

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

JULIANA CLARA PINTON

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juiz de Fora
2013

JULIANA CLARA PINTON

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

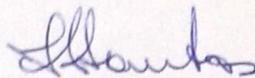
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora
2013

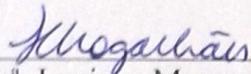
JULIANA CLARA PINTON

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



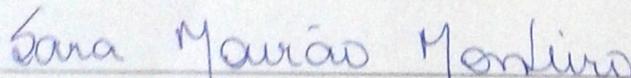
Dr^a. Ilka Schapper Santos (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr^a. Luciane Manera Magalhães
Programa de Pós- Graduação em Educação, UFJF



Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr^a. Sara Mourão Monteiro
Programa de Pós- Graduação em Educação, UFMG

Ao meu pai, José Rubens, que sempre confiou em mim e incentivou todas as escolhas que fiz.

Às minhas amadas tias, Giovanna e Graça, que cuidaram de mim como mães.

À prof.^a Luciane Manera Magalhães, a quem serei eternamente grata por todos os ensinamentos.

Ao Lucas, que nos momentos difíceis me contagiou com sua tranquilidade.

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre me apoiou.

Ao Lucas, meu amor, meu equilíbrio, que sempre tinha uma palavra de conforto quando parecia que nada iria dar certo.

Meu agradecimento especial à professora Luciane Manera Magalhães por todas as contribuições, conversas, troca de ideias e pela dedicação.

Às minhas amigas amadas, Kamila, Fabiana, Diomara, Michelle e Terezinha que tornaram minha caminhada acadêmica mais amena, que estiveram sempre dispostas a me ouvir, me ajudar, me ensinar e foram responsáveis pelos meus dias mais alegres.

Ao grupo de pesquisa ALFABETIZE pelos estudos, discussões, diálogos, enfim, pela oportunidade de aprender tanto a cada encontro.

Às eternas “meninas” Raíssa e Vanessa que vi crescer desde a época do Projeto de Extensão Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e hoje são excelentes profissionais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aulas, fonte de conhecimento, que muito enriqueceram este trabalho.

À professora Luísa, por me receber em sua sala de aula e por me ensinar muito sobre “como é” alfabetizar.

À professora Ilka Schapper Santos por aceitar me orientar e ter contribuído para realização deste trabalho.

À banca examinadora, constituída pelas professoras Sara Mourão Monteiro e Hilda Aparecida L. da Silva Micarello, por aceitarem meu convite, analisarem as minhas reflexões e enriquecê-las com suas colocações.

À CAPES, pela concessão da bolsa fundamental para realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o uso que uma professora alfabetizadora faz de um livro de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010. A metodologia para geração de dados consistiu em uma abordagem qualitativa de pesquisa, um estudo de caso, no qual foi analisada a prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, que usava o livro didático semanalmente. Os dados foram gerados por meio de observações das aulas, diário de campo, entrevista com a professora e análise de documentos. A base teórica que fundamentou esta investigação foi pautada nos estudos acerca da alfabetização e letramento realizados por Soares (1998, 2003, 2004), Kleiman (1995, 2007) dentre outros autores, e estudos sobre livros didáticos realizados por Freitag, Motta e Costa (1987); Batista (2003); Batista e Rojo (2005) e Silva (2010). A análise constituiu-se pelo entrecruzamento de três categorias interpretativas: (i) o que o material tem a oferecer, (ii) o que a professora faz com o livro didático, e (iii) o desenvolvimento da prática pedagógica da professora utilizando outros materiais. Esse modo de interpretação buscou demonstrar o uso do livro didático apontado por diferentes perspectivas que visam explicar o uso particular que a professora faz do livro e, além disso, os aspectos que justificam suas escolhas e seu modo de empregar o livro didático na alfabetização. A partir disso, ficou evidenciado no discurso da alfabetizadora, que ela está ciente das mudanças no material quanto à abordagem do letramento. No entanto, observaram-se resquícios de práticas tradicionais de alfabetização no modo com o qual a professora utiliza o material didático, pois ele tem sido usado exclusivamente para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita, não oportunizando a articulação entre a alfabetização e o letramento.

Palavras-chave: Livros didáticos; Alfabetização e Letramento; Prática pedagógica

ABSTRACT

This research was conducted with the objective of analyzing the literacy book, approved by PNLD 2010 (Textbook National Program 2010), teacher use. The methodology for data generation consisted of a qualitative research approach, a case study in which we analyzed the 1st year of elementary school teacher's pedagogical practice that used the textbook weekly. The data were generated through lessons observations, daily field, teacher's interview and data analysis. The theoretical basis that substantiated this research was based on literacy studies conducted by Soares (1998, 2003, 2004), Kleiman (1995, 2007) among other authors, and textbooks studies conducted by Freitag, Motta and Costa (1987), Batista (2003), Batista and Rojo (2005) and Silva (2010). The analysis was an intersection of three interpretive categories: (i) what the material has to offer, (ii) what the teacher does with the textbook, and (iii) the development of teacher's pedagogical practice using other teacher materials. This interpretation mode sought to demonstrate the use of the textbook pointed out by different perspectives which seek to explain the teacher particular use of the book and also the aspects that justify her choices and her way of textbook using in literacy. From this, it was evident in the teacher discourse that she is aware of changes in the textbook regarding the approach of literacy. However, there were remnants of traditional literacy practices in the way in which the teacher uses the teaching materials, once it has been exclusively used to writing system appropriation teaching, not giving opportunity to a complete literacy.

Keywords: Textbooks; Literacy; Pedagogical practice

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. Quadro demonstrativo do estudo.....	43
Quadro 2. Gêneros para leitura presentes no livro didático.....	57
Quadro 3. Gêneros destinados à produção de textos.....	57
Quadro 4. Conhecimentos e capacidades linguísticas trabalhadas.....	59
Quadro 5. Gêneros orais presentes no material.....	60
Quadro 6. O trabalho com o sistema de escrita alfabético (SEA) com o LD e com outros materiais.....	86
Figura 1 – Abertura da unidade 8 “Deu no jornal”.....	62
Figura 2 – Seção “Lá vem leitura” – Unidade 8.....	63
Figura 3 – Seção “Outra leitura” – Unidade 8.....	64
Figura 4 – Seção “Escrever: muito prazer” – Unidade 8.....	66
Figura 5 – Seção “Projeto” – Unidade 8.....	67
Figura 6 – Seção “A escrita das palavras” – “A letra h”.....	72
Figura 7 – Seção “A escrita das palavras” – “A letra h” (cont.).....	75
Figura 8 – Seção “Outra Leitura”.....	76
Figura 9 – Seção “Outra Leitura” (cont.).....	78
Figura 10 – Fotocópia do fragmento da música que foi trabalhada com os alunos (material distribuído pela professora).....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - A PRESENÇA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	17
1.1 Os manuais didáticos na sala de aula: das cartilhas aos livros didáticos de alfabetização.....	17
1.2 As cartilhas na alfabetização	17
1.3 O PNLD e os livros de alfabetização.....	26
1.4 Alfabetização e letramento: conceitos <i>confundidos, sobrepostos e excludentes?</i> ...32	
1.5 Alfabetizar e letrar.....	36
1.6 Os livros didáticos de <i>Letramento e Alfabetização</i>	39
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	43
2.1. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.....	43
2.1.1 Um estudo de caso.....	45
2.1.2 Os instrumentos: observação, entrevista e análise de documentos.....	46
2.1.3 A busca pelos sujeitos da pesquisa: alguns percalços.....	47
2.1.4 A escola, os alunos e a professora alfabetizadora.....	49
2.2 Análise dos dados.....	50
2.2.1 O livro didático em questão: da escolha ao uso.....	52
2.2.2 O livro didático instrumentalizando o trabalho com a apropriação do sistema de escrita.....	70
2.2.3 A prática da alfabetizadora via outros materiais.....	80
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
4. REFERÊNCIAS.....	91

5. APÊNDICES.....	96
Apêndice 1- Quadro comentado das aulas observadas.....	96
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista.....	103
6. ANEXO.....	105
Anexo 1 – Resenha – Guia de livros didáticos – 2010.....	105

APRESENTAÇÃO

São muitas as questões que surgem em meio as nossas vivências. São elas que nos inquietam e nos movem em busca de respostas e descobertas que possam mostrar caminhos para os percalços que se fazem presentes no desempenho de nossas ações. A questão que encaminhou a investigação realizada emergiu das minhas experiências, ainda na formação inicial, como alfabetizadora e pesquisadora iniciante. Descrevo-as a seguir com o intuito de contextualizar a temática da pesquisa, bem como meus posicionamentos enquanto pesquisadora.

No terceiro período de minha graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora, foram surgindo algumas inquietações que me levaram a buscar a inserção em grupos de estudos, pois sentia necessidade de me aprofundar em um determinado tema. Assim, participei de um processo seletivo para fazer parte de um projeto na área de alfabetização como voluntária. Ao conseguir a vaga, vivenciei um período intenso de estudos sobre o assunto com base em autores como Magda Soares e Luiz Carlos Cagliari, além de algumas publicações de pesquisadores do Ceale (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) /UFMG.

Posteriormente, participei de um projeto de extensão intitulado “Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais¹” no período de um ano, também na área de alfabetização, o qual me proporcionou o contato com a sala de aula, diferentemente dos estágios curriculares. Neste projeto, pude transpor didaticamente aquilo que havia estudado, em momentos anteriores, para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Juiz de Fora. Era perceptível, naquela realidade, a preocupação demasiada das professoras com o aprendizado da leitura e da escrita somente visando à codificação/decodificação, a língua era tratada como um código. Os alunos memorizavam o alfabeto, depois as famílias silábicas, partindo para palavras, frases e textos, estes últimos, em sua maioria, eram narrativas curtas do tipo pseudotexto². Os eventos de letramento ocorriam com timidez. A partir deste cenário, várias questões referentes ao processo de alfabetização vieram à tona, entre elas a seguinte indagação: ao final do ano letivo estas crianças seriam alfabetizadas, sendo capazes de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações comunicativas?

¹Este projeto, de fluxo contínuo, coordenado pela professora Luciane Manera Magalhães, segue o seguinte ciclo de ações: (i) reuniões de estudos; (ii) planejamentos de aulas/ sequências didáticas e confecção de materiais; (iii) aulas ministradas em uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora.

²Pseudotexto é aquele criado para ensinar a ler, em oposição aos textos autênticos que são escritos para que alguém leia.

Desde então, meu olhar sobre a sala de aula, era diferenciado. Emergiam, constantemente, questionamentos quanto à metodologia utilizada pela professora alfabetizadora. A ênfase na decifração do código colocava à margem situações reais de uso da língua como, por exemplo, o trabalho com textos autênticos e também o uso do material didático disponível (livros) favorecendo o letramento.

Após esta fase, já no quinto período da graduação, engajei-me em um projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento do léxico infantil”³, cujas investigações tinham como foco o desenvolvimento do léxico escrito em produções de texto de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao pesquisar e estudar sobre o tema percebi que o desenvolvimento do léxico também seria uma abordagem necessária à alfabetização, pois é uma fase em que a criança, em um curto espaço de tempo, conhece novas palavras por meio da leitura e da escrita, do contato com diferentes gêneros textuais. Dessa forma, há um aumento considerável no repertório de palavras conhecidas pela criança.

Como o livro didático já era um assunto, a meu ver, instigante, sobretudo porque não era explorado nas salas de aula em que estive presente, surgiu o interesse de verificar como eram apresentadas, nos materiais didáticos de Língua Portuguesa destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, as abordagens com o vocabulário. A intenção era investigar o perfil das atividades que tratavam do vocabulário. E o que ficou em evidência no estudo, foi que os livros fragmentavam textos, isto é, retiravam frases e palavras para trabalhar o significado. Desde então, venho realizando estudos relativos às metodologias para ensino de língua presentes nestes livros.

Na direção dos estudos que vinha fazendo acerca dos materiais didáticos, direcionei meu olhar para os livros de alfabetização aprovados pelo PNLD 2010. Eles trazem uma abordagem diferente, que rompe com a dicotomia existente entre o alfabetizar e letrar. As coleções alteraram seu perfil didático na tentativa de articular o ensino do sistema notacional e seus usos e funções sociais. Observando tantas práticas reduzidas à alfabetização mecânica envolvendo memorização de textos artificiais, cópias de fichas, dentre outras atividades desinteressantes e exaustivas, enxerguei na inovação do material didático uma possibilidade de melhoria dessas práticas. Assim, o

³O referido projeto, coordenado pela professora Luciane Manera Magalhães, busca investigar o desenvolvimento do léxico nos seus textos elaborados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O projeto é uma ação de um projeto maior denominado “Laboratório de Alfabetização: a aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública” que investiga as dificuldades de aquisição de competências de leitura e de escrita por alunos de escola pública, financiado pela FAPEMIG.

interesse em saber a repercussão destes livros em sala de aula e como têm sido usados, constituiu minha questão de pesquisa.

INTRODUÇÃO

A dinâmica do cenário educacional implica constantes alterações, seja nas políticas, nas concepções de ensino/aprendizagem ou na escola. Além das mudanças na sociedade que refletem na educação, novos estudos e pesquisas são, a todo o momento, difundidos na tentativa de se obter melhores resultados no ensino fundamental. Isto atinge também os livros didáticos presentes nas salas de aula, visto que é possível conhecer a trajetória de cada área do conhecimento, a concepção que estava em voga, a didática empreendida, por meio dos materiais impressos que circulavam nas escolas.

Os livros didáticos de alfabetização são um material que, com o decorrer dos anos, tem sido alvo de grandes críticas e, conseqüentemente, reformulações. A mudança mais recente exigiu das editoras o repensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o “alfabetizar letrando” (SILVA, 2010, p. 84). Tal mudança está relacionada à implantação do Ensino Fundamental de nove anos que tem como um de seus objetivos “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento” (BRASIL, 2009a, p. 5). Dessa forma, esta ampliação refletiu na configuração dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com Lerner (2005), os professores selecionam o livro buscando nele uma estrutura, um tratamento dos conteúdos e um enfoque das atividades que sejam próximas às suas concepções e práticas habituais. Como já dito, os livros aprovados em 2010 abordam não só a alfabetização, mas também o letramento. Com isso, espera-se que para a utilização deste material o professor analise as obras e perceba a articulação proposta entre alfabetizar e letrar. A intenção é que estes materiais se apresentem em sintonia com a prática pedagógica do professor alfabetizador, auxiliando não somente no processo de alfabetização, mas, sobretudo, no favorecimento de eventos característicos do letramento que deveriam ser inerentes ao processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, é comum vermos nas escolas casos em que professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita reproduzem a dicotomia entre alfabetização e letramento. Existem os que privilegiam apenas atividades concernentes à apropriação do sistema de escrita (alfabetização) e os que buscam desenvolver um trabalho com gêneros textuais, fazendo uso de textos autênticos favorecendo a aprendizagem das

funções sociais as quais são destinados os mais variados discursos (letramento), conforme identificado por Melo (2012). Esta prática dicotômica também está presente na utilização do material didático.

As pesquisas que tomam o livro didático como objeto de análise, geralmente, analisam o conteúdo do material. O presente trabalho, entretanto, teve como objetivo geral investigar o uso que uma professora alfabetizadora tem feito de um livro de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010. Diante desse objetivo fizeram-se pertinentes as seguintes questões específicas: o livro adotado pela alfabetizadora oferece condições para que ela trabalhe com o letramento? Qual o perfil deste material? A professora recorre ao livro para trabalhar qual tipo de atividade? A prática pedagógica, construída pela professora ao longo dos anos de experiência, influencia na maneira com que usa o livro? Com base nestes questionamentos, foi feito um estudo de caso, no qual foi analisada a prática pedagógica de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental que afirmava usar o livro didático semanalmente.

Com o objetivo de responder a estas questões, organizei o presente trabalho em três capítulos. No primeiro, apresento a trajetória dos materiais didáticos passando pelos livros de leitura, cartilhas e posteriormente os livros didáticos. Analiso como os materiais concretizam as tendências pedagógicas de cada período, discuto os métodos de alfabetização, a efervescência do construtivismo e o embate envolvendo os conceitos de alfabetização e letramento.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia e análise de dados. Realizei uma pesquisa qualitativa, especificamente um estudo de caso. Os instrumentos selecionados foram observações da prática pedagógica da professora, entrevista semiestruturada e análise de documentos: livro didático adotado e Guia de Livros Didáticos PNLD 2010.

Por fim, teço algumas considerações acerca do uso peculiar que a professora alfabetizadora faz do livro didático, do conteúdo que o material didático disponibiliza, e da relação que o uso do material didático tem com sua prática habitual sem ele. Além disso, trato do distanciamento entre as ações do Programa Nacional do Livro Didático e os professores, que são os agentes responsáveis pela escolha, adoção e uso dos livros em sala de aula.

Capítulo 1. A PRESENÇA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO

1.1 Os manuais didáticos na sala de aula: das cartilhas aos livros didáticos de alfabetização

Neste primeiro capítulo, teço algumas considerações acerca do processo histórico pelo qual passaram os livros didáticos de alfabetização desde os primórdios de sua presença em sala de aula. Paralelamente, emergem questões sobre os métodos de alfabetização que se fizeram presentes em determinados momentos históricos. Sobressaem, também, questões sobre as influências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que concerne à qualidade dos materiais.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, faço um panorama histórico, apresentando a repercussão de alguns livros utilizados nas instituições de ensino. Para isto, utilizo os seguintes autores: Mortatti (2000, 2006), Maciel e Frade (2003), Bregunci (2009), Batista (2003), Morais e Albuquerque (2005), dentre outros. Na segunda seção, procuro expor um pouco da história do PNLD. Alguns dos autores utilizados para embasar esta discussão foram: Freitag, Motta e Costa (1987); Batista (2003); Batista e Rojo (2005) e Silva (2010). Na terceira seção, finalizo o capítulo apontando as mais recentes tendências da produção editorial de materiais didáticos na área da alfabetização, além de discutir a relação alfabetização e letramento com base em Soares (1998, 2003, 2004), Kleiman (1995, 2007), Morais e Albuquerque (2010) e Frade (2003).

1.2 As cartilhas na alfabetização

Início a discussão acerca dos materiais didáticos, com base em Bittencourt (2004) versando sobre os autores das obras produzidas no período de 1810 a 1910. A autora identifica duas “gerações” de autores. A primeira, a partir de 1827, é caracterizada por autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, esboçando apenas algumas contribuições para o ensino das “primeiras letras”. A segunda começou a se constituir em torno de 1880, quando as transformações da política liberal e o tema nacionalismo se impuseram fazendo com que surgissem discussões acerca da necessidade de propagação do saber escolar para os demais setores da sociedade,

redimensionando o conceito de “cidadão brasileiro”. Além da abordagem dos impressos destinados ao ensino da leitura e da escrita, é importante situar as circunstâncias históricas e sociais nas quais ocorreu a produção de alguns destes materiais didáticos. Sobre a relação dos livros didáticos/cartilhas, editores, autores e política, as autoras Maciel e Frade afirmam que:

Há relações complexas entre os diversos agentes/agências que produzem e consomem os livros de alfabetização. Autores de cartilhas, assim como ideias sobre métodos e tendências de alfabetização alteram rumos da produção editorial. Esses autores podem estar ligados a movimentos institucionais, a grupos de influência intelectual, ocupar posições nas redes oficiais e criar condições especiais de edição de seus livros. Sua produção pode se constituir em fórmulas ou modelos editoriais que determinarão a produção de um dado momento. Uma concepção de livro para alfabetizar e de leitura, divulgada e implementada por professores, pode produzir permanências de edições ou rupturas significativas. Pode fazer com que determinado livro circule com maior amplitude pelo país ou seja um fenômeno regional forte ou efêmero (MACIEL e FRADE, 2004, p. 554).

São diversos os fatores que podem interferir na produção editorial de livros didáticos. Os materiais sempre expressam em suas propostas as tendências pedagógicas em vigor em dada época. Vê-se a variedade de publicações de obras para o ensino que temos e as dissonâncias entre uma e outra, sobretudo, por serem produzidas em diferentes momentos histórico-sociais.

Os primeiros materiais destinados ao ensino da leitura eram precários, em geral, constituídos por consignas envolvendo o estudo exaustivo das letras por meio de repetições. Exerceram também influência no ensino brasileiro, materiais impressos, em formato de livros, destinados ao ensino da leitura, editados e produzidos na Europa, que circulavam durante segunda metade do séc. XIX. Entretanto, mais comum nas práticas de ensino eram materiais elaborados pelos próprios educadores, chamados de “cartas de ABC”, nas quais estava presente o alfabeto grafado de variadas formas. O que caracterizava o ensino e uso das cartas era a memorização das letras e das formas como eram grafados os alfabetos. Utilizava-se o método alfabético, o qual toma como unidade inicial de estudo o nome das letras. Segundo Mortatti (2006a), após o ensino inicial da leitura com as cartas, fazia-se a leitura e cópia de documentos manuscritos.

As primeiras cartilhas, produzidas no Brasil, concretizavam os métodos sintéticos – soletração (alfabético), fônico e silabação (silábico) – elaborados por

professores paulistas e fluminenses, com base em suas experiências didáticas. Essas cartilhas circularam pelo território brasileiro por décadas. Alguns autores de livros de leitura e cartilhas merecem destaque devido à permanência de suas obras, são eles: Hilário Ribeiro, com a *Cartilha Nacional*; Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a *Cartilha da Infância* e Felisberto de Carvalho, com seu *Primeiro Livro de Leitura*. Além disso, João Köpke, com o objetivo de substituir os tradicionais silabários, criou o *Methodo Racional e Rápido para Aprender a Lêr sem Soletrar*⁴ (MORTATTI, 2000b, p. 53).

Apesar da chegada de outros métodos, os sintéticos permaneceram nas práticas alfabetizadoras. Tende-se a iniciar o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio da memorização/apreensão das menores unidades, como letras, sílabas e fonemas. A crítica que se instala neste tipo de proposta é a ausência de sentido no estudo dessas pequenas unidades. A técnica da memorização pode tornar o início da alfabetização desgastante e monótono, desestimulando a criança a avançar nesta aprendizagem.

Um importante referencial no transcorrer dos métodos e cartilhas, *foi a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura* (1876), do poeta português João de Deus. A obra trazia o “método João de Deus”, o qual propunha o ensino da leitura baseado na palavração. Tal método foi divulgado no Brasil por Silva Jardim em 1880, e tido na época, como revolucionário e definitivo no ensino da leitura, por conta de seu caráter científico (MORTATTI, op. cit., p. 48). Sua presença em nosso país ocorreu desde o final da década de 1870, período no qual o método já era conhecido pelas províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, nesta última e na província do Espírito Santo em 1880, foi amplamente divulgado. Apesar de sua estadia como manual didático no Brasil não tenha sido tão duradoura quanto em Portugal, a disseminação deste método trouxe consideráveis contribuições, fazendo da alfabetização foco de estudos em nosso território.

No período entre o final da década de 1870 até o início da década de 1890, inicia-se um embate metodológico, o qual envolvia aqueles que eram adeptos ao “método João de Deus” e os que resistiam e mantinham-se partidários dos métodos de base sintética. No fervor das discussões, nesta mesma década, “implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Pretendendo servir de modelo para

⁴Köpke, na busca de tornar o ensino da leitura mais ameno, por meio do seu método, apresenta a silabação. Porém sua cartilha não adquire popularidade na época, fato que se justifica pela não recomendação das autoridades.

os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa” (MORTATTI, 2006a, p. 6).

No que tange aos aspectos didáticos, o crivo da reforma estava atrelado ao revolucionário método analítico para o ensino de leitura. Logo, os professores paulistas, que foram estudantes da Escola Normal, trataram de disseminar os pressupostos deste método para o restante dos estados brasileiros. O método em si, era de influência norte-americana, em linhas gerais, pressupunha-se que a criança deveria aprender a leitura inicialmente do “todo” para as partes que o compõem (MORTATTI, op. cit., p. 6). Este “todo” poderia ser considerado a palavra, a sentença ou a historieta, por isso, o método se processou de maneiras diferentes conforme seu parâmetro inicial.

As cartilhas produzidas neste contexto histórico e, sobretudo, no início do século XX, imprimiam em suas páginas propostas com base em métodos analíticos. “A primeira cartilha produzida parece ter sido o *Primeiro Livro de Leitura*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, escrita provavelmente, no final da década de 1890, na obra o método utilizado era o da ‘palavração’” (MORTATTI, 2000b, p. 87).

No período histórico em que se revelaram, paulatinamente, as propostas com base no método analítico, é possível visualizar por meio das cartilhas produzidas neste intervalo, como ocorreu a circulação do método nos exemplares, bem como, os processos evolutivos pelos quais passou a produção de materiais didáticos.

Mortatti (2000b) elenca em sua obra várias cartilhas que marcaram o momento educacional da época. Uma delas é a *Arte da Leitura*, de Luiz Cardoso Franco, criticada pela *Revista de Ensino*⁵, volume de agosto de 1902, por apresentar semelhanças à *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* (1876) do poeta português João de Deus. Segundo a referida autora, a indicação dessa cartilha é significativa das disputas que caracterizam o momento e que demandam o enfrentamento do passado recente e suas tentativas de permanência. Outra obra é a *Cartilha das Mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto. Esse mesmo autor publica, no intervalo de uma década, a *Cartilha Analytica*⁶.

Ramon Roca Dordal enumera requisitos de sua *Cartilha Moderna*, que atendem às exigências do ensino moderno, alguns deles são: conter desenhos nítidos de coisas que as crianças conheçam ou precisem conhecer, como forma de tornar mais ameno o

⁵*Revista de Ensino* (1902- 1918), uma das revistas de circulação entre os professores que conseguiu grande adesão e se destacou como espaço privilegiado de divulgação do método analítico para o ensino de leitura, entre outras novidades educacionais da época (MORTATTI, 2000b, p. 180).

⁶ Apresentada pela editora como “methodo da palavração”, inicia suas lições com uma historieta formada por sentenças numeradas, grafadas com letra manuscrita vertical. Ao longo das lições se introduz a letra de imprensa e “pensamentos de outrem”, por meio de diálogos, poemas, adivinhas e contos.

ensino da leitura; conter palavras e frases que expressem ideias claras e próximas à inteligência das crianças; conter ensinamentos úteis, de aplicação imediata; esta obra parece ter sido publicada em 1902. Mais adiante, supostamente no final da década de 1910, foi publicada a *Cartilha Infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim, nela são apresentadas “historietas”, formadas de sentenças relacionadas entre si por meio de nexos sintáticos e contendo as palavras que servirão para a análise posterior (MORTATTI, 2000b, p. 101). Além das cartilhas citadas, houve outras publicações, entretanto, detenho-me a alguns exemplos com a finalidade de sistematizar as considerações tecidas acerca da presença do método analítico nas obras didáticas de um determinado período histórico.

Os adeptos do método analítico continuaram por tempos a propagar sua eficácia. No entanto, havia uma vertente que buscava conciliar princípios básicos característicos dos dois métodos, utilizando os chamados métodos mistos ou ecléticos. A disputa ferrenha entre partidários de um método e outro com o tempo vai perdendo forças à medida que se começa a relativizar a adesão aos métodos. Essa relativização pode ser atribuída à disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC* (1934) para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2006a, p. 9).

O autor do livro de testes, Manoel Bergström Lourenço Filho, apresenta resultados de pesquisas com alunos da 1ª série do 1º grau (atual 2º ano do Ensino Fundamental), realizadas com o intuito de solucionar o problema das dificuldades no processo de aprendizado da leitura e da escrita. A Proposta dos testes ABC se traduz em oito provas, “como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2006a, p. 9). Devido a sua repercussão, o material foi reeditado até 1974. Lourenço Filho também foi autor da *Cartilha do Povo* para ensinar a ler rapidamente (1928) e a cartilha *Upa, Cavalinho!* (1957) (MORTATTI, 2000b, p.146).

Neste período é possível enxergar a mudança do enfoque sobre o método para a atenção ao aluno, visto que o modo de proceder na alfabetização deste sujeito estaria atrelado ao seu grau de maturidade. Direcionar a atenção para o processo cognitivo pelo qual perpassa o aluno é desejável, usá-lo, porém, como critério para classificação e, conseqüentemente, constituição de turmas homogêneas traz subjacente a ideia de que

todos os alunos passam, igualmente, pelas etapas de aprendizagem da leitura e da escrita, o que é um equívoco.

O ensino da leitura e da escrita caracterizava-se por possuir um cunho estritamente instrumental. No entanto, a partir dos anos de 1930, com a inércia das práticas baseadas estritamente em métodos sintéticos ou analíticos, a presença de um método na alfabetização passa a ser relativizada, o que para o período pode ser considerado uma evolução. A restrição a um só método tornava o ensino cada vez mais automatizado de modo que, geralmente, nem o professor nem o aluno refletiam sobre suas ações. A alfabetização consistia em seguir as instruções do método exaustivamente até que o aluno tivesse condições de “reproduzir” o conteúdo abordado.

Nesta época, houve a predominância das cartilhas com métodos mistos e ecléticos e, para acompanhá-las começaram a produzir os manuais para o professor que estão presentes até hoje nas publicações mais recentes de obras didáticas. Também veio à tona, neste momento, o chamado “período preparatório”⁷. Dessa forma, vai se firmando uma diversidade processual e conceitual e o método fica condicionado ao nível das crianças em classes homogêneas.

A articulação de princípios de um método e outro é importante quando toma-se como pressuposto para a seleção do método a aprendizagem do aluno e também o conteúdo a ser ensinado pelo professor. Entretanto, na época, tanto as modificações em relação à articulação dos métodos quanto o surgimento do manual do professor foram influenciados pela maturidade necessária ao aluno para ser alfabetizado, aferida por testes e adquirida pelo treino exaustivo de atividades motoras. Isto é, houve uma mudança significativa concretizada pela articulação dos métodos, mas a alfabetização continuou a ser compreendida como o aprendizado mecânico de um código a ser codificado (escrita) e decodificado (leitura).

Segundo Mortatti (2000b), no Estado de São Paulo, algumas cartilhas, apesar de inseridas neste contexto de relativização dos métodos, destacaram-se em relação às influências que tiveram neste segmento e, além disso, pela preferência do professorado. As referidas cartilhas são as que se seguem: *Cartilha Sodré* (1940), de Benedicta Stahl Sodré e *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (1948).

⁷Consistia em exercícios mecanizados de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros, todos considerados como pré-requisito para se aprender a ler e escrever.

O ensino na alfabetização foi, por décadas, maciçamente instrumentalizado pelos métodos e cartilhas, que, mais tarde, transformaram-se em livros didáticos. Batista (2003) menciona uma concepção de manual didático que se firmou no período entre as décadas de 1960 e 1970, no qual o livro didático tinha como pressuposto estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Para o referido autor, esses livros

tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos avaliar o aprendizado (BATISTA, 2003, p. 47).

O livro didático passa, assim, a ser protagonista nos sistemas de ensino, visto que este tipo de material abandona suas intenções de orientação do trabalho pedagógico, sugestões de caminhos para o professor, e torna-se um condicionador das propostas didáticas desenvolvidas, um seletor de conteúdos programáticos. Além disso, é o livro que passa a determinar a progressão dos conteúdos a serem ministrados pelo professor, ou seja, tem-se impresso nos livros os pressupostos de toda uma metodologia de ensino. Na realidade, o material ultrapassa a organização do trabalho do professor e dita os modos de condução de uma prática de ensino. Batista (2003) discute este momento apontando suas causas, da subversão do real objetivo do material didático, que consiste na “intensa ampliação do sistema de ensino” e no processo de “recrutamento docente mais amplo e menos seletivo” (BATISTA, 2003, p. 47).

Ainda há professores que atribuem ao livro a responsabilidade de trazer uma metodologia eficaz para alfabetizar e seguem o que é proposto pelo material sem questionar, ou adaptar, ou selecionar conteúdos que podem ou não ser mais significativos para sua turma. Este tipo de postura acrítica diante dos materiais reforça a veracidade das causas levantadas pelo autor.

A ampliação do sistema de ensino sem que houvesse um planejamento sistemático e, conseqüentemente, mudanças estruturais nas instituições para receber um grande contingente de alunos proporcionou uma série de problemas, sejam de ordem administrativa ou pedagógica. A necessidade de uma grande quantidade de professores fez com a seleção para as contratações fossem menos criteriosas, entrando nas salas profissionais mal formados, despreparados para exercer o ofício. Dessa forma, o professor recorria ao material didático disponível, fazendo dele orientador de sua prática.

Algumas cartilhas foram sucessivamente editadas chegando a serem utilizadas durante a década de 1970. No que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita o que se firmava era um grande fracasso que, contraditoriamente, apontava para a necessidade de uma nova perspectiva de ensino.

Em meio à diversidade de métodos utilizados, o fracasso no ensino da leitura e da escrita constituía-se como uma constante. Esta situação causou um incômodo e foi propulsora para a disseminação de novas teorias, sobressaindo-se o construtivismo. Tal teoria tornou-se acessível à educação pelos desdobramentos da *psicogênese da língua escrita*, trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao final dos anos de 1970. Sua consolidação e propagação pelas escolas brasileiras ocorreram em meados da década de 1980.

Com relação aos materiais didáticos, os pressupostos teóricos construtivistas vão de encontro àqueles materiais que prescreviam um conjunto de atividades para ensinar determinado conteúdo. A resistência em relação aos materiais didáticos alojava-se sobre o perfil “acartilhado”, isto é, sobre o ensino da leitura e escrita com textos artificiais e ênfase nas atividades mecânicas repetitivas embasadas na memorização, encontrados nas cartilhas tradicionais. Mortatti (2006b) defende a incoerência existente entre o uso do livro didático e a adoção de uma prática baseada na teoria construtivista.

[...] o uso do livro didático também é um paradoxo quando se opta pelo construtivismo, porque, por não comportar uma didática, como já afirmei, essa teoria não comporta métodos de ensino da leitura e da escrita e, em decorrência, não comporta uso de livro didático. Mas nem isso as apropriações do construtivismo conseguiram resolver: o vazio deixado pela ausência de uma "didática construtivista" foi rapidamente preenchido por "cartilhas construtivistas" (Entrevista concedida ao Ceale, 2006b).

Ainda que a propagação da teoria construtivista contribuísse para que os métodos e materiais didáticos (cartilhas) ficassem à margem no processo de ensino e aprendizagem, a tradição de uma cultura escolar já bem alicerçada fez com que ocorresse a produção de materiais como cartilhas *construtivistas*, *sócio-construtivistas* e *sócio-interacionistas* (MORTATTI, 2006a, p. 11). Entretanto, as cartilhas tradicionais não desapareceram por completo, sua presença na sala de aula era omitida, ou justificada por um uso apenas na preparação de aulas, ou seja, um material apenas de consulta para o professor.

O surgimento da teoria da psicogênese da língua escrita significou um grande contraste em relação aos métodos até então vigentes nas salas de aula de alfabetização. Essa mudança radical de perspectiva e sua tamanha repercussão, sobretudo nos currículos oficiais, fizeram com que os professores antes mesmo de estudar, discutir e questionar a nova teoria, a empregassem na sala de aula interpretando-a da maneira que lhe fosse mais conveniente. Desse modo, muitos se diziam construtivistas, mas na realidade, sua prática fundamentava-se nos tradicionais métodos sintéticos e/ou analíticos de alfabetização.

As décadas de 1980 e 1990 se traduzem em um período promissor referente à consolidação e disseminação teórica. As teorias construtivistas, sócio-interacionistas e os estudos sobre o letramento, que vieram à tona no intervalo mencionado, apresentavam aspectos em comum a partir de um fio condutor, manifesto por meio da ênfase na dimensão social das práticas que envolvem a leitura e a escrita. Este princípio semelhante entre as abordagens atingiu muitas instâncias ligadas à educação, sobretudo, os materiais didáticos que circulavam nas escolas.

A partir da influência dessas perspectivas teóricas, entendemos que duas questões de natureza didática são colocadas aos que escrevem hoje livros didáticos de alfabetização: a importância de se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, no qual o aprendiz precisa avançar em suas habilidades de reflexão metafonológica, e a necessidade de considerar a alfabetização, também como prática de letramento (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2005, p. 217).

As palavras dos autores expressam o desafio que se faz presente no segmento da alfabetização e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Percebem-se com a explanação feita, as mudanças pelas quais passaram os materiais utilizados para ensinar a ler e a escrever. A cada momento histórico, com o surgimento de novas teorias, os exemplares didáticos, paralelamente, se alteram. Até mesmo as denominações atribuídas a eles denotam mudanças. Silva (2004) menciona a distinção que se faz na forma de se denominar a publicação impressa de material didático, ora como cartilha, ora como livro de alfabetização. A autora explica que isso tem relação direta com a produção acadêmica, no período em que as abordagens sistemáticas para o ensino da leitura e da escrita foram questionadas fazendo surgir uma dicotomia entre propostas tradicionais (métodos de alfabetização) e aquelas que traziam experiências inovadoras ou alternativas (teorias cognitivistas).

Diante do que foi discutido, cabe mencionar que os materiais que circulavam por diferentes momentos históricos, concretizavam pressupostos de determinado método em voga. De acordo com Frade (2003), quando começa a se vincular método e material didático, cria-se uma cultura pedagógica que dá visibilidade a um, por meio do outro. Devido a essa ligação estreita que existiu entre método e livro didático, é possível compreender porque professores hoje ainda buscam em materiais didáticos procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler e escrever.

O debate que se instaurou sobre como deveria ser conduzido o ensino da leitura e escrita, via métodos ou não, está longe de terminar. Constantemente, são divulgados novos estudos com novas propostas assegurando eficácia na alfabetização. Sem contar que as teorias ao habitarem a prática vão sofrendo sucessivas alterações, visto que as turmas são heterogêneas e os alunos passam por processos singulares na aquisição da linguagem.

Destaque-se, assim, a necessidade de os professores terem conhecimento acerca dos métodos tradicionais e sobre os novos estudos que a todo momento são divulgados, pois a articulação entre ambos, é um fator essencial que pode oferecer um vasto repertório metodológico e, conseqüentemente, possibilidades para atender as diferentes demandas dos alfabetizandos. Para tanto, são indispensáveis os cursos de formação continuada por meio dos quais os professores possam revisitar as teorias, discutir com outros professores, trocar experiências bem/mal sucedidas e refletir sobre sua prática. É preciso ter ciência da complexidade do processo de aquisição inicial da linguagem escrita e ser criterioso nas escolhas metodológicas para o encaminhamento de uma efetiva prática alfabetizadora.

1.3 O PNLD e os livros de alfabetização

No Brasil, a atenção destinada à qualidade dos livros didáticos distribuídos nas escolas ocorreu em um segundo momento. Mesmo com a existência de órgãos ligados aos governos, as abordagens em torno dos materiais se dedicavam, inicialmente, mais a aspectos políticos e ideológicos que propriamente pedagógicos. Freitag, Motta e Costa (1987) ao realizarem um estado da arte do livro didático no Brasil, evidenciam algumas iniciativas importantes no que diz respeito ao tratamento dado pelo Estado aos manuais didáticos. O primeiro deles é o decreto de Lei nº1. 006 de 30/12/1938, por meio do qual

foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha a seguinte incumbência:

examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país (FREITAG, MOTTA e COSTA, 1987, p. 6).

A partir da legitimação de uma comissão dotada de responsabilidades sobre a condução de iniciativas relativas aos livros didáticos, ocorreram, por décadas, inúmeras transformações no que concerne à relação do Estado com estes materiais. Trato mais especificamente de alguns aspectos da constituição do que hoje, início do séc. XXI, conhecemos como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos mais significativos programas públicos que atende milhões de alunos presentes em todo território brasileiro.

Um segundo momento significativo na constituição do PNLD consiste no Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, que instituiu diretrizes que até hoje vigoram no programa. Exponho as referidas proposições formuladas a partir do decreto, as quais baseiam-se, conforme descreve Batista (2003), em cinco pontos principais:

- (i) Centralização das ações de planejamento, compra e distribuição;
- (ii) utilização exclusiva de recursos federais;
- (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada;
- (iv) escolha do livro pela comunidade escolar;
- (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes (p. 34).

O autor faz uma análise destas determinações mencionando o papel de coadjuvante assumido pelo Ministério da Educação (MEC), visto que esta instância governamental fica à margem no que diz respeito à qualidade dos materiais, subsidiando, apenas, a mediação envolvendo professores e campo editorial.

A partir do contexto demonstrado, emerge a necessidade de intervenção na qualidade dos materiais que têm como destinatário a escola. Além de assegurar a qualidade e a fim de sanar equívocos conceituais e metodológicos, em 1996, o Ministério instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD, realizadas por professores universitários com experiência na Educação Básica. Alguns dos critérios comuns de análise consistiam na “adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual

do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente” (BATISTA, op. cit., p. 30). A divulgação da avaliação realizada ocorreu por meio de uma publicação intitulada *Guia de Livros Didáticos*. Nesse impresso, estavam presentes resenhas dos exemplares de livros didáticos com atribuições suficientes quanto à qualidade, para serem apresentados aos professores.

Em 1997/1998, a execução do Programa torna-se função exclusiva do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com isso, segundo Batista (2003), ocorrem alterações no processo de seleção das coleções, que passa a ser feita via edital divulgado em meios de comunicação, o que garante circulação e acesso aos maiores interessados. Outro fator de mudança é a distribuição dos livros conforme o Censo Escolar. Este tipo de iniciativa permitiu determinado controle em relação à quantidade de material enviado às escolas. O processo de escolha dos livros pelos professores foi informatizado, demandando bem menos tempo para ser realizado. Tudo isso acarretou benefícios e credibilidade às obras didáticas, além disso, houve concretização do programa como uma política de Estado.

Encaminhando a discussão para o interior das coleções didáticas, cabe mencionar alguns aspectos relativos à avaliação dos materiais. No PNLD 1997, foram submetidos à análise livros de 1ª a 4ª séries de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. A partir disso, foram estabelecidas as seguintes menções: *Excluídos*; *Não-Recommendedos*; *Recommendedos com Ressalvas*; *Recommendedos*. Já em 1998, foram analisados livros das mesmas disciplinas e segmentos, porém aparece uma nova menção: a *Recommendedos com Distinção*, destinada aos materiais que traziam exímias propostas pedagógicas atendendo aos critérios estipulados para avaliação. A partir do PNLD 1998, os livros passam a ser utilizados por três anos e, ao final de cada triênio, as escolas escolhiam o material para ser usado no triênio seguinte. Os exemplares de alfabetização e 1ª série, por serem consumíveis, eram repostos anualmente e, fugindo à regra, poderiam ser escolhidos novos livros, até o ano de 2003.

Conforme Batista (2003), para facilitar a consulta ao Guia, era publicado um único volume, o qual continha resenhas dos livros *recommendedos com distinção*, *recommendedos* e *recommendedos com ressalvas*. Os não recomendados foram listados ao final da obra. Além disso, o Guia apresentou uma convenção gráfica, usando estrelas. Para se referir a cada uma das menções: ****Recommendedos com distinção*; ***Recommendedos*; **Recommendedos com ressalvas*. Ocorreram mudanças nas avaliações posteriores, como as que se seguem: (i) a partir de 2001, a menção *não recomendado*,

deixou de ser utilizada, (ii) foram acrescentados aos critérios para exclusão a incorreção e incoerência metodológica.

O fato dos livros não recomendados estarem ausentes no Guia acabou com a possibilidade de professores escolherem livros que não possuíam uma qualidade desejável para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Além disso, o aumento dos critérios para exclusão é outra mudança que favoreceu na qualidade dos materiais, uma vez que pode evitar que houvesse equívocos na prática de professores que utilizam o livro sistematicamente, isto é, que adotam o caminho metodológico que o livro propõe.

Com relação à reutilização dos livros, o FNDE cuida para que a estrutura dos livros seja resistente o bastante para a manutenção de qualidade quando forem utilizados no ano seguinte por outros alunos. Até o PNLD 2010, o aproveitamento dos livros ocorreu da seguinte maneira: os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia são reutilizáveis. Já as coleções de Alfabetização Matemática e de Alfabetização linguística (1º e 2º anos) e de Língua Estrangeira, são consumíveis.

Os livros didáticos são distribuídos para todas as escolas públicas, no entanto, muitas vezes o professor, por uma série de motivos, não participa de seu processo de escolha e admite certa resistência em adotar um livro escolhido por outros profissionais para ser utilizado na sua sala de aula. Esta aversão pode ser fruto de “um discurso reproduzido pelos professores, que a própria academia ajudou a construir, na década de 80, de crítica ideológica e de extrema regulação do trabalho do professor que o uso de livros didáticos pode ensejar.” (FRADE, 2010 p.53). Em algumas ocasiões os livros são julgados materiais difíceis de serem “manuseados” tanto pelos alunos, quanto no que toca ao trabalho do professor de conduzir o seu uso.

Outro motivo para este distanciamento, é que a equipe gestora da escola não dedica tempo suficiente, promovendo um encontro entre docentes para que possam discutir e analisar as coleções. Geralmente, a escolha é feita em uma reunião pedagógica, na qual vários assuntos são discutidos, impedindo que haja tempo hábil para uma análise mais criteriosa dos materiais. A escolha do livro didático demanda tempo, precisa ser cautelosa, uma vez que será ele o material usado ao longo do ano, podendo auxiliar o professor na organização da sua prática e na sistematização de conteúdos, além de oferecer um vasto repertório de textos e atividades.

Sobre o processo de escolha dos materiais didáticos destinados à alfabetização, minhas palavras partem de pressupostos evidenciados por pesquisas, realizadas na área

(BATISTA, 2004; COSTAL VAL *et. al.*, 2004; SILVA, 2004, 2010), que traduzem o que ocorre recentemente na escolha dos livros do PNLD 2010. Procuo fazer uma compilação de estudos realizados sobre esse assunto, revelando dados importantes sobre a presença do livro didático na escola.

Batista (2004), atendendo a uma solicitação feita pelo MEC, faz um estudo exploratório acerca do olhar dos professores sobre o processo de escolha de livros didáticos. Busca investigar como professores da antiga 1ª a 4ª série escolhem os livros, sob quais condições, quais são os critérios estabelecidos, quais os agentes envolvidos na decisão, dentre outros aspectos. Os instrumentos de pesquisa foram respondidos por 293 professores que atuavam em escolas brasileiras no ano de 2001. A grande maioria dos professores alegou conhecer o Guia de Livros Didáticos, porém uma minoria afirmou conhecê-lo bem. Quanto ao uso do Guia no processo de escolha, mais da metade não utilizou. Alguns professores justificam este não-uso, afirmando que o Guia não chegou à escola, e se chegou não houve tempo para consultá-lo, outros afirmam a preferência pela consulta diretamente ao exemplar.

A demora da chegada do Guia nas escolas realmente é uma constante que interfere no momento da escolha, sobretudo pelo tempo destinado a esta ação. Além disso, é comum o Guia chegar à escola em meio a outros materiais e não ser socializado para o grupo de professores dentro do prazo estabelecido para que eles analisem o material e possam fazer suas escolhas.

Outro fator de interferência no processo de escolha é a preferência, como apontado pela pesquisa citada, pela consulta diretamente aos exemplares. Considerando-se que nem todas editoras conseguem divulgar seus materiais em todas as escolas, há locais em que não chega o material de divulgação de todos os livros aprovados pelo PNLD, o que restringe a escolha do professor que não recorre ao Guia para análise do material. Além da falta de acesso a todos os materiais, a análise de um exemplar demandaria, a princípio, um tempo muito maior para se realizar uma avaliação criteriosa do que a consulta ao Guia. Essa preferência por consultar o próprio livro pode ser compreendida quando os professores têm a pretensão de adotar coleções que já conhecem. Entretanto, este tipo de atitude os impedem de conhecer outros materiais, com diferentes propostas, com novas possibilidades de auxiliar as suas práticas.

Silva (2004) apresenta resultados de sua pesquisa de doutorado sobre as escolhas e formas de uso de livros de alfabetização. O estudo tem como base a análise de algumas incoerências em um dado período da história do uso do livro didático no Brasil, isto é,

os fatores que explicam os livros de alfabetização avaliados com classificação mais alta terem sido significativamente escolhidos em 1998 e, em 2001, terem sido substituídos por livros com classificação mais baixa. Para isto, a autora se pautou na análise das propostas pedagógicas de alguns livros didáticos, buscando identificar o que muda e o que permanece na tradição escolar para o ensino da linguagem escrita. A autora discute teorias que subjazem às propostas pedagógicas dos livros didáticos e suas implicações para o papel do professor e sua relação com o material. Ao finalizar o estudo, ela conclui que as formas pelas quais os professores utilizam os livros que trazem novidades pedagógicas são imprevisíveis, pois o professor constantemente recorre a conhecimentos advindos de práticas de sucesso que consistem em estratégias metodológicas mais tradicionais.

Costa Val *et al.* (2004) buscam compreender fatores condicionantes para a escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª séries. Uma das constatações do estudo é que o processo para a escolha dos livros didáticos não acontece conforme as orientações do PNLD. Com relação ao processo de escolha, assim como na pesquisa de Batista (2004) citada anteriormente, perceberam que ele não ocorre fundamentado no Guia. E, além disso, que não são de fato os professores que vão usar os livros que participam de sua escolha, visto que, muitas vezes, esta seleção ocorre via equipes pedagógicas e administrativas. Outro fator que condiciona este descompasso entre as obras escolhidas e a sua utilização pelo professor é a rotatividade de docentes por diferentes escolas.

Fica evidente, a partir dos estudos citados, que ainda há um distanciamento entre o professorado e Programa Nacional do Livro Didático. É possível concluir que as ações desenvolvidas pelo PNLD não são acompanhadas sistematicamente pelos educadores que consistem no ponto de chegada da trajetória percorrida pelo livro didático. Neste sentido, reforçando a importância da participação no processo de escolha Lajolo afirma que:

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro (LAJOLO, 1996, p. 9).

Baseado nesta perspectiva que condiz com uma relação mais próxima entre professor e materiais didáticos, o PNLD pode se portar como um elemento mediador. No caso da seleção do material, é cabível afirmar que quanto mais envolvimento o professor estabelecer com o processo analítico pelo qual passaram as obras, maiores serão os benefícios proporcionados às práticas pedagógicas via uso dos livros didáticos.

Em relação à qualidade dos materiais disponíveis, em um estudo mais recente, Silva (2010) analisa os impactos da avaliação na produção de livros didáticos de alfabetização, e evidencia que no período de 1998 a 2007 ocorre um decréscimo de obras de Alfabetização não aceitas, e um aumento no percentual de obras com a qualificação adequada. A autora, com base em sua análise demonstra a trajetória favorável à manutenção da qualidade de obras didáticas, denotando o investimento das editoras para este fim, e a influência positiva da avaliação promovida pelo PNLD. Em contrapartida, nota-se no PNLD posterior (2010), a aprovação de um número não muito significativo, apenas dezenove coleções, devido à nova configuração assumida pelo edital no que tange às propostas didático-pedagógicas, e em relação à estrutura, pois se avalia não mais um único volume para alfabetização, mas coleções destinadas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. No próximo item discuto os conceitos de alfabetização e letramento problematizando-os, pois a articulação das ações de alfabetizar e letrar é o cerne das modificações nas coleções de livros didáticos.

1.4 Alfabetização e letramento: conceitos *confundidos, sobrepostos e excludentes*?

O ensino/aprendizado da leitura e da escrita tem sido alvo de controvérsias diante da necessidade de, ao mesmo tempo, fazer com que a criança se aproprie do sistema de escrita (alfabetização) e domine os diferentes usos e funções sociais da linguagem escrita (letramento). Segundo Soares (2004), no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se sobrepõem e frequentemente se confundem.

Durante o período (até o final da década de 1970) em que a alfabetização restringia-se ao ensino mecânico da língua por meio dos métodos tradicionais, bastava que o professor selecionasse um método que, sob seu olhar, fosse o mais eficaz. O escolhido era, geralmente, aquele por meio do qual as crianças memorizavam mais rápido as letras, sílabas, frases e pseudotextos. Após o processo de escolha, já era possível iniciar o ano letivo seguindo uma progressão de etapas pré-estabelecidas pelo método. Ao definir sua opção metodológica para a condução do trabalho, o

alfabetizador estava munido de materiais como fichas, cartazes, cartilhas etc., além de orientações de como proceder em todas estas etapas com a premissa de que se as seguisse fielmente, todas as crianças dominariam as habilidades de leitura e escrita de forma homogênea, isto é, todos ao mesmo tempo.

Os estudos construtivistas disseminados nas escolas a partir dos anos de 1980 fizeram com que ocorressem mudanças substanciais no que se refere ao modo de “perceber” a criança e, sobretudo, nos processos pelos quais ela passa na construção do conhecimento sobre a escrita. É a partir dessa mudança de concepção no ensino da língua materna que também tem início a preocupação com a dimensão social da linguagem.

Os novos estudos surgem contextualizados por uma sociedade cada vez mais permeada de situações envolvendo a escrita, consolidando uma cultura escrita compartilhada por diferentes grupos sociais. Diante disto, se faz necessária ao indivíduo a mobilização de conhecimentos/atitudes para vivenciar, com autonomia, as mais diversas práticas de leitura e escrita inerentes a esta cultura. Dessa forma, saber ler e escrever, no sentido restrito, codificar e decodificar, passou a não ser suficiente para se considerar um indivíduo plenamente alfabetizado. “A prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a “decifrar” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010, p. 65). É a partir da constatação desse fato que surge a palavra letramento no vocabulário pedagógico.

De acordo com Soares (1998), novos fenômenos que surgem na sociedade fazem com que apareçam novas palavras em nosso léxico. Não foi diferente com o “letramento”, termo importado da língua inglesa (*literacy*) que, assim como em países como França (*illettrisme*), Portugal (*literacia*) e Estados Unidos (*literacy*), se instalou em nosso país para referir-se aos usos e funções sociais da linguagem. É necessário ressaltar que diferentes sentidos foram atribuídos ao termo conforme o contexto no qual foi empregado. No caso da França e dos Estados Unidos o enfoque está somente nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a questão do letramento surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita (alfabetização) como ocorreu no Brasil. Soares (1998) justifica a disseminação do termo, e a necessidade de seu aparecimento ao final do século XX:

A sociedade vem se tornando cada vez mais centrada na escrita (grafocêntrica). Neste contexto um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita (SOARES, 1998, p. 45-46).

Os estudos sobre o letramento ficaram, inicialmente, restritos à comunidade acadêmica. Como as questões não solucionadas acerca da alfabetização foram ganhando amplitude, os referidos estudos intensificaram-se, circulando nos documentos oficiais, nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, na escola. O precursor nos estudos sobre este fenômeno foi o antropólogo inglês Brian Street, considerado referência no desenvolvimento deste conceito no Brasil por pesquisadoras como Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995).

Soares (2010) ressalta a importância permanente dos estudos de Street (1984, 2003) e do conceito de *literacy* cunhado pelo autor. Na década de 1980 há contribuições de uma perspectiva psicológica, social e histórica, além da abordagem etnográfica nos estudos e pesquisas sobre o letramento. Em seguida, na década de 1990, sobre a denominação de *New Literacy Studies*, o autor contribui com a construção de instrumentais para a análise do fenômeno do letramento, caracterizando-o a partir de dois modelos: o autônomo⁸ e o ideológico⁹, além de dois componentes básicos deste fenômeno que são as práticas e os eventos de letramento.

Os desafios referentes à alfabetização no Brasil ainda careciam de soluções, eram alarmantes os índices de analfabetismo e o fracasso escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esta situação, além das mudanças sociais, fomentou a busca pela melhoria nas condições do ensino no campo da alfabetização, fazendo emergir uma nova questão: como ensinar a dimensão social da língua? Assim, aparece um segundo desafio (letramento) sem sequer ter a solução para o primeiro (alfabetização). É importante dizer que o cenário descrito acima datava dos anos de 1990, o que não quer

⁸**Modelo autônomo:** O letramento seria dado de forma neutra, técnica – sem considerar contexto – e seus efeitos “sociais” apareceriam depois. Esses efeitos seriam sempre positivos para todos independente do contexto (STREET, 2003, p. 77 -78).

⁹**Modelo Ideológico:** A prática de letramento varia de um contexto para o outro – alfabetizar é uma prática social, e não uma habilidade neutra e técnica. Assim, os efeitos do aprendizado dependem de contextos específicos, não sendo algo universal (STREET, 2003, p. 77-78).

dizer que toda problemática levantada tenha sido sanada após, aproximadamente, vinte anos. Hoje, persistem questões similares, senão idênticas, alunos chegam aos anos escolares finais não alfabetizados efetivamente.

Por um lado, os usos e funções sociais da língua precisavam ser levados em consideração adentrando nas salas de aula, sendo alvo de reflexões a fim de se repensar o ensino da língua materna. Por outro lado, tornaram ainda mais complexos os problemas que atingiam o ensino da leitura e da escrita, dando origem a uma “confusão” persistente entre os termos alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2010), o conceito de letramento surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização. De certa forma, como um contraponto ao conceito de alfabetização. Isso tem gerado uma prevalência ora pela alfabetização ora pelo letramento criando uma dicotomia, impedindo que um encaminhamento didático que aborde os dois conceitos simultaneamente seja empregado no ensino de língua materna.

Em decorrência, é comum a escola cobrar-se, mesmo com a disseminação da importância do letramento, apenas por fazer com que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabético, eximindo-se de proceder com o trabalho de desenvolver comportamentos/habilidades para que eles se tornem autônomos nas participações em atividades cotidianas que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, não os capacitam para vivenciar situações nas quais o sistema de escrita alfabético é utilizado para um determinado fim que não seja escolar. As expectativas colocadas em relação à aprendizagem dos alunos acerca da escrita se ampliaram conforme as mudanças sociais, sobre isso, Kleiman (2005) aponta:

Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter o domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações (KLEIMAN, 2005, p. 22).

Outro fator que agrava os conflitos acerca dos conceitos, é que o uso do termo letramento não é um consenso entre os pesquisadores. Há um embate terminológico em relação à alfabetização. Emília Ferreiro (1996) defende que somente alfabetização é suficiente para abarcar também o uso efetivo da leitura e da escrita, uma vez que seria inerente à alfabetização a dimensão social das práticas de leitura e escrita. Adoto, neste trabalho, os pressupostos de Soares (2003) que faz a distinção dos termos alfabetização e letramento definindo-os do seguinte modo:

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. [...] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento (SOARES, 2003, p. 91).

A definição proposta por Soares (2003) justifica-se pela natureza diferente dos processos que concernem às ações de alfabetizar e letrar. Noutros termos, a autora insiste na conceituação de um e outro a fim de preservar suas especificidades e, ao mesmo tempo, enfatizar a necessidade deles acontecerem simultaneamente. Ainda conforme a autora (op. cit.), a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização. Em relação aos materiais didáticos, a compatibilidade entre a alfabetização e o letramento é o que, essencialmente, traduz as mudanças ocorridas nos livros didáticos de alfabetização, pertencentes ao PNLD 2010.

Os debates acerca da alfabetização e do letramento são inesgotáveis. Na medida em que os dois termos ganham espaço nas instituições educacionais têm sido apropriados de diversas maneiras, fato que tem gerado grandes embates não só teóricos como também na formação de alunos dos anos iniciais.

Os programas de formação continuada de professores se diferem conforme a instância que os fomenta. Ora são implementados por secretarias municipais e estaduais de educação, ora por órgãos do governo federal, cada qual com seus princípios teóricos e metodológicos fazendo com que professores alfabetizadores se vejam diante de um labirinto. A saída mais adequada seria insistir na proposta de alfabetizar letrando, no entanto, essa proposta ainda é uma incógnita e tem sido alvo de grandes esforços para ser desvendada pelos alfabetizadores. Para reverter este quadro são necessários empreendimentos envolvendo estudo, formação continuada, reflexão sobre a prática e ações com vistas à construção de uma metodologia que assegure tanto o domínio sobre o sistema de escrita alfabético, quanto a participação nas mais diversas práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

1.5 Alfabetizar e letrar

Os equívocos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento estão fortemente presentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita, e vêm à tona nos caminhos metodológicos percorridos por professores alfabetizadores que buscam, por meio de ações de diversas origens, alfabetizar e letrar. O que tem sobressaído nessas

tentativas é a ausência de uma metodologia e um planejamento consolidados, com objetivos claros do que e como se deve ensinar a criança que se encontra na fase inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

A “confusão” entre alfabetizar e letrar nasce da relação intrínseca existente entre essas ações. Frade (2003) aponta para a dependência existente entre os conceitos afirmando que o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, entretanto, este último pressupõe ações específicas para ensinar a ler e escrever. Assim como a alfabetização depende de ensinamentos específicos, as práticas envolvendo o letramento também precisam estar presentes na sala de aula de modo sistemático, ou seja, é também necessário objetivar a formação de leitores e escritores com autonomia para se portarem diante das mais variadas situações comunicativas.

A proximidade dos conceitos de alfabetização e letramento, como já mencionado, gera, de certa forma, compreensões equivocadas acerca desses dois fenômenos como demonstra Soares (2003):

[...] a concepção – não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola – parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, o seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização. Tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de letramento – são frequentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização (SOARES, 2003, p. 94).

Em meio a tantos equívocos, existe também a concepção inversa à descrita por Soares (2003), na qual entende-se que por meio do processo de letramento, isto é, do contato com diversos gêneros textuais, os alunos vão, gradativamente, se apropriando do sistema de escrita alfabético. Dificilmente este feito irá se concretizar, pois o sistema de escrita é complexo de tal forma que necessita de ensino sistemático para ser apreendido, caso contrário os alunos terão dificuldade de codificar/decodificar, duas das habilidades essenciais na aquisição da linguagem escrita.

Morais e Albuquerque lançam algumas questões que habitam com frequência a prática pedagógica de professores alfabetizadores:

Como praticar uma alfabetização na perspectiva do letramento, sem tratar equivocadamente a escrita alfabética como um “código”, tal como fazem os métodos silábicos das velhas cartilhas? Como conciliar o aprendizado dos diferentes gêneros textuais escritos com a

efetiva apropriação da escrita alfabética? (MORAIS E ALBUQUERQUE, 2010, p. 68).

Os métodos ainda muito arraigados na formação e experiência dos professores alfabetizadores têm sido em muitas ocasiões a saída encontrada para a abordagem da alfabetização. Nestas circunstâncias, fica a cargo do alfabetizador pensar apenas na inserção dos mais variados gêneros textuais, para além de trabalhar a apropriação do sistema, trabalhar o letramento. Neste tipo de metodologia na qual são agregados ao método os gêneros, não há encontro entre os conceitos, as ações de alfabetizar e letrar não convergem.

Os termos alfabetização, letramento, alfabetizar letrando têm grande repercussão no discurso dos alfabetizadores, porém na prática percebe-se que estes conceitos ainda não foram compreendidos. Inúmeros conflitos são vivenciados pelos professores na tentativa de proporcionar aos seus alunos uma alfabetização na perspectiva do letramento. Diante deles emergem as práticas que constituíram a sua carreira, sua formação inicial, as políticas públicas, a formação continuada, os materiais disponibilizados pelas instituições governamentais (nas esferas federal, estadual e municipal), as posições dos colegas de profissão, enfim, são muitos os conhecimentos ofertados, porém eles não estão em sintonia. Este tipo de situação exige do professor estudo, reflexão e planejamento acerca de suas ações, o que muitas vezes, de fato, não ocorre.

A conclusão a que se chega é que os conceitos de alfabetização e letramento estão postos, são discutidos em diferentes instâncias, porém parecem não estarem internalizados, sobretudo, pelos alfabetizadores. Eles necessitam compreender o que é realmente alfabetizar e letrar para que essas ações estruturem seus trabalhos tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Moraes e Albuquerque (2010), baseados em estudos e pesquisas recentes, colocam dois pontos necessários à articulação da alfabetização e do letramento. Para os referidos autores, “alfabetizar letrando” requer: (a) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; (b) ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética (p. 75). Enquanto o “alfabetizar letrando” não estiver claro para os alfabetizadores, os empreendimentos desses profissionais para ensinar a leitura e a escrita raramente serão de sucesso.

No item seguinte, apresento o modo com que a tendência de alfabetizar letrando se instaurou nos livros didáticos mudando consideravelmente seu perfil.

1.6 Os livros didáticos de *Letramento e Alfabetização*

As novas tendências instauradas sobre a alfabetização tendo em vista o letramento propiciaram mudanças significativas em relação ao perfil dos livros didáticos. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa - PNLD 2010, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos (BRASIL, 2009b, p. 18).

Para entender melhor essa nova perspectiva trazida pelo PNLD 2010, analiso primeiro o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2007, visando a uma comparação entre as duas versões. Segundo o Guia 2007, é necessário que as propostas direcionadas à alfabetização e para a construção da ortografia nos livros:

(i) tenham lugar em situações de uso da escrita, em leitura ou produção de textos; (ii) propiciem a reflexão não somente sobre as propriedades sonoras e morfológicas da língua falada padrão, mas também sobre as variedades regionais e sociais da língua, de maneira a situar a norma culta nesse universo heterogêneo de falares, que é o dos alunos; (iii) subsidiem as demais atividades com um aparato conceitual e de regras, capaz de levar à elaboração de textos de acordo com as convenções da escrita (BRASIL, 2006, p. 13).

As coleções didáticas avaliadas e aprovadas em 2006 foram organizadas em três grandes blocos, a saber: (i) *Livros que abordam de forma desigual os componentes da alfabetização e do letramento*; (ii) *Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento*; (iii) *Livros que privilegiam a abordagem do sistema de escrita* (BRASIL, op. cit., p. 24) . Isto é, a disposição dos materiais pauta-se, em linhas gerais, no tratamento dado ou não ao letramento. Colello (2010) afirma que a compreensão do letramento atenta os educadores para a dimensão social da aprendizagem da leitura e escrita e, mais além, para a natureza das competências leitoras e escritoras, abrindo novas perspectivas para tratar a alfabetização e o analfabetismo no país. Neste sentido, alterando as perspectivas das coleções

didáticas do PNLD 2007, as coleções aprovadas pelo PNLD 2010 vêm obrigatoriamente abordar também esta dimensão social, visando a alfabetização junto ao letramento.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006) trouxe consigo algumas reformulações no que tange às propostas apresentadas pelos LD de Alfabetização. A inserção da criança de seis anos nesta etapa educacional tem como principais objetivos:

melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento (BRASIL, 2009a, p. 5). (*grifos meus*).

Foram significativas as mudanças acerca das propostas para a alfabetização, tendo em vista que “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 conhecimentos e em diferentes instâncias sociais e políticas.” (MACIEL e LÚCIO, 2008, p.17). Pode-se observar que boa parte das coleções redimensionou seus conteúdos com a finalidade de atender ao novo edital, conforme apresentado no Guia do PNLD 2010:

Não por acaso, salta os olhos, também, o alto índice de renovação da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10%) aparecem no Guia pela primeira vez; e outras duas (10,52%) anunciam-se como bastante remodeladas, num total que supera a metade da amostra. (BRASIL, 2009, p.27).

Ao contrastar o PNLD 2010 com o PNLD 2007, observa-se que das obras submetidas à avaliação, 25 (48%) constituem títulos novos e 27 (52%) são reinscrições de obras já avaliadas anteriormente (1998, 2001, 2004). Além disso, houve uma ruptura na sequência que se apresentavam em avaliações passadas, uma vez que era crescente o número de coleções aprovadas - 22% em 1998; 61% em 2001; 68% em 2004; 90,4 % em 2007 – demonstrando o grande investimento das editoras em relação à qualidade dos materiais. No caso do PNLD 2010, houve um decréscimo considerável no número de coleções aprovadas e boa parte delas se não apareciam pela primeira vez, tinham sido consideravelmente remodeladas.

Não há livros aprovados pelo PNLD 2010 que abordem somente a alfabetização, nem livros didáticos que optam por abordar demasiadamente o letramento. As mais recentes coleções de livros didáticos à luz dos editais do PNLD 2010, buscam compreender alfabetização e letramento assim como Soares (2004, p. 14) tem defendido:

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

O grande desafio nas escolas hoje é fazer com que estas duas práticas estejam presentes na sala de aula, ou seja, alfabetizar e, ao mesmo tempo, letrar. No entanto, sabe-se que o processo de alfabetização é muito complexo, envolve habilidades pertencentes a diferentes áreas do saber, a fonologia, psicologia, educação etc. Essa complexidade é seguida pelas resistentes práticas tradicionais baseadas em métodos e uso de cartilhas, como já mencionado, nas quais o letramento inexistente. Romper com as barreiras de uma alfabetização com textos artificiais e inserir na sala de aula práticas sociais de uso da leitura, escrita e oralidade é uma árdua tarefa para professores que têm arraigadas em suas práticas os métodos tradicionais ou metodologias baseadas exclusivamente nesses princípios. Isso remete a uma concepção de linguagem na qual a língua seria estática, constituída por estruturas rígidas, que seriam ensinadas/aprendidas linearmente. Estamos ainda em busca da sintonia do alfabetizar letrando. Nas palavras de Cecília Goulart (2010):

Precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chega à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite as pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem (GOULART, 2010, P. 451). (*grifos meus*).

Em direção a esta perspectiva, os livros didáticos como um suporte de atividades, podem incidir com grande ênfase no perfil da prática de um professor. Para

tanto, torna-se importante fazer sucessivas análises sobre seu conteúdo, a fim de se verificar até que ponto as metodologias trazidas por eles, para o ensino da língua, são disseminadoras de um conhecimento que propicie ao aluno proficiência nas práticas que envolvem a leitura e a escrita e seus usos em diferentes situações comunicativas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar letrando, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar (MACIEL e LÚCIO, 2008). Sobre a relação estabelecida entre professores e materiais didáticos de alfabetização, Silva e Cafiero (2010) questionam:

[...] Estariam as práticas de alfabetização sendo guiadas e orientadas pelas novas propostas dos livros didáticos, como consequência da escolha e uso dos livros didáticos recomendados pelo MEC? A escolha e uso de livros didáticos recomendados significam tendências de mudança nas práticas de ensino e aprendizagem das escolas? Como as políticas de formação continuada do governo federal se articulam de forma propositiva com o PNLD e as outras políticas de material didático? (SILVA e CAFIERO, 2010, p. 41).

É com base nestas indagações que finalizo este capítulo afirmando a necessidade de acompanhar na prática, como se estabelece o “convívio” dos livros didáticos de alfabetização na sala de aula. Algumas pesquisas realizadas (TEIXEIRA, 2009; ESPÍNDOLA, 2003; SILVA, 2010) apontam para a falta de estudos que abordem o uso de materiais didáticos. Em consonância com estes estudos, analiso as mudanças ocorridas a partir do PNLD 2010, com relação às propostas pedagógicas que abarcam o alfabetizar letrando, buscando compreender se elas efetivamente têm respaldo a prática docente, ou se os materiais têm sido utilizados sem levar em conta tais perspectivas.

Capítulo 2. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

Nesse capítulo, trato dos pressupostos teóricos que fundamentam a geração e a análise dos dados. Em um primeiro momento, discorro sobre minha opção metodológica, posteriormente, especifico a abordagem qualitativa escolhida: o estudo de caso. Em seguida, apresento os instrumentos usados para gerar os dados. No próximo item, descrevo a trajetória percorrida e os obstáculos encontrados na busca pelos sujeitos da pesquisa. Finalizo o capítulo descrevendo características que compõem o contexto investigado. Nesse momento, falo sobre a escola, os alunos e a professora alfabetizadora. A seguir, apresento um quadro demonstrativo, o qual permite ao leitor ter uma visão geral do estudo realizado.

Quadro 1. Quadro demonstrativo do estudo (baseado em Santos, 2010)

Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso		
Macro contexto: Uso dos livros didáticos de Letramento e Alfabetização aprovados pelo PNLD 2010		
Contexto da Pesquisa: O uso de um LD de Letramento e Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental		
Subcontextos		
Escola (sala de aula)	Livro Didático de Letramento e Alfabetização	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD
Participante	Fonte de dados:	Fonte de dados:
Professora alfabetizadora	Livro: Letramento e Alfabetização Linguística - Coleção Conhecer e Crescer. Autoria de Cristiane Buranello.	PNLD – 2010 (Guia de livros didáticos, editais de seleção, material de apresentação do guia etc.)
Questões: <ul style="list-style-type: none">• O livro didático adotado pela alfabetizadora oferece condições para que ela trabalhe com o letramento? Qual o perfil deste material?• A professora recorre ao livro para trabalhar qual tipo de atividade?• A prática pedagógica, construída pela professora ao longo dos anos de experiência, influencia na maneira com que usa o livro?		
Objetivo: Investigar o uso que uma professora alfabetizadora faz de um livro de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010.		

Instrumentos:

- ✓ Observações das aulas
- ✓ Diário de campo
- ✓ Entrevista com a professora
- ✓ Análise de documentos

Categorias de análise:

- O livro didático em questão: da escolha ao uso.
- O livro didático instrumentalizando o trabalho com a apropriação do sistema de escrita.
- A prática da alfabetizadora via outros materiais.

Conforme Ludke e André (1986), por um longo período os fenômenos educacionais foram estudados como se pudessem ser tratados isoladamente, como ocorre com os fenômenos físicos, para a realização de análises acuradas, se possível em laboratório, de maneira que fosse possível decompor um fenômeno em variáveis e constatar a influência que cada uma delas exerce sobre ele. Esta era uma realidade pertencente aos postulados de um paradigma positivista de pesquisa. Além disso, em consonância com os pressupostos positivistas, o pesquisador deveria preservar sua neutralidade diante dos fatos investigados. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008) era privilegiada, neste paradigma, a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre os fenômenos.

Distanciando-se dos pressupostos positivistas, que fundamentam a pesquisa quantitativa, a presente pesquisa está relacionada aos postulados do paradigma interpretativista (pesquisa qualitativa), cujo princípio básico é interpretar uma realidade e buscar explicações para os fenômenos que nela ocorrem. De acordo com Bortoni-Ricardo (op. cit.), neste paradigma, surgido como uma alternativa ao positivismo não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Desse modo, nesta perspectiva, encaixam-se as ações de considerar a emergência de diferentes fenômenos histórico-sociais que compõem o ambiente observado e, simultaneamente, no caso desta pesquisa, observar as diferentes vozes que povoam a prática de uma professora alfabetizadora de escola pública.

Nesta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem-se o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento na investigação. O

processo é foco de atenção e não somente os resultados. A descrição daquilo que emergiu da investigação é o que geralmente prevalece. O investigador, diante dos dados levantados, age de forma indutiva atribuindo sentidos a eles.

2.1.1 Um estudo de caso

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Neste trabalho, a forma escolhida foi a de estudo de caso. Nas palavras de Yin (2005) o método de estudo de caso se adequa quando deliberadamente queremos lidar com condições contextuais tendo a crença de que elas seriam fulcrais para a compreensão do fenômeno em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o plano geral de um estudo de caso pode ser representado como um funil, ou seja, o início do estudo representa a parte mais larga do funil, procura-se encontrar locais e sujeitos que possam fornecer dados e informações acerca do que se pretende estudar. Depois disso, é necessário selecionar instrumentos que oportunizem a geração de dados relacionados à questão de pesquisa. Para finalizar, é necessário fazer, mais detalhadamente e de forma crítica, sucessivas leituras do grande contingente de dados gerados de diferentes fontes cruzando-os, revendo e delineando os objetivos do estudo. Sobre este perfil de estudo, Yin (2005) defende sua importância:

A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. [...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005, p. 20).

É devido a esta necessidade que elegi este tipo de estudo para esta pesquisa, pois seu objetivo é o de compreender como e com qual finalidade ocorre a utilização do livro didático de letramento e alfabetização por uma professora alfabetizadora.

Com base nas proposições teóricas acerca do estudo de caso, ressalto a necessidade de considerar, além do olhar sobre o livro didático, ou sobre a prática pedagógica, outros fatores contextuais que certamente incidem sobre as condições de utilização do material. Exemplo disso é a concepção da professora no que concerne aos processos de alfabetização e letramento.

2.1.2 Os instrumentos: observação, entrevista e análise de documentos

De acordo com Yin (2005) o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. Para o levantamento de dados neste estudo, foram realizadas observações, entrevista e análise de documentos.

Foram observadas onze aulas, no período de 29/08/2011 a 07/11/2011, geralmente acompanhadas nas segundas e/ou quartas-feiras, no horário antes do intervalo (de 13h às 15h), pois era dedicado ao Português, foco de minha investigação.

Conforme Ludke e André (1986) a observação oportuniza um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, o que pode oferecer algumas vantagens. Estar na sala de aula e observar como se dá o trabalho com o livro didático na prática possibilitou-me contrastar informações advindas de outros lugares – como de livros teóricos, do próprio discurso da professora e dos manuais didáticos, com a prática alfabetizadora. Noutros termos, pude investigar a prática *in loco*, o que me permitiu compreender aspectos do trabalho pedagógico realizado pela professora que certamente não seriam captados apenas por meio de entrevistas e questionários. O registro de todo este acompanhamento foi compilado em um diário de campo no qual fazia anotações durante as aulas (Apêndice 1).

Realizei uma entrevista semi estruturada (Apêndice 2), momento em que professora Luísa¹⁰ pode esclarecer algumas questões observadas em sua prática e mais que isso, falar de sua experiência como alfabetizadora, suas práticas que sob seu ponto de vista davam certo, e aquelas nas quais ela não havia obtido sucesso. Além de tudo isso, seus dizeres materializaram as concepções que tinha de alfabetização e letramento as quais interferem diretamente em sua prática. Como apontam Ludke e André (1986), a relação que se cria na entrevista é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, é este perfil de relação que permite ao investigador ir além daquilo que é visível.

A análise de documentos ocorreu para complementar e tentar alcançar mais fatores que interferem no uso que a professora alfabetizadora faz do material didático e fomentar a análise das aulas e da entrevista. Defino, neste trabalho, como documentos analisados, o Guia de Livros Didáticos 2010 e o Livro Didático usado pela professora: Letramento e Alfabetização Linguística, de Cristiane Buranello, da Coleção Conhecer e

¹⁰O nome fictício da professora da escola G.

Crescer. Estas análises foram pertinentes, pois de acordo com o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa 2010, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos (BRASIL, 2009, p. 18). No entanto, ainda conforme o Guia, o livro que a professora utiliza traz algumas ressalvas como, por exemplo, a seleção textual feita a partir dos objetivos de trabalho com a apropriação do sistema de escrita.

2.1.3 A busca pelos sujeitos da pesquisa: alguns percalços

Inicialmente, minha questão de pesquisa estava relacionada ao uso que as professoras alfabetizadoras faziam do livro didático para trabalhar o letramento, porém, logo no início das investigações, isso mudou. Primeiro saí à procura de sujeitos que atuassem no 1º ano do Ensino Fundamental e fizessem este tipo de trabalho, e deparei-me com muitas professoras alfabetizadoras que não trabalhavam com o livro didático.

A partir dessa situação, os critérios de procura mudaram, não era mais quem trabalhava o livro na perspectiva do letramento, mas quem simplesmente utilizava o livro didático, como era este uso e qual o propósito didático desta ação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) à medida que se vai conhecendo melhor o tema de estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. A percepção de que os livros que traziam em sua proposta a alfabetização e o letramento não estavam sendo frequentemente utilizados, fez com que a investigação seguisse por outras vias, desde a seleção dos sujeitos até mesmo o foco de estudo.

A fim de encontrar professoras que usassem o livro didático de alfabetização percorri um caminho extenso. Passei por sete escolas (A, B, C, D, E, F, G) da rede estadual da cidade de Juiz de Fora. Entre os obstáculos encontrados citarei alguns: na escola A não havia possibilidades de aceitar pesquisadores com a justificativa de que a escola já recebia estagiários do curso de Pedagogia de diferentes instituições, podendo sobrecarregar o número de pessoas dentro da sala de aula.

Na escola B, em uma conversa inicial com a professora, ela afirmou que trabalhava com o livro didático todos os dias, sempre nos mesmos horários e que não havia problemas em eu assistir a essas aulas, no entanto, quando retornei para observar a primeira aula, eu e a supervisora nos dirigimos até a sala e nos deparamos com outra

professora que nos informou que a professora regente da turma estava de licença médica por alguns dias. Assim como eu, a supervisora ficou surpresa, pois não tinha conhecimento daquela situação. Imediatamente, eu agradei a atenção da supervisora justificando que não teria como eu retornar, pois os dias letivos nos quais eu poderia assistir às aulas não seriam suficientes para gerar os dados para a pesquