões ensináveis do gênero pelo qual os alunos irão interagir. Por isso, o MDG auxilia na construção do conhecimento a ser explorado em sala de aula. Dolz e Gagnon (2015) propõem a elaboração de um modelo didático de gênero que descreva e explicita os objetivos de ensino, considerando

as práticas de linguagem atuais sem negligenciar as dimensões históricas. Esse modelo permitirá a definição das funções de determinado gênero de maneira precisa, conduzindo as possibilidades de seu ensino.

De acordo com Dolz e Gagnon (2015):

Esse modelo pode ser também compreendido como uma espécie de matriz permanente que integra os novos textos aos pré-constructos existentes. O trabalho escolar a partir de um modelo do gênero pode ser definido como uma dinâmica que distingue as restrições e liberdades possíveis na produção de novos textos. Os contornos imprecisos do gênero podem assim suscitar a criatividade e a autonomia dos alunos (DOLZ, GAGNON, 2015, p. 39).

Desse modo, compreendemos o modelo didático de gênero como uma ferramenta para o ensino que alcança as variações do gênero, organiza o ensino através da formalização das dimensões ensináveis dos gêneros orais e escritos e guia a elaboração de materiais didáticos e avaliações.

Sua elaboração se consolida em função de três critérios de validade didática dos objetos de modo interativo em experiências sucessivas de ensino: (i) critério de legitimidade, que considera os recursos e saberes válidos; (ii) critério de pertinência, que avalia a adequação das escolhas em função das finalidades e objetivos escolares; (iii) critério de solidarização, que assegura a coerência dos recursos mobilizados (DOLZ E GAGNON, 2015).

Portanto, as dimensões ensináveis do gênero, tomadas como recursos, podem ser transformadas em conteúdos de ensino e mobilizadas nas atividades escolares, com isso, várias realizações podem ser desenvolvidas em que os alunos aprendam práticas de linguagem nas situações de comunicação precisas. Do mesmo modo, as sequências didáticas podem ser utilizadas como ferramenta de ensino em vista do planejamento e didatização dos conteúdos a serem ensinados.

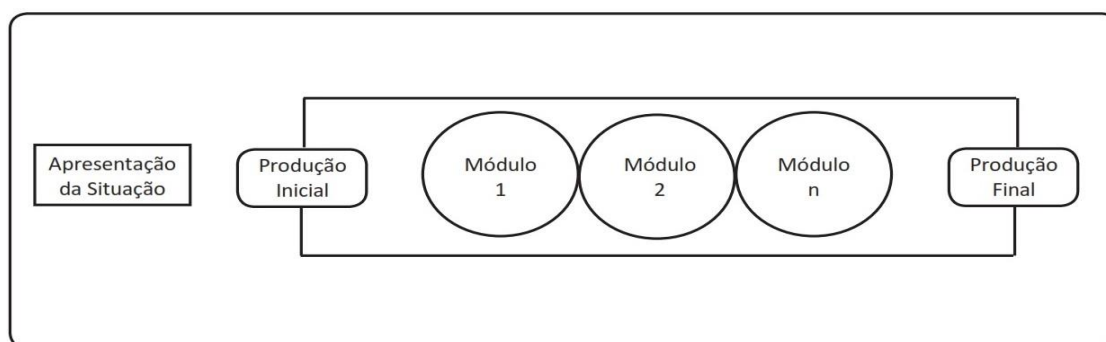
Pautados na concepção sociointeracionista e discursiva de linguagem, que elenca o gênero de texto como objeto de ensino, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o ensino dos gêneros por meio de sequências didáticas que se bem encaminhadas, como afirmam os autores, oferecem aos alunos a possibilidade de desenvolverem textos orais e escritos e, assim progredirem em relação à escrita e à manifestação oral em situações públicas e escolares.

Os pesquisadores suíços definem sequência didática como

(...) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82 e 83).

Esse conjunto de atividades tem uma estrutura base composta por etapas que organizam o trabalho em movimentos recursivos representados na figura a seguir:

**Figura 2** - Esquema da Sequência didática.



Fonte: (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83).

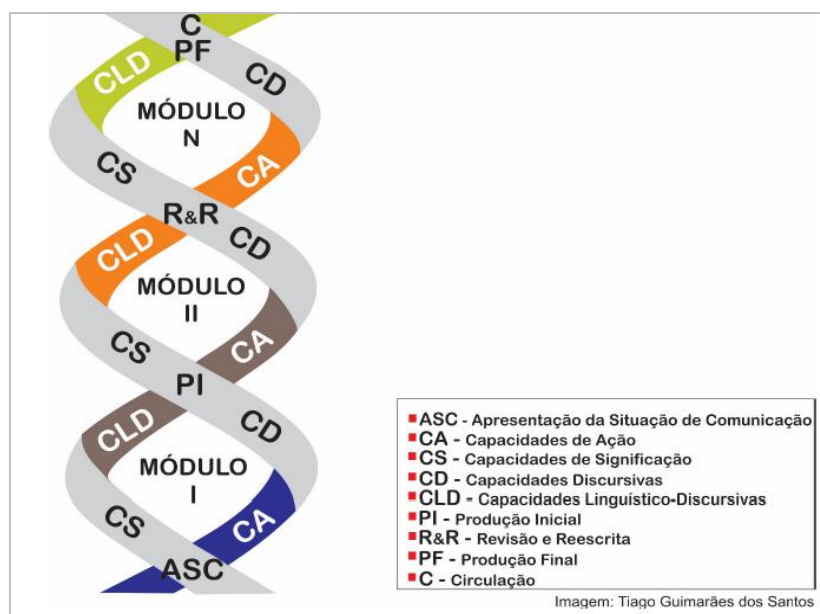
A *apresentação da situação* é o momento inicial em que o professor apresenta aos alunos, detalhadamente, a produção oral ou escrita que será realizada, ou seja, apresenta uma situação real e concreta de uso da linguagem e, em seguida, solicita a *produção inicial* como uma primeira versão da produção textual. Essa etapa permite avaliar os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero e, portanto, serve como um diagnóstico para que a partir das dificuldades reveladas o professor elabore atividades que serão desenvolvidas nos *módulos* de maneira sistemática, a fim de superar as lacunas encontradas na produção inicial, sejam referentes à fala ou a escrita. No momento da *produção final*, o aluno coloca em prática, através da produção de um novo texto, os conhecimentos adquiridos e o professor avalia o desenvolvimento do trabalho de modo somativo, observando com o aluno o progresso alcançado e analisa se o texto produzido atende aos critérios preestabelecidos como parâmetros mínimos para a constituição de um gênero que necessita atender a um propósito de interação.

Diante da apropriação dos pesquisadores brasileiros do ISD das sequências didáticas a partir desse referencial teórico, muitas modificações foram propostas. A sequência didática pode neste esquema, supor uma interpretação de caráter linear para as atividades. Por isso, várias adaptações foram feitas, mas vamos apresentar aqui a de



Miquelante, Cristovão e Pontara (no prelo) que elaboraram um novo desenho, não apenas como uma nova figura, mas demonstrando o dinamismo da SD como um verdadeiro “projeto de classe”.

**Figura 3** – Esquema de representação da Sequência didática



Fonte: MIQUELANTE, CRISTOVÃO, PONTARA (2017)

A partir dessa imagem representando uma SD expandida, as autoras propõem um modelo mais dinâmico, semelhante à molécula de DNA do corpo humano e que tem por finalidade dar uma dimensão maior do todo que envolve a SD, enfatizando justamente o movimento recursivo e a plasticidade do trabalho realizado.

Essa didatização dos gêneros é uma abordagem necessária, pois do ponto de vista linguístico as produções textuais são distinguidas em função das situações interacionais, considerando as particularidades enunciativas. Já as características discursivas e textuais específicas são situadas em relação às condições de produção. Assim, os alunos não aprendem a falar e a escrever “em geral”, eles aprendem práticas de linguagem em situações de comunicação precisas (DOLZ e ABOUZOID, 2015). É nesse sentido, considerando gêneros como ações individuais no amplo contexto das atividades sociais coletivas (BRONCKART, 2006), que afirmamos que os alunos aprendem não elementos linguísticos isolados, mas operações de linguagem para agir socialmente por meio da língua.

Esse procedimento didático foi criado para propiciar ao aluno o domínio sobre os gêneros de texto como já visto anteriormente, permitindo-o adequar a fala ou a escrita à

situação enunciativa. Tanto os autores criadores da sequência didática quanto Bronckart compartilham a ideia de que:

uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e escritos (um texto no sentido geral que damos a esse termo como unidade linguística) (Dolz, Pasquier e Bronckart *apud* Schneulwy e Dolz, 2004, p. 63).

Para que o educando desenvolva as capacidades de linguagem, o professor não deveria se limitar exclusivamente ao trabalho com um único gênero ou textos da mesma esfera discursiva, pelo contrário, é necessário abordar a dinâmica comunicacional entre os gêneros de modo a explorar as diversas esferas discursivas.

Como observamos na perspectiva de Bakhtin (2003), o enunciado tem um caráter ideológico, pois ao materializar o texto são feitas as relações entre língua, ideologias e visões de mundo. Nesse sentido, é mais pertinente uma prática de ensino que leve em consideração as diferentes esferas de circulação dos discursos, não apenas a escolar e, por conseguinte, considere a variedade dos gêneros ao invés de se deter em um ensino a partir da abstração excessiva da língua, considerando, desse modo, a linguagem como algo inerente ao enunciado. Por isso, é necessário criar as cenas comunicativas para o aluno agir pela linguagem e não estudar metalinguisticamente os gêneros, mas interagir por meio deles.

Existem diferentes formas de fazer sequência didática, conforme estudo de Magalhães e Cristovão (2018) bem como a organização das situações didáticas por sequência didática ou projetos didáticos não são as únicas possibilidades outras formas podem ser elaboradas na escola para promover a interdisciplinaridade. Nessa pesquisa, focamos em analisar uma sequência didática e um projeto didático por que são os modos de organização utilizados pelos autores dos cadernos de formação do PNAIC.

Diante disso, percebemos a necessidade de um ensino que contemple os diversos gêneros de modo plural e que leve nossos alunos a serem usuários competentes dos gêneros textuais orais e escritos. Isso requer uma organização dos currículos oficiais prescritos e naqueles efetivamente ensinados. Segundo Dolz e Abouzaid (2015), atualmente há uma onipresença dos gêneros narrativos ao longo da escolarização. Concordando com os autores, percebemos que isso traz problemas tanto para abordar a diversidade textual quanto para escolher objetos de ensino específicos para o ensino.

Definir com clareza as capacidades de linguagem a serem priorizadas em cada ano e os gêneros que serão ferramentas para esse estudo é de fundamental importância para tornar o ensino plural e possibilitar a progressão curricular. O professor precisa prever um planejamento de atividades que vão progredindo em complexidade, de acordo com os avanços dos alunos.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam cinco princípios para proporcionar essa progressão, os quais envolvem, de um modo geral, uma organização em torno dos agrupamentos de gêneros, para uma proposta de ensino em espiral, que não define os gêneros a serem trabalhados com cada segmento, mas sim um ensino que verse sobre a diversidade textual em todos os níveis de escolarização, que são retomados em diferentes etapas, mudando, assim, a complexidade dos textos e os objetivos a serem alcançados com o trabalho de acordo com cada ciclo/série ou ano.

Ressaltamos que o ensino de língua materna a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo potencializa as ações do aluno e os fazeres do professor para além de meros receptores e transmissores de conteúdos gramaticais. Com um planejamento curricular visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, os discentes poderão ser capazes de agir socialmente, utilizar e adequar seus discursos (orais ou escritos) às finalidades sociais.

Diante das referidas contribuições dos pesquisados de Genebra, na seção seguinte trataremos de aspectos da especificidade da teoria do ISD incorporada para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

### **1.1.2 Ensino de Língua Portuguesa**

No Brasil, importantes concepções de linguagem foram desenvolvidas durante o século XX, que influenciaram a atividade de ensino da língua. De acordo com Machado (2009), na década de 50 os estudos estruturalistas mantinham a concepção de língua como sistema de regras. A partir da década de 60, com o surgimento da Sociolinguística e da Psicolinguística, a língua começa a ser vista como um fato social, pois essas concepções atribuem valor às diferenças dialetais e sociais. Na década de 70, a língua passa a ser concebida como um instrumento de comunicação; a finalidade de um ensino nessa perspectiva era pouco pragmática e utilitária visando apenas formar alunos como receptores e emissores de mensagens ainda em uma perspectiva do código.

As contribuições do ISD tiveram repercussão no país entre as décadas de 80 e 90, quando iniciaram as mudanças significativas advindas de variadas correntes de estudos linguísticos. De acordo com Machado (2009), com o crescente desenvolvimento desses estudos, a concepção de língua como atividade sócio-interativa é tomada como base dessas variadas correntes, as quais levam em consideração as variedades e heterogeneidade da língua. Assim, as contribuições do círculo de Bakhtin embasam diferentes estudos, nos quais a linguagem como lugar de interação substitui as perspectivas anteriores. Desse modo, iniciou-se uma ampla discussão sobre os pressupostos e suas repercussões para a escola, resultando em uma revisão sobre o ensino de Língua Portuguesa centrado apenas em regras gramaticais, o qual passou a utilizar a escrita e a fala como objeto de análise, reflexão e uso.

Salientamos que mesmo com a ampla divulgação das perspectivas advindas das reflexões de diversas correntes linguísticas do século XX, como o ensino de língua materna numa perspectiva discursiva, como propõe o ISD, percebemos, por meio de pesquisas e inserções em instituições de ensino, que muitos educadores ainda não se apropriaram das “novas” concepções, pois ainda trabalham a partir de frases descontextualizadas e do ensino de regras gramaticais, ainda que se tenha considerado a década de 80 como a da “virada pragmática”. Baltar (2005) realizou uma pesquisa-ação que investigou em que abordagem teórica os professores de língua materna estavam embasados e os professores diziam estar ancorados nos pressupostos da Linguística Textual, porém, ao analisarem suas ações, notaram que davam um enfoque equivocado à Linguística textual quando utilizavam o texto como pretexto para o trabalho descontextualizado da gramática.

Os estudos envolvendo novas interpretações no uso da língua ganharam força e exerceram influências diretamente nas concepções propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo a perspectiva do ISD. Observa-se nos Parâmetros embasamento teórico que focaliza a tríplice relação **uso – reflexão – uso**, além de propostas de trabalho com textos que circulam socialmente em diversas esferas sociais – em vez de textos forjados com objetivos didáticos – mais condizentes com a realidade dos alunos.

Ressaltamos que a proposta de ensino não exclui as atividades gramaticais nas aulas, mas se estabelece um parâmetro mais adequado para sua abordagem, que não sobrecarrega os alunos com palavreados sem função ensinados exclusivamente pela tradição; pelo contrário, em uma nova proposta, busca-se, a partir dos objetivos do ensino

de língua, ensinar e refletir sobre usos para, então, propor a construção do conhecimento sobre a língua vinculada aos discursos situados em contextos, que tenha função para a comunicação e que possibilite participações nas diversas práticas sociais.

Sendo assim, acreditamos ser necessário que nas práticas de ensino o objeto de conhecimento se pautar nos usos e funções sociais da Língua Portuguesa, relacionando os usos que fazemos na escola e fora dela.

Com relação à concepção de língua, com base em Marcuschi (2007), ela é “um conjunto sistemático de práticas sociais, interativas e cognitivas” (MARCUSCHI, 2007, p. 70) e, portanto, nos constitui social e culturalmente. Segundo o autor, a língua é um fenômeno variável, dinâmico, suscetível a mudanças e se manifesta histórica e socialmente de acordo com as condições de produção em situações reais. Segundo o autor, “(...) a língua é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais” (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 14).

Portanto, a língua é tomada como uma atividade de práticas abertas, em que se leva em consideração os aspectos histórico, político, social e cultural em que o indivíduo falante está inserido.

Essas mudanças ocorridas nas últimas décadas no ensino de Língua Portuguesa e as novas concepções de linguagem e língua afluíram com as contribuições de Bakhtin, como já abordamos. As contribuições foram importantes para compreendermos o ser humano constituído pela linguagem na interação, considerando os aspectos históricos e sociais.

Amparada pelos pressupostos do ISD e dos multiletramentos e com o objetivo de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, Rojo (2009) agrupa as atividades sociais de circulação dos discursos em variadas esferas de circulação, as quais a escola deve envolver para ampliar as capacidades de linguagem dos alunos. São elas: escolar, científica, jornalística, artística, política, publicitária e cotidiana. Essas esferas discursivas são onde as atividades humanas de linguagem acontecem de modo diferenciado com sua própria característica de linguagem.

Rojo (2015) apresenta uma nova reflexão sobre as esferas de circulação dos discursos e reconhece o quanto as práticas escolares ainda privilegiam a cultura dita culta sem considerar os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação no mundo hipermoderno atual. A autora reflete a partir do conceito de multiletramentos, o qual considera a multiplicidade de culturas (multiculturalismo) e a

multiplicidade de linguagens (multissemiose e de mídias), conceitos os quais não aprofundaremos neste momento.

O estudo de Rojo (2015) considera que os textos contemporâneos (multissemióticos ou multimodais) envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias e, diante disso, propõe como desafio a necessidade de englobar teoricamente e didaticamente esses novos enunciados dentro da teoria de gêneros de discurso do grupo de Nova Londres. Em busca de alternativas, a autora propõe novamente a organização a partir de esferas de circulação dos discursos como uma possibilidade de contemplar esses novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos e digitais na escola.

Ao reconhecer a impossibilidade de a escola trabalhar todas as esferas, Rojo (2015) sugere quatro esferas de maior importância na vida cultural, privada e pública, como vemos a seguir:

(a) a esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação; (b) a esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento; (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo; (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte e – por que não? – entretenimento na vida contemporânea (ROJO, 2015, p. 141).

Ressaltamos que a base dessa proposta não nega a teoria de gêneros discursivos bakhtiniana, pelo contrário, a toma como base para pensar no aprimoramento dos fazeres educacionais do ensino de língua e permite novas reflexões em vista de um currículo para hipermodernidade.

Rojo (2015) convida-nos a pensar em um currículo multiletrado que leve em conta os novos letramentos da hipermodernidade na escola. Para a pesquisadora, a escola deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais, além dos demais presentes na sociedade e no convívio cotidiano dos alunos. Desse modo, “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares.” (ROJO, 2015, p. 135).

Como mostramos anteriormente, as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudiosos de Genebra (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva) estavam centradas no verbal. A expansão dessas capacidades vem da necessidade de extrapolar o linguístico e o textual, envolvendo o ideológico e o multimodal através das

capacidades de significação e multissemiótica as quais, como já mencionamos, envolvem aspectos de produção de significados para além da materialidade, daquilo que é verbal, mas engloba o sonoro, o visual, o artístico e o digital. Com essa expansão, torna-se potencial o trabalho de exploração das capacidades a partir de uma prática pautada nos multiletramentos, conforme a autora propõe acima.

Em todas as etapas de ensino, deve-se primar pelo contato sistematizado do aluno com os gêneros, de modo que a aprendizagem da língua seja sempre centrada nas situações discursivas já existentes na sociedade ou criadas na escola para a sistematização do conhecimento. Antes mesmo do período de alfabetização, as crianças já estão convivendo, reproduzindo e produzindo diversos gêneros orais e escritos por meio de situações como passeios em que observa-se letreiros, do manuseio de produtos industrializados em casa, do processo interacional com a família a partir das necessidades comunicacionais, entre outras situações. Sendo assim, observa-se que estão imersas em um mundo de diversos letramentos e, com isso, se desenvolvem pela linguagem nas práticas sociais.

Na seção a seguir, trataremos sobre letramentos e alfabetização, por isso, é importante explicar a relação que está sendo estabelecida entre a teoria do ISD com a teoria dos letramentos. Compreendemos que são perspectivas de estudo e pesquisa que envolvem a linguagem que já são “completas” por si mesmas e permitiriam atingir o objetivo proposto nesta dissertação, mas que sendo postas juntas nessa pesquisa contribuem para analisarmos os cadernos do PNAIC nas práticas sociais. Por isso, justificamos essa junção, ainda que ambas apresentem-se numa concepção social e discursiva; entretanto, a perspectiva dos letramentos não se dedica a uma reflexão sobre uma didática de língua materna, propondo uma sistematização de ensino de línguas, a qual encontramos pelas vias do ISD. Também consideramos que, nas pesquisas brasileiras, abordar a alfabetização fora da perspectiva dos letramentos não nos permitiria avançar no tema. Sendo assim, ambas contribuem para pensarmos na análise dos dados sobre práticas interdisciplinares no ciclo de alfabetização.

## **1.2 Letramentos, alfabetização e interdisciplinaridade**

Com o objetivo de realizar uma análise dos cadernos de estudos de um Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores de grande amplitude e

repercussão no nosso país, faz-se necessário desenvolver reflexões sobre letramentos e alfabetização de modo mais pontual.

O termo letramento emergiu no contexto educacional como um complemento ao conceito de alfabetização, uma vez que este foi se tornando insatisfatório. Isto por que nossa sociedade se constituiu como centrada no uso da escrita e passou a exigir de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, não bastava apenas assinar o próprio nome para ser considerado alfabetizado, a necessidade passou a envolver além do simples domínio do sistema notacional de escrita, o uso social, o que contribuiu para a emergência de modos mais ampliados de conceber alfabetização.

No Brasil, pesquisadores da área buscavam um termo que pudesse explicar o processo de alfabetização que envolve, para além do acesso ao sistema linguístico e apropriação do sistema alfabético de escrita, as demandas por práticas sociais de leitura e escrita para, então, ampliar o conceito de alfabetização.

Paulo Freire também concebia a alfabetização de um modo mais amplo. Em seu livro “A importância do ato de ler” (1988), o autor discute as questões relativas à leitura e a define como um processo que vai além da significação das letras. Nas palavras do autor, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (2009. p. 11). Em consonância com os estudos de letramento, os quais, veremos mais a frente, o autor defende uma alfabetização que conscientize e seja transformadora do homem. Isso implica uma educação como prática de libertação, um projeto político capaz de desenvolver a consciência crítica dos alunos, levando-os a analisar os problemas de forma a superá-los.

Em busca de um termo para significar a alfabetização numa perspectiva para além do domínio do sistema notacional de escrita, Soares (2007)<sup>6</sup> propõe o uso da palavra “alfabetismo” para definir mais precisamente as características do indivíduo que não somente sabe ler e escrever, mas que exerce socialmente a função de sujeito que se apropriou da escrita. A autora explica que a palavra “analfabetismo” como estado ou condição de analfabeto não possui um correspondente contrário. Assim, o termo “alfabetismo” é designado para qualificar “estado e/ou condição que assume aquele indivíduo que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2007, p.29). Nesse sentido, o termo é utilizado para caracterizar uma ressignificação do conceito de alfabetização, aproximando ao entendimento do que, atualmente, compreendemos por letramento.

---

<sup>6</sup> O texto de Soares (2007) foi inicialmente publicado em 1985.



Devido a essa necessidade de reconhecimento e de nomeação das práticas sociais de leitura e escrita para além de atos de leitura e escrita em meio ao contexto de grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas emergiu no Brasil o termo letramento. Essa palavra vem do inglês *literacy*, que significa, inicialmente, estado ou condição daquele que é *literate* – que possui a habilidade de ler e escrever. Para Soares (2007), aquele que além de saber ler e escrever faz uso competente da leitura e da escrita pode ser considerado letrado. Somente em 2001, a palavra foi inserida ao dicionário Houaiss, aproximando sua definição aos estudos atuais do letramento.

O termo foi incorporado ao discurso da Linguística Aplicada e da Educação a partir da metade dos anos 80 e foi utilizado inicialmente por Kato (1986) em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após essa ocorrência, diversos autores passaram a empregar o termo e suas obras contribuíram para reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesse período, suscitaram questionamentos sobre a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita como algo essencialmente escolar, universal e neutro que levaram a discussões no campo epistêmico e metodológico, as quais propiciam a chegada de novos termos que reconheciam as práticas sociais e também os aspectos ideológicos como fundamentais nesse processo.

Nessa mesma década e na seguinte (80 e 90), chegaram ao Brasil as contribuições de estudiosos estrangeiros que desenvolveram pesquisas também na década de 80 sobre a temática letramento. Destacaremos, a seguir, as contribuições que muitos influenciam e subsidiam práticas, pesquisas, currículos e novas teorias na educação e em outras áreas de pesquisa e que se configuraram como um desafio aos pesquisadores brasileiros, bem como aos docentes da educação básica, para passar a compreender a escrita não apenas do ponto de vista psicolinguístico, mas também antropológico, histórico e cultural, considerando as relações de poder.

Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies - NLS) são movimentos que emergiram a partir dos anos 80, tendo como principais precursores Brian Street e Shirley Heath. Essa nova perspectiva de letramento configura uma originalidade quanto à compreensão do modo de apropriação da linguagem, pois diferente de abordagens tradicionais que priorizam meramente o desenvolvimento de habilidades, essa nova vertente se dedica a refletir sobre letramento como prática social vinculado à prática cotidiana.

Essa nova perspectiva traz princípios e pressupostos teóricos importantes para compreender o letramento em um viés amplo que envolve o impacto na escrita em um caráter cultural e ideológico. Street (2014), em um viés de investigação que se vincula aos aspectos sociais da língua, se opõe à concepção de escrita como um instrumento técnico, universal e neutro, denominado por ele de modelo autônomo.

O referido autor, ao abordar as consequências reais do letramento para grupos e sociedades, afirma que nos anos 90 predominou “em certos círculos ocidentais e acadêmicos” (STREET, 2014, p. 44) o foco em questões técnicas relacionadas ao letramento como decodificação de sinais escritos e questões ortográficas. Segundo o autor, a aquisição e os usos da escrita na perspectiva autônoma está associada à ideia de progresso econômico, pois ao valorizar as práticas restritas culturalmente específicas e de valor a uma ascensão econômica “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado [...] ele isola o letramento como variedade independente” (et al., p. 44).

De acordo com (Street, 2014), o *modelo autônomo* aborda o letramento como uma realização individual, como uma habilidade que é adquirida, geralmente, apenas dentro dos contextos educacionais. Nessa perspectiva, o foco é direcionado ao indivíduo e não no contexto social em que ele opera, com isso, desconsidera o caráter plural de suas práticas e reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser aferidas nos sujeitos.

Street (2013) identificou esse modelo autônomo na Inglaterra, onde presenciou diferentes governos elaborarem diversas propostas voltadas para letrar os alunos. As abordagens envolviam programas para promover o letramento escolar defendendo a correlação entre letramento e crescimento pessoal, qualidade de vida, atuação na sociedade, entre outros. O que levou a um currículo inglês altamente padronizado focado em abordagens fônicas em que a compreensão da leitura e da escrita ficava em segundo plano, por isso se configura numa perspectiva de letramento autônomo. Segundo o autor, o debate ainda continua por lá, com os sucessivos governos “focalizando o básico e ignorando os argumentos “acadêmicos” expressos por pesquisadores” (STREET, 2013, p. 60).

Nesse mesmo artigo, após pontuar entraves na compreensão e inclusão do termo letramento na sociedade inglesa, o pesquisador compara a recepção do letramento na Inglaterra e no Brasil. Street (2013) aponta que “a perspectiva brasileira parece ter estado menos atrelada a uma visão estreita “autônoma” de letramentos e [...] parece representar

uma perspectiva mais equilibrada” (STREET, 2013. p. 61). Para o autor, no contexto educacional brasileiro, principalmente pelas suas pesquisas e observações realizadas a partir da vinculação ao CEALE/UFMG<sup>7</sup>, a abordagem do letramento está vinculada ao conceito de alfabetização, por isso trata de uma noção de letramento que focaliza os processos envolvendo a leitura e a escrita em situações sociais.

Assim, percebemos que a questão dos letramentos no nosso país é diferente de outras realidades. A recepção do conceito até provocou iniciais buscas por mensurações através de censos demográficos, que não perpetuam por muito tempo. Ressalta-se os documentos curriculares principalmente a partir do PCN de Língua Portuguesa, que utiliza o termo letramento atrelado à alfabetização e compreende letramento como um conceito imensurável por envolver diferentes eventos e práticas sociais e está voltado para uma perspectiva ideológica, conforme veremos a adiante.

Em defesa dos aspectos sociais da língua escrita e na certeza de que os tipos de habilidades desenvolvidas no humano relacionam-se aos tipos de práticas sociais das quais o indivíduo participa, e ainda, na crença que os efeitos do letramento tenham que ser considerados de modo contextualizado nos contextos culturais em que ocorrem, uma vez que práticas letradas têm diferentes efeitos em diferentes contextos, Street (2014) oferece uma visão culturalmente sensível às práticas de letramento a partir da proposição do modelo ideológico.

*O modelo ideológico de letramento para o pesquisador:*

ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com instituições pedagógicas (STREET, 2014, p. 44).

Portanto, considerando que as práticas de letramento ocorrem nos diferentes contextos culturais, o letramento ideológico tem como característica o estudo da língua numa perspectiva social em que se considera o impacto da escrita na sociedade, não apenas no ambiente institucional pedagógico. Essa perspectiva reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas em pressupostos ideológicos marcados por estruturas de poder em que valores estão agregados à circulação social dos textos. Assim, letramento não é concebido como um instrumento neutro a serviço das exigências sociais

---

<sup>7</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais.

dominantes, mas segundo (STREET, 2014) “reconhece a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas” (p. 44),

A concepção de letramento nessa perspectiva ideológica está envolvida de sentido político e ideológico. Em contraposição a essa perspectiva, está a crença de que os sentidos atribuídos ao letramento são construídos localmente e relacionam-se às formas com as quais o indivíduo interage com a leitura e a escrita. Diante disso, em acordo com os pressupostos do letramento ideológico, nessa pesquisa interessa-nos identificar a relação entre o letramento escolar, principalmente relativo à apropriação do sistema de escrita alfabética e a interdisciplinaridade marcada nos cadernos do PNAIC.

Nessa concepção, a abordagem é com foco na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas. Assim, percebe-se que se opõe à ênfase de um “Letramento” único e neutro, no singular, mas denomina-o “Letramentos sociais” a fim de enfatizar o foco nas diversas práticas cotidianas com a escrita.

As práticas sociais de leitura e escrita estão presentes no dia-a-dia de praticamente toda a sociedade. Realizações como utilizar um meio de transporte coletivo até ler um livro constituem formas de utilização social da leitura e da escrita. Para denominar essas utilizações sociais, Street (2014) emprega o conceito de “práticas de letramento” para descrever a especificidade dos letramentos em termos e lugares particulares o uso desse conceito é um desenvolvimento do conceito “Eventos de letramento” desenvolvido por Heath (1982). Discorreremos sobre esses conceitos a seguir.

O termo “Eventos de letramento” refere-se a “qualquer ocasião em que o trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014. p. 18). Essa definição demonstra que a concepção de letramento numa perspectiva interacional envolve diferentes atribuições ao letramento nos diferentes contextos sociais.

Nessa vertente, notamos que o modo como as pessoas fazem uso da leitura e da escrita está estreitamente ligado à necessidade da situação no contexto de uso. Assim, para compreender os letramentos, é necessário observar eventos particulares em que essas ferramentas culturais são utilizadas. A partir dessa necessidade, é construído o conceito de “práticas de letramento” para designar a especificidade dos letramentos quanto às formas culturais de uso da leitura e da escrita construídas dentro de um evento de letramento.

O termo “Práticas de letramento” conforme Street (2014)

se refere aos comportamentos e as conceitualizações sociais e culturais que confere sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento” como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Desse modo, as práticas de letramento designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais, culturais e ideológicas que o configuram, estabelecem sua interpretação e dão sentido aos usos da escrita numa dada situação particular.

O conceito de práticas de letramento, segundo Street (2013) “tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para ligá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social” (p.55). A concepção nos possibilita assimilar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escrita, leitura e a oralidade nos determinados grupos em situação de interação nas práticas culturais. O autor também explica que desenvolveu a distinção funcional entre os termos para ser útil ao o ensino como para situações de pesquisa, mas que os conceitos são interligados, constituindo-se dois olhares sob uma mesma realidade.

Quanto à distinção metodológica dos termos, em um estudo Terra (2013) ressalta que:

O conceito de “evento de letramento”, considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou o estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado “evento de letramento”, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as ultrapassam. Em uma palavra, é o uso do conceito de “práticas de letramento” como instrumento de análise que permite a interpretação do “evento de letramento”, para além de sua simples descrição (TERRA, 2013, p. 48- 49).

Como vemos, essa perspectiva mostra que não temos um sujeito “letrado”, conforme verificamos acima com base nos estudos de Soares (2007), já que os eventos e práticas são tantos na sociedade que seria muito difícil termos indivíduos letrados em todas as situações e contextos, sejam eles científicos, literários, empresariais, escolares, acadêmicos, etc. Nesse sentido, não consideramos letramentos como um conceito capaz de ser mensurável, nem mesmo deve ser colocado em níveis. As avaliações em larga

escala, por exemplo, não medem graus de letramentos, dado que práticas não são mensuráveis, apenas aferem alfabetismo ou competência leitora.

Apesar disso, consideramos que as proposições de Soares (2007) são muito relevantes e trouxeram muitas contribuições para aclarar as práticas de alfabetização e letramento escolares, conceitos estes que foram, e ainda estão sendo, ao longo de muitos anos de pesquisa, construídos e apropriados de maneiras diversas em contextos acadêmicos e escolares.

No caso específico desta pesquisa, objetivamos identificar e compreender a relação entre letramentos e interdisciplinaridade nos cadernos de formação do PNAIC. Para isso, observamos as propostas didáticas presentes no material, seja por meio de sequências didáticas, projetos, dentre outras possibilidades com o intuito de defender um ensino da língua para além dos aspectos linguísticos, mas que envolva também a vertente ideológica das práticas no processo de alfabetização.

Considerando esse aspecto social do letramento, prezamos como fundamental aprender a ler e a escrever permeado em práticas sociais e culturais e não em processos solitários de reflexão cognitiva. Conforme Bronckart, a inserção na cultura acontece pela ação que o sujeito aprende, por isso aprender o gênero - a ação - é uma forma de humanização, de socialização e de inserção na cultura escrita, ou seja, no letramento. Por isso, no processo de alfabetização e nos demais níveis de ensino da escola, é necessário que o aluno aprenda por meio dos gêneros, pois eles trazem o caráter social. Como dissemos, no ISD, o aprendizado da língua pelo gênero nos proporciona agir socialmente, não se aprende o elemento linguístico gênero, aprende-se a agir socialmente e agir socialmente é inserir-se neste mundo da cultura escrita, cultura dos letramentos.

Conceber os letramentos como um conjunto de práticas sociais formalmente ligadas ao uso da escrita significa compreender que para que os indivíduos possam participar ativamente e com autonomia das atividades que lhe são demandadas, estes precisam estar alfabetizados.

No Brasil, diferentes autores vêm propondo que as concepções e práticas relativas à alfabetização sejam reformadas. Em uma pesquisa, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) identificaram três diferentes tendências atuais presentes no contexto educacional através de tensões no campo teórico, a partir das diferentes compreensões do termo letramento atrelado à alfabetização. As autoras pesquisaram 26 documentos curriculares destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 12 eram referentes às secretárias

municipais de capitais brasileiras e 14 às secretárias estaduais elaborados ou reformulados na primeira década deste século (2001 a 2010).

As pesquisadoras identificaram três tendências educacionais a partir da reflexão de três conceitos que são concebidos de forma divergente em cada tendência e, por isso, são nomeados de tensões: (i) quanto ao lugar dos textos de circulação social e de inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção textual; (ii) quanto a ênfase dada ao ensino do sistema de escrita alfabética e a necessidade ou não de realizar um trabalho sistemático e, por fim, (iii) quanto ao tipo de abordagem didática a ser empregada na abordagem do Sistema de escrita alfabética.

Ao verificar o tratamento das três demandas acima nos documentos curriculares, as autoras constataram três diferentes tendências: (i) alfabetização por imersão no letramento; (ii) alfabetização a partir de textos elaborados para alfabetizar (cartilhas) e (iii) alfabetização pela perspectiva do letramento. A seguir, discorreremos sobre cada uma delas, atribuindo suas diferentes perspectivas a respeito das tensões expostas por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013).

#### **(i) Primeira tendência: alfabetização por imersão no letramento**

Quanto ao *lugar dos textos de circulação social*, a primeira tendência indica que a imersão dos alunos em significativas práticas de leitura e escrita é a via singular de aprendizagem da língua. Nessa tendência, os alunos imersos em práticas de letramento, ou seja, em constante contato por meio de leitura e escrita com os textos de circulação social aprenderá o sistema de escrita, a língua. Pesquisadores como Goulart (2010) se associam a essa tendência, ao afirmar que “O mundo letrado gera significado para as crianças de variadas maneiras; de dentro desse mundo, aos poucos, vão discretizando o sistema de escrita e dele se apropriando, de forma íntegra e engajada” (GOULART, 2010, p. 450).

Nessa concepção, notamos uma primazia quanto à utilização de textos de circulação social, pois eles são considerados materiais legítimos e singulares no processo de alfabetização e não são explorados em suas unidades menores a fim de desenvolver reflexões sobre a configuração da língua, ou seja, não propõem reflexões sobre unidades sonoras, gráficas a partir desses textos, pelo contrário, acreditam que ao desenvolver atividades nesse viés estarão criando a ilusão da alfabetização e sonogando conhecimento (Goulart 2010). Todavia, ao contrário disso, apenas inserem os textos no cotidiano do

aluno, ao levá-los para dentro das escolas e não aproveitá-los de maneira sistemática, pois a única via de aprendizagem seria pela imersão.

Para Goulart (2010), ao desenvolver situações didáticas em cima dos textos “continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam” (Goulart, 2010, p. 452). Desse modo, atividades focadas na reflexão sobre o sistema notacional, para essa pesquisadora, amplia a legião de analfabetos funcionais.

Em outra publicação, as autoras Goulart e Gonçalves (2011) afirmam:

Consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever, seguindo os caminhos que levaram à criação do princípio alfabético da língua escrita - a relação entre fonemas e letras. E também que levaram à explicitação de conhecimentos, como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba, seus diferentes padrões, e a formação de palavras, sem negar a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita (GOULART E GONÇALVES, 2011 p. 1).

De acordo com esse trecho, as autoras não adotam a necessidade de aliar as experiências de letramento às atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Apesar de procurarem relativizar, no final do trecho, a importância de conhecimentos específicos da língua, não admitem a necessidade do sistema de escrita e, então, nos perguntamos; se não podemos negar a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita, como as autoras afirmam, como esses conteúdos de dimensões linguísticas serão adquiridos apenas por meio da imersão?

Em relação à *sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética*, essa primeira tendência, como já podemos observar, é contra um trabalho mais sistemático, ou seja, mais didático, induzido com reflexões e mensurações da língua para compreensão da tecnologia da escrita. Nesse sentido, o professor que minimamente planeja, situações didáticas pode ser considerado tradicional, numa perspectiva pejorativa de não renovado. Ao sistematizar o ensino da língua, acredita-se que o professor estará apagando as vozes, a subjetividade, esvaziando-se, muitas vezes, do sentido cultural no tratamento didático empregado. Em outro artigo, Goulart (2014) afirma:

No processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, reféns de conceber a escola com uma lógica interna própria, “caindo” no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo: a relação entre os



movimentos de síntese e de análise, em que as unidades linguísticas menores (fonema, letra, sílaba) e as maiores (palavra, frase, texto) se hierarquizam, organizando modos de ensinar, e também de avaliar a produção dos alunos (GOULART, 2014, p. 42).

Notamos que o fato de organizar modos de ensinar e também avaliar a produção dos alunos numa abordagem da língua em que se priorize a reflexão linguística de caráter formal sistemático é execrado por parte dessa tendência. Nesse sentido, adeptos a tendência defendem que ambientes letrados não deslocados de seus ambientes de origem propiciarão abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita por meio do letrar alfabetizando e não alfabetizar letrando, como proposto por Soares (1998).

No que tange à terceira tensão *Abordagem didática para ensinar o Sistema de escrita alfabética*, essa tendência de alfabetização por imersão em práticas de letramento, como já percebemos, não aceitará sistematizações a partir de atividades voltadas para a reflexão sobre o funcionamento da língua, sobretudo atividades que o foco seja palavras, sílabas e letras. Goulart (2014) afirma que a questão não envolve “vestir a didática com roupas sociais, nem didatizar o social” (GOULART 2014, p. 41). Compreendemos, portanto, que nessa tendência a noção de letramento é como um horizonte social, além de ser o ponto de partida e o de chegada para as ações pedagógicas do professor.

**(ii) Segunda tendência: Alfabetização a partir de textos elaborados para alfabetizar (cartilhas)**

Ao analisar os documentos curriculares, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) identificaram um único documento de caráter estadual com concepções teóricas que levaram à criação dessa segunda categoria tendencial.

No que diz respeito ao *lugar dos textos de circulação social*, para essa segunda tendência, a aprendizagem do código antecede o trabalho com textos de circulação social e esses textos não são envolvidos no ensino do sistema de escrita alfabética, pelo contrário, essa tendência preconiza que sejam criados textos para se alfabetizar e por meio desses materiais didáticos elaborados para treino de padrões silábicos e pseudotextos simplificados em sua composição sintática o aluno pode produzir e ler textos de circulação social.

Quanto a *sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética*, essa tendência chega a ir ao extremo, delineando que a aprendizagem do sistema de escrita

alfabética ocorre por meio de rotinas sistemáticas e controladas estabelecidas por materiais didáticos estruturados de modo progressivo de dificuldades silábicas e composicionais do texto (pseudotexto) não havendo, desse modo, necessidade de oferecer atividades voltadas à leitura e produção de textos. Essa proposta de sistematização desconsidera a autonomia docente sobre o seu fazer e desconsidera as individualidades tratando todos de modo generalizado, não validando suas experiências extraescolares, além de ter uma concepção de escrita como código, o que hoje compreendemos como notação.

No que concerne à terceira tensão *A abordagem didática na aprendizagem do sistema de escrita*, nessa tendência os tradicionais métodos sintéticos e analíticos são representativos, por isso, o tratamento didático precisa ser realizado por meio de treinamento de habilidades fonológicas e/ou de atividades de memorização controladas de leitura de sílabas e palavras ou textos que contenham as unidades já introduzidas.

### **(iii) Terceira Tendência: Alfabetização na perspectiva do letramento**

Com relação ao *lugar dos textos de circulação social*, essa terceira tendência defende a inserção dos alunos em efetivas práticas de leitura e escrita de diversos gêneros textuais e em múltiplos contextos de letramentos em sociedade e na instituição escolar. Essa condição faz-se necessária para formar sujeitos leitores e produtores de autênticos textos. Os pesquisadores apoiados nessa tendência, diferente da primeira, ratificam a necessidade de realizar um trabalho reflexivo com unidades menores da língua de modo integrado, partindo do texto. O lugar dos textos é visualizado a partir da proposição de Soares (1998): “O ideal seria alfabetizar letrando; ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47).

Diferente da primeira tendência, em que a imersão em práticas de letramento é a única via de aprendizado do sistema de escrita alfabética, nessa tendência os textos são aproveitados para além de oportunizar o letramento oportunizar a reflexão sobre sistema linguístico.

Corroborando com essa tendência Leal *et al* afirmam que:

Alfabetizar na perspectiva do letramento traz implicações pedagógicas importantes. Por um lado, sabemos hoje que um sujeito que não domina a escrita alfabética pode envolver-se em práticas de leitura e de escrita

através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Por outro, o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos [...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita (LEAL *et al* 2005, p. 92).

Percebe-se que nessa perspectiva já se considera a necessidade de reflexão sobre o sistema de escrita, bem como o convívio, distanciando-se dos extremos observados na primeira e segunda tendência. Para Maciel e Lúcio (2008)

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas (MACIEL E LÚCIO, 2018. p.16).

Dessa maneira, os alunos precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabética por reflexões sobre a língua por meio dos diferentes textos que circulam na sociedade. Portanto, os textos assumem um lugar de ampla importância como um material didático que além de contemplar uma abordagem política e social na formação do indivíduo, por se tratarem de gêneros, contemplam-se também aspectos sistêmicos de reflexão e análise linguística. No entanto, não seriam admitidos os textos cartilhados, criados para ensinar a ler, que são típicos da tendência (ii).

No que tange à *sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética*, essa tendência indica nitidamente que é necessário envolver os aprendizes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros desde o início do processo de escolarização, mas do mesmo modo é imprescindível desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita.

Assim, é necessário, nesse viés induzir, mensurar, estruturar, planejar e mediar reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Isto posto, o ensino do sistema de escrita precisa ter sistematicidade, implicando haver um tempo pedagógico garantido para sua realização. Essas reflexões podem ser desenvolvidas por meio de diferentes materiais didáticos, jogos, lousa, atividades impressas, exposições, feiras, entre muitas outras.

Esses, por sua vez podem ser elaborados por projetos didáticos, sequências didáticas e planejamentos diversos que envolvam objetivos de reflexão e utilização da língua de modo sistemático.

Por fim, quanto à *abordagem didática na aprendizagem do sistema de escrita* na perspectiva do letramento, o ensino deve ser alicerçado na organização de situações didáticas voltadas para atividades de leitura e escrita de textos e de reflexões sobre as correspondências entre pauta sonora e registro gráfico de modo coordenado, mas sem treinos fonológicos ou padrões estáticos de ações didáticas. A proposta envolve realização de questões indagadoras, problematizadoras, a partir das quais os alunos vão se apropriando de como o sistema notacional funciona para então, dominá-lo.

Diante da exposição dessas três tendências educacionais presentes no contexto brasileiro de alfabetização apontadas no estudo, defendemos e concebemos a terceira dimensão (alfabetização na perspectiva do letramento), pois consideramos que os alunos precisam estar inseridos em práticas variadas de leitura e produção de textos, refletindo sobre o sistema de escrita de forma intencional. Acreditamos nessa tendência por compreendermos que a alfabetização envolve especificidades linguísticas que precisam ser aprendidas na escola, não podemos negar a função social dessa instituição formativa, a mediação pedagógica do professor é fundamental para essa aquisição.

Essa tendência se diverge da primeira (alfabetização pela imersão no letramento), a qual considera apenas a inserção em práticas de letramento como propiciadora da aprendizagem da língua, ao contrário disso compreendemos, ancorados na terceira tendência, (alfabetização na perspectiva do letramento) que a alfabetização envolve dimensões ensináveis. Compreendemos que a inserção no letramento nós fazemos na sociedade, mas é função social da escola desenvolver práticas pedagógicas para levar o aluno a alcançar o domínio das habilidades de leitura e escrita.

Soares (2016) referindo-se a dimensão linguística que envolve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, dentre outras duas dimensões/facetas exploradas pela autora, as (interativa e sociocultural) afirma que:

A dimensão do *linguístico* não é a mesma em todas as facetas, de modo que o adjetivo foi reservado para aquela faceta em que essa dimensão predomina: a dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e ler. Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita

constitui uma *tecnologia* que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema (SOARES, 2016, p. 38 (grifos da autora)).

Ambas as tendências (1 e 3) estão apoiadas numa concepção sociointeracionista de linguagem, porém, a primeira deixa a aprendizagem ir acontecendo através do convívio, a terceira preza pela reserva de um tempo para sistematizar e para elaborar planejamentos que conduzem à apropriação. Conforme explicitado por Soares (2016), há uma dimensão tecnológica que pede sistematização e, ao desenvolver essas atividades, não estamos apagando as vozes, suprimindo a subjetividade ou esvaziando-se do sentido cultura no tratamento didático, como a tendência 1 ressalta, mas ao contrário, estamos cumprindo o papel da escola através do desenvolvimento de situações didáticas que envolvem uma motivação social e a reflexão linguística.

Ressaltamos que a terceira tendência não é um retorno à tradição da década de 90, essa perspectiva é encontrada na segunda tendência, a qual podemos notar a divergência de concepção. Longe de ser sociointeracionista, a tendência 2 repercutiu por muitos anos, apoiada numa base cognitivista behaviorista em que a aquisição da técnica provinda do treino era suficientes para alfabetizar o aluno. É lamentável que ainda encontremos, conforme dados da pesquisa, documentos curriculares que ainda trazem essa perspectiva, tão distanciada do social.

No programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nosso objeto de estudo, há uma defesa de que é necessário abordar as especificidades desse ensino, sem incorrer no retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, mas pela via sociointeracionista, que orienta a inserção dos gêneros textuais na sala de aula e prevê a necessidade de ultrapassar suas paredes, de forma a garantir tempo para situações de leitura, produção de textos orais e escritos através da abordagem de temas oriundos dos componentes curriculares, não restritamente aos de língua portuguesa. Desse modo, percebemos uma abertura à possibilidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares nessa tendência da alfabetização pela perspectiva do letramento.

Apresentadas as tendências e tensões, percebemos que as discussões sobre letramento estão muito associadas ao processo de alfabetização. Por isso, com vistas a elucidar as concepções referentes a essa etapa de escolarização (alfabetização) da qual nos debruçamos a pesquisar, a seguir, discorreremos sobre o letramento escolar ligado à alfabetização.

Alfabetização e letramento são conceitos diferentes, complexos e indissociáveis, que ocorrem de forma simultânea nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (2004, p.14):

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES 2004, p.14 grifos da autora).

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, ou seja, se apropriou da natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever.

Consideramos como essencial que desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) deva ser feito em eventos de letramento na escola, assim a criança no processo de alfabetização vai se apropriando dos conhecimentos da língua por meio de práticas sociais de escrita, leitura e oralidade em contextos reais.

Na situação escolar, eventos de letramento são planejados por critérios pedagógicos com objetivos selecionados. Tal como afirma Soares (2003, p. 107), “a escola *automatiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”.

A autora acredita que a transformação das práticas sociais de letramento para práticas de letramento a ensinar, processo denominado de pedagogização do letramento, é um processo necessário e inevitável. O sistema escolar torna-os objetos de ensino, incorporam aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos e em livros didáticos. Consideramos que é necessário, no letramento escolar, essa interação constante das crianças com textos que circulam socialmente para além dos livros didáticos e textos “escolares” (provas, trabalhos, seminários, etc), bem como a criação de situações discursivas para que os alunos se apropriem do sistema alfabético da escrita agindo pela linguagem, como a criação de jornais escolares, revistas, eventos, como feiras e “semanas”, que geram a possibilidade de se criarem textos novos e reais como convites, cartazes, notícias, entre muitos outros gêneros de esferas diversas. Vemos como um equívoco não envolver as variadas esferas de atividades humanas com a

escola, o que eliminaria a possibilidade de interagir com textos literários, científicos, jornalísticos etc.

Souza (2003) afirma em sua tese que mesmo com os avanços teóricos em torno da linguística, as ações didáticas continuam as mesmas, ou pouco têm se avançado, isto é, o ensino perpassa reflexões linguísticas, leituras e escritas fragmentadas e sem qualquer função social. A autora ressalta que atualmente a produção de livros básicos de apoio à alfabetização são construídos com recursos editoriais sofisticados e atrativos, com atividades lúdicas, mas na essência levam as mesmas ações mecanicistas, repetitivas de fragmentação da linguagem.

Preocupando-se com as práticas pedagógicas na alfabetização, desde um estudo anterior Souza (1995), reflete acerca dos paradigmas teóricos da língua escrita subjacentes às práticas. Para isso, classificou três influentes teorias para o campo da alfabetização em três tendências, as quais denominaremos de vertentes: (i) tradicional, (ii) fundamentada em Emilia Ferreiro, (conhecida como construtivista) e (iii) interacionista, as quais permite-nos ilustrar o movimento percorrido entre as teorias do campo da alfabetização.

A *vertente tradicional* envolve todas as ações educativas de apropriação da língua alicerçada no modelo mecanicista. Nela, os teóricos influentes Watson (1924) e Skinner (1957) acreditavam que o conhecimento se consolidava através de estímulos e respostas que são efetivadas na mente por meio de representações. Nessa perspectiva, o conhecimento é adquirido passivamente e não há ação interativa entre o sujeito e o objeto. As aquisições baseiam-se nas percepções e nos aspectos psicomotores, cartilhas e métodos de alfabetização como *Caminho Suave e Abelhinha* os quais reduzem a aprendizagem ao manipular recursos audiovisuais.

As práticas pedagógicas envolvem repetição, fragmentação de letras, sílabas e palavras isoladas como se a comunicação escrita fosse realizada na relação de fragmentos gráficos e sonoros, desconsiderando qualquer aspecto semântico e/ou pragmático. A produção escrita é contida em cópias de letras, sílabas, pseudotextos, traçados cobrindo pontilhados e complemento de frases. As poucas ações não são para exercer função social de interação, mas se reduzem a um ato psicomotor adquirido como técnica.

Nessa vertente, legitima-se como ideal a aquisição de uma letra bem traçada, além de preocupar-se com as relações grafema/fonema e com a gramática normativa e deixa de lado os componentes semânticos e discursivos. Essa perspectiva de alfabetização

contribui para que o alfabetizando elabore frases soltas e repetitivas em contextos isolados.

A *vertente fundamentada em Emilia Ferreiro*, muito conhecida como *construtivista* tem por base os pressupostos de Piaget, Teberosky e Ferreiro. Nessa vertente, o conhecimento é construído através de interações cognitivas do sujeito com o meio e por ações cognitivas do sujeito sobre o objeto, as quais vão contribuir para a organização de estruturas lógicas do pensamento. A apropriação da escrita, nessa perspectiva, é um processo construtivo ativo e gradual de representação, que envolve habilidades motoras e cognitivas para descobrir e reconstruir o sistema de representação da escrita.

Em suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1999) delinearão a evolução das hipóteses de construção da escrita construídas pelas crianças e consideraram o conflito cognitivo como fundamental no processo de obtenção da escrita. Nessa vertente, a escrita é tratada como representação da fala, fato que conduz a uma acentuada valorização dos aspectos fonéticos em detrimento aos semânticos. O fato de não considerar as relações semânticas e as funções sociais da língua revelam práticas pedagógicas numa visão de linguagem fragmentada e reducionista.

Consideramos que as concepções dessas pesquisadoras possibilitaram um novo olhar para a alfabetização em termos da percepção do desenvolvimento conceitual da criança, da valorização de sua escrita espontânea, bem como da necessidade de considerar seu conhecimento prévio. Quando bem compreendida e aplicada as concepções de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem para acompanhar o desenvolvimento das crianças e desenvolver atividades apropriadas para promover o avanço desses níveis, porém, quando compreendida de modo equivocado, servem para apenas rotular o aluno no nível em que se encontrava, como se as hipóteses construídas por eles fossem imutáveis, não compreendendo que trata-se de um processo que vai alterando, conforme as oportunidades que lhes são ofertadas em situações de leitura e produção textual. Novas pesquisas emergiram e deram lugar ao aparecimento do letramento, como já conceituado, o que fez ampliar a concepção de alfabetização.

A terceira vertente *Interacionista* é fruto do desenvolvimento científico nas últimas décadas nas áreas da psicologia, sociologia, linguística e educação. A atenção nessa linha centra-se nas situações reais de fala, no diálogo, no discurso do outro, na significação das interações sociais nos usos e funções sociais nas variedades linguísticas, na produção de textos espontâneos por meio dos gêneros etc.



Essa concepção inclui os aspectos interacionais, discursivos e funcionais da língua e diferente das tendências anteriores que ora centram-se no sujeito ora no objeto, essa atribui à significação como um resultado da interação entre o sujeito e o objeto (escritor/leitor e o texto/discurso).

Ao adotar o aspecto discursivo como essencial na concepção de ensino-aprendizagem, concebe-se o texto na sua totalidade, não mais em frases justapostas como na primeira vertente, mas a partir de enunciações inter-relacionadas e valoriza a estrutura integral, o sentido, além de abordar a linguagem numa dimensão sócio-histórica. Na escrita, atua o sistema grafofônico, que envolve sequência de sons e letras, o sistema sintático englobando a estrutura das orações e o sentido semântico quanto à significação.

Portanto, alfabetizar nessa perspectiva interacionista envolve conceber a teoria dos letramentos quanto à concepção social e discursiva, e também as bases do ISD para uma reflexão sobre as didáticas do ensino da língua.

Recentemente, Soares (2016) ao desenvolver profundas reflexões sobre a alfabetização a partir da questão dos métodos, afirma que há uma divergência sobre o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita, e isso se revela quando se consideram os diferentes conceitos de alfabetização que fundamentam os diversos métodos. Para a autora, a alfabetização é um processo complexo que envolve vários componentes ou facetas como ela denomina e demanda diferentes competências.

Longe de defender uma alfabetização a partir de um método, Soares (2016) enfatiza que é necessário conceber a palavra “métodos” com um conjunto de procedimentos que precisam estar evidentes e diferenciados, segundo a faceta que a cada momento busca-se desenvolver. Nessa proposta, a criança é orientada por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulam e orientam as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente, conduzem a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita.

A autora desenvolve explicações acerca de três facetas compreendidas como “componentes da aprendizagem inicial da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 33), que juntas possibilitam a inserção sistemática no mundo da escrita pela via dos letramentos, como temos defendido.

De acordo com Soares (2016), a *faceta linguística* da língua escrita envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita, pois o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico; a *faceta interativa* da língua escrita envolve a língua como

um veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens. Por isso, envolve o desenvolvimento de competências e habilidades de compreensão e produção de textos; a *faceta sociocultural* da língua escrita abrange os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.

A autora explica que as duas últimas facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico, por isso restringiu o termo “linguístico” apenas à primeira para demarcar as diferenças, uma vez que a dimensão do linguístico está presente em todas as facetas, mas não é a mesma em todas. Quanto às duas últimas, a autora esclarece que são consideradas como letramento.

Dessas facetas decorrem três diferentes objetos de conhecimento que compõem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas. Conforme Soares (2016),

Se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro a *alfabetização*. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2016, p. 29).

A autora afirma que não é apenas a alfabetização compreendida como faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita que assegura ao aluno em seus primeiros anos de escolarização a entrada no mundo da cultura escrita, mas ressalta que essa faceta é o alicerce das duas outras, pois para atuação autônoma e consciente sobre as duas últimas o aluno depende fundamentalmente do domínio do sistema de escrita alfabética. Para ela,

A alfabetização é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se complementa se integrada com as facetas *interativa* e *sociocultural*, estas duas constituindo o *letramento* (SOARES, 2016, p. 345).

Chama-nos atenção a faceta sociocultural, pois acreditamos ser por meio desta que se potencializa o “alfabetizar letrando”, levando em consideração os múltiplos letramentos. Acreditamos que o trabalho escolar precisa envolver as três facetas levantadas pela autora, de forma que os alunos sejam inseridos numa cultura escrita por meio de práticas articuladas com as necessidades de uso, envolvendo os conhecimentos das diferentes áreas no viés interdisciplinar.

Alfabetizar na perspectiva do ISD envolve ir muito além dos aspectos fonéticos da palavra, bem como das fragmentações em sílabas e letras, discriminações visuais e auditivas, coordenação motora, a mecanização, a repetição e a fragmentação da linguagem sem qualquer função social. Mais que isso, envolve, considerando os avanços teóricos no campo da linguística aplicada, alfabetizar propondo a reflexão sobre as práticas sociais de linguagem por meio de propostas de escrita em gêneros textuais nas diversas esferas, de forma que o professor possa mediar situações discursivas através de produções de projetos relevantes que envolvam textos como legendas, listas, bilhetes, diários, autorretratos, manchetes de jornais, poesias, entre muitas outras possibilidades. Desde os primeiros dias de inserção escolar, o aluno, mesmo que ainda não esteja alfabetizado, já possui capacidades de linguagem suficientes para se envolver na interação oral-escrito, ainda que em textos mais curtos, como os citados.

Para potencializar o encaminhamento dessas propostas dentro do contexto escolar, defendemos uma prática a partir do viés interdisciplinar. Antes de discutir sobre as duas principais concepções de interdisciplinaridade selecionadas por nós no campo de estudos interdisciplinares, optamos por expor algumas definições, as quais atravessam os conceitos de interdisciplinaridade e não podem ser tomados como sinônimos em nossas análises.

Os primeiros conceitos a serem problematizados são os de **disciplina e componente curricular** pelo fato de a grande maioria das escolas estarem organizadas por disciplinas ou em torno dessa ideia, bem como a formação dos professores. Bispo (2011) afirma que a constituição de uma disciplina curricular é tradicionalmente determinada pela junção de três fatores:

os objetivos educacionais, o grau de desenvolvimento técnico-científico de determinada área de conhecimento e, por último, um recorte de objetos dessa área, tendo em vista os objetivos da educação (BISPO, 2011.p 188).

Segundo o autor, esses fatores ainda são atravessados pelas condições sociais, ideológicas, econômicas, políticas e filosóficas de cada momento histórico. Por isso, as disciplinas escolares que constituem todos os componentes curriculares educacionais resultam de recortes e seleções arbitrárias historicamente constituídas e expressam interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes.

Os **saberes** se constituem uma categoria ainda mais ampla, relativos às diversas instâncias da vida, e não apenas referentes à educação. Tratando-se dos saberes escolares, o termo “saberes” geralmente é adotado para tratar de dois aspectos, quanto aos saberes docentes e aos saberes pedagógicos. Na pesquisa de Franco (2008), notamos que ao tecer reflexões sobre a lógica da formação e a lógica das práticas a partir da mediação de saberes, a autora afirma que não acredita que uma instituição formadora possa transmitir saberes a outrem, mas acredita que há processos de formação que abrem espaços para novas relações do sujeito com o saber.

Franco (2008) afirma que quem trabalha com formação de professores verifica seu desespero frente ao próprio despreparo profissional: “saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática” (FRANCO, 2008). Ou seja, não conseguem se apropriar de saberes básicos, nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos. A pesquisadora questiona ainda

Como formar futuros professores para que saibam construir, no processo da prática, saberes docentes e, mais que isso, como formar docentes que saibam mobilizar os conhecimentos pedagógicos na transformação de suas práticas e dos próprios saberes? (FRANCO, 2008; p.13).

A partir do estudo de Franco (2008), percebemos que os saberes, sejam eles docentes ou pedagógicos estão ligados a comportamentos, atitudes e concepções. Esses comportamentos, atitudes e concepções serão mobilizados para tratar de conteúdos de uma determinada disciplina, por exemplo. Notamos que os saberes são apropriados mais num nível pessoal (cada um ou cada grupo tem seus saberes), diferente, por exemplo, dos conteúdos que, em muitos casos, fazem parte do conhecimento historicamente acumulado, portanto, mais no plano da construção em sociedade.

Para refletirmos sobre o conceito de **conteúdos**, pautamo-nos na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2000), muito apreciada como um marco na educação brasileira, entretanto, pouco desenvolvida no cotidiano escolar. A pedagogia histórico-

crítica defende a necessidade de apropriação de conteúdos científicos pelo aluno na escola, não enfatizando, contudo, uma perspectiva conteudista, mas reflexiva. O ensino conteudista é aquele que preza pela quantidade de conteúdos sem se preocupar com o desenvolvimento intelectual, cultural e de consciência do aluno. Conforme Bispo (2011), nessa perspectiva os conteúdos são considerados objetos que devem ser assimilados pelos estudantes, o que resulta em procedimentos metodológicos que privilegiam o domínio do conteúdo através de estratégias de memorização, gerando conseqüentemente modos redutores de avaliar, conforme aponta o autor:

a aprendizagem é medida pela capacidade de reprodução das informações e o fracasso é sempre atribuído ao estudante, que não foi capaz de memorizar e/ou reproduzir o que foi transmitido pelo professor (BISPO, 2011. p. 190).

Longe de defender algo que envolva memorização e reprodução, a perspectiva de Saviani considera a necessidade de acesso aos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pelo homem e sua compreensão por parte do aluno, de modo que este seja capaz de participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum para transformá-la. Tal conhecimento não dá acesso direto à determinadas instâncias sociais; sem ele, todavia, sujeitos de classes menos favorecidas tampouco podem ascender socialmente, assim como acontece com a escrita e a alfabetização. Tais conhecimentos, numa sociedade como a nossa, desigual e dividida em classes, torna-se um bem e um direito do cidadão. Negá-lo aos alunos seria uma forma de exclusão a nosso ver. Por isso, trata-se de uma concepção contra-hegemônica, inspirada em fontes marxistas, portanto, despertada para os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem numa sociedade capitalista, que leva muitos a não perceberem os processos exploratórios nos meios sociais. Essa perspectiva vai ao encontro dos preceitos aqui elencados no viés do ISD.

A partir dessa teoria, podemos compreender que a seleção dos conteúdos escolares não é neutra: é fruto da seleção de alguém ou algum grupo que, intencionalmente, optou por determinados fatos históricos para serem necessários em cada etapa de escolarização, menosprezando outros. Saviani (2000) afirma que é impossível pensar a alteração da forma de organização escolar sem que ocorra alteração dos conteúdos que são tratados na escola. Assim, percebemos que os conteúdos tratam de conhecimentos gerados e acumulados ao longo da história da sociedade, por isso, a seguir, refletimos um pouco sobre o processo de seleção do conhecimento e sobre o que seriam esses conhecimentos.

Para tratar sobre os **conhecimentos**, pautamo-nos em Bispo (2011) e outros, que em sua obra, explorando o ensino de linguagem numa abordagem transdisciplinar, afirma que “os conhecimentos são recursos cognitivos complementares que são mobilizados para a manifestação da competência” (BISPO, 2011, p. 191). O autor compreende competência a partir de Perrenoud (1999a), que aponta a existência de uma diversidade de acepções, bem como a entende como uma

*savoir y faire* (expressão que se refere ao saber-fazer em determinada situação), um esquema com certa complexidade, que existe num estado prático, procedente, em geral de um treinamento intensivo, à maneira do patinador, do artesão, cujos gestos tornaram-se uma segunda natureza e fundiram-se no *habitus* (BISPO, 2011, p. 191).

Essa compreensão sobre competência leva-nos ao entendimento de que os conhecimentos são recursos mobilizados para a manifestação da competência, seja de leitura, escrita, interpretação ou de um patinador ou artesão. Muitas práticas educativas refletem essa realidade de formação de competências, principalmente na sociedade capitalista em que vivemos, que preza pela mão de obra desqualificada do pensamento crítico por meio de um trabalho educativo que desenvolve comportamentos e competências gerais, tornando superficiais os conhecimentos. Assim, a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, por consequência, mobilização em situações de uso.

Essa perspectiva das competências é criticada tanto por Bispo (2011) quanto por outros autores, como Bronckart e Dolz (2004), que mostram que a lógica das competências não leva em consideração os aspectos sociais, históricos, culturais dos sujeitos e dos conteúdos. Trata-se de uma transmissão de conhecimentos sem reflexão e relação com a vida. Segundo os autores, “a lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos e está associada a um projeto de desregulação neoliberal” (BRONCKART e DOLZ, 2004, p. 56).

Tratando-se, portanto, do conhecimento a ser compartilhado nas escolas, consideramos que estes não deveriam ser concebidos a partir da lógica de formação de competências, como comumente ainda é, mas ao contrário, precisam ser propulsores para reflexões amplas de uma sociedade mais igualitária e justa. Assim, o aluno precisa transitar por conhecimentos diversos que o permita, por exemplo, ler “Eva viu a uva” e compreender criticamente as relações de forças que está por traz da produção, do

transporte e do acesso à “uva” para “Eva”, trata-se de conceber o conhecimento como possibilitador de uma leitura do mundo, como bem defendeu Paulo Freire.

Reconhecemos que a aquisição de conhecimentos mínimos da língua para produção, leitura e interpretação de um texto é fundamental. Há conhecimentos linguísticos referentes ao sistema de escrita alfabética que precisam ser apropriados, porém, acreditamos que esses conhecimentos precisam ser ensinados e vivenciados em meio a práticas sociais; assim, os conhecimentos são construídos e passam a compor o indivíduo social. Acreditamos que a relação entre saberes (comportamentos, valores) relacionados aos objetos de ensino e de aprendizagem (a língua) são importantes para que o aluno construa e se aproprie de conhecimentos socialmente valorizados.

Após essas conceituações, podemos iniciar a reflexão sobre as concepções de interdisciplinaridade, vista por nós como um movimento que se desenvolve em direção a novos modos de organização da aprendizagem e do conhecimento, visando ultrapassar as fragmentações construídas historicamente entre os processos de produção e socialização do conhecimento no âmbito educativo.

A fragmentação dos saberes iniciou-se a partir de influências da epistemologia positivista, arraigadas em correntes de pensamento empirista, naturalista e mecanicista. Renomados pensadores da ciência moderna como Galileu, Descartes, Newton, Darwin, entre outros na busca de concepções mais científicas a respeito do mundo, aprofundaram seus estudos e especializaram-se, contribuindo para que as ciências fossem sendo divididas por áreas. Com o passar do tempo, esses lugares tiveram suas fronteiras cada vez mais distanciadas.

O próprio progresso do conhecimento, desde a época dos gregos por meio de exigências analíticas e perspectivas metódicas, fez com que ocorresse divisões nos objetos de estudo e um aprofundamento muito pontual em determinado fato, que, por conseguinte, acarretou na demasiada especialização do conhecimento científico. Ainda vemos atualmente, especialistas em áreas muito específicas de atuação. Japiassu (1976) afirma que

Foi uma filosofia das ciências, mais precisamente o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto essa estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina (JAPIASSU, 1976, p. 96-97).

Para diversos autores, como Habermas (1987), Goldman (1979), Frigotto (1993), Fazenda (2005), Jantsch e Bianchetti (2011) e Bispo (2011), é necessário superar os conceitos de racionalização e fragmentação, seja no sentido ideológico ou praxiológico. As ciências humanas e sociais têm se esforçado para superar o caráter disciplinar diante da sociedade na qual estamos vivendo hoje. O movimento interdisciplinar vem buscando considerar a realidade de um modo mais totalizante e dialógico entre as ciências e, desde a metade do século passado, as ciências humanas e sociais têm se dedicado com maior amplitude no rompimento construído pela repartição dos conhecimentos em disciplinas, visando promover maiores aproximações e diálogos e buscando direcionar possíveis caminhos para uma formação e uma práxis menos fragmentada, portanto, mais integradora e humanizadora.

Diante desse cenário, o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil através do estudo da obra de Georges Gusdorf e o tema passou a fazer parte dos documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1971 LDB N° 5.692/71, sendo retomado na LDB N° 9.394/96 e, por conseguinte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006) e, mais atualmente, foi revalidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2016), em elaboração. É possível identificar também discussões quanto à interdisciplinaridade nos documentos elaborados para o Ensino Fundamental de nove anos e nos cadernos das edições de 2013, 2014 e 2015 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, material objeto de buscas nesta pesquisa.

Notamos que o movimento interdisciplinar já alcançou os documentos oficiais, mesmo que por diferentes vertentes e concepções. Percebe-se uma busca em tornar o ensino mais integrado. Por outro lado, o conceito ainda parece pouco compreendido no que diz respeito ao processo de construção didática em ações pedagógicas.

Diversos pesquisadores da área explicam em suas produções que é impossível e até desnecessário buscar por uma definição única e definitiva para conceituar interdisciplinaridade. Segundo Thiesen (2008), tudo parece ainda estar em criação a partir das culturas disciplinares existentes e a ação de procurar definições para a interdisciplinaridade limitaria sua abrangência conceitual e significaria concebê-la numa ótica também disciplinar e rígida. Portanto, não existe uma definição precisa e única, pelo contrário, existem muitas possíveis dentro de cada experiência.



Com base no mesmo autor, podemos afirmar de um modo geral que na esfera conceitual, a interdisciplinaridade será sempre um movimento alternativo à abordagem disciplinar normalizante dos diversos objetos de ensino-aprendizagem (THIENSEN, 2008).

Reconhecemos o processo de construção pelo qual o movimento interdisciplinar ainda tem passado, por isso trazemos algumas reflexões conceituais não de forma rígida, mas para que possamos elucidar os movimentos que os pesquisadores da área têm desenvolvido. Para isso, refletiremos a seguir sobre três diferentes conceitos de interdisciplinaridade que constituem duas tendências, a nosso ver, são eles: interdisciplinaridade como ação, como estratégia de ensino e como junção de disciplinas.

Para Fazenda (2005), a interdisciplinaridade envolve o campo da **ação** e por isso, precisa ser desenvolvida de modo a permitir e potencializar o diálogo com outros saberes. Para a autora, o modo de interpretar interdisciplinaridade não tem forma definida, mas precisa ir além do campo empírico e intencional e envolver uma atitude na prática particularmente. Por isso mesmo, buscamos neste estudo identificar práticas interdisciplinares nos projetos e sequências didáticas, os quais favorecem o “desencadeamento” – automático de disciplinas – e a potencialização de ações e atitudes do professor, possibilitando o ensino de um modo mais global, como estamos defendendo.

A autora afirma que a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). Essa nova perspectiva implica um novo pensar e agir, numa postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados. Busca-se superar a linearidade do currículo escolar, reorganizando-o de forma a ultrapassar a tendência de meras articulações disciplinares. Aqui, acreditamos que rompe-se, inclusive, com a noção de “tempo” disciplinar, tradicionalmente alocado em 50 minutos dividido em aulas, em dias, etc.

O ensino, para os defensores dessa perspectiva, precisa passar de uma relação de transmissão de conteúdos específicos hierárquicos lineares para uma relação pedagógica convergente e dialógica com os sujeitos. O principal agente dessa prática é o professor.

Fato é que barreiras curriculares e organizacionais nas escolas precisam também ser rompidas para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem no viés interdisciplinar. Entretanto, para iniciar um desenvolvimento nessa perspectiva, precisamos primeiramente, conforme Fazenda (2005), manifestar uma atitude

interdisciplinar no compromisso profissional. Além disso, os elaboradores de currículos e os docentes, muito além de apenas integrarem os conteúdos, devem romper as fronteiras entre as disciplinas, a fim de assegurar uma aprendizagem mais holística. Segundo a autora, o que caracteriza uma atitude interdisciplinar seguida de uma ação é a ousadia da busca, da pesquisa, da investigação e construção por meio da interação de pares. Essa perspectiva começa muito antes da ação em sala de aula: ela requer uma reflexão epistemológica mais ampla sobre o que é o conhecimento, quem são os sujeitos que vão resultar em atitudes interdisciplinares e ações escolares.

Interdisciplinaridade como **estratégia de ensino** é defendida por Bispo (2011), quando afirma que o ensino da língua necessita passar por uma reformulação dos conteúdos escolares que foram recortados de determinadas áreas de conhecimento. O pesquisador destaca a Linguística Aplicada como uma área eficiente para repensar a relação entre ciência, linguagem e educação. O mesmo autor ressalta que essa redefinição não pode ocorrer fundamentada numa concepção disciplinar de ciência, mas “deve ser vista como um processo para o qual convergem aspectos semióticos, pragmáticos, científicos, políticos, ideológicos, filosóficos, antropológicos, socioculturais, pedagógicos e psicológicos” (p.13).

Ao defender a necessidade de a Linguística Aplicada se tornar uma ciência social para propor e defender uma nova perspectiva teórica de ensino de linguagem que possibilite a construção de uma vertente transdisciplinar de currículo, Bispo (2011) defende que no âmbito do ensino de linguagem seja feito um projeto de reformulação do ensino de Língua Portuguesa. Em termos de áreas de conhecimento, o ISD como uma vertente de estudos da Linguística Aplicada propõe-se, como uma Ciência do Humano, conforme já apresentado, a contribuir como uma atitude contra a fragmentação para embasar a aprendizagem da língua numa perspectiva transdisciplinar, porque ela se constrói numa interlocução entre a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Psicologia e a Educação. Assim, ainda que tenhamos foco no ensino de línguas, há necessidade de uma reflexão sobre o que é a língua e quem são os sujeitos que por ela se desenvolvem, em quais contextos, etc.

O trabalho interdisciplinar como estratégia de ensino segundo Bispo (2011), demanda interação, reciprocidade e envolvimento não apenas entre diferentes áreas do conhecimento, mas sobretudo entre os pares. Para o autor

um ensino de linguagem alicerçado sobre essas bases precisa repensar a concepção de disciplina, de conteúdos, de aprendizagem, de metodologia, de avaliação e, sobretudo de formação de professores” (BISPO, 2011, p. 188).

Concordamos com o pesquisador e consideramos primordial a interlocução e cooperação entre os professores no âmbito escolar a fim de alcançarmos práticas de ensino mais articuladas e potencializadoras, embora a prática docente não seja, neste momento de pesquisa, nosso foco.

Entendemos que desenvolver efetivas práticas pedagógicas integradoras, nessa vertente de interdisciplinaridade, só é possível conforme afirma Freitas (2017) “a partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem, o que significa admitir que o objetivo do ensino é formar um aluno que seja proficiente em leitura, escrita e oralidade”. Nessa abordagem, usar a língua significa agir sobre o outro. Logo, para se aprendê-la na escola, devem-se criar situações idênticas àquelas vividas em sociedade, que permitam ao aprendiz participar de situações concretas de comunicação (Freitas 2017).

Nessas duas perspectivas, ação e estratégia, vemos uma única tendência interdisciplinar, que antes de determinar conteúdos escolares repensa todos os componentes de um sistema de ensino: o conhecimento, os sujeitos, os objetivos antes mesmo de pensar numa curricularização para, então, elaborar estratégias ou ações em busca de uma aprendizagem mais ampla que envolve não assimilação de conteúdos, mas construção de conhecimentos. Isso passa por uma relativização do planejamento, da disciplina, da avaliação, dos conteúdos e objetos de aprendizagem, do tempo e dos espaços escolares, etc.

Frigotto (2008) trata sobre a interdisciplinaridade como necessidade e como problema e afirma que a questão não está no método de investigação e nem na técnica didática a ser utilizada, ainda que se manifeste enfaticamente nesse plano, mas está no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico de nossa sociedade.

Para o desenvolvimento de ações e estratégias interdisciplinares, concordamos com Frigotto (2008), que aponta a necessidade de uma ampla mudança social que possibilite um “convívio democrático e plural em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais”. (FRIGOTTO, 2008, p 58). Sabemos que o que ocorre, de fato, são relações capitalistas de produção humana que efetiva diferentes processos de alienação e de cisão. Para o pesquisador, a concepção de interdisciplinaridade encontrará maior espaço de exercício e de efeito, bem como da

verificação de suas possibilidades e limites, na medida em que “novos atores e forças sociais contra-hegemônicos assumem espaços no plano político organizativo da sociedade” (FRIGOTTO, 2008, p.60).

Um terceiro conceito de interdisciplinaridade encontrado nos atuais estudos é o que remete à **junção de disciplinas** como uma via inicial possível de ser adotada nas instituições escolares que atualmente ainda são organizadas através de disciplinas.

Segundo Santomé (1998), a interdisciplinaridade

Implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Diante de obstáculos, como o ensino dogmático positivista entre outros que historicamente foram formando a atual estrutura organizacional escolar, a proposta do autor vem trazer a possibilidade de desenvolver práticas interdisciplinares, para que a partir delas um motor de transformações seja ativado nos modos de organização escolares.

Romper com os limites das disciplinas para muitos profissionais não é nada fácil, pois a ideia de que cada disciplina pode ser tratada separadamente está tão arraigada na conjuntura escolar, que ultrapassar esse paradigma é um grande desafio. Até que uma nova postura diante do conhecimento venha ser alcançada, autores como Santomé (1998) e Paviani (2008) acreditam na inicial articulação de ações disciplinares que buscam um interesse em comum, em que os profissionais percebam que a interdisciplinaridade é uma maneira eficiente de se atingir objetivos educacionais.

Paviani (2008) compreende que todo conhecimento mantém um diálogo com outros e esse diálogo pode ocorrer de diferentes formas; por isso, afirma que a interdisciplinaridade

pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas. Na realidade, a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ela pode oferecer a

compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas (PAVIANI, 2008, p. 7-8).

Essa perspectiva requer do professor uma postura que percebe o conhecimento para além do que está prescrito como conteúdo de uma determinada disciplina; é necessário que ele assuma uma atitude interna e que faça uso de metodologias didáticas que possibilitem essa forma de interdisciplinaridade.

Notamos que a interdisciplinaridade, nessa terceira vertente, é defendida como proposta metodológica que não se constitui como apenas a reorganização metódica de disciplinas e conteúdos, mas que por outro lado envolve uma tomada de decisão frente à necessidade de aquisição dos conhecimentos escolares por parte das pessoas envolvidas no processo educativo.

Recorremos também ao conceito de Coimbra (2000, p. 58), que compreende que a interdisciplinaridade “[...] consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”.

Repensar e colocar em prática essas ações de nada alcançará presteza se não alterarmos, primeiramente, a formação inicial e continuada dos professores. Estabelecer uma prática interdisciplinar requer trabalho, pois envolve rompimento de hábitos, costumes e crenças escolares, implicando, geralmente, a busca por algo novo que, por ser tão escasso nas escolas, acarreta insegurança e medo nos colegas de profissão (SILVA, 2009). Os currículos escolares ainda são organizados de forma fragmentada, o poder público é racionalista e funcional, há resistência dos educadores e, finalmente, as exigências de exames nacionais que insistem em um saber cada vez mais utilitário ainda se constituem como barreiras a serem vencidas nesse percurso.

Desde a formação inicial, é fundamental formar os educadores por meio de práticas mais reflexivas para repensar uma atitude docente que privilegie a relação entre conhecimentos e realidade social extraescolar. As universidades precisam descentralizar reflexões das áreas de conhecimento, construindo mais interlocuções conforme sugere Silva (2009), apesar das resistências.

Do mesmo modo, a formação continuada deve promover reflexões que inquietem o professor para o que já é consenso nas escolas, de modo que ele constitua novos olhares de um profissional reflexivo, a fim de buscar práticas interdisciplinares na perspectiva de

um pesquisador, articulando conteúdos que seriam ministrados de forma convencional de maneira mais integrada.

Todavia, a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a sua diluição em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser iniciada como um movimento educacional que não apenas junte disciplinas, mas que repense todo o sistema educacional em função de objetivos de formação humana igualitária mais ampla. Acreditamos que essa última vertente interdisciplinar é muito questionada por estudiosos por ser reducionista. Entretanto, considerando a atual conjuntura escolar que temos em grande parte das redes de ensino, enxergamos nessa perspectiva interdisciplinar de “junção de disciplinas” a possibilidade de efetivação e de tratamento dos conhecimentos de modo mais integrado e articulado às vivências sociais, considerando um início de rompimento. Ancoramo-nos em José (2008), que defende a necessidade de o movimento interdisciplinar partir da disciplinaridade (existente) para, então, ampliar-se para a interação entre os conhecimentos de diversas áreas.

Nesse sentido, apostamos que os aportes teóricos utilizados, tanto do ISD quanto das perspectivas da Alfabetização e dos Letramentos aqui tomados como pressupostos, são uma possibilidade mais promissora para uma renovação do ensino de língua nas práticas alfabetizadoras numa didática interdisciplinar coerente com a perspectiva das ações e das estratégias que vão além da junção das disciplinas, o que resulta também em novas formas de avaliação, planejamento, tempo escolar e principalmente, reflita sobre a formação plena dos sujeitos em contextos de desigualdade social. Como já vimos, é necessário inserir os alunos em diferentes culturas escritas a partir da escolarização nos anos iniciais, considerando que essa inserção é tarefa de todos os professores da escola e não só dos de LP. Verificaremos, então, qual(is) das duas tendência(s) interdisciplinar(es) são predominantes nos materiais analisados.

Na alfabetização, os docentes precisam ensinar a ler e a escrever por meio das práticas sociais. Portanto, o aluno pode ser alfabetizado em práticas de letramento e a escola é capaz de cumprir esse objetivo de forma interdisciplinar, possibilitando diálogos entre os componentes curriculares e não fragmentando o conhecimento, uma vez que a realidade que cerca os alunos socialmente não é desintegrada.

Reconhecemos que o trabalho interdisciplinar é tarefa desafiadora e complexa, uma vez que não se deseja formar indivíduos que apenas saibam ler e escrever, mas busca-

se ir além do domínio conteudista, visando a uma formação cidadã que desenvolva competências dos diversos saberes. Por isso, acreditamos que é necessário romper com as ações racionalizadas e passar a envolver os diversos saberes por meio de suas possíveis articulações.

Uma prática a partir dos letramentos tem um grande potencial para estabelecer uma ação interdisciplinar. Seja por meio de projetos ou de sequências didáticas, seja por meio de outros constructos didático-metodológicos o professor pode tomá-los como recursos estratégicos potenciais para trabalhar as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar. Embora os projetos e as sequências didáticas tenham objetivos e características diferentes (FARIA-BRAGA, MAGALHÃES, 2016), ambos possibilitam a inserção de conhecimentos de outras áreas no fazer educacional.

Uma das formas de abordar os conteúdos interdisciplinarmente na fase de alfabetização é valorizando as relações ora com a leitura e com a escrita, ora com ambos por meio dos gêneros textuais, de modo que sua aprendizagem não ocorra apenas em Língua Portuguesa, mas também ocorra a apreensão de conhecimento em vários componentes curriculares. Acreditamos que ações planejadas pelo viés dos letramentos favorecem a seleção de textos e elaboração de situações que envolvem atividades de leitura, escrita e oralidade em uma prática interdisciplinar mais articulada.

Buscamos nos cadernos do PNAIC identificar se as propostas didáticas são integradoras das diferentes disciplinas, se envolvem os gêneros textuais e se tais propostas buscam promover um ensino de leitura e escrita numa perspectiva social, objetivando o desenvolvimento humano e comprometido com a formação sociocultural das crianças.

Nessa busca por propostas didáticas integradoras, Kleiman e Moraes (1999) apresentam uma maneira de abordar a interdisciplinaridade por meio da leitura, que pode ser um elo integrador de diferentes áreas do conhecimento. Compreendemos que já na fase de alfabetização, em que a criança está mais focada em apropriar-se do S.E.A e de convenções linguístico-discursivas, as práticas de leitura devem ser realizadas pelo professor como mediador pedagógico, numa ação consciente para que o próprio aluno seja um leitor iniciante, consciência essa que compromete o docente a diversificar situações interativas por meio de gêneros e temáticas, o que redundará, certamente, em ampliação de capacidades de linguagem para interação social.

Também por meio da escrita é possível promover um ensino que propicie vivências de uso real da linguagem. Na alfabetização, escrever palavras soltas e descontextualizadas é fato combatido nas pesquisas. Assim, para que progressivamente o

aluno se aproprie da linguagem escrita, faz-se atividades a partir de situações que indicam um gênero, como nas listas de compras, bilhetes etc. Ensinar a escrever com práticas interdisciplinares é inserir o aluno na produção histórica dos conhecimentos, buscando situações de interlocução.

Finalmente, em contraposição a um processo de alfabetização fragmentado, metódico, desarticulado centrado em conteúdos de diferentes saberes e disciplinas, que leve o aluno a construir uma imagem da língua escrita como um conjunto de formas dissociadas e opostas às práticas cotidianas da língua, apostamos em um processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos, concebendo essa articulação entre ISD e teorias de letramentos a composição potencial para práticas interdisciplinares na perspectiva das ações e estratégias, para além de junção de conteúdos e disciplinas com objetivos pré-determinados prontos. Isso possibilita desde cedo, a vivência das crianças com os diferentes textos orais e escritos, multimodais, buscando efetiva produção de sentido nos aspectos linguísticos, sociais, discursivos e ideológicos da língua. Os cadernos do PNAIC, para nós, nesse momento, são objeto de buscas para começarmos a compreender como essas práticas têm sido propostas e exemplificadas aos professores no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, dada a importância de tal programa de formação nacional, apesar de saber que essas propostas repercutem na escola de diversas maneiras.

Ressaltamos após essa exposição de vertentes teóricas que nosso estudo não tem objetivo de fazer uma reflexão ampla sobre mudanças de estruturas escolares, necessárias para possibilitar práticas interdisciplinares, conforme muitos autores viabilizam. Corroboramos com Leal (2016) ao definir que “a discussão sobre os modelos de escola de que dispomos e dos modos como circunscrevem as práticas pedagógicas não é recente e nem escassa (LEAL, 2016. p. 19).

Portanto, por não darmos conta neste estudo de tratar dessas necessidades amplamente, entendemos que a interdisciplinaridade pode ser percebida como um agrupamento de disciplinas, principalmente pelo fato de a escola atual ainda estar dividida por disciplinas. Diante desse cenário, um caminho possível para tornar a prática de alfabetização mais interdisciplinar é juntar as diferentes áreas de conhecimento nesse processo de alfabetização. Compreendemos que interdisciplinaridade não é apenas juntar disciplinas, mas é também uma possibilidade, mesmo que ainda seja muito reduzida dentre as diversas concepções; trata-se de um caminho inicial viável que não podemos negar.



Diante dessas questões, nossa pesquisa visa contribuir com uma análise dos materiais de formação, investigando a interdisciplinaridade pelas práticas pedagógicas propostas nos cadernos, utilizando, para tanto, a pesquisa documental, que passaremos a descrever na seção seguinte.

## 2 Metodologia

Em nossa pesquisa, buscamos compreender de que modo os cadernos de estudos do curso de formação continuada de professores alfabetizadores PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Ano 3/2015<sup>8</sup> propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização.

O interesse em pesquisar os materiais de formação do programa emergiu primeiramente da minha experiência na participação como apoio técnico e pedagógico do Polo<sup>9</sup> UFJF/JUIZ DE FORA, o qual foi responsável pela organização dos eventos de formação durante esses quatro anos de implementação do programa na região da Zona da Mata Mineira e Vertentes. Em segundo momento, o interesse pela pesquisa a partir do viés dos letramentos e da interdisciplinaridade foi despertado devido aos estudos que temos realizado apontarem para a necessidade de no processo de alfabetização e nos demais níveis de ensino da escola ser necessário que o aluno se aproprie dos conhecimentos referentes à língua por meio dos gêneros, pois eles trazem o caráter social de que as práticas escolares necessitam. Por isso, pautamo-nos nas contribuições do ISD por acreditarmos que o aprendizado da língua pelo gênero proporciona agir socialmente, logo, um desenvolvimento humano, uma vez que o domínio não se restringe em aprender o elemento linguístico gênero, pelo contrário, aprende-se a agir socialmente inserindo-se nesse mundo da cultura escrita, na cultura dos letramentos.

Adotamos a pesquisa documental como metodologia para o desenvolvimento do trabalho mesmo sabendo a partir de Lüdke e André (2013) que esse tipo de abordagem dos dados ainda é pouco explorado na educação e nas ciências sociais, bem como em outras áreas. Acreditamos que é preciso valorizar o uso de documentos em pesquisas e apreciar suas potencialidades, pois carregam uma enorme riqueza de informações que possibilitam a ampliação de conhecimentos e permitem uma contextualização sócio-histórico cultural por parte de seus leitores.

Lüdke e André (1986) também afirmam que a pesquisa documental é uma forma de se abordar dados qualitativos, além de ser um procedimento metodológico de escolha e de verificação de dados que se propõe a produzir novos conhecimentos, criar novas

---

<sup>8</sup> Ano 3 refere-se ao terceiro ano de execução do Programa, que ocorreu em 2015 em todo o Brasil.

<sup>9</sup> “Polo” refere-se à Universidade responsável pela organização física e pedagógica do curso para os municípios vizinhos que aderiram ao programa e foram vinculados ao polo.

formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

Moreira e Caleffé (2008) sugerem como passos de uma pesquisa documental: “a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redigir o relatório” (p. 75).

Desse modo, com a finalidade de responder a nossa questão, nosso trabalho se constituiu de uma pesquisa documental feita a partir de cadernos do PNAIC ano 3/ 2015. Os referidos documentos são de acesso público, estando disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC).<sup>10</sup>

Para a realização de nossas análises, pautamo-nos em Ludke e André (1986) que sugerem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto. Na unidade de análise, o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão ou um determinado item (intervenção que usa a quantificação dos termos). No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre e não apenas sua assiduidade. Assim, o método de codificação escolhido vai depender do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa e da natureza do problema.

De acordo com as autoras, realizada a codificação da unidade de análise, o passo seguinte no processo de análise documental é caracterizar a forma de registro. Para elas, alguns investigadores preferem fazer anotações à margem do próprio material analisado, outros fazem esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Tais anotações se configuram como um primeiro momento de classificação dos dados, após organizá-los num processo de numerosas leituras e releituras o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temáticas mais frequentes: “esse processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986. p. 42). Para as autoras,

não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em: 17/08/2016

comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE E ANDRÉ, 1986. p. 43).

Portanto, percebemos que não é tarefa fácil levantar categorias de análise do material documental. Ressaltamos, a partir de contribuições das autoras, que as categorias podem ser modificadas ao longo do estudo, através do processo dialético entre empiria e teoria.

A pesquisa documental apresenta características bem próximas da pesquisa bibliográfica, mas conforme Moreira e Caleffe (2008), o elemento diferenciador está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica é baseada em materiais que já foram produzidos com o tema e, por isso, se remetem à contribuições de diferentes autores e se caracteriza como uma investigação a partir de trabalhos e estudos já realizados por outros pesquisadores, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico e concentra-se na investigação em dados obtidos a partir de documentos escritos ou não, que registram fatos e/ou acontecimentos de uma determinada época.

Tomamos os cadernos do PNAIC como documentos por acreditarmos que eles são fontes de informações a muitos professores e redes de ensino dado o tamanho do programa, de caráter nacional. Devido a sua ampla adesão pelos municípios no nosso país e a disponibilidade gratuita para *downloads* no já referido site do MEC, acreditamos que as informações postas nos cadernos chegaram a muitos sujeitos, e são grandes contribuições nos processos de mudança na educação básica. Como afirmam as pesquisadoras,

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 45).

A partir da contribuição das autoras, reconhecemos que os cadernos do PNAIC, tomados por nós como documentos, são fontes reveladoras de informações e concepções importantes e significativas no contexto sócio-histórico-cultural em que vivemos para o ensino da Língua Portuguesa.

Nos dados, então oriundos dos cadernos, pretendemos investigar como as propostas didáticas, através dos projetos, SDs e dos relatos dos docentes estão propondo uma prática interdisciplinar.

Adotamos como procedimento de análise uma metodologia específica do Interacionismo Sociodiscursivo, criada a princípio para análise de entrevistas de trabalhadores da saúde, mais especificamente em pesquisas denominadas de “agir no trabalho”, oriunda do Grupo *Langage – Action – Formation – LAF*<sup>11</sup>, (BULEA, 2010), em meio a condução de um grande programa de pesquisa. O procedimento foi produzido a partir de ancoragens no quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2009). Todavia, tal procedimento de categorização de conteúdos tem sido usado para dados de pesquisa documental, como a de Mott Fernandez (2014) e Magalhães e Cristóvão (2018).

Denominado de **segmento de orientação temática** e **segmento de tratamento temático** (SOT-STT), o procedimento de análise foi criado para se compreender o discurso produzido na realidade das situações de trabalho, primeiramente, investigando e analisando representações, em especial dos indivíduos em relação ao trabalho real e ao trabalho prescrito. A análise do agir busca entender o que Bulea (2010) define como trabalho representado de professores, ou seja, as interpretações do trabalho (ações). Pesquisas como as de Tavares (2017), que analisa diários reflexivos e de Magalhães e Cristóvão (2018) que analisam sequências didáticas e projetos didáticos do PNAIC, também utilizam esse procedimento de análise metodológico para tratar de dados documentais. Percebemos que esse recurso guia o pesquisador em temas macro e micro, ou seja, temas mais abrangentes e mais específicos, o que facilita, de certa forma, a hierarquização das informações geradas.

O procedimento é utilizado nesta pesquisa pelo viés de organização dos dados por temas das práticas pedagógicas que encontramos nos cadernos. Assim, descrevemos o segmento de orientação temática a partir de temas mais abrangentes; no nosso caso, destacamos os conceitos de alfabetização, letramento, gênero e interdisciplinaridade, oriundos de nosso referencial teórico, como categorias de análise. Já o tratamento temático, STT, envolve os segmentos a partir de subtemas, de maneira mais específica.

Para compreendermos os materiais do alfabetizador, que trazem diversas propostas de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os gêneros como instrumentos de

---

<sup>11</sup> Programa de pesquisa do LAF (Langage – Action – Formation) intitulado “A análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e sua exploração nos procedimentos de formação.” Iniciado em 2001.

desenvolvimento no processo de aprendizagem, retomamos nossa questão central de estudo:

**→ De que modo os cadernos do PNAIC propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização?**

A questão central se desdobra em outras:

- a) Quais são os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros?
- b) Quais são as tendências interdisciplinares?
- c) Quais estratégias são desenvolvidas para integrar as diversas disciplinas?
- d) Há alguma ênfase em eixos como leitura, escrita e oralidade na relação com os gêneros textuais? Em qual eixo há essa ênfase?
- e) Quais capacidades de linguagem são privilegiadas para desenvolvimento dos discentes nas propostas didáticas dos cadernos?

Para responder as referidas questões, temos por objetivos específicos:

- (i) analisar o conceito de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade nos materiais do PACTO, relacionando-os;
- (ii) averiguar as tendências interdisciplinares presentes nos cadernos;
- (iii) examinar as propostas didáticas para alfabetização presentes na seção “compartilhando” dos cadernos para compreender como elas se relacionam com a interdisciplinaridade;
- (iv) compreender quais eixos do ensino de LP são privilegiados nas propostas didáticas;
- (v) compreender quais capacidades de linguagem são privilegiadas nas propostas didáticas.

A fim de responder a tais questionamentos e objetivos, fundamentamo-nos em pressupostos teóricos do ISD, cujos pilares demonstram que as práticas de linguagem são os principais instrumentos do desenvolvimento humano. Arelado a isso, buscamos relações com as diferentes correntes de estudos de letramentos, como os de Kleiman (2007), principalmente, por abarcar o conceito de projetos de letramentos, bem como os de Soares (2003), ao tratar de temas como letramento e alfabetização nas séries iniciais, envolvendo as múltiplas facetas da alfabetização, conforme apresentado.

Optamos por focar a pesquisa em dois cadernos do Ano 3/2015, não nos detendo a pesquisar os que antes foram trabalhados (2012/2013 – de Língua Portuguesa e 2014 – de Matemática) por se tratar de quantidade de material abundante. Nosso recorte, então, recaiu no último ano por considerarmos que são os mais atuais e os que mais enfocaram a interdisciplinaridade, bem como os projetos de letramento, ausentes nos anos de 2012 a 2014 (nesses anos estão presentes sequências didáticas e projetos didáticos, mas não “projetos de letramento”). Além disso, os cadernos de 2015 foram elaborados visando a ampliação dos estudos para as demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental (além de Língua Portuguesa e Matemática, englobam Ciências Humanas e Ciências da Natureza), de forma integrada. Conforme o próprio caderno de apresentação do programa, “o conjunto de cadernos de formação tem a tarefa de ampliar as discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar” (VIANNA, *et al* 2015, p. 7).

Para então responder as nossas questões, passaremos à análise de dados. Criamos o quadro abaixo para possibilitar uma melhor compreensão de qual procedimento de análise foi adotado para responder a cada uma das perguntas decorrentes da questão central.

Quadro 2 – Síntese dos dados

<b>Dados coletados nos cadernos 3 “Interdisciplinaridade” e 1 “Currículo” Ano/2015</b>	
<b>OBJETIVO/ PERGUNTA</b>	<b>PROCEDIMENTO DE ANÁLISE</b>
Quais são os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros?	Leitura e interpretação
Quais estratégias são desenvolvidas para integrar as diversas disciplinas?	Leitura e interpretação
Há alguma ênfase em eixos como leitura, escrita e oralidade na relação com os gêneros textuais? Em qual eixo há essa ênfase?	Descrição das atividades com eixos L, E, O, AL de Rangel e PCN.
Quais capacidades de linguagem são privilegiadas para desenvolvimento dos discentes nas propostas didáticas dos cadernos?	Cotejamento com Cristovão e Lenharo (2016)
Quais são as tendências interdisciplinares?	SOT/ STT; Com os conceitos Alfabetização, Letramento; Gêneros textuais e interdisciplinaridade.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3 Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos uma análise de dados gerados dos cadernos do PNAIC Ano 3/2015, que foram elaborados a fim de promover uma ampliação dos estudos das demais áreas do conhecimento no Ensino Fundamental, de forma articulada, numa perspectiva interdisciplinar.

O programa disponibilizou 10 cadernos para formação, são eles:

- (1) Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
- (2) A criança no Ciclo de Alfabetização.;
- (3) Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização;
- (4) A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
- (5) A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
- (6) A arte no Ciclo de Alfabetização;
- (7) Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
- (8) Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
- (9) Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
- (10) Integrando saberes.

Além de um caderno denominado “Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização”, direcionado aos Coordenadores Locais responsáveis pela gestão do programa em cada município.

Selecionamos os cadernos 1, “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização” e 3, “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” para nos debruçarmos nas investigações a fim de encontrar respostas para as questões desta pesquisa. Salientamos que primeiramente a análise foi feita no caderno 3, que trata especificamente sobre a interdisciplinaridade. Posteriormente, sentimos a necessidade de averiguar no caderno que trata do currículo os conceitos centrais, bem como as propostas didáticas da seção compartilhando a fim de conseguirmos uma visão mais ampliada para indicar como o PNAIC propõe uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização.

Diante dessa ordem de investigação, na qual desenvolvemos a pesquisa, a seção de análise dos dados está organizada em três partes. Na primeira, fizemos a análise do caderno 3, na segunda a análise do caderno 1 e, na terceira, elaboramos uma síntese em função do volume de dados selecionados.



### 3.1 Caderno 3

#### 3.1.1 Conceitos integradores

Discorreremos a respeito dos quatro conceitos citados – alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade a fim de atingir nosso primeiro objetivo (analisar o conceito de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade nos materiais do PNAIC), o que possibilitar-nos-á compreender, a partir de uma leitura, como o programa de formação continuada conceitua e concebe esses conceitos.

O caderno 3 “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, está organizado da seguinte forma:

Quadro 3: Organização do caderno “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”

<b>Título: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização</b>		
	<b>SEÇÕES INTERNAS</b>	<b>SUBSEÇÕES</b>
1	<b>Iniciando a conversa</b>	Objetivos das formas de organização do trabalho pedagógico;
2	<b>Aprofundando o tema</b>	A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
3		Currículo e interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de forma integrada;
4		O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino;
5		A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças;
6		Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o trabalho com sequência didática;
7		Projeto Didático e Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
8	<b>Compartilhando</b>	Projeto “A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco”;
9		Projeto “Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras”;
10		Texto “Mais reflexões sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”;
11	<b>Para aprender mais</b>	Sugestões de leituras, vídeos, materiais didáticos e atividades.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme nota-se no quadro, a organização do caderno envolve diferentes seções, a seção **aprofundando o tema** apresenta textos teóricos de autores convidados para tratar das temáticas, esses textos mesclam relatos de experiência de projetos didáticos e sequências didáticas que contribuem para a elucidação da proposta defendida por meio, inicialmente, dos argumentos teóricos. A seção **compartilhando** apresenta relatos de práticas de professores que desenvolveram atividades bem-sucedidas, os quais foram convidados a disponibilizar o relato do seu trabalho para compor o caderno de formação com o intuito de dar visibilidade às possibilidades de ações didáticas, exemplificar concepções e ilustrar os conceitos tratados na seção teórica do caderno. Ressaltamos que essa seção não foi criada com o intuito de que os professores cursistas aplicassem os relatos em suas respectivas salas de aula, pelo contrário, a seção poderia ser discutida nos cursos com cunho instrutivo.

Ometto e Goulart (2017) realizaram um levantamento de gêneros discursivos selecionados para compor a seção compartilhando dos cadernos de formação do PNAIC a fim de verificar qual(is) dele(s) possibilitam maior receptividade do professor para discussão acerca da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, ao analisarem os textos que compõem os cadernos de Formação, nessa seção, as autoras observaram que

Há prevalência do gênero relato de experiência, o que nos leva a supor que os responsáveis pela elaboração do material de formação consideram a receptividade do interlocutor – no caso os professores – para esse gênero, ou seja, seria a fala de professores para professores – pares de e no trabalho – e não de acadêmicos para professores (OMETTO E GOULART, 2017, p.168).

Nesse sentido, afirmam que parece haver um esforço dialógico por parte dos autores a fim de difundir ações pedagógicas a partir da estratégia de aproximação para tentar compreender as forças vivas que tramitam os enunciados, o que abre outras possibilidades de investigações sobre como esses textos foram expostos e dos efeitos de sentidos que se produziram no decorrer do processo de formação. O estudo aponta que o gênero relato de experiência, predominante na seção compartilhando, “aproxima os professores em formação de uma experiência mais significativa, ao compartilharem reflexões a partir de uma linguagem corporeificada” (OMETTO E GOULART, 2017).

A construção das quatro seções seguintes se deu pela metodologia descrita (SOT – STT), em que, primeiramente, buscamos palavras-chave para identificar os segmentos

de orientação temática e, em seguida, abordar detalhadamente, nas seções seguintes, como esses segmentos são detalhados em tratamentos temáticos mais específicos. Para tanto, construímos um quadro de busca durante a leitura, e sintetizamos os SOTs a seguir:

Quadro 4 - SOTs e STTs do Caderno 3

Título: Apresentação dos SOTs e STTs do Caderno 3		
SOT	STT	Páginas em que aparecem os temas
Alfabetização	Leitura	34 (artigo todo), 43, 46, 55, 56.
	Produção escrita	70.
	Oralidade	34.
Letramento	Letramento crítico	32, 33, 77, 79, 82.
Gêneros textuais		23, 25, 26, 28, 31, 77, 81, 82, 83, 102, 103, 104.
Interdisciplinaridade	Relações entre áreas	11, 63, 65, 77, 78, 99, 100.
	Currículo	99.
	Prática pedagógica: sequência didática e projeto didático	37, 38, 39, 18, 23, 39, 64, 65, 66, 37, 38, 39, 79, 80.

Fonte: elaborado pela autora

Veremos, abaixo, então, como cada um dos segmentos de orientação temática (SOTs) elencados para análise são abordados no caderno 3, foco de nossa análise desta etapa.

### 3.1.1.1 – Alfabetização

Para mapearmos qual concepção de alfabetização está imbricada no caderno, realizamos uma busca por termos específicos como “imersão, práticas sociais, apropriação do SEA, reflexão”, que nos ajudaram a perceber qual a perspectiva de alfabetização marcante no caderno de formação.

O caderno apresenta uma definição sobre alfabetização no terceiro artigo (seção: aprofundando o tema, item: 4, quadro: 2), em que as autoras têm por objetivo refletir sobre o tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino, denotando a leitura como elo integrador do ensino. As autoras deste artigo afirmam que estão apoiadas numa concepção de alfabetização a partir da perspectiva do letramento.

Temos defendido a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema alfabético de escrita, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da

oralidade. Além desse pressuposto, temos defendido também que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar e a escutar, em diferentes contextos sociais, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida (ALBUQUERQUE *et al* 2015, p. 34 *grifos nossos*).

O caderno em análise expressa pela segunda vez a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, no último artigo (seção: aprofundando o tema, item: 7, quadro: 2) ao tratar sobre o projeto didático interdisciplinar no ciclo de alfabetização e reafirma de maneira parecida com a anterior que esse é “um processo em que o aluno aprende a ler e a escrever por meio de práticas de leitura e de escrita, além de aprender sobre os conteúdos tratados nos textos que lê ou escuta” (p. 78).

As autoras, desse artigo, (seção: aprofundando o tema, item: 7, quadro: 2) salientam o dever de proporcionar os direitos de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização de maneira que os alunos apropriem-se do SEA e da norma ortográfica da língua para efetiva participação autônoma e legítima nas diversas práticas sociais e culturais.

Notamos uma ampla abordagem quanto à **leitura** durante diversas seções do caderno, principalmente nas atividades dos relatos de experiência. Na seção: aprofundando o tema, item: 4, quadro: 2, perspectivas teóricas sobre leitura envolvem todo o artigo, além de apresentá-la como um elo integrador entre as disciplinas, a partir dos postulados de Kleiman e Moraes (2009). No mesmo artigo, a leitura é concebida como promissora para diversas situações de ensino, não se restringindo ao professor de Língua Portuguesa ou ao professor alfabetizador a possibilidade de abordar tópicos de ensino de língua e de outras disciplinas por meio da leitura.

Ainda na seção aprofundando o tema item: 4, quadro: 2, as autoras apresentam a necessidade de que as práticas de leitura se efetivem por meio de sequências didáticas ou projetos didáticos, que tratam de um gênero ou uma temática que o circunscreve. Nesse sentido, podemos perceber que a leitura é proposta como prática social, resultado de discurso produzido num contexto social. Ao observarmos três relatos contidos nesse mesmo artigo, que propõem a leitura como elo integrador no viés social, percebemos que eles envolvem propostas de ensino a partir de um livro de literatura infantil, os quais no âmbito da leitura exploram estratégias de leitura do texto, elementos importantes para compreensão da narrativa, antecipações de sentidos, leitura de palavras, leitura em busca

de informações em site envolvendo o gênero divulgação científica, interpretação de textos, localização de informações, entre outras.

Na seção: aprofundando o tema, item: 5, quadro: 2, para além dos aspectos textuais, percebemos que a leitura envolve mais questões, como as facetas subjetivas e ideológicas do discurso e seus contextos culturais relativos aos alunos: a exploração de sentidos e implicações no dia a dia, a relação entre texto verbal e imagens, os recursos gráficos que constituem efeitos variados fazem parte das atividades, o que extrapola propriamente as reflexões sobre o sistema de escrita alfabética com reflexões sobre a língua. Também foram localizadas atividades envolvendo leitura da rotina e leitura de textos de curiosidades, ambos em voz alta, leitura como busca de informações para organização de exposição, que possibilitarão os alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

Quanto à **produção escrita** averiguamos que o artigo “A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças” (seção: aprofundando o tema, item 5, quadro: 2) integra a leitura à escrita de modo de certa forma superficial em um relato apresentado dentro da reflexão teórica. Na situação, há um livro a ser lido para o aluno, explorando sentidos para além da língua, que por sinal muito contribui na abordagem interdisciplinar. Porém, quando poderia ser solicitada a produção de textos através de reflexões sobre as práticas de linguagem focando a alfabetização, a solicitação se limita em um desenho a ser exposto. Além de desenhar, os alunos poderiam produzir seus textos, mesmo que ainda curtos, explorando as suas respectivas capacidades já adquiridas e o professor, num outro momento, realizaria a revisão dessas produções de modo coletivo, refletindo sobre a escrita de cada um para compor o mural da exposição do modo ortograficamente correto. Aí sim, teríamos uma alfabetização na perspectiva dos letramentos. É importante o aluno escrever mesmo ainda não tendo dominado todas as correspondências grafofônicas, como vimos em nosso referencial, pois essa reflexão promove a ampliação de suas capacidades e a circulação de seu texto já o insere nas práticas culturais da escrita, mesmo que ortograficamente inadequado.

Escrever possibilita ao aluno refletir sobre a língua, por isso, é de fundamental importância que essas escritas aconteçam em meio aos projetos e sequências didáticas, nas quais se potencializam as reflexões sobre as práticas de linguagem. Das poucas solicitações de escritas encontradas em todas as seções do caderno, observamos a predominância de escritas coletivas ou tendo a professora como escriba, além de

produções voltadas para a ordem do narrar. É fundamental explorar as diversas ordens (expor, argumentar, instruir, relatar e narrar) para que as capacidades de linguagem sejam ampliadas, além de possibilitar a maior inserção de diferentes temáticas correspondentes às áreas de conhecimento, uma vez que trata-se de uma proposta de alfabetização no viés interdisciplinar.

Nesse caderno, um único relato (seção aprofundando o tema, item: 4, quadro: 2) se destacou quanto ao trabalho de leitura integrado à escrita. Desenvolvido com uma turma multisseriada, diferentes situações de escrita foram solicitadas: os alunos produziram relatórios e cordéis dentro do contexto do projeto. Notamos como adequado as nossas concepções teóricas, pois trata-se de escrita que expandiu a produção para além de narrativas, muito comuns nos anos iniciais. Ademais, leitura e escrita estavam integradas e não deixaram de contemplar o contexto de circulação dessas produções, as quais foram expostas em forma de cordéis, possivelmente em um mural da escola, o relato não especificou o local.

Como se trata de um caderno de formação para professores, essa integração precisa ser garantida para conscientizar o professor alfabetizador dessa importância. É necessário que os alunos convivam com a cultura de letramentos intensamente em sala de aula, de forma que possam concomitantemente interagir pela linguagem e refletir sobre o SEA, compreendendo as funções sociais da linguagem por meio das estratégias pedagógicas sugeridas.

Os excertos evidenciaram a defesa de um ensino alicerçado em práticas sociais planejadas intencionalmente para promover uso e reflexão da língua, estando, portanto, de acordo com a terceira tendência (*alfabetização na perspectiva do letramento*) identificada pelas pesquisadoras Leal et al (2013) no estudo citado na seção teórica deste trabalho.

Nesse sentido, vemos que a alfabetização, tomada como apropriação do SEA, se dá somente nas práticas sociais, havendo momentos para reflexão linguística específicas do SEA, mas com densas indicações de que isso seja feito simultaneamente e integrado em práticas de interação em atividades intra e extraescolares, ou seja, numa perspectiva dos letramentos, que, abordaremos na seção seguinte.

### 3.1.1.2 Letramento

A definição de letramento no caderno de formação na seção: aprofundando o tema, item: 3, quadro 2 é inicialmente conceituada como **letramento crítico**. Esse conceito de letramento é utilizado com base em Barbosa (2007) para destacar a necessidade de que o planejamento curricular e os sujeitos sejam pensados de forma integral, a fim de possibilitar o desenvolvimento da criticidade, de modo a ter clareza das intencionalidades, interesses e ideologias nos usos das linguagens. Esse conceito enfatiza que “não basta formar usuários de várias linguagens, numa perspectiva meramente instrumental, técnica e pragmatista” (CORDEIRO *et al*, 2015, p. 33).

No final do caderno, mais precisamente ao tratar do projeto didático interdisciplinar no ciclo de alfabetização (seção: aprofundando o tema, item:7, quadro 2), ressalta-se a necessidade de uma alfabetização na perspectiva do letramento e, em seguida, os autores relacionam essa “díade” alfabetização-letramento à perspectiva interdisciplinar, propondo um desafio ao professor para contemplar o trabalho com textos desde o início da escolarização e introduzir conceitos relativos aos temas das diversas áreas de conhecimento, fatos inovadores, conforme vimos nos referenciais para a alfabetização, que sempre esteve centrada nas letras e não nos textos.

No mesmo artigo, destaca-se a necessidade de favorecer a inserção, nas práticas escolares, de outras linguagens que também garantem as interações na escola e fora dela, tais como as imagens e sons, presentes em diferentes espaços sociais, por meio dos gêneros orais ou escritos que são, por natureza, multimodais. Percebe-se que, subjetivamente, essa abordagem condiz com a perspectiva dos letramentos conforme defendemos, como prática social vinculada à prática cotidiana (atividades de linguagem e atividades praxiológicas), conforme Bronckart (1999, 2006).

Em nossa leitura analítica, percebemos que esse caderno de formação não traz referenciais sobre a concepção de letramento para além da necessidade de vivência da função social da leitura e da escrita. O caderno não demonstra claramente compreender a necessidade de garantia de um estudo da língua numa perspectiva social em que se considere o impacto da escrita na sociedade. A concepção de letramento ideológico não parece ser requisitada nesse caderno, uma vez que não se afirmou sobre o letramento no viés mais amplo que envolve o impacto na escrita em um caráter cultural e ideológico, nos quais, as práticas de leitura e escrita são marcadas de relações de poder. Tais aspectos não são abordados com as crianças, evidentemente, mas deveriam ser abordados, em

nossa análise, como fundamentos teóricos formativos do docente. Ademais, soou-nos estranho que letramento fosse tomado no singular, e não no plural, evidenciando que há múltiplas formas de lidar com a escrita na sociedade, conforme abordou Street (1984, 1995). Nesse sentido, parece que o material, então, alinha-se à perspectiva de Soares, que usa letramento, no singular.

### **3.1.1.3 Gêneros textuais**

O terceiro conceito analisado neste caderno foi o de gêneros textuais. Com o intuito de identificar de que modo o conceito é apresentado no caderno, nos debruçamos na leitura analítica, porém, não localizamos dentre as 116 páginas do caderno uma definição precisa de gênero. Como apenas iniciamos a análise, percebemos, numa rápida busca, por não ser, neste momento nosso objetivo, que o caderno 5 (A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização) apresenta conceito de gênero discursivo, que será, então, analisado na segunda etapa desta pesquisa, quando nos dedicaremos ao restante dos materiais.

Apesar disso, no nosso quadro 3 a palavra gênero é citada apenas nos relatos (gênero receita, gêneros diversos no jornal), ou seja, não é abordado um conceito, mas como se o professor já conhecesse esse constructo. Essa ausência é relevante, pois infere-se que todos os professores participantes desse quarto ano de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa já compreendem que “ensino de gêneros” significa propor situações efetivas em sala de aula para que os discentes interajam pela linguagem em situações reais da vida. Seria importante a presença desse conceito no caderno em análise para embasar e relacionar os letramentos aos gêneros, bem como sua relação com o SEA, propiciando aos professores que não cursaram os anos anteriores construir sentidos entre interdisciplinaridade, letramentos, alfabetização, SEA e gêneros, num todo coerente que potencializa a integração entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Identificamos a conceitualização de gênero também no caderno 4 (A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização), quando os autores do artigo denominado (Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos) refletem sobre os critérios de diversificação dos livros e, entre eles, a diversificação quanto ao gênero textual, que garantiu uma reflexão sobre os gêneros quanto à sua riqueza e variedade na sociedade. Assim, são citados trechos de Bakhtin:



A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p.279 *apud* ALBUQUERQUE *et al*, 2015 p. 35).

De um modo geral, no caderno 3, notamos que os autores apenas frisam a necessidade de perpassar diferentes gêneros no trabalho interdisciplinar, porém, não os conceituam precisamente, como já mencionamos. Ao relatar o projeto didático com o jornal na seção: aprofundando o tema, item:7, quadro: 2, ressalta-se a grande variedade de gêneros textuais nesta prática com jornal, sinalizando que esses gêneros são variados quanto às finalidades, à forma composicional, ao estilo e ao tipo de conteúdo que veiculam, conforme os autores da seção afirmam.

Ainda nesse relato, a professora afirma que o uso de diferentes gêneros, além de oportunizar a compreensão por parte das crianças da importância de aprender a ler e a escrever, facilita a interação entre os componentes curriculares, ou seja, a interação das crianças com diferentes sujeitos por meio de gêneros relaciona-se diretamente à interdisciplinaridade, foco da seção seguinte.

#### **3.1.1.4 – Interdisciplinaridade**

Finalmente, o conceito de interdisciplinaridade apresenta definições mais recorrentes no decorrer do caderno em análise, obviamente por ser seu foco.

Logo no início (seção Aprofundando o tema, item: 2 do quadro 2), apresenta-se uma concepção de Santomé (1998). Para o autor, a interdisciplinaridade envolve uma vontade e um empenho dos agentes envolvidos, de modo a produzir sentido em um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender, claramente, do que entendemos como se relacionar às outras disciplinas.

Destaca-se, ainda, que a proposta demanda interação entre duas ou mais disciplinas, o que levará a “uma intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma mudança das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc” (BARROS-MENDES *et al* 2015. p. 11).

Ainda no primeiro artigo do caderno (seção: Aprofundando o tema, item: 2 do quadro 2), os autores propõem uma reflexão acerca da interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular no ciclo de alfabetização. Para fazer essa defesa, apresentam reflexões de Cruz (2013). Segundo a autora, “essa visão interdisciplinar aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar as áreas de conhecimento” (BARROS-MENDES *et al* 2015, p.11-12).

Ao refletir sobre as intencionalidades docentes em práticas interdisciplinares na sala de aula, ressalta-se “o quanto as experiências interdisciplinares, se conduzidas de modo dinâmico e desafiador, podem motivar as crianças a participar e construir novos conhecimentos (LIMA *et al*, 2015, p. 63).

Adiante, ao apresentar o trabalho com sequência didática interdisciplinar no ciclo de alfabetização, afirma-se que “o trabalho interdisciplinar pode aproximar o estudante de sua realidade mais ampla, auxiliando na compreensão da complexidade que norteia o objeto de estudo e favorecendo uma formação mais crítica” (PESSOA, 2015 p. 65).

O conceito aparece novamente no artigo que apresenta o projeto didático interdisciplinar (seção Aprofundando o tema, item: 7, quadro: 2). Afirma-se que para o estabelecimento de um trabalho interdisciplinar na alfabetização, o primeiro passo é reconhecer que neste período de escolarização é necessário proporcionar a aprendizagem do SEA de modo simultâneo e articulado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos.

No final do caderno (seção Compartilhando, item: 10, quadro: 2), há reflexões finais importantes sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Apresentam-se diferentes formas de abordar os conteúdos curriculares numa perspectiva interdisciplinar, seja por meio de variadas atividades de leitura, projetos didáticos e sequências didáticas, dentre outras, que possibilitam a mobilização e construção de conhecimentos para compreensão de questões relevantes relacionadas à temática e ao gênero estudado.

Defendida novamente como um princípio curricular, a interdisciplinaridade é colocada como viabilizadora de um currículo vivo, que favorece situações escolares articuladas às situações vivenciadas pelo aluno fora da escola. A fim de propiciar um ensino interdisciplinar problematizador, os autores desses textos do caderno (seção Compartilhando, item: 10, quadro 2) asseguram que é preciso proporcionar “desde muito cedo” que as crianças desenvolvam atitudes investigativas e críticas.

Por fim, propõe-se um ensino interdisciplinar comprometido com a ludicidade, que objetive construir os conhecimentos não compartimentalizados ou com uma mera

articulação de componentes curriculares. Segundo a autora do artigo final (seção Compartilhando, item: 10, quadro: 2), é proposta uma prática interdisciplinar que “comprometa os estudantes com causas que impliquem uma concepção de sociedade não excludente, não competitiva, nem egoísta, e que promova uma valorização das diferentes culturas” (LEAL, 2015 p. 100). E que ainda assegure a aprendizagem a todos os estudantes como um direito.

Vemos, então, que o conceito de interdisciplinaridade do material refere-se tanto a questões disciplinares e curriculares, relacionando áreas por um currículo estruturalmente elaborado para romper com um planejamento em disciplinas, quanto à prática docente, indicando que as estratégias (sequências e projetos) viabilizam a interdisciplinaridade se gêneros de diversas esferas compuserem tais constructos. Veremos, então, se as SD e PD do caderno realmente concretizam o que é defendido.

Percebemos que os autores do caderno são de diferentes vertentes teóricas. Essa diversidade possibilita ao professor em formação continuada um panorama de como os estudos da área têm caminhado, bem como as repercussões de suas articulações. Por isso, ora encontramos a defesa de uma mudança no sistema de ensino disciplinar por meio novos desenhos curriculares e ações inovadoras, ora presenciamos a defesa de um ensino que se organiza a partir de projetos e sequências didáticas que viabilizem articular conhecimentos de diferentes disciplinas (Português, Matemática). Portanto, evidenciamos uma fusão de tendências interdisciplinares na seção teórica deste caderno.

Finalizando essas identificações dos conceitos integradores por meio de SOTs e STTs no caderno em análise, bem como de uma interpretação desses segmentos, ressaltamos as abordagens como relevantes, uma vez que envolvem uma nova concepção de ensino de língua, rompendo com o paradigma da alfabetização no nível da apropriação do SEA por ele mesmo, descolado da interação entre sujeitos, no caso, os discentes e seus interagentes, o que permite potencializar o diálogo com diferentes saberes, já que os gêneros são oriundos das mais diversas esferas sociais.

A seguir, analisaremos pontualmente uma sequência didática e um projeto didático a fim de identificar se as principais abordagens dessas propostas de ensino estão concretizadas nos exemplos apresentados no material de formação.

### 3.1.2. Análise dos relatos da seção “compartilhando” (Caderno 3)

Selecionamos dois relatos de experiência expostos na seção compartilhando do caderno 3, “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” para analisarmos como os conceitos se distribuem e se efetivam nas propostas didáticas ilustradoras do caderno. Criamos dois quadros para essa apresentação, em que descrevemos as etapas desenvolvidas nas propostas didáticas, conforme o relato no caderno e sinalizamos as capacidades de linguagem ativadas em cada etapa.

#### 3.1.2.1 Análise do relato (A) “A vida de Luiz Bandeira: O frevo em Pernambuco”.

A seguir, apresentamos o trabalho efetivado pela professora Silvia de Sousa Azevedo Aragão, relatado no caderno 3 nas páginas 89- 93. Para essa apresentação, elaboramos o quadro abaixo contendo na sua primeira parte a identificação, com o ano escolar em que foi desenvolvido o trabalho da professora, o período, seus objetivos, os temas abordados e as disciplinas envolvidas. Em seguida, apresentamos as etapas do relato de experiência e em cada uma das etapas apontamos os eixos e as capacidades de linguagem identificadas por nós a partir da leitura do relato de experiência.

Quadro 5 – Descrição do relato (A) e levantamento dos eixos linguísticos e capacidades de linguagem

DESCRIÇÃO DO RELATO (A)		
<b>ETAPA:</b> 2º ano		
<b>CIDADE:</b> Recife – PE		
<b>PERÍODO:</b> fevereiro a maio de 2014		
<b>OBJETIVOS</b> <sup>12</sup> : são 23 objetivos distribuídos em 5 disciplinas		
<b>TEMAS:</b> “a vida de Luiz Bandeira” e “a manifestação cultural do frevo”		
<b>DISCIPLINAS:</b> Português, Matemática, Geografia, História e Arte.		
DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	EIXOS	CAPACIDADES DE

<sup>12</sup> *Português*: Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro de modo a ler e escrever palavras e frases. Produzir texto oral com a finalidade de expor informações. Compreender texto lido com autonomia, e por outra pessoa. Apreender o assunto de textos. Localizar informações explícitas em textos. Realizar inferências em textos lidos por outra pessoa. Identificar a finalidade de textos lidos pela professora. Planejar a escrita de textos através da organização em tópicos de informações importantes. Produzir biografia. *Matemática*: Elaborar tarefa simples para comunicar e discutir informações obtidas. Contar e registrar em escala decrescente de dez em dez. Identificar números em diferentes contextos (indicador de tempo). Identificar a posição de um número em uma série, explicitando a noção de sucessor e antecessor. Identificar o valor posicional dos números. Elaborar gráficos para comunicar informação obtida. Resolver problemas de estrutura aditiva a partir de informações de gráficos e tabelas. Utilizar o calendário como forma de organizar a contagem de tempo. Interpretar tabelas. *Geografia*: Ler e interpretar o espaço por meio de mapas. *História*: Identificar aspectos de produção cultural do país e do estado (Pernambuco), no passado e no presente. *Arte*: Vivenciar experiências educativas na linguagem da dança e da música. Fazer arte na perspectiva de criação artística.

		<b>LINGUA GEM<sup>13</sup></b>
1- Roda de conversa para levantamento de conhecimentos prévios sobre o carnaval;	ORALIDADE INTEGRADA	CA
2- Apresentação de imagens sobre o festejo e discussão sobre regiões de predominância da festa;	LEITURA	CMS, CS
3- Atividade com fotografias. Associação das manifestações culturais características de cada cidade. Escrita do nome das cidades;	ESCRITA AL	CMS, CLD
4- Apresentação do mapa do Brasil para localização das regiões, cidades, proximidades em relação à cidade onde residem e a inserção delas nos estados;	LEITURA	CMS, CS, CA,
5- Leitura do texto sobre “Origem do carnaval”. Exploração oral de Identificação de finalidade do texto, produção de inferências, localização de informações explícitas;	LEITURA	CA
6- Mapa do estado de Pernambuco, conversa sobre o carnaval no estado e apresentação de imagens de blocos e danças típicas;	LEITURA	CA, CMS
7- Leitura de verbete sobre os diferentes movimentos musicais de Pernambuco. Um para cada grupo;	LEITURA	CA
8- Apresentação para os demais grupos sobre o que já sabiam sobre as características de cada movimento;	ORALIDADE AUTÔNOMA	CS
9- Formação dos nomes dos movimentos culturais com o alfabeto móvel;	ESCRITA AL	CLD
10- Exposição dialogada sobre os diversos ritmos que o carnaval de Pernambuco possui e escuta de músicas para identificação do ritmo;	ORALIDADE INTEGRADA	CMS
11- Formação dos nomes dos ritmos com o alfabeto móvel.	ESCRITA AL	CLD
12- Apresentação de imagens/fotos sobre o frevo.	LEITURA	CMS
13- Leitura de um texto expositivo “origem do frevo” e resposta de perguntas envolvendo interpretação do texto;	LEITURA	CS, CA
14- Escuta e dança de músicas de frevo. Visualização de um vídeo ensinando passos de frevo e apresentando os nomes dos passos;	LEITURA	CA, CMS
15- Confeção de cartaz com os nomes dos passos de frevo. Professora escreva, indagou os alunos sobre quantas sílabas, bem como questões ortográficas;	ESCRITA AL	CS, CA, CD, CLD
16- Jogo da memória com fotos dos passos do frevo e a escrita das palavras;	LEITURA ESCRITA	CA, CLD
17- Descoberta de que havia um livro específico que tratava da vida das pessoas. Leitura da biografia do cantor Capiba. Perguntas relacionadas as características do gênero biografia;	LEITURA AL	CS, CA, CD,
18- Apresentação da vida do cantor através de uma linha do tempo construída com os alunos e trabalhada de modo decrescente de 10 em 10 anos, de 2014 a 1914. Exploração de material dourado e quadro valor de lugar;	LEITURA ESCRITA	CS, CA, CD, CMS
19- Construção de uma linha do tempo biográfica de Eva Furnari (paralelamente estavam lendo livros da autora e os alunos quiseram conhecer sobre ela).	LEITURA ESCRITA	CS, CA, CD, CMS
20- Escuta de outras músicas de frevo, indagação para saber quem as produziu, votação para escolha de uma música cujo autor será pesquisado (para escrita de futura biografia) através de um gráfico de barras com tampinhas de garrafa.	ORALIDADE INTEGRADA	CA
21- Escrita coletiva dos nomes das músicas no gráfico.	ESCRITA AL	CA, CD, CLD
22- Construção de um cronograma para a continuidade dos trabalhos a serem desenvolvidos sobre a biografia de Luiz Bandeira, autor da música vencedora;	ESCRITA AL	CA, CD

<sup>13</sup> A discussão e explicação sobre as capacidades de linguagem estão na página 20.

23- Perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o compositor. Pesquisa em grupos através de leitura de biografias e notícias sobre a vida de Luiz Bandeira e anotação daquilo que era referente ao período pelo qual o grupo ficou responsável;	LEITURA ESCRITA	CA, CS, CMS, CLD
24- Apresentações dos conhecimentos adquiridos para os demais grupos; auxílio na apresentação (postura, tom de voz, clareza na apresentação);	ORALIDADE AUTÔNOMA	CS, CA, CMS
25- Discussão sobre aspectos importantes para produção textual da biografia (sequência dos fatos em ordem cronológica, escrita no passado, entre outros) e sobre finalidade da produção; e Escrita da biografia de Luiz Gonzaga;	ESCRITA AL	CS, CA, CD, CLD
26- Revisão dos textos (ênfase na qualidade estrutural do texto seguido de questões ortográficas e segmentação);	AL	CD, CLD,
27- Produção de desenhos para compor as produções;		CMS
28- Produção de sombrinhas de frevo para usar no dia da apresentação a algumas turmas da escola selecionadas. Ensaio da dança e da apresentação oral com a participação de funcionários da escola como plateia do ensaio;	ORALIDADE INTEGRADA	CS
29- Evento: organização da sala de aula para recepção dos convidados, apresentação da biografia no slide e exposta na mesa; apresentação de cada grupo (cada um ficou com um período da vida do cantor) e apresentação da dança;	ORALIDADE AUTÔNOMA	CS, CA, CMS

Fonte: elaborado pela autora

A partir da observação desse quadro 5, apresentaremos abaixo análises sobre os aspectos interdisciplinares pontuando se houve integração de saberes, apresentaremos os saberes desenvolvidos de cada área do conhecimento e explicitaremos se o relato está de acordo com a proposta apresentada na seção teórica. Seguidamente, analisaremos os eixos linguísticos privilegiados, bem como as capacidades de linguagem ativadas e, por fim, refletiremos um pouco sobre a circulação social na situação didática em análise.

### 3.1.3 Aspectos interdisciplinares

A partir do relato desse projeto, percebemos que a proposta envolve a integração dos saberes, pois em diferentes momentos a professora relacionou conhecimentos importantes relacionados a diferentes áreas. No que se refere à Matemática, o trabalho envolveu elaboração de tabela, contagem e registro em escala decrescente de dez em dez, identificação de números em diferentes contextos (indicador de tempo), identificação da posição de um número em uma série explicitando a noção de sucessor e antecessor na linha do tempo, elaboração e compreensão de gráficos, resolução de problemas de estrutura aditiva a partir de informações da tabela e do gráfico, utilização de calendário para contagem de tempo. Conhecimentos advindos da História também foram explorados, como a identificação de aspectos de produção cultural do país e no estado de Pernambuco,

no passado e no presente tempo. A leitura e interpretação de mapas envolveu saberes da área de Geografia e a vivência de experiências educativas na linguagem da dança e da música envolveu criação artística, contemplando um tópico da disciplina Arte, além dos conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa, os quais serão explorados de modo mais aprofundando no que se refere aos eixos do ensino da língua e as capacidades de linguagem e a circulação social.

Antes, gostaríamos de ressaltar o fato de percebermos grande número de capacidades das demais disciplinas sendo exploradas, notamos que o trabalho se enriquece por essas interações entre disciplinas.

Uma problemática que destacamos, ao refletir teoricamente sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, foi o fato de o conceito já ter alcançado os documentos oficiais, mas ainda parecer ser pouco compreendido no que diz respeito ao processo de construção didática em ações pedagógicas. Com a observação desse relato, acreditamos que atrelar diferentes conhecimentos pode ainda não ser uma metodologia consciente e planejada por parte do professor, mas o fato de partir de uma prática social, uma ação, conforme afirma Fazenda (2005) o professor manifesta uma atitude interdisciplinar no compromisso profissional. No caso desse relato, a ação social envolvia trabalhar com uma manifestação cultural marcante para o estado, onde residem e esse trabalho rendeu diferentes abordagens interdisciplinares.

Quanto ao aspecto interdisciplinar, esse relato dialoga com a proposta apresentada na seção teórica do caderno, pois demonstra que tendo-se uma boa proposta de ação, ousadia da busca, da pesquisa e da investigação (Fazenda 2005), fundamentada numa prática social é possível alfabetizar letrando e promover o aprendizado do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos no viés interdisciplinar. Conforme Cordeiro *et al* destacam:

ao associarmos as temáticas que permeiam diferentes áreas do conhecimento fazemos com que os alunos percebam que os conteúdos não são aprendidos isoladamente, mas na verdade, eles são interdependentes e se complementam nas relações entre as diferentes vivências (CORDEIRO, 2015 p.27) (*grifos nossos*).

Acreditamos que esse relato apresentado na seção “compartilhando” do caderno ensina não só para os alunos que vivenciaram essas aulas, mas para o professor em formação que leu esse material e discutiu a seção “compartilhando”, que os conteúdos

não são aprendidos isoladamente, como afirmam os autores, mas se completam através das práticas sociais.

Notamos que o relato tem coerência com a teoria defendida pelo programa e, portanto, dá visibilidade às possibilidades de ações didáticas integradas para o professor em formação, cumprindo, assim, a função da seção “compartilhando”.

### 3.1.2 Eixos linguísticos

A seguir, destacaremos os aspectos relacionados à língua portuguesa (eixos do ensino e capacidades de linguagem) encontrados nesse relato. Por meio da tabela elaborada, notamos que além da integração dos componentes curriculares, esse projeto envolveu os diferentes eixos de ensino da língua de modo diversificado, conforme quantidade especificada. Leitura (13), escrita (11), oralidade (7) e análise linguística (10).

O projeto envolveu 29 etapas e conforme a organização em tabela, averiguamos que o eixo predominante nessas etapas foi a **leitura**. Nesse eixo, identificamos (13) atividades, as quais envolveram leitura de textos informativos, biografias, verbetes, além de leitura dos nomes dos passos de frevo no vídeo e no jogo da memória. Percebemos que o relato está de acordo com a concepção de leitura defendida pelo caderno e demonstra ao professor cursista práticas de leitura propostas como práticas sociais envolvendo questões subjetivas e ideológicas do discurso e seus contextos culturais, além da exploração de sentidos e implicações no dia a dia, relações entre texto verbal e imagens, os recursos gráficos, entre outros, as quais foram potencializadas nesse relato, através da utilização de diferentes gêneros.

O segundo eixo mais contemplado foi a **escrita** estando presente em (11) etapas. Essas produções envolveram escrita de palavras de um jogo, nomes de cidades, de movimentos culturais, de ritmos, músicas e de passos do frevo, além de respostas de interpretação de texto, anotações pesquisadas, produções de cartaz, linhas do tempo, três biografias de diferentes autores e uma revisão da última biografia produzida. Algumas produções foram desenvolvidas individualmente, outras em grupo e outras tendo o professor como escriba.

Esse dado é relevante para evidenciar que o caderno dialoga com a perspectiva teórica defendida por nós ao trazer um relato que contém diversas produções escritas, que promovem uma alfabetização na perspectiva do letramento, não se reduzindo à abordagem dos aspectos fonéticos e fragmentações da linguagem sem qualquer função



social. Essas diversas situações de produção escrita demonstram para o professor cursista que situações de leitura e de escrita precisam ser planejadas, a fim de promover reflexões sobre o sistema de escrita alfabética.

Averiguamos (9) etapas envolvendo **análise linguística** relacionada à apropriação do SEA e também a aspectos discursivos, textuais e normativos, envolvendo reflexões de cunho ortográfico. Tanto em situações de escrita individual em que utilizou de alfabeto móvel quanto de escritas que envolveram interpretação textual, até mesmo a atividade de escrita de palavras englobou aspectos de reflexão sobre a língua. A professora relata que quando atuou como escriba, levou os alunos a identificar quantidade de letras, sílabas oralmente.

Em relação à **oralidade**, identificamos (7) atividades, sendo (4) atividades de oralidade integrada e (3) de oralidade autônoma. De modo geral, as atividades envolveram apresentação para os demais grupos da sala de aula sobre pesquisa que cada grupo realizou dos movimentos culturais locais, apresentação também para os grupos da sala sobre o período da vida de Luiz Bandeira que cada grupo se responsabilizou e, por fim, uma apresentação para outras turmas da escola sobre a biografia sobre a vida do cantor. Percebemos que as atividades envolveram o planejamento de intervenções orais em situações públicas, mesmo o público sendo restrito aos colegas de classe, abordou também aspectos como postura, tom de voz, clareza na apresentação, portanto, houve a finalidade de cada apresentação. Classificamos essas atividades como oral autônomo, pois percebemos a oralidade sendo o objeto do ensino. Diferente de outros momentos no relato da professora em que notamos que a oralidade foi utilizada para ensinar demais conhecimentos, como, por exemplo, a roda de conversa para levantamento de conhecimentos prévios, a exposição dialogada sobre os diversos ritmos e a votação para escolha da música. Essas etapas, possibilito classificarmos essa prática como oral integrado.

Finalizando essa análise quanto à abordagem dos eixos, notamos que esse relato promove a visibilidade de ações didáticas aos professores em formação, confirmando o que Soares (2003, p 107) afirmou: “a escola automatiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”. Com isso, percebemos que o professor cursista é levado a perceber a potencialidade de suas manifestações culturais locais para levar para a sala de aula no seu contexto social de trabalho e, assim, promover um trabalho interdisciplinar que favoreça a compreensão dos conhecimentos.

### 3.1.2.1 Capacidades de linguagem

Quanto às capacidades de linguagem, observa-se, na tabela, que todas foram desenvolvidas, sendo que a capacidade de ação (CA) teve maior ênfase, tendo recorrência em (19) etapas através de atividades que envolveram a realização de inferências sobre textos, a mobilização de conhecimentos quanto ao contexto de produção, reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Corroboramos com Dolz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que desenvolver as capacidades de linguagem é um dos maiores objetivos no ensino de língua, são tais capacidades que serão ativadas ao longo do processo de escolarização e possibilitarão ao sujeito utilizar a língua em diferentes contextos sociais.

As capacidades de significação (CS) foram contempladas em (13) etapas por meio de atividades que envolveram o engajamento em atividades de linguagem, a compreensão de conjuntos pré-construídos coletivos e posicionamento sobre as relações textos-contextos. Essas atividades contemplaram diferentes esferas de atividades em interação com conteúdos temáticos de experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem. Como por exemplo, a discussão sobre as regiões de predominância do carnaval, observação do mapa, compreensão sobre as características de cada movimento, interpretação de texto, confecção de cartaz, características do gênero biografia e escrita dela, construções de linhas do tempo de autores, apresentações e produção de adereços.

As capacidades multissemióticas (CMS) apareceram na mesma quantidade que a anterior, portanto, em (13) etapas através de apresentação de imagens, fotos, produção de desenhos, construção de linhas do tempo, leitura de mapa, apresentação de vídeo com passos do frevo e organização do evento e decoração abrangeram relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais, apreensão de diferentes conhecimentos e sentidos por meio de vídeos e imagens, relações de elementos não-verbais a contextos sociais que os cercam e compreensão dos elementos semióticos que constituem alguns gêneros. As capacidades multissemióticas, foram citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (2016), elas enfocam as características não verbais do gênero e frisam que elas possuem uma relação direta com os multiletramentos, logo com as esferas digitais, entre outras, por isso, merecem ser trabalhadas atualmente.

As capacidades linguístico-discursivas foram ativadas em (12) atividades nessa mesma ordem; perguntas sobre o gênero biografia, construção das linhas do tempo,

escrita dos nomes das músicas no gráfico, construção coletiva de um cronograma de atividades e também a formação de nomes dos movimentos culturais e ritmos com alfabeto móvel, a confecção de cartaz coletivo, indagações de quantidade de sílabas e aspectos ortográficos.

As capacidades discursivas foram as menos privilegiadas, aparecendo em (9) etapas através das atividades envolvendo, reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, escrita e revisão da biografia. Essas atividades possibilitaram o reconhecimento da organização do texto e a mobilização de mundos discursivos para formar o planejamento geral de um conteúdo temático, além da compreensão de elementos que operam na construção de um texto, o exercício de operações que contribuem para coesão, coerência, expansão de vocabulário e produção de unidades linguísticas.

Observamos que as capacidades de linguagem privilegiadas nesse projeto permite-nos perceber o foco da professora alfabetizadora e esse aspecto pode ser um ponto a ser discutido com os professores em formação, para que visualizem que uma proposta de trabalho executada em sala de aula revela suas prioridades, por isso, precisam ser sistematicamente planejadas para que não se perca o foco e acabem priorizando muito os aspectos contextuais do gênero e pouco os aspectos textuais, que promoverão, na alfabetização, uma reflexão do sistema de escrita alfabética atrelada ao uso. Assim, é fundamental buscar um equilíbrio para alfabetizar letrando e não negar as competências individuais da alfabetização e do letramento como aponta a pesquisa de Melo (2012).

### **3.1.2.2 Circulação social**

Na culminância da produção final do projeto, consideramos que houve pouca ênfase na circulação social da biografia de Luiz Bandeira produzida coletivamente pelos alunos. Identificamos um contexto de circulação, pois os demais alunos da escola foram convidados a observar, mas frisamos como essencial ultrapassar os muros da escola, quem sabe produzindo um livro de biografias, uma publicação no jornal ou *blog* da escola. Dessa forma, a produção do conhecimento ganha uma potencialidade maior não apenas para o aluno em formação, mas para a sociedade em que vive e com quem interage.

Sentimos falta de uma maior explicação sobre como foi mediada a revisão da biografia, mas consideramos como muito produtivo o projeto desenvolvido, o qual possibilitou a abordagem da língua em seu cotidiano e ampliou a competência discursiva

dos alunos. Por fim, consideramos que esses dados podem ser discutidos com os professores em formação. Isso ampliará a visão deles e permitirá novos aprendizados.

### 3.1.2.2 Análise do relato (B) “Educação no Campo Multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras”.

Exibimos, abaixo, o projeto desenvolvido pelas professoras Magda Brandão Mendes e Raquel Samara Nogueira Agra, relatado também no caderno 3 nas páginas 94-98. Para essa apresentação, elaboramos o quadro abaixo com a mesma estruturação do anterior, contendo na sua primeira parte a identificação, com o ano escolar em que foi desenvolvido o trabalho da professora, o período, seus objetivos, os temas abordados e as disciplinas envolvidas. Em seguida, apresentamos as etapas do relato de experiência e em cada uma das etapas apontamos os eixos e as capacidades de linguagem identificadas por nós a partir da leitura do relato de experiência.

Quadro 6 – Descrição do relato (B) e levantamento dos eixos linguístico e capacidades de linguagem

<b>DESCRIÇÃO DO RELATO (B)</b>		
<b>ETAPA:</b> Multisseriada Pré I ao 5º ano		
<b>CIDADE:</b> Massaranduba – PB		
<b>OBJETIVOS:</b> (1) Valorizar o brincar no campo; (2) vivenciar brincadeiras (3) interagindo com pessoas da comunidade; (4) compreender e produzir instruções de jogos; (5) confeccionar jogos; (6) conhecer a história de brincadeiras e brinquedos; (7) compreender princípios do sistema de escrita alfabética.		
<b>TEMAS E DISCIPLINAS:</b> Português, Matemática, História e Arte		
<b>DESCRIÇÃO DAS ETAPAS</b>	<b>EIXOS</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>
1- Trabalho com o gênero “instruções de jogo” – pega varetas. Leitura, finalidade, identificação de cores, pontuação de cada vareta;	LEITURA	CA
2- Reescrita das regras do jogo no caderno;	ESCRITA	CA, CD, CLD
3- Construção do jogo “pega varetas”;	LEITURA	CS, CA, CMS
4- Construção do “jogo de damas”, elaboração de problemas pelos alunos do 5ºano envolvendo adição e multiplicação;	LEITURA ESCRITA ORALIDADE AUTONOMA	CS, CA, CMS
5- Construção do “boliche alfabético” e trabalho com dezenas;	LEITURA	CS, CA, CMS
6- Formação de palavras com as letras, número de letras, número de sílabas, lista de palavras, frases e pequenos textos;	ESCRITA AL	CD, CLD, CA, CS
7- Confecção de lista de brinquedos feitos com materiais de sucata (pré 1º ao 2º ano);	ESCRITA AL	CA, CD, CS, CLD
8- Desenho da lista (para os não alfabéticos);	ESCRITA	CMS

9- Produção dos brinquedos bilboquê, telefone sem fio e vai e vem;		CS, CA, CMS
10- Socialização do texto levado pela professora contendo informações sobre a origem de cada brinquedo;	LEITURA	CS, CA
11- Conversa sobre cantigas de roda e músicas populares. Momento de cantar “Atirei o pau no gato”. Mudança da letra para “Não atire o pau no gato” e escrita da nova letra no caderno;	ORALIDADE INTEGRADA AL ESCRITA	CD, CLD, CA,CS CLD
12- Conversa sobre brincadeiras populares. Pesquisa no dicionário sobre o significado da palavra “popular”;	ORALIDADE INTEGRADA LEITURA	CD, CA, CS
13- Confeção de uma lista de brincadeiras populares;	ESCRITA	CA, CS, CLD
14- Momento de brincar com algumas delas;		CS, CA
15- Retomada da lista para reflexão sobre número de letras, sílabas e aspectos ortográficos;	AL	CD, CLD
16- Organização no papel pardo de adivinhas e rimas fatiadas;	ESCRITA AL	CA, CS, CD, CLD
17- Produção de pinturas que expressassem momentos do projeto;	ESCRITA	CMS
18- Criação de um texto coletivo sobre “o dia da pintura”;	ESCRITA AL	CA, CS, CD, CLD
19- Explicação por parte dos discentes sobre a confecção dos jogos.	ORALIDADE AUTÔNOMA	CA, CS, CMS

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desse quadro 6, apresentaremos abaixo as análises utilizando o mesmo procedimento do quadro anterior.

### 3.1.2.2.1 Aspectos interdisciplinares

O projeto envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Arte por meio de oficinas de jogos, brinquedos e brincadeiras que possibilitaram o desenvolvimento de diferentes aprendizados. No que se refere à Matemática, trabalhar com as regras de jogo foi essencial para os alunos agirem em situações de contagem e agrupamento. Quando a professora expôs informações sobre as origens dos brinquedos e solicitou que os alunos pesquisassem músicas que fizeram parte da infância de seus familiares, o componente curricular História foi contemplado e possibilitou as crianças olharem as criações humanas como objetos culturais construídos e passados a gerações. Trabalhar com Arte foi um dos maiores focos desse projeto, que envolveu produção de jogos, montagem de brinquedos com sucata, escuta e dança de cantigas de roda, e por fim, pintaram o muro lateral da escola.

Percebemos que a ênfase desse projeto foi no desenvolvimento das habilidades e reflexões artísticas, porém, presenciamos integração com outros componentes

curriculares. A seguir, apresentaremos reflexões sobre os aspectos relacionados à língua portuguesa que foram contemplados em maior ou menor recorrência.

### 3.1.2.2 Eixos Linguísticos

A seguir, destacaremos os aspectos relacionados à língua portuguesa (eixos do ensino e capacidades de linguagem) encontrados nesse relato. Por meio da tabela elaborada, notamos que esse projeto envolveu 19 etapas, conforme organização da tabela e também abrangeu todos os diferentes eixos de ensino da língua. Identificamos (10) atividades envolvendo escrita, (8) relacionadas à leitura, (6) englobando análise linguística e (4) atividades referentes ao eixo oralidade.

Como já mencionado, o foco da professora não foi trabalhar inicialmente com a Língua portuguesa, mas sim com habilidades artísticas por meio de oficinas, por isso, acreditamos que o relato dela acabou nos privando de algumas informações que ajudariam a compreender melhor os eixos contemplados quando ela promoveu a integração através de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Outro dado que sentimos falta, por se tratar de uma turma multisseriada envolvendo alunos do pré I ao 5º ano, foi a não especificação das ações de cada grupo de alunos, e isso nos leva à incerteza sobre o que cada grupo desenvolveu nesse projeto.

Apesar dessas objeções, averiguamos que o eixo predominante nessas etapas foi a **escrita**, sendo recorrente em (10) etapas. Essas escritas envolveram mais palavras, do que textos de diferentes gêneros. As reflexões sobre a língua ocorreram através da escrita de texto coletivo, organização no papel pardo de adivinhas e rimas, produção de lista de brincadeiras populares e de brinquedos construídos com sucata, escrita de regras de jogo no caderno e mudança da letra da música, porém, não está claro em que momento a professora foi escriba ou qual grupo de alunos escreveu, tratando-se de uma turma multisseriada. Houve um momento em que a professora utilizou o termo “reescrita” para se referenciar a escrita das regras do jogo no caderno, assim, não sabemos se foi uma escrita individual de memória ou uma cópia.

O segundo eixo mais contemplado foi a **leitura**, encontrada em (8) etapas através de atividades de leitura de instrução de jogo, de verbetes, quando pesquisaram o sentido da palavra “popular” e na leitura do texto sobre a origem dos brinquedos. Aqui inferimos que a professora leu para os alunos, mas o relato não especifica se os alunos leram ou a docente. Em seguida, a **análise linguística** destacou-se em (6) etapas do relato

relacionada à apropriação do SEA e também a aspectos discursivos, textuais e normativos, envolvendo reflexões de cunho ortográfico.

O eixo **oralidade** evidenciou-se em (4) atividades. Duas atividades são na perspectiva do oral integrado, quando a professora promoveu duas conversas em diferentes momentos sobre cantigas de roda e depois sobre brincadeiras populares. Identificamos a presença do oral autônomo no momento em que três alunos ensinaram para a turma o jogo e na culminância do projeto durante a organização da mostra das atividades na escola. Esses dados revelam-nos que esse eixo ainda é pouco explorado nas práticas de muitos professores, o que muitas pesquisas da área já revelam. Dolz e Bueno (2015) indicam algumas dificuldades encontradas pelos professores para se desenvolver um trabalho com gêneros orais na interface com a escrita. Segundo eles:

uma delas é delimitar o oral para escolarizá-lo, uma vez que a) ele está presente em todo lugar, tanto fora como dentro da escola; b) é simultaneamente objeto de aprendizagem e ferramenta para o ensino; c) implica o conjunto da pessoa (sua voz, gestos, seu olhar, seus movimentos, sua roupa etc.); e d) não combina com o modelo de aula tradicional, nas quais só o professor fala e os alunos ficam quietos em seus lugares. Uma outra é a dificuldade de acesso (DOLZ E BUENO, 2015. p. 122).

Entendemos que essas dificuldades apresentadas pelos pesquisadores são reais e ainda fazem parte do contexto de muitos professores que, acabam não trabalhando oralidade, porque tomam o oral como instrumento para o ensino e não como objeto a ensinar, revelando, desse modo, a possível concepção de trabalho com o gênero, que ainda em muitas práticas é tratado como objeto e não como ferramenta e, assim, o professor acaba achando que desenvolver conversas, oportunizar momentos de fala em meio a explicações está trabalhando oralidade, mas não planeja, desenvolve e avalia essas práticas por que os próprios currículos escolares “devem definir e organizar os conteúdos sobre os gêneros orais formais e sua progressão na escola” (DOLZ E BUENO, 2015. p. 136).

Uma vez que defendemos a formação de sujeitos que saibam agir na sociedade, precisamos instrumentalizá-los para todos os eventos, não só para aqueles restritos à escrita e a sala de aula.

Finalizando essa análise quanto à abordagem dos eixos, notamos que esse relato também promove a visibilidade de ações didáticas aos professores em formação e reforça

a concepção trazida na parte teórica do caderno 3. Passamos a analisar as capacidades de linguagem no próximo item.

### **3.1.2.2.3 Capacidades de linguagem**

Quanto às capacidades de linguagem, observa-se no quadro desenvolvido que todas foram contempladas, porém, as capacidades de ação foram notadas em (16) etapas, seguida da capacidade de significação em (14) etapas, as capacidades linguístico-discursivas foram identificadas em (9) etapas, as discursivas em (8) etapas e, por fim, a capacidade multissemiótica foi identificada em (7) etapas.

Conforme o relato anterior, a capacidade de ação (CA) foi a mais recorrente no trabalho relatado pela professora, através de atividades que envolveram a realização de inferências sobre textos, a mobilização de conhecimentos quanto ao contexto de produção, reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação.

As capacidades de significação (CS) foram contempladas em (14) etapas por meio de atividades que envolveram o engajamento em atividades de linguagem, a compreensão de conjuntos pré-construídos coletivos e posicionamento sobre as relações textos-contextos. Essas atividades contemplaram diferentes esferas de atividades em interação com conteúdos temáticos de experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem. Como por exemplo: a construção dos jogos e brinquedos, a confecção de listas e escritas de palavras, as conversas com os alunos, os momentos das brincadeiras, a criação do texto coletivo e organização das rimas e adivinhas, além da mostra de atividades no fim do projeto.

A capacidade linguístico-discursiva (CLD) foi desenvolvida em (9) etapas, essas atividades envolveram especificamente a compreensão de elementos que operam na construção de um texto, o exercício de operações que contribuem para coesão, coerência, expansão de vocabulário e produção de unidades linguísticas.

As capacidades discursivas (CD) foram ativadas em (8) etapas através das atividades de reescrita das regras do jogo, da criação do texto coletivo sobre o dia da pintura, a organização das rimas e adivinhas, a confecção das listas de jogos e brinquedos, a escrita de palavras e a pesquisa no dicionário. Essas atividades possibilitaram o reconhecimento da organização do texto e a mobilização de mundos discursivos para formar o planejamento geral de um conteúdo temático.



As capacidades multissemiótica (CMS) apareceram em (7) etapas por meio da construção dos jogos “pega varetas”, “damas” e “boliche alfabético” também ao produzirem desenhos para compor a lista, bem como a produção de brinquedos, pinturas e a própria organização do evento “mostra de atividades”. Essas etapas abrangeram relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais, apreensão de diferentes conhecimentos e sentidos através de vídeos e imagens, relações de elementos não-verbais a contextos sociais que os cercam e compreensão dos elementos semióticos que constituem alguns gêneros.

Evidenciar essas capacidades de linguagem privilegiadas nesse projeto permite-nos perceber o foco da professora alfabetizadora, bem como do caderno de formação e esse aspecto pode ser um ponto a ser discutido com os professores em formação para que percebam mais uma vez que uma proposta de trabalho executada em sala de aula revela prioridades, por isso, precisam ser sistematicamente planejadas para que não se perca o foco e acabem priorizando muito os aspectos contextuais do gênero e pouco os aspectos textuais, que promoverão na alfabetização uma reflexão do sistema de escrita alfabética atrelada ao uso. Assim sendo, é fundamental buscar um equilíbrio para alfabetizar letrando e não negar as competências individuais da alfabetização e do letramento.

#### **3.1.2.2.4 Circulação social**

Mesmo tento ocorrido na culminância do projeto uma mostra de jogos, brinquedos e brincadeiras para a comunidade escolar, percebemos que todas as situações de escrita estiveram limitadas à circulação da sala de aula e do caderno para, posteriormente, estarem expostas na mostra as produções artísticas e as músicas trabalhadas, mas as situações de escrita ficaram abafadas no contexto da sala de aula apenas.

Sabemos que ao adentrar na escola o gênero está escolarizado e que montar uma situação de escrita que se configure como contextual para uma circulação de uma produção também é válida, por estarmos no contexto didático escolarizado. Entretanto é importante ressaltarmos a necessidade de avançar nos contextos de circulação das produções dos alunos, de modo que eles se vejam cada vez mais como autores e produtores da língua em sociedade e não apenas no contexto escolar. Além das feiras, dos murais, exposições variadas é necessário ampliar a circulação para a comunidade, para *blogs*, páginas da escola, em redes sociais, rádio escolar, jornal escolar, revistas temáticas semestrais, produções de livros para composição do acervo da biblioteca escolar, entre

outros que envolvam principalmente os contextos multissimióticos e tecnológicos da modernidade, tão pulsante na nossa sociedade e nos nossos alunos.

## 3.2 Caderno 1

### 3.2.1 Conceitos integradores

Conforme refletimos a respeito dos conceitos integradores – alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade no caderno 3, nesse momento, refletimos à luz do caderno 1, a fim de atingir nosso primeiro objetivo (analisar o conceito de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade nos materiais do PNAIC), o que possibilitar-nos-á traçar um panorama sobre como o programa de formação continuada conceitua e concebe esses conceitos.

O caderno 1 “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização” está organizado da seguinte forma:

Quadro 7 - Organização do caderno 1 “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”

<b>Título: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização</b>		
	<b>SEÇÕES INTERNAS</b>	<b>SUBSEÇÕES</b>
1	<b>Iniciando a conversa</b>	O que, como e por que ensinar?
2	<b>Aprofundando o tema</b>	Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes
3		Ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem
4		Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo
5		Educação do Campo e o ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular
6		Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização
7		Diversidade linguística no ciclo de alfabetização
8		<b>Compartilhando</b>
9	Uma experiência com os textos da tradição oral no Ciclo de Alfabetização	
10	Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais.	
11	<b>Para aprender mais</b>	Sugestões de leituras, vídeos, materiais didáticos e atividades

Fonte: Elaborado pela autora

Como já mencionado, a organização do caderno envolve diferentes seções que se complementam formando a unidade do caderno de formação. Nessa segunda análise, também focaremos nos relatos da seção “compartilhando”.

Desenvolvemos o quadro abaixo através da metodologia SOT-STT. Primeiramente, buscamos palavras-chave para identificar os segmentos de orientação temática (SOTs) os quais, são abordados detalhadamente, nas seções seguintes, em tratamentos temáticos mais específicos. Para tanto, construímos um quadro de busca durante a leitura e sintetizamos os SOTs e STTs abaixo:

Quadro 8 – SOTs e STTs do Caderno 1

Título: Apresentação dos SOTs e STTs do Caderno 1		
SOT	STT	Páginas em que aparecem os temas
Alfabetização	Currículo	7,20,23,44,47,68,72,73,74
	Avaliação	31,33, 37
Letramento	Práticas de Letramento	24,25,28,75-79,91,94
Gêneros textuais		24,33 – 36, 52, 58, 71, 80, 90
Interdisciplinaridade	Relações entre áreas	21, 25,28, 50
	Currículo	20, 21, 28
	Prática pedagógica: sequência didática e projeto didático	20, 21, 25, 53

Fonte: elaborado pela autora

Veremos, a seguir, então, como cada um desses segmentos são abordados no caderno 1.

### 3.2.1.1 Alfabetização

O caderno apresenta as primeiras reflexões sobre alfabetização ao explicitar os objetivos da unidade (seção: iniciando a conversa, item:1, quadro 7). Notamos que a alfabetização é abordada conjugada às temáticas currículo, ciclo, avaliação, educação no campo, educação inclusiva e diversidade linguística.

O caderno de formação em análise apresenta inicialmente (seção: aprofundando o tema, item 2, quadro 7) uma discussão sobre **currículo** de modo geral, sem mencionar o ciclo de alfabetização. Posteriormente, no segundo artigo (seção: aprofundando o tema, item 3, quadro 7) as autoras problematizam a implantação dos ciclos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo elas, a ênfase na denominação dos anos iniciais como ciclo de alfabetização aponta dois aspectos: a centralidade na tarefa de alfabetizar todos os alunos no primeiro ciclo e a existência de uma demanda (por direitos) ainda não

resolvida a contento, uma vez que são altos os índices de crianças que estão concluindo o ciclo sem conseguir fazer o uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. No mesmo artigo, as autoras demonstram aspectos favoráveis e contrários à organização do ensino por ciclos e ressaltam que a integração de saberes e conhecimentos, a fim de atender às expectativas e especificidades das crianças no ciclo, não podem ser mais negligenciados pelos sistemas, pelas redes e pelas escolas.

Ao tratar sobre **educação no campo**, no artigo título do artigo (seção: aprofundando o tema, item 5, quadro 7) as autoras retratam desafios da construção curricular para a alfabetização, uma vez que grande parte dessas escolas situadas no campo possuem turmas multisseriadas, que demandam uma definição clara dos direitos de aprendizagem para efetivar a alfabetização de todo grupo heterogêneo. Estratégias como envolver toda turma em um mesmo projeto que se desdobre numa série de atividades coletivas e individuais diferenciadas, que favoreçam a integração e a troca de conhecimentos podem propiciar reflexões sobre a língua que ora toque em um grupo de alunos e ora em outros. Os agrupamentos através dos níveis de leitura e de escrita também favorecem a alfabetização.

Ao discutir sobre algumas implicações curriculares de nossa diversidade linguística nos contextos escolares multilíngues (seção: aprofundando o tema, item 7, quadro 7), os autores discutem sobre a diversidade linguística no ciclo de alfabetização e sinalizam como um grande equívoco tentar alfabetizar em uma determinada língua um aluno que não fala aquela língua. Os autores defendem a alfabetização dos alunos na língua materna e a introdução da língua materna no currículo como primeira língua, a qual será instrumento de comunicação pedagógica, mas também objeto de reflexão e estudo.

A **avaliação** também foi uma temática relevante encontrada no caderno tratando especificamente sobre alfabetização. Na seção “Aprofundando o tema” (item 4, quadro 7), as autoras afirmam que nos cadernos do PNAIC “a proposta do ciclo de alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem em processo” (FARIA E CAVALCANTE, 2015, p. 31). Notamos que as avaliações devem favorecer o aprendizado da língua, para redirecionar a prática na sala de aula; por isso, a avaliação não pode ser apenas do aprendiz, mas também das estratégias didáticas implementadas. As autoras também destacam que a avaliação precisa ser um processo inclusivo, que apresente uma proposta de maior flexibilidade com o tempo e mais continuidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

A partir desses apanhados, observamos que não houve uma definição explícita sobre o conceito de alfabetização nesse caderno que trata sobre o currículo do ciclo de alfabetização, mas ao tratar do currículo implicitamente, foram evidenciadas perspectivas de ensino que tocam diretamente nas ações didáticas do alfabetizador.

Para mapearmos qual concepção de alfabetização está imbricada no caderno, realizamos uma busca por termos específicos como imersão, práticas sociais, apropriação do SEA e reflexão, que nos ajudaram a identificar qual a perspectiva de alfabetização está sendo defendida no caderno, uma vez que pontuamos na seção teórica dessa pesquisa e tensões em três diferentes concepções de alfabetização.

O exemplo a seguir foi retirado do artigo da seção aprofundando o tema, item 2, quadro 7, que trata especificamente sobre o currículo. Nesse texto, notamos que a primeira perspectiva de alfabetização por imersão no letramento não é a privilegiada no caderno, pois o autor afirma que:

“No lugar da ideia de dificuldade ou problema de aprendizagem, que como já dito só se sustenta numa perspectiva da individualidade singular, propomos e defendemos a ideia de que cada um de nós possui diferentes possibilidades de tessitura de conhecimentos e, nesse sentido, temos garantido, como condição humana, o direito de aprender. Como temos defendido em outras ocasiões, entendendo os sujeitos praticantes das escolas como enredados por diferentes contextos de vida por diferentes redes de sentidos culturais, por diferentes processos de subjetivação, não há como negar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos, cabendo à escola ampliar, cada vez mais do ponto de vista ético estético-político, essas possibilidades (FERRAÇO, 2015, p. 16-17 grifos nossos).

Sabemos que o fato de caber à escola ampliar as possibilidades de aquisição de conhecimento envolverá diferentes modos de organizar, ensinar e avaliar. Para a concepção de alfabetização pela imersão no letramento, esse caráter formal sistemático de uma organização curricular é inadmissível.

No artigo da seção (aprofundando o tema, item: 3 quadro 7), as autoras evidenciam a defesa pela tendência da alfabetização na perspectiva do letramento, vejamos a seguir:

Considerando que a escola é um espaço em potencial que pode viabilizar aprendizagens necessárias tanto para ampliação do universo cultural das crianças quanto para seu prosseguimento nos estudos, poderíamos perguntar: Como abordar as diferentes áreas de conhecimento pensando na qualificação do ensino e na alfabetização

das crianças na perspectiva do letramento? (SÁ e LIMA, 2015, p. 24-25 grifo nosso).

O exemplo a seguir foi retirado do artigo da (seção aprofundando o tema, item 4, quadro 7), do contexto textual em que os autores afirmam a importância de desenvolver atividades com foco na apropriação do SEA:

O aluno vai adquirindo o sistema no uso social dos gêneros. No caso em questão a criança já entendeu o funcionamento da escrita e está em uma fase de consolidação das correspondências grafofônicas e das convenções ortográficas (FARIA E CAVALCANTE, 2015. p. 35).

Quando afirmam que o aluno alcançará o conhecimento do sistema no uso social dos gêneros, nos leva a identificar que não corroboram também com a segunda tendência que acredita na alfabetização a partir de textos cartilhados, criados especificamente para esse fim.

Na seção (aprofundando o tema, item 5, quadro 7), as autoras citam uma prática exitosa de uma professora alfabetizadora na organização de um projeto para educação no campo e citam a seguinte fala da professora: “Ao planejarmos as atividades didáticas, priorizamos conteúdos relacionados à apropriação do SEA, a gêneros textuais, ortografia.” (SÁ E LIMA, 2015. P. 52).

Por fim, selecionamos o fragmento a seguir, referente ao artigo que trata sobre a diversidade linguística (seção aprofundando o tema, item 7, quadro 7) para evidenciar mais uma vez a tendência do caderno na perspectiva do letramento. Os autores expõem três medidas necessárias para que a escola preserve a diversidade linguística e uma delas aponta para a necessidade de tomá-la como objeto de estudo e reflexão.

“Em terceiro lugar, introduzir a língua materna no currículo como primeira língua, ou seja, ela será não só o instrumento da comunicação pedagógica, mas também objeto de estudo e reflexão” (COSTA E CAVALCANTE, 2015, p. 73 grifos nossos).

Os excertos evidenciaram a defesa de um ensino alicerçado em práticas sociais planejadas intencionalmente para promover uso e reflexão da língua, estando, portanto, de acordo com a terceira tendência (*alfabetização na perspectiva do letramento*)

identificada pelas pesquisadoras Leal et al (2013) no estudo citado na seção teórica deste trabalho.

### **3.2.1.2 Letramento**

Conforme foi identificado, o conceito de alfabetização está presente dentro das temáticas currículo e avaliação, o conceito de letramento está implicitamente presente neste caderno em análise ao se tratar das práticas de letramento.

O termo “práticas de letramento” foi identificado inicialmente na seção: aprofundando o tema (item 2, quadro 7) quando as autoras referem-se aos objetivos gerais do ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, elas citam o caderno de apresentação da primeira edição do PNAIC (2012), que afirma como necessário a ampliação do universo de referências culturais das crianças, bem como a ampliação e aprofundamento de suas práticas de letramento. Segundo o documento citado por elas, o currículo deve abarcar temáticas variadas referentes à compreensão e produção de textos orais e escritos.

Segundo as autoras, a autonomia na leitura e na escrita é tida como condição necessária para a ampliação de suas práticas de letramento, mas antes que isso aconteça é necessário que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética se efetive de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.

A fim de ampliar as práticas de letramento dos alunos no contexto de aprendizagem da língua, as autoras enfatizam que os direitos de aprendizagem devem articular-se aos demais componentes curriculares e outros saberes, de modo a haver significação e ampliação dos letramentos. Para isso, refletem sobre como abordar diversas áreas do conhecimento pensando na alfabetização na perspectiva do letramento e consideram que é necessário inclinar todas as áreas para a vertente dos usos sociais de seus conceitos.

No artigo que trata sobre a diversidade linguística no ciclo de alfabetização (seção: aprofundando o tema, item 7, quadro 7), os autores trabalham com o conceito de letramento para discutir sobre a alfabetização na língua materna. Segundo eles, “o letramento na primeira língua favorece o letramento na segunda língua” (COSTA E CAVALCANTE, 2015, p. 75).

Os mesmos autores, ao tratarem no caderno sobre a realidade linguística das comunidades surdas, tocam em discussões sobre letramento e afirmam que estratégias de letramento em português escrito não poderão tomar como referência a consciência fonológica, visto que a língua de sinais é visuoespacial, portanto, as pistas não serão fonológicas, mas visuais, havendo, nesse contexto, um letramento em libras. Os autores ainda destacam que explorar a diversidade linguística na escola é um desafio que precisa ser enfrentado. Para eles, propostas de letramento bilíngue e bilíngue bimodal<sup>14</sup> precisam ser socializadas para efetiva melhoria na educação básica nos anos iniciais.

Ao observar os relatos de professores na seção: compartilhando (item 8,9 e 10, quadro 7) notamos experiências reforçando a ideia de que a proposta de ensino da leitura e da escrita, bem como das aprendizagens dos outros componentes curriculares não podem ser vivenciados fora dos contextos de letramento.

Em nossa leitura crítica, percebemos que esse caderno de formação não apresenta referenciais sobre a concepção de letramento para além da indispensabilidade de vivência da função social da leitura, da escrita e das demais aprendizagens referentes aos demais componentes curriculares. A concepção de letramento ideológico não parece ter sido demandada neste caderno, uma vez que não se mencionou sobre o letramento numa vertente mais ampla que envolve o impacto das aprendizagens num viés cultural e ideológico, em que as práticas de leitura e escrita na organização curricular são imbricadas em relações de poder. Defendemos a necessidade dessa discussão, não para ser tratada com os alunos na escola, mas a fim de conscientizar professores e elaboradores de currículos na educação básica.

Do mesmo modo que observado no caderno 3 analisado por nós inicialmente, esse caderno também não emprega o uso da palavra letramentos no plural, mas no singular, revelando que esse caderno também se alinha a perspectiva de letramento de Soares, que usa letramento no singular. Abordar letramentos no plural, conforme Street (1984, 1995) evidencia a consciência da existência de múltiplas formas de lidar com a escrita na nossa sociedade.

---

<sup>14</sup> Os termos são específicos de uma área e denotam os seguintes significados: bilíngue envolve o ensino de duas línguas simultaneamente a oficial do país e outra. O termo bilíngue bimodal começou a ser usado por pesquisadores que tinham crianças e adultos ouvintes com uma língua de sinais e uma língua falada.



### 3.2.1.3 Gêneros textuais

O terceiro conceito analisado nesse caderno foi o de gêneros textuais e também não identificamos uma definição precisa de gênero, bem como no caderno 3 analisado primeiramente. Conforme se observa no quadro 8, no qual demonstramos os SOTS e os STTS, identificamos a palavra gênero textual mencionada algumas vezes em todo o caderno. Serão sobre essas menções que trataremos a seguir, com o intuito de investigar qual a abordagem do conceito no caderno que aborda a organização curricular.

No segundo artigo, que trata sobre o ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem (seção: aprofundando o tem, item 2, quadro 7), as autoras evidenciam que o currículo deve envolver a compreensão e a produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros de circulação social.

No artigo seguinte, que trata sobre a avaliação (seção: aprofundando o tema, item 4, quadro 7) identificamos maior utilização do termo “gêneros”. As autoras apresentam uma proposta de avaliação desenvolvida por Bezerra e Reinaldo (2014) que envolveu a reescrita de gêneros textuais na escola. Dessa forma, as autoras relatam como os alunos tiveram contato com o gênero convite, observando seus aspectos textuais e linguísticos e ressaltam que na produção dos convites esses alunos vão adquirindo as propriedades do sistema de escrita alfabética no uso social do gênero. Para a avaliação, salientam diversos aspectos discursivos e textuais e fazem menção à necessidade de atenção à estrutura composicional do gênero produzido.

Outra identificação do termo “gênero” foi localizada na seção: aprofundando o tema (item 5, quadro 7). Ao tratarem sobre a educação no campo, as autoras relatam um trabalho vivenciado por uma professora alfabetizadora que planejou atividades didáticas priorizando conteúdos relacionados à apropriação do SEA, aos gêneros textuais, ortografia, saneamento básico, meio ambiente, poluição, queimadas, tipos de lixo, reciclagem, entre outros. Porém, em nenhum momento do artigo identificamos as autoras chamando a atenção para o uso dos gêneros, suas potencialidades e possibilidades no ciclo de alfabetização.

No artigo que trata sobre a diversidade linguística (seção: aprofundando o tema, item 7, quadro 7) os autores expõem três argumentos para defender a importância da preservação da diversidade linguística, um desses argumentos é o cultural e segundo os autores

É principalmente numa língua e por meio dela que a cultura imaterial de um povo é produzida, circula e é transmitida de geração a geração. No léxico de uma língua e nos gêneros discursivos que a tomam como base, experiências únicas e insubstituíveis de um povo encontram-se reunidas e armazenadas (COSTA E CAVALCANTE, 2015, p. 71 grifos nossos).

Ademais, identificamos também na (seção: compartilhando, item 1, 2 e 3, quadro 7) relatos de professores que contêm experiências com gêneros orais e escritos, as quais serão analisadas na segunda parte dos dados, por isso, não serão profundamente exploradas neste momento, mas apenas identificadas.

A partir desses levantamentos do termo, concluímos que os gêneros são tomados neste caderno primeiramente como instrumento de interação – no exemplo do convite, há uma situação discursiva para usar o gênero (interagir socialmente) e depois, subordinado a isso, o gênero é tomado como texto, para estudo tanto de sua configuração, quanto dos aspectos notacionais do SEA, que devem ser estudados justamente no discurso. Coerência com o aporte de gêneros do caderno 3.

Os gêneros são apresentados nas práticas dos professores como exemplo da concepção apresentada neste caderno, porém, não está explicitada sua potencialidade na organização curricular, tema deste caderno de formação.

O currículo organizado por projetos ou SD, por um lado minimiza o gênero textual, o que revela a crença de que os professores participantes já compreendem que “ensino de gêneros” significa propor situações efetivas em sala de aula, para que a interação aconteça pela linguagem em situações autênticas, perpassando os gêneros.

O currículo organizado por gêneros pode repercutir na compreensão acima (língua como interação prioritariamente), partindo de situações para, em seguida, haver o estudo do gênero como texto e, por fim, de unidades menores. Todavia, esse currículo organizado por gêneros sugere também o estudo do gênero apenas como texto, ou seja, estuda-se teoricamente sua estrutura composicional e nunca se interage por ele (estudo como pretexto para aprender e língua e não para interagir na sociedade).

A ausência do gênero como central na organização do currículo reforça a alfabetização na perspectiva do letramento: partir das situações de interação para, em seguida, perpassar o gênero como texto e, por fim, refletir sobre o SEA; ou seja, o gênero é um constructo que está subordinado à interação e seu estudo não tem um fim em si mesmo, mas está vinculado a um projeto de dizer, ler e escrever.

### 3.2.1.4 Interdisciplinaridade

Pelo fato de o caderno tratar sobre currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade, acreditávamos que encontraríamos uma definição sobre interdisciplinaridade e suas possibilidades para a efetivação deste currículo desejado. Ao contrário, identificamos apenas duas utilizações da palavra no artigo inicial que trata do ciclo de alfabetização e dos direitos de aprendizagem (seção: aprofundando o tema, item 3, quadro7).

As autoras tratam sobre o princípio da interdisciplinaridade para a organização da prática docente, o qual destaca algumas possibilidades de integração disciplinar. Ao abordarem reflexões sobre o modelo seriado e o ciclado, criticam a fragmentação e a artificialização dos conhecimentos no modelo escolar seriado. Segundo elas, os ciclos concebem que os fenômenos sociais, naturais, biológicos, entre outros devam ser estudados integrando diferentes saberes e áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é legitimada como “uma estratégia de organização do ensino que favorece a contextualização curricular e aproxima o processo educativo das experiências do aluno” (SÁ e LIMA, 2015, p. 21).

No mesmo estudo, as autoras apresentam relatos de experiências de professores alfabetizadores que integram conhecimentos e saberes numa sequência didática que propiciou a integração de diferentes áreas do conhecimento.

No artigo que trata sobre a organização curricular na educação do campo (seção Aprofundando o tema, item 5, quadro 7) identificamos a valorização de trabalhos envolvendo projetos e/ou sequências didáticas que oportunizam a articulação de saberes de diversas áreas de conhecimento, alterando a compreensão de que o conhecimento é linear e de que aprendizagem é um processo mecânico.

Identificamos que o conceito está presente no discurso do caderno de modo tímido, não de forma a mobilizar uma organização curricular interdisciplinar revolucionária, mas de maneira a defender o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que articulam diferentes disciplinas, como propõem pesquisadores como Santomé (1998), Paviani (2008) e Coimbra (2000), entre outros citados em nossa seção teórica, os quais se alinham à segunda tendência interdisciplinar que identificamos. Os próprios relatos de experiências colocados no caderno como práticas exitosas evidenciam as disciplinas envolvidas em determinado projeto ou sequência didática. O

conceito de interdisciplinaridade como ação também pode ser observado no contexto deste caderno, uma vez que percebemos que a organização das práticas através de sequências didáticas e projetos possibilitam a união das diferentes disciplinas.

### 3.2.2 Análise dos relatos da seção compartilhando (caderno 1)

#### 3.2.2.1 Análise do relato (C) “Majê Molê: Conhecendo o balé afro de Peixinhos.” (Caderno 1 – Currículo)

Exibimos, a seguir, o projeto desenvolvido pela professora Severina Erika Morais Guerra, relatado em forma de texto no caderno 1, dentre as páginas 80-85.

Quadro 9 - Descrição do relato (C) e levantamento dos eixos linguístico e capacidades de linguagem

DESCRIÇÃO DO RELATO( C)		
<b>ETAPA:</b> Não informado		
<b>CIDADE:</b> Olinda – PE		
<b>PERÍODO:</b> 5 aulas		
<b>OBJETIVOS:</b> <sup>15</sup> São 14 objetivos distribuídos em 3 disciplinas		
<b>TEMAS:</b> Cultura afro-brasileira		
<b>DISCIPLINAS:</b> Português, História e Arte.		
DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	EIXOS	CAPACIDADES DE LINGUAGEM
1- Perguntas realizadas aos alunos. Vocês conhecem algum grupo de dança? Participam de algum grupo de dança no bairro? Quais os ritmos? Quem geralmente participa dos grupos? Onde se reúnem?	ORALIDADE INTEGRADA	CA, CS
2- Leitura do livro “Porque somos de cores diferentes”. Conversa antecipada com os alunos respondendo à pergunta do título do livro antes da leitura da história e observando a capa do livro.	LEITURA	CS, CD, CMS
3- Questionamentos após a leitura do livro. Quais as raças que aparecem na história? Como seria nosso país se fôssemos todos da mesma cor? Por que é importante respeitarmos as pessoas de	ORALIDADE INTEGRADA	CA, CS

<sup>15</sup> *História:* Identificar práticas sociais e culturais específicas dos seus grupos e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade. Identificar a si e às demais pessoas como membros de vários grupos de convívio étnico-cultural. *Língua Portuguesa:* Compreender textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, lidos por outras pessoas. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou pelas crianças. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. Planejar e realizar entrevista, refletindo sobre suas funções e características. Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho. Perceber que as palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. *Arte:* Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança. Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte. Identificar no cotidiano a produção artística em diferentes ambientes. Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.

diferentes cores? Será que só os brancos trouxeram influências para o nosso país? Professora falou sobre países e povos que também influenciaram.		
4- Produção de autorretrato. Apresentação e colagem no mural.	ESCRITA	CA, CMS
5- Pesquisa de fotos de familiares para identificar as semelhanças e diferenças entre os seus traços físicos e os característicos de sua família.		CMS, CS
6- Leitura de texto da internet “Influência africana nos ritmos samba, maracatu, ijexá, coco, jongo, lambada, maxixe, maculelê.	LEITURA	CA, CS, CMS
7- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o que significa “cultura afro” e indagações sobre influências no Brasil.	ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA
8- Escrita coletiva de uma lista com os ritmos encontrados no texto, escrita ao lado de quantidade de sílabas, letras, vogais e consoantes. Comparação de palavras iniciadas com a mesma sílaba.	ESCRITA AL	CA, CD CLD
9- Adivinhação dos nomes dos ritmos trabalhados. Mostrando letra inicial, final ou sílabas iniciais e finais da palavra.	AL	CLD
10- Leitura de um texto informativo pela professora, tratando sobre a história da dança afro.	LEITURA	CS, CA
11- Leitura do livro “Peixinhos um rio por onde navegam um povo e suas histórias”, contando a história do grupo do Balé Majê Molê.	LEITURA	CS, CA
12- Exposição de fotos dos fundadores do Balé, de apresentações do grupo, ensaios e vídeos disponíveis na internet.	LEITURA	CMS, CA,
13- Elaboração de um roteiro de entrevista com uma das integrantes do grupo.	ESCRITA AL	CS, CA, CD
14- Discussão sobre como fazer uma entrevista. Escolha de dois alunos para serem os entrevistadores. Necessidade de todos levarem caderno para anotar as partes que considerassem importantes.	ORALIDADE AUTONOMA	CA, CS, CMS
15- Visita ao local onde os ensaios são realizados e realização da entrevista;	ORALIDADE AUTONOMA	CS, CA
16- Realização da leitura da entrevista com as respostas dos alunos, escrita coletiva no quadro das respostas;	LEITURA AL	CD, CLD, CS, CA
17- Conversa com a turma sobre a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira.	ORALIDADE INTEGRADA	CA, CS

Fonte: elaborado pela autora

A partir desse quadro 9, apresentaremos, a seguir, análises sobre os aspectos interdisciplinares, sinalizando a possível integração de saberes. Utilizamos a mesma organização das análises dos relatos anteriores. Apresentaremos os saberes desenvolvidos de cada área do conhecimento e explicitaremos se o relato está de acordo com a proposta apresentada na seção teórica. Seguidamente, analisaremos os eixos linguísticos privilegiados, bem como as capacidades de linguagem ativadas e, por fim, refletimos um pouco sobre a circulação social na situação didática em análise.

### 3.2.2.1.1 Aspectos interdisciplinares

O projeto envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte por meio de um trabalho visando discussão sobre a cultura afro, a partir da identidade local.

Referente à História, ao discutirem sobre um livro que trata da temática “por que somos de cores diferentes”, o professor mediou uma discussão sobre os países e povos que trouxeram suas influências para o Brasil. Solicitada a pesquisa de fotos de família para identificar semelhanças e diferenças entre os traços físicos, os alunos puderam identificar a si e as demais pessoas como membros de vários grupos de convívio étnico-cultural, além se reconhecerem como produtores de sua própria história. No que se refere às aprendizagens da disciplina Arte, os alunos desenvolveram autorretratos e vivenciaram experiências nas linguagens da dança, conheceram e acessaram fontes vivas de produção de uma arte, e foram levados a valorizar e respeitar a manifestação artística da cultura local.

A concepção subjacente à prática docente revela a interdisciplinaridade por meio da junção de disciplinas e a estratégia usada para tentar romper com essa disciplinarização é usar o projeto que envolve várias atividades entre elas a escrita, mas vai além incluindo dança, música e visitação, trabalhando de modo global com objetivos didáticos específicos de três componentes curriculares. No início do relato, há uma página apenas de descrição dos objetivos didáticos da sequência didática. Notamos que a prática interdisciplinar manifestada nesse relato de experiência considera o diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento, bem como estabelece uma intercomunicação entre duas ou mais disciplinas, numa relação de reciprocidade, como sustenta Santomé (1998).

A seguir, apresentaremos reflexões sobre os aspectos relacionados à Língua Portuguesa que foram contemplados em mais e menos recorrência.

### **3.2.2.1.2 Eixos linguísticos**

Nesse item, destacaremos os aspectos relacionados à Língua Portuguesa (eixos do ensino e capacidades de linguagem) encontrados nesse relato. Por meio da tabela elaborada, notamos que esse relato envolveu 17 etapas e também abrangeu todos os diferentes eixos de ensino da língua. Identificamos 6 atividades envolvendo leitura, 6 relacionadas à oralidade alternadas entre autônomas e integradas, 4 englobando análise linguística e 3 atividades referentes ao eixo escrita.

Os eixos leitura e oralidade integrada foram os predominantes neste relato, ambos em 6 etapas. Primeiramente, quanto às atividades envolvendo **leitura**, percebemos que houve diversificação dos gêneros a serem lidos, incluindo livro de literatura infantil, texto

da internet, conforme a professora nomeia, tratando sobre a influência africana nos ritmos musicais, texto informativo sobre a dança afro, leitura do livro que conta a história do grupo Majê Molê e leitura de fotos dos fundadores do balé e de algumas apresentações, bem como os ensaios foram lidos por meio de imagens e, por fim, houve a leitura da entrevista realizada com uma participante do grupo. Percebemos o contato sistemático com textos informativos e narrativa da literatura infantil, de modo que a aprendizagem da língua está centrada nas situações discursivas. Notamos diferentes momentos de leitura; ora percebemos que a leitura foi realizada pela professora, ora pelos próprios alunos individualmente. Essa prática é fundamental para promover o desenvolvimento de atitudes leitoras, pois quando a professora lê, os alunos observam a entonação e a cadência; quando a tarefa de ler está com cada um deles, além de realizarem as relações grafofônicas, eles mobilizam conhecimentos em busca de se tornarem leitores proficientes.

O eixo **oralidade** foi explorado em 6 etapas envolvendo, entretanto, mais oralidade integrada (4) por meio de atividades como levantamento de conhecimentos prévios sobre um termo ou sobre o que o livro de histórias tratava, questionamentos após a leitura do livro, bem como perguntas realizadas aos alunos sobre o grupo de dança do bairro e uma conversa sobre a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira. A oralidade autônoma foi observada em duas etapas, na elaboração da entrevista e em sua realização. Destacamos como positivo este relato apresentar trabalho efetivado com o gênero oral, isso permitiu iniciar um trabalho com a oralidade de modo consciente e planejado, pois comumente o que observa-se são propostas didáticas que promovem discussões, questionamentos e levantamento de opiniões em sala de aula, como se apenas essas atividades de interação fossem suficientes para o ensino da oralidade. Consideramos que é necessário envolver gêneros orais desde os anos iniciais de escolarização, bem como elaborar situações de produção do gênero que demandem dos alunos conhecimentos a serem mobilizados. É claro que no ciclo de alfabetização o foco é a escrita, mas aqui ela é integrada à produção oral, o que torna-se bastante relevante.

As atividades envolvendo reflexão de **análise linguística** somaram 4 etapas. O relato de experiência não evidencia o ano de escolarização da turma em que a situação didática foi executada, mas ao observar as atividades de reflexão linguística realizadas, acreditamos se tratar de uma turma de 1º ano, pois as reflexões envolveram escrita coletiva de uma lista com ritmos, escrita da quantidade de letra, sílaba, vogais e consoantes, bem como incluiu a comparação de palavras iniciadas com a mesma sílaba,

adivinhação dos nomes dos ritmos trabalhados através de visualização da sílaba inicial e final. A elaboração do roteiro de entrevista também propiciou reflexão sobre a língua, bem como a realização e a escrita coletiva das respostas anotadas por cada aluno durante a entrevista com a participante do grupo de balé. Identificar essas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita nos mostra que o caderno está na linha da alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que o relato evidencia a promoção de momentos de reflexão sobre unidades menores da língua de modo integrado ao estudo do texto, partindo do gênero (situação de uso); nessa tendência, a reflexão sobre sistema linguístico é feita conjugada a uma prática de letramento.

Apenas 3 atividades envolveram a **escrita**, sendo elas a produção do autorretrato, a lista de ritmos e o roteiro da entrevista. Essas escritas envolveram palavras no interior dos gêneros (lista, roteiro de entrevista), mas não exploram a escrita individual autônoma de cada aluno, pois tanto na lista como no roteiro, a professora atuou como escriba, o que nos parece indicar que os alunos ainda não são alfabetizados.

Mesmo sem a identificação do ano de escolarização que essa situação didática foi realizada, defendemos a necessidade de desde os primeiros dias de inserção no ciclo de alfabetização inserir os alunos em situações de escrita e produção textual de diferentes gêneros, conforme a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento defende. Do mesmo modo é imprescindível desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita. Acreditamos que indagações como as seguintes são facilmente encontradas no discurso de professores alfabetizadores: como orientar a escrita de um texto a crianças que ainda não escrevem convencionalmente? O que escrever na escola de forma que a prática de escrita ultrapasse seus muros? A quem escrever? Com que finalidades? Como escrever?

Um primeiro aspecto a ser considerado é a oportunização da escrita em sala de aula como definem Leal e Melo (2007)

*/.../ para ensinar a elaborar textos é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos /.../ sugerimos que as crianças desde cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita (LEAL e MELO, 2007, p. 15 – grifos nossos)*



A oportunidade de escrever na escola, quando ainda não se sabe fazê-lo convencionalmente, proporciona à criança a vivência tanto da alfabetização quanto do letramento, pois ela terá a oportunidade de confrontar hipóteses sobre a escrita, de forma a compreender o que se nota no papel, ou seja, a pauta sonora e também de pensar em sua organização, além de compreender seus usos e funções sociais.

Outro ponto a se considerar na prática de produção de textos desde bem cedo no ciclo de alfabetização é a situação sociocomunicativa que envolve essa atividade. Corroborando com Leal e Melo (2007), acreditamos que:

*/.../ para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores (LEAL E MELO, 2007, p. 20).*

Portanto, para que a criança aprenda a produzir textos desde o 1º ano, é necessário que o professor proponha atividades de escrita constantes e diversas que envolvam escritas individuais, em duplas, ou tendo o professor como escriba.

Finalizando essa análise quanto à abordagem dos eixos, notamos que esse relato também promove a visibilidade de ações didáticas aos professores em formação e reforça a concepção trazida na parte teórica do caderno 1.

### **3.2.2.1.3 Capacidades de linguagem**

Quanto às capacidades de linguagem, observa-se no quadro desenvolvido que todas foram contempladas, porém, a capacidade de ação foi notada em (14) etapas, seguida da capacidade de significação em (13) etapas, as capacidades multissemióticas somaram (6) etapas do trabalho seguidas da capacidade discursiva em (4) etapas e a capacidade linguístico-discursiva foi encontrada em (3) etapas.

Conforme o levantamento das etapas apresentado no quadro 9, a capacidade de ação (CA) foi a mais recorrente no trabalho relatado pela professora, (14 etapas) através de atividades que envolveram a realização de inferências sobre textos, a mobilização de conhecimentos quanto ao contexto de produção, reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação e consideração das propriedades languageiras na sua relação com os aspectos culturais.

As capacidades de significação (CS) foram contempladas em (13) etapas por meio de atividades que envolveram o engajamento em atividades de linguagem, a compreensão de conjuntos pré-construídos coletivos e posicionamento sobre as relações textos-contextos. Essas atividades contemplaram diferentes esferas de atividades em interação com conteúdos temáticos de experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem. Como por exemplo: a discussão sobre diferentes raças, o levantamento de conhecimentos prévios sobre “cultura afro”, a conversa sobre a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira, compreensões a partir da leitura do texto informativo sobre a história da dança afro e do livro que narra a história do grupo de balé da comunidade, além da elaboração e execução da entrevista possibilitaram a exploração dessa capacidade de linguagem.

As capacidades multissemióticas (CMS) apareceram também em (6) etapas por meio da discussão sobre como fazer uma entrevista, também através da solicitação de pesquisa por fotos de familiares a fim de identificar semelhanças e diferenças nos traços físicos, a produção do autorretrato e, por fim, a exposição de fotos dos fundadores do Balé, de apresentações do grupo, ensaios e vídeos disponíveis na internet. Essas práticas permitiram a compreensão das relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero, a apreensão dos diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens, o reconhecimento da importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos, bem como puderam relacionar o elementos não-verbais com o contexto social macro que os cercam.

As capacidades discursivas (CD) foram ativadas em (4) etapas através das atividades envolvendo produção do roteiro da entrevista e a escrita das respostas da entrevista, bem como a identificação da letra inicial e final para descoberta dos ritmos de dança seguida da produção da lista desses ritmos. Tais atividades possibilitaram o reconhecimento da organização do texto e a mobilização de mundos discursivos para formar o planejamento geral de um conteúdo temático.

A capacidade linguístico-discursiva (CLD) foi desenvolvida em (3) etapas, envolvendo leitura de textos e escrita da lista, elaboração da entrevista e leitura das respostas colhidas na entrevista. Aqui, elas envolveram atividades envolveram especificamente a compreensão de elementos que operam na construção de um texto, o exercício de operações que contribuem para coesão, coerência, expansão de vocabulário e produção de unidades linguísticas.

Evidenciar as capacidades de linguagem enfocadas nesse projeto permite-nos perceber o foco da professora alfabetizadora, bem como do caderno de formação e esse aspecto pode ser um ponto a ser discutido com os professores em formação para que percebam que uma proposta de intervenção didática precisa de uma organização curricular sistemática que permita a visualização dos objetivos. Estes, por sua vez, devem estar diretamente ligados ao objetivo de alfabetizar letrando, envolvendo de modo consciente todos os eixos linguísticos e as capacidades de linguagem que são desenvolvidas e ativadas ao longo de todo o processo de escolarização, sendo seu desenvolvimento o principal objetivo do ensino de língua, segundo Dolz e Schneuwly (2004).

#### **3.2.2.1.4 Circulação social**

Compreendemos que a situação didática relatada objetivava ampliar os conhecimentos da turma sobre a cultura afro-brasileira, por outro lado, defendemos que os trabalhos desenvolvidos durante a construção desses conhecimentos tenham uma função social, por isso, consideramos que a circulação dos conhecimentos adquiridos pela turma em todas as etapas ficou minimizado apenas aos alunos que vivenciaram essas experiências didáticas. A professora poderia ter publicado no jornal ou *blog* da escola a entrevista realizada, bem como os diversos conhecimentos adquiridos sobre o grupo Majé Molé, de modo a ampliar a circulação social das atividades desenvolvidas. No relato, está pontuado que a temática e os conhecimentos adquiridos seriam retomados na semana da consciência negra na escola, pelo fato da turma desejar conhecer outros ritmos e outros grupos existentes no bairro, mesmo assim, destacamos a necessidade desses conhecimentos serem mais expandidos para toda comunidade escolar e extraescolar.

#### **3.2.2.2 Análise do relato (D) “Uma experiência com textos da tradição oral no ciclo de alfabetização.” (Caderno 1 – Currículo)**

Exibimos, abaixo, o projeto desenvolvido pela professora Maria Sonaly de Lima, relatado em forma de texto no caderno 1 dentre as páginas 86-91.

Quadro 10 - Descrição do relato (D) e levantamento dos eixos linguístico e capacidades de linguagem

<b>DESCRIÇÃO DO RELATO (D)</b>
<b>ETAPA:</b> 1º ano
<b>CIDADE:</b> João Pessoa – PB
<b>PERÍODO:</b> Não informado

<b>OBJETIVOS:</b> Reconhecer e valorizar os textos de tradição oral, percebendo-os como manifestações culturais. Conhecer os processos de produção da farinha, assim como sua origem. Compreender o Sistema de Escrita alfabética.		
<b>TEMAS:</b>		
<b>DISCIPLINAS:</b> Português, Matemática e História.		
<b>DESCRIÇÃO DAS ETAPAS</b>	<b>EIXOS</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>
1- Organização da sala em círculo para atividade que envolveu degustação com os olhos vendados. Conversa sobre as sensações obtidas e revelação do alimento degustado (farinha)	ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA
2- Questionamentos: de onde vem a farinha? Como será que ela é feita? Quem come farinha em casa? Quais os alimentos feitos com ela?	ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA
3- Apresentação e leitura do trava-língua “Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia.”	LEITURAL	CD, CLD
4- Discussão sobre o significado da palavra “fofoca”; consulta ao dicionário;	LEITURAL ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA, CLD
5- Com o cartaz do trava-língua colado na parede. Houve atividade de identificação dos espaços entre as palavras, contagem da quantidade de palavras, identificação de qual letra mais se repete, levantamento das palavras que rimam, identificação de palavra escondida em “fofoca”.	LEITURAL	CLD
6- Recitação do texto com farinha na boca;	LEITURA	CA
7- Ordenação do texto através das palavras fragmentadas.	LEITURA ESCRITAL	CMS, CLD, CS
8- Socialização dos resultados da pesquisa sobre como é produzida a farinha e registro em um cartaz;	ORALIDADE INTEGRADA ESCRITA	CA, CS, CMS, CD
9- Visualização de um documentário sobre o ciclo da farinha; o vídeo possibilitou discussão sobre o conhecimento popular trazido pelos alunos com o conhecimento científico apresentado no vídeo.	LEITURA	CS, CA, CMS
10- No laboratório de informática, digitação do trava-língua da farinha, organização em duplas produtivas;	ESCRITAL	CLD, CD
11- No pátio da escola simulação de uma colheita da macaxeira. Manuseio da planta e da raiz, retomada oral das informações sobre o plantio até a produção da farinha;	ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA
12- Escolha de uma receita trazida de casa para realização prática do alimento na escola. “Farofa de ovo cozido”;	ORALIDADE INTEGRADA	CS, CA
13- Entrega de panfletos contendo informações de como a farinha poderia ser consumida para os alunos da escola que degustaram da receita realizada.	ORALIDADE AUTÔNOMA	CS, CA, CMS

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.2.2.2.1 Aspectos interdisciplinares

A experiência envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, e História por meio de um trabalho visando o reconhecimento e a valorização dos textos da

tradição oral, como autênticas manifestações culturais. Referente à alfabetização Matemática, os alunos trabalharam com medidas ao desenvolverem uma receita. Quanto aos conteúdos adquiridos na área de História, os alunos estudaram sobre a origem, produção e benefícios da macaxeira, alimento muito utilizado na região. A seguir, apresentaremos reflexões sobre os aspectos relacionados à Língua Portuguesa que foram contemplados em maior ou menor recorrência.

### 3.2.2.2 Eixos linguísticos

A seguir, destacaremos os aspectos relacionados à Língua Portuguesa (eixos do ensino e capacidades de linguagem) encontrados nesse relato. Por meio da tabela elaborada, notamos que esse relato envolveu 13 etapas e também abrangeu todos os diferentes eixos de ensino da língua. Identificamos 6 atividades envolvendo oralidade integrada e 1 de oralidade autônoma, além de 6 atividades envolvendo leitura, 3 relacionadas à escrita e 4 englobando análise linguística.

O eixo **oralidade** foi mais explorado sendo observado em (7) etapas, entretanto, a maioria (6) dessas atividades foram de oralidade integrada, através de atividades como conversa sobre as sensações obtidas após a degustação da farinha, questionamentos sobre a origem da farinha e sua utilidade, discussão sobre o significado da palavra “fofoca”, socialização dos resultados da pesquisa sobre a produção da farinha (aqui há uma situação que se aproxima de uma exposição oral mais formalizada), simulação no pátio da escola de um processo de colheita da macaxeira com retomada oral das informações sobre o plantio até a produção da farinha, escolha de uma receita para ser realizada, e, por fim, entrega de panfletos aos alunos da escola com informações sobre a farinha. Apenas essa última atividade consideramos como oral autônomo: a distribuição de panfletos caracteriza-se por um evento “campanha comunitária”, em que há uma conscientização das pessoas enquanto se distribui panfletos ou folders educativos. Todavia, não houve, anteriormente, segundo o relato da professora, uma sistematização da campanha, mas apenas a situação em si (não parece ter havido uma preparação). Esperávamos que, por se tratar de uma experiência que visava à valorização de textos da tradição oral, como o próprio título do relato diz, a professora utilizasse diversos textos orais, porém, ela se deteve em apenas um trava-língua desenvolvendo, a partir dele, quatro situações de leitura diferentes, as quais veremos a seguir.

O eixo **leitura** foi explorado em 6 etapas, elaborando, a partir de um trava-língua diferentes situações de leitura. Primeiramente, os alunos leram para conhecer o trava língua, depois leram o cartaz para tornar o texto decorado, para isso, identificaram as unidades menores da língua no texto, ordenaram o texto a partir das palavras fragmentadas e, por fim, através de uma divertida brincadeira, os alunos recitaram com farinha na boca. Ambas as situações envolveram leitura desse gênero oral, também houve consulta ao dicionário em busca do significado do termo “fofoca”, presente no trava-língua.

Identificamos 4 atividades envolvendo reflexões de **análise linguística**, as quais envolveram a apresentação e leitura do trava-língua, a exploração de propriedades do SEA no cartaz (contagem da quantidade de palavras, identificação das letras que se repetiam levantamento das palavras que rimam e identificação de palavra escondida.), a ordenação do texto através das palavras fragmentadas e ao final a digitação do trava-língua no laboratório de informática.

Quanto ao eixo **escrita**, apenas 3 atividades foram identificadas, sendo elas a produção de um cartaz contendo informações sobre como é produzida a farinha, a organização do trava-língua através de palavras fragmentadas e a digitação do trava-língua no laboratório de informática. Ressaltamos, neste relato, o uso da tecnologia na escola como positivo. Dos quatro relatos observados, percebemos apenas neste a utilização da tecnologia e do laboratório de informática na proposta didática. Reconhecemos que o uso ainda foi minimizado, pois os alunos apenas escreveram o trava-língua, possivelmente na ferramenta *Word*. Rojo (2015) convida-nos a ir além e propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais.

Mesmo diante da singela utilização de um único gênero de tradição oral, ressaltamos o relato como ainda dentro da perspectiva defendida por nós e pela seção teórica do caderno (alfabetização na perspectiva do letramento), que preconiza a inserção dos alunos em efetivas práticas de leitura de diversos gêneros textuais e múltiplos contextos de letramento.

### 3.2.2.2.3 Capacidades de linguagem

Quanto às capacidades de linguagem, observa-se no quadro desenvolvido que todas foram contempladas, porém, as capacidades de ação foram notadas em 9 etapas, seguida da capacidade de significação em 9 etapas, as capacidades linguístico-discursivas somaram 5 etapas, as capacidades multissemióticas foram vistas em 4 etapas e, por último, a capacidade de linguagem menos trabalhada foi a capacidade discursiva, recorrente em apenas 3 etapas.

Conforme o levantamento das etapas apresentado no quadro 10, assim como identificado na análise anterior, a capacidade de ação (CA) também foi a mais recorrente no trabalho relatado pela professora (9 etapas), através de atividades que envolveram a realização de inferências sobre textos, a mobilização de conhecimentos quanto ao contexto de produção, reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação e consideração das propriedades languageiras na sua relação com os aspectos culturais.

As capacidades de significação (CS) foram contempladas em 9 etapas por meio de atividades que envolveram o engajamento em atividades de linguagem, a compreensão de conjuntos pré-construídos coletivos e posicionamento sobre as relações textos-contextos. Essas atividades contemplaram diferentes esferas de atividades em interação com conteúdos temáticos de experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem.

A capacidade linguístico-discursiva (CLD) foi desenvolvida em 5 etapas, envolvendo leitura do trava-língua “Farofa feita com farinha fofa faz a fofoca feia”, ordenação do texto por meio de palavras fragmentadas, com base na socialização dos resultados da pesquisa sobre a produção da farinha, a digitação do trava-língua e as análises linguísticas realizadas a partir do cartaz com o texto. Esses momentos envolveram especificamente a compreensão de elementos que operam na construção de um texto, o exercício de operações que contribuem para coesão, coerência, expansão de vocabulário e produção de unidades linguísticas.

As capacidades multissemióticas (CMS) apareceram também em 4 etapas e permitiram a compreensão das relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero, a apreensão dos diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens, o reconhecimento da importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos, bem como puderam relacionar elementos não-verbais com o

contexto social macro que o cerca por meio das atividades que envolvem a visualização do documentário do ciclo da farinha, a ordenação do texto a partir de palavras fragmentadas, a socialização dos resultados da pesquisa sobre a produção da farinha e a entrega dos panfletos contendo informações sobre a macaxeira.

As capacidades discursivas (CD) foram ativadas em 3 etapas, tendo como base as atividades envolvendo a leitura e a digitação do trava-língua, a recitação e a produção do cartaz. Todas as produções possibilitaram o reconhecimento da organização do texto e a mobilização de mundos discursivos para formar o planejamento geral de um conteúdo temático.

#### **3.2.2.2.4 Circulação social**

Notamos que a situação didática relatada objetivou levar os alunos ao reconhecimento e à valorização da tradição oral, percebendo as manifestações culturais, conforme está escrito no próprio relato. Diante disso, sentimos falta de um maior envolvimento com outros textos do gênero oral. A distribuição de panfletos para outras turmas de alunos da escola poderia ter sido mais bem aproveitada, quem sabe, na produção de uma campanha comunitária em que toda comunidade recebesse os panfletos, assim, poderia também explorar com as crianças questões relativas a tal ação, já que essa atividade extrapolaria a sala de aula e tornaria uma excelente oportunidade de, já nas séries iniciais, trabalhar com gêneros e situações mais formalizadas de oralidade. Também consideramos como pequena a abordagem dos panfletos contendo informações sobre como a farinha poderia ser consumida e sentimos falta de explicação sobre como foi produzido, ausente no relato.

Considerando que as análises acima possuem muitos conceitos integradores e um total de quatro relatos, dois de cada caderno sendo analisados, sentimos a necessidade de apresentarmos uma síntese desses dados. A seção seguinte pretende organizar de forma visualmente objetiva uma compreensão desses conceitos nos cadernos do PNAIC.

### **3.3 Síntese das análises**

Os projetos analisados privilegiam práticas de linguagem e o desenvolvimento de capacidades de linguagem com vista à formação do aluno consciente e participativo para atuação social, conforme propõem as teorias que embasam este trabalho.



As propostas abordam o ensino da língua por meio dos diversos gêneros textuais e diferentes temáticas tais como observamos; a abordagem permite ir além do ato de alfabetizar compreendido como um processo de domínio de códigos, mas envolve alfabetizar visando ao domínio e ao uso da língua em contextos sociais autênticos e reais, partindo da maior unidade de significação da língua, os gêneros textuais orais e escritos, para a apropriação do SEA.

Consideramos essencial o caderno trazer esses relatos para ilustrar os procedimentos de organização do ensino de língua, a partir dos gêneros na perspectiva interdisciplinar. Os dois cadernos analisados realmente sugerem uma integração de diferentes disciplinas com vistas à formação de sujeitos mais atuantes e conscientes socialmente. As propostas iniciam o trabalho por um gênero ou uma temática e desenvolvem atividades que contemplam reflexões em diversos componentes curriculares, integrando a dimensão discursiva da linguagem em todas elas e as ações humanas como constitutivas dos sujeitos. Ressaltamos que os aspectos ideológicos e sociais embutidos nas práticas de ensino poderiam ser mais explorados para oportunizar a efetiva participação do aluno, no viés do ISD, de modo que ele desenvolva o pensamento consciente e se aproprie das condutas humanas pela linguagem.

Elaboramos dois quadros para sintetizar de modo panorâmico aquilo que pudemos vislumbrar nas análises dos dados quanto aos fundamentos do programa de formação para, então, nas considerações finais, responder a cada uma de nossas questões de pesquisa.

Quadro 11: Conceitos subjacentes às seções teóricas dos cadernos analisados

<b>CONCEITOS SUBJACENTES ÀS SEÇÕES TEÓRICAS<sup>16</sup> - CADERNOS 1 e 3</b>	
<b>CADERNOS 1 e 3</b>	
<b>Alfabetização</b>	Alfabetização na perspectiva do letramento
<b>Letramento</b>	Prática social de leitura e escrita (relação entre letramentos escolares e extraescolares)
<b>Gênero textual</b>	Atividades/ações de linguagem dos sujeitos em diferentes contextos
<b>Interdisciplinaridade</b>	2 concepções predominantes: - Currículo planejado de diferentes formas, não necessariamente por disciplinas, que repercute em novas estratégias e ações pedagógicas. (concepção identificada na parte teórica)

<sup>16</sup> Legenda: C1 e C3 – cadernos 1 e 3

L – leitura; E – escrita; OI – oralidade integrada / OA – oralidade autônoma AL – análise linguística

- Junção dos componentes curriculares como via inicial para romper com a fragmentação. (concepção identificada na parte teórica e na organização das atividades nos relatos de experiências.)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12: Conceitos subjacentes aos relatos de experiência dos cadernos analisados

CONCEITOS SUBJACENTES AOS RELATOS – CADERNOS 1 e 3				
	Interdisciplinaridade	Eixos	CL predominantes	Circulação social
Relato A (C3)	Junção de disciplinas por projetos	L/E – maior ênfase AL – ênfase mediana OI/AO – menor ênfase	CA e CS – maior ênfase CMS – ênfase mediana CD - menor ênfase e agregada às outras CLD – menor ênfase e agregada às outras	Na sala de aula Na escola
Relato B (C3)	Junção de disciplinas por projetos	E – maior ênfase L/AL – ênfase mediana OI/AO - menor ênfase	CA e CS – maior ênfase CD/CLD/CMS – menor ênfase	Na sala de aula Em uma mostra à Comunidade
Relato C (C1)	Junção de disciplinas por projetos	L – maior ênfase E/OA – ênfase mediana AL/OI – menor ênfase	CA/CS – maior ênfase CD/CLD/CMS – menor ênfase	Na sala de aula
Relato D (C1)	Junção de disciplinas por projetos	L/OI – maior ênfase AL – ênfase mediana E/AO – menor ênfase	CA/CS – maior ênfase CD/CLD/CMS – menor ênfase	Na sala de aula Na escola

Fonte: Elaborado pela autora

Observando esses dois quadros, percebemos que há uma coerência entre os conceitos apresentados nas seções teóricas e nos relatos dos professores, que são trazidos como uma forma de exemplificar a ação que implementa as teorias de base dos cadernos.

Percebe-se que a alfabetização como apropriação do SEA está sempre agregada a outras capacidades; isso mostra-nos que é coerente com essa ideia de gênero e com a alfabetização na perspectiva do letramento. Se aparecessem, por exemplo, apenas

atividades envolvendo capacidade linguística discursiva (CLD) não poderíamos afirmar que todas as atividades partem da ação do aluno no contexto de linguagem por que não estaria partindo do uso social. Todavia, com os dados dos relatos, podemos dizer que o ensino parte das atividades e ações de linguagem dos sujeitos em diferentes contextos, não é o gênero estudado somente como objeto. Trata-se de uma concepção de gênero sendo estudado para agir no mundo.

No capítulo seguinte, comentamos todas as relações que podemos estabelecer entre esses dois quadros, respondendo, então, as nossas questões de pesquisa

## Considerações finais

Conforme exposto na introdução, tivemos como propósito, nesta pesquisa, investigar os materiais de estudos do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa com a seguinte questão central: **“De que modo os cadernos do PNAIC propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização”?**

Dessa questão macro, desdobraram-se outras: (a) quais são os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros? (b) quais são as tendências interdisciplinares? (c) quais estratégias são desenvolvidas para integrar as diversas disciplinas? (d) há alguma ênfase em eixos como leitura, escrita e oralidade na relação com os gêneros textuais? Em qual eixo há essa ênfase? (e) quais capacidades de linguagem são privilegiadas para desenvolvimento dos discentes nas propostas didáticas dos cadernos?

Para responder às referidas questões, inicialmente selecionamos o caderno 3/ ano 2015, intitulado “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” e buscamos interpretar os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros textuais e interdisciplinaridade. Seguidamente, analisamos esses conceitos para averiguar quais as abordagens apresentadas pelo material e, principalmente, verificar quais são as tendências interdisciplinares do caderno.

Posteriormente, examinamos as propostas didáticas para alfabetização presentes na seção “Compartilhando” do caderno, para compreender como elas se relacionam com a interdisciplinaridade. Para isso, fizemos um cotejamento de dados, criamos tabelas de descrição, levantamento de eixos linguísticos privilegiados nas propostas didáticas dos relatos, bem como das capacidades de linguagem enfatizadas.

Após a geração desses primeiros dados, escolhemos mais um caderno para desenvolver a mesma sequência de análise. Optamos pelo caderno 1 intitulado “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização.” Nesse caderno, também percorremos a mesma trajetória de análises, relatada acima, por isso, temos dois pacotes de dados referentes à análise teórica e prática de dois cadernos de formação do PNAIC publicados em 2015. Essa investigação nos ajuda a compreender melhor esse grande programa de formação continuada.

Nesse momento em que finalizamos nossa pesquisa, explorar esses cadernos de formação possibilitou-nos verificar o quanto o programa priorizou propostas didáticas

como parâmetros para o enriquecimento dos cadernos de formação que propõem a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.

Analisar a interdisciplinaridade nos cadernos do PNAIC, considerando suas relações com os eixos do ensino de língua e demais conceitos mobilizados, como os projetos didáticos, possibilitou-nos verificar efetivas práticas que contemplam a integração de saberes e os gêneros textuais, tal como os eixos linguísticos e as capacidades de linguagem.

Para finalizar esta pesquisa, retomamos as questões que nortearam nosso trabalho, respondendo uma a uma e relacionando-as aos dois últimos quadros (quadros 11 e 12).

a) Quais são os conceitos de alfabetização, letramento, gêneros?

A partir do levantamento dos SOTs e STTs nos dois cadernos, percebemos em ambos, que o conceito predominante de alfabetização é o que concebe a alfabetização na perspectiva do letramento, alinhando-se, portanto, à terceira tendência exposta na seção teórica. O conceito de letramento, identificamos concebido no sentido singular e não no plural, evidenciando a possibilidades de múltiplas formas de lidar com a escrita na sociedade, conforme abordou os estudos de Street (1984, 1995). Nesse sentido, consideramos que o material se alinha à perspectiva de Soares que usa letramento, no singular, configurando-se como prática social de leitura e escrita. No que se refere ao conceito de gênero, o identificamos tomado como atividades/ações de linguagem dos sujeitos em diferentes contextos, portanto, dentro da perspectiva do ISD.

Ao relacionarmos os quadros 11 e 12, notamos que os princípios evidenciados na seção teórica (quadro 11) são implementados nas propostas didáticas dos relatos de experiência dos professores no final dos cadernos (quadro 12). Assim, a apropriação do SEA está nas ações que o gênero implementa. Esse conceito se mostrou nos quatro relatos analisados em que presenciamos a reflexão sobre o SEA atrelada às variadas práticas de leitura e escrita de textos na escola.

Isso significa, em termos de projeto de formação de professores, que o programa possui uma tendência de formação que viabiliza uma perspectiva de alfabetização que envolve a sistematização do SEA, através de práticas sociais permeadas por gêneros.

b) Quais são as tendências interdisciplinares?

Após a leitura da seção teórica do caderno seguida do levantamento dos SOTs e STTs (Quadro 11) tratados no material de formação, identificamos duas tendências interdisciplinares no conjunto da obra.

Percebemos uma primeira perspectiva, que defende a interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular das instituições de ensino, de modo a não mais organizar o ensino por disciplinas no ciclo de alfabetização. Nessa tendência, há uma defesa de elaboração de projetos coletivos para o ciclo, rompendo com a estruturação disciplinar, sendo a leitura e a escrita os eixos estruturantes para o aluno adquirir conhecimentos das diferentes áreas nessas atividades do projeto escolar coletivo para alfabetização.

A segunda tendência que percebemos é uma interdisciplinaridade ainda disciplinar, uma possibilidade a ser feita na estrutura curricular que possuímos atualmente. Essa tendência agrega disciplinas como uma forma de iniciar a introdução desse novo viés interdisciplinar de ensino nas escolas brasileiras.

Ao analisar os relatos de experiência da seção compartilhando (Quadro 12), percebemos que apenas a segunda tendência interdisciplinar é colocada em prática. Ou seja, os quatro relatos de práticas exitosas, sendo dois de cada caderno, apresentam, de um modo geral, um ensino por projetos abordando diferentes áreas a partir de objetivos didáticos de cada componente curricular.

Embora o PNAIC apresente a tendência interdisciplinar de “quebrar” as fronteiras dos componentes curriculares (em sua seção teórica no quadro 11), a perspectiva de disciplina está tão arraigada na nossa cultura que, ao tentar um currículo interdisciplinar, tendo a linguagem como eixo sustentador, lança-se mão dos termos componente, disciplina e área como sinônimos, o que dificulta analisar a que perspectiva se trata. Acreditamos que isso acontece pelo fato de a interdisciplinaridade ainda ser uma prática cristalizada na escola (em disciplinas juntas), um desafio para nós, educadores.

Mesmo que ainda tenhamos as aulas no cotidiano escolar organizadas por disciplinas, ressaltamos como profícuo o material de formação continuada de professores alfabetizadores trazer esses movimentos a serem discutidos como um início de ruptura. Sabemos que nessa primeira concepção é preciso uma mudança estrutural nas instituições de ensino, mas diante da necessidade de organizar essa prática, o caderno do PNAIC indica ser por meio de projetos e sequências didáticas que a leitura e escrita poderá ser mediada como elemento estruturante do currículo.

Em termo de projeto de formação de professores, isso evidencia uma projeção ampliada de ensino a ser almejada no sistema educacional brasileiro, especificamente, para o ciclo de alfabetização. Do mesmo modo em que o programa através do seu material de formação projeta algo que ainda é distante da estrutura curricular do país, ele oportuniza modos de iniciar o alcance desses objetivos diante da atual conjuntura, apresentando práticas exitosas por meio dos relatos de experiências que mostram como começar a colocar em prática um ensino no viés interdisciplinar. Sabemos que isso será construído e não será apenas pela via de um programa de formação continuada que se alcançará essa meta, principalmente, pelo fato de o programa ser tratado politicamente como uma política de governo; por isso, há descontinuidades, não há período certo para retomada do curso no ano seguinte, entre outros entraves que a tese de Giardini (2016) destaca. Reconhecemos que o fato de pedagogicamente o programa trazer novas perspectivas é um avanço que desestrutura o sistema educacional de alguma forma.

c) Quais estratégias são desenvolvidas para integrar as diversas disciplinas?

Ao analisar a seção teórica dos cadernos, observamos duas tendências: currículo e ação de um lado e a junção de disciplinas de outro. Porém, nos relatos de experiência investigados presenciamos apenas a concepção de junção de disciplinas, pois há evidente explicitação das disciplinas que estão sendo envolvidas naquele determinado projeto de alfabetização. Essa observação não nos permite afirmar que a concepção do PNAIC é a junção de disciplinas, pois o alcance de nossas análises dos relatos não nos permite ver o currículo do professor, da instituição (que não foi nosso foco de pesquisa).

Sendo assim, a estratégia desenvolvida para a integração de disciplinas é a organização das propostas didáticas por projetos que foram: (a) A vida de Luiz Bandeira, (b) Jogos brinquedos e brincadeiras referentes ao caderno 3 e as propostas didáticas analisadas do caderno 1 foram (c) balé afro de peixinhos e (d) textos da tradição oral. Nesses projetos, alguns componentes curriculares foram envolvidos para que conhecimentos e saberes de diferentes áreas fossem trabalhados.

Essa estratégia, em termos de projeto de formação de professores, desperta nos docentes o desejo de começar a romper com alguns paradigmas diante daquilo que é possível, se distanciando cada vez mais dos pseudotextos, das pseudopráticas, de famílias silábicas a serem decoradas, das cópias desnecessárias, podendo se aproximar de efetivas práticas de linguagem sociais que levarão os alunos à apropriação do sistema de escrita

alfabética através de ações no espaço vivente projetos e a integração de disciplinas permitem isso ao nosso ver.

d) Há alguma ênfase em eixos como leitura, escrita e oralidade na relação com os gêneros textuais? Em qual eixo há essa ênfase?

Identificamos nos relatos de experiência analisados (Quadro 12) uma ênfase de trabalho com os eixos leitura e escrita. Essas situações de leitura e escrita estão na maioria das atividades circunscritas em um gênero, porém, acreditamos que é necessário proporcionar maiores situações de leitura e escrita, em que o aluno é levado a ler e a escrever individualmente, mesmo que ainda não esteja alfabético. Desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização, é fundamental que todos produzam textos, como defendem e apontam encaminhamentos metodológicos Magalhães e Müller (2014). Também acreditamos que é necessária uma maior atenção a propostas de produções textuais escritas atreladas a efetivos contextos de circulação dessas produções, pontos esses identificados como ainda retraídos nos cadernos.

Outro aspecto interessante de ser observado é o fato de, nas poucas atividades envolvendo o eixo oralidade (eixo menos trabalhado nos relatos), atividades envolvendo oralidade integrada serem predominantemente maiores em detrimento às atividades de oralidade autônoma. Isso demonstra que a maioria das práticas de oralidade não são planejadas para trabalhar o eixo, mas permeiam outras atividades.

Finalizando essa análise quanto à abordagem dos eixos, notamos, em termos de projeto de formação de professores, que esses relatos promovem a visibilidade de ações didáticas aos docentes em formação, confirmando o que Soares (2003, p. 107) afirmou: “a escola automatiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”. Destacamos a relevância dos relatos por que reforçam a aprendizagem pelas ações dos “pares”, de professor para professor.

e) Quais capacidades de linguagem são privilegiadas para desenvolvimento dos discentes nas propostas didáticas dos cadernos?

Observamos nos quatro relatos de experiência (quadro 12) uma maior ênfase nas capacidades de ação (CA) e nas capacidades de significação (CS). Isso demonstra-nos



que o contexto de produção de um texto, o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação, levando em conta informações tais como o produtor e os possíveis interlocutores do texto e a função social, bem como aspectos ideológicos, históricos, sócio-culturais e econômicos foram bem privilegiados no tratamento das propostas didáticas.

Seguida dessas duas capacidades, a capacidade linguístico-discursiva (CLD) é a terceira mais recorrente. Essa capacidade é a que envolve propriamente a reflexão linguística para produção e reflexão de um texto. Isso evidencia uma perspectiva de alfabetização que rompe com a compreensão de língua como código. Nesse sentido, notamos que o aluno não reflete sobre as menores unidades da língua (fonemas e letras) de modo descontextualizado, mas essa reflexão sistemática acontece dentro de efetivas práticas de linguagem.

Ao serem tomadas como objetivo de ensino, espera-se que o aluno desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para agir discursivamente de modo consciente, compreendendo os usos reais da linguagem. A defesa da sistematização é notória.

Em termos de projeto de formação de professores, apresentar relatos de experiência que promovam práticas explorando as capacidades de linguagem contribui para visualizar esses conceitos relacionados às práticas de alfabetização, ajudando o cursista a recriar suas ações de forma mais segura e consciente.

Nossa pesquisa se deteve em analisar dois cadernos de formação do PNAIC do ano 2015 a fim de compreender algumas questões referentes a esse projeto de formação. Ressaltamos que o programa obtém alcances favoráveis, primeiramente, pelo fato de trazer uma discussão sobre interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, que pode levar os professores a se sentirem “incomodados” com o ensino fragmentado em gavetas e horários determinados pelo ambiente escolar, uma vez que fora dele a apreensão do mundo se dá simultaneamente.

Talvez, para muitos estudiosos, a tendência interdisciplinar apresentada nos relatos de experiência seja reducionista ou longe do esperado, mas nós vemos como favorável e transformadora, rompendo com o que ainda é muito praticado em escolas brasileiras. Principalmente, vemos como um ponto de partida a ser praticado diante da estrutura organizacional arcaica que ainda vivemos. Mudar essa estrutura construída historicamente, requer braços mais fortes do que uma equipe que desenvolve um material para formação de professores em nível nacional. Diante disso, ressaltamos também a

importância de o programa não ter se omitido diante da tão esperada prática interdisciplinar que abale com as estruturas curriculares.

Outro alcance favorável notório ao observar as concepções e as propostas didáticas nos relatos é a explícita defesa da concepção de língua como interação e não mais como código a ser adquirido. Envolver todos os eixos linguísticos do ensino, bem como todas as capacidades de linguagem em cada relato (dos quatro analisados) mesmo que em ênfases divergentes, nos dá um panorama seguro de como a língua pode ser tratada como viva no ambiente escolar.

Ressaltamos dois elementos que foram pouco explorados no material analisado, os quais trazemos à luz para que futuras elaborações de material didático de formação ao professor possam aprimorar. Em primeiro lugar, sentimos necessidade de mais exploração dos multiletramentos (capacidades de leitura e escrita de múltiplas linguagens inseridas em múltiplos ambientes culturais) e, em segundo, chamamos atenção para a circulação social dos textos produzidos pelos alunos, pois os relatos analisados ficaram muito centrados num letramento escolar.

Salientamos que nosso foco neste estudo não foi observar as repercussões e apropriações feitas pelos professores em formação, bem como não objetivamos mensurar como o professor transpôs os conhecimentos adquiridos para sua sala de aula. Essas questões já são objetos de estudo de: Oliveira, (2017), Loose, (2016) e Almeida (2016).

Finalizando este estudo, indicamos como relevante que futuras pesquisas se aproximem mais dos sujeitos alfabetizadores, para investigar de que maneira os professores se apropriam desses conceitos das seções teóricas e dos relatos de experiência dos cadernos.

## Referências

ALBUQUERQUE, R.K.; LEAL, T.F.; PESSOA, A.C.R.G. O Tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: A leitura como elo integrador do ensino. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, MEC, SEB, 2015.p. 34-45.

ALMEIDA, M.E.V.C.C. As vozes que emergem do pacto federativo: o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC em foco e suas implicações na cidade rio de janeiro. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/dmariaelisa.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, M.; DE NARDI, F.S.; FERREIRA, L.T.; GASTALDELLO, M.E. O interacionismo sociodiscursivo na formação de professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.8/1, p. 159-172, jun.2005.

BARBOSA, J.P. Múltiplas Linguagens. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Áreas do conhecimento no ensino fundamental. Salto para o Futuro: TV Escola – SEED-MEC: Boletim 18, outubro de 2007. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, MEC, SEB, 2015.p. 22-33.

BARROS-MENDES, A. GOMES, R. SILVA, J.S. A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, 2015. p. 09-21.

BEZERRA, M.A; REINALDO, M.A.G.M. Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos anos iniciais do EF. In: **Cadernos do 2º Seminário de Formação de orientadores de estudo PNAIC/UFPB**. João Pessoa, 2014.

BISPO, M. **O ensino de linguagem como objeto de pesquisa: diretrizes para uma abordagem transdisciplinar**. Paraná: CRV, 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC., (1999, 2003)

\_\_\_\_\_, J.P. Entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista DELTA**. v. 20, n. 2, p. 311-328. 2004.

\_\_\_\_\_, J.P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In.: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col.). **O enigma da competência em Educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** (organização Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al*). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BULEA, E. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. In: **BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado das letras, 2010.

COIMBRA, J.A.A. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais.* São Paulo: **Signus**, 2000. p. 52-70.

CORDEIRO, A.A. O gênero textual relatório científico: produção e circulação em um contexto de ensino. **Dissertação (Mestrado).** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Juiz de Fora, Minas Gerais. 2016.

CORDEIRO, H.F.B.F.; MINATEL, M.Q.P.; PIERUCCINI, R.R.; KASIM, V.M. Currículo e interdisciplinaridade: A construção de conhecimento de forma integrada. **In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3.** Brasília, MEC,SEB, 2015. p. 22-33.

COSTA, C.R.S.; CAVALCANTE, M.C.B. Diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização. **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização – Caderno 1.** Brasília, MEC,SEB, 2015. p. 68-79.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Curitiba: 2013.

CRUZ, M.C. Formação de Professores alfabetizadores; metodologias fabricadas pelas docentes para alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, **Alfabetização e Letramento: Reflexões e relatos de experiências.** 1ª Ed. Recife: Editora Universitária, 2013. P. 9-22.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; ABOUZOID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D Água.** V. 28, n. 2, p. 5 – 25, 2015.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. (Org.). **Gêneros orais no ensino.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 117-138.

\_\_\_\_\_ ; MAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. (in) BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das letras, 2015.

FARIA, E.M.B.; CAVALCANTE, M.C.B. Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização – Caderno 1**. Brasília, MEC,SEB, 2015. p. 31-43.

FARIA-BRAGA, N. Gêneros e projetos: uma análise dos conceitos de Projeto de Letramento, Projeto Didático de Gênero e Sequência Didática. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. 10<sup>o</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, C.E. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização – Caderno 1**. Brasília, MEC,SEB, 2015. p. 09-18.

FRANCO, M.A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. **“A importância do ato de ler”** 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, M.O. Alfabetização, letramento e interdisciplinaridade: diálogos sobre práticas integradoras. **Práticas de Linguagem**. Ed. Especial Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Juiz de Fora, v.7, n.1 – jan./jun 2017, p. 39-55.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das ciências sociais. **Educação e Realidade**. v.18, n.2, p.125-139, jul/dez. 1993.

\_\_\_\_\_, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 41-62, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> Acesso em: 10 abr. 2017.

GIARDINI, B.L. (2016) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3736/1/barbaralimagiardini.pdf> Acesso em: nov. 2017.

GOULART, C.; GONÇALVES, Â.V. Aspectos discursivos e semióticos do processo de alfabetização infantil. In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros**

**Textuais**, 2011, Natal/RN. Programação e resumos - VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Natal: Editora UFRN, 2011. v. 1.

GOULART, C. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

GOULART, C. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

JANTSCH.A.P; BIANCHETT.L. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: **FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.)**. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Â. MORAES, S. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, MEC,SEB, 2015.p. 34-45.

LIMA, L.B.A.; SÁ, C.F. Educação do campo e o ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização – Caderno 1**. Brasília, MEC, SEB, 2015. p. 44-55.

LIMA, J. M.; LEAL.T.F.; PESSOA, A.C.R.G. A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças. In: **BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – Caderno 3**. Brasília, MEC, SEB, 2015. p. 46-63.

LEAL, T; MELO, K. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T; BRANDÃO, A. C. **Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** / org. por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_, T. F. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A. ; ALMEIDA, Fabiana B. S.; VIEIRA, E. S. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v. 1, p. 69-99, 2013.

\_\_\_\_\_, T. F. Mais reflexões sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, MEC,SEB, 2015. p. 99-108.

\_\_\_\_\_, T. F. Para além dos muros, para além das disciplinas curriculares. In: **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. LEAL, T.F. (org.) Recife: Editora UFPE, 2016. p. 19 – 31.

LENHARO, R. I. Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. 2016. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LOOSE, C. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <<http://educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=10389>> Acesso em: 12 Jul. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACIEL, F. I. P. LÚCIO, I. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios das articulações entre teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MACHADO, A. R. A perspectiva sóciointeracionista de Bronckart. (in) **MOTTA-ROTH (org) Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_, Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. **Veredas online**. p.22-44, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>> Acessado em: 15/07/2016.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, A.M.M. **O interacionismo sociodiscursivo no Brasil**. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma leitura**. São Paulo: Pontes, 2018.

MAGALHÃES, L.M. MÜLLER, A.A.O. Produção de textos escritos no 1º ano do Ensino Fundamental: uma prática necessária. **Revista Cadernos para o Professor**. Ano XXI, n. 28 (ago-dez/2014). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/cadernos\\_professor/arquivos/cadernoprofessor\\_28.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernoprofessor_28.pdf) . Acesso em: nov. 2017.

MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, Â.P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELO, T.T.M. A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental. Dissertação (**Mestrado**) Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. (2012) Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>. Acesso em jul. 2017.

MIQUELANTE, M.A; CRISTOVAO, V.L.L. PONTARA, C.L; Gêneros e formação: representações de professores em relatos de experiência. **Pensares em Revista, [S.l.]**, n. 3, dez. 2013. ISSN 2317- 2215. Disponível em: < <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/8662/9888>> Acesso em: jul. 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTT FERNANDEZ, C. A tessitura do gênero textual “Manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD. **Tese (Doutorado)**. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina.2014.

NEVES, M. M. Compreendendo os conceitos de Bronckart – uma perspectiva interacionista sócio-discursiva. **Ideias**, 23ed. 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%202023/compreendendo%20os%20conceitos%20de%20bronckart.pdf> . >Acesso em: 11/07/2016.

OLIVEIRA, A. As contribuições do PNAIC Para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. 280p.**Dissertação (Mestrado)**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2017

OMETTO, C.B.C.N; GOULART, I.C.V. Alfabetização como prática discursiva: Um olhar para as orientações de formação nos cadernos do PNAIC. In: **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. MAGALHÃES, T.G.; GARCIA-REIS, A.R.; FERREIRA, H. Campinas, SP: Pontes, 2017.

PASQUIER, A.; DOLZ J. Um Decálogo para Ensinar a Escrever. In: **Cultura y Educación, 2:** 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita, 1996.



PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PESSOA, A.C.R.G. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: O trabalho com sequência didática. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização – caderno 3**. Brasília, MEC,SEB, p. 64-76. 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.H.R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações** (7ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, W.R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **RBLA**. v. 9, n.1, p. 17-39, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. P.89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, L.V. O sentido na produção de textos de criança em fase de alfabetização. Universidade federal de Goiás. **Dissertação** (Mestrado em educação escolar brasileira área de concentração - alfabetização) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 1995.

\_\_\_\_\_. **As proezas das crianças em textos de opinião**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum, Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 569-589, 2011.

STUTZ, L. **Sequência didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TAVARES, A. Representações sobre o ensino do texto argumentativo significadas em diários reflexivos. **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de interesse Linguística Aplicada. Universidade Federal de Lavras, Minas Gerai. 2017.

TERRA, M.R. Letramento & Letramentos: Uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, 29:1, p. 29-58.2013.

THIESEN, J.D.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.39, p.545-597, set/dez, 2008.

VIANNA, C.R.; ROLKOUSKI, E. **Apresentação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de apresentação.** Brasília, MEC, SEB, 2015. p. 07-09.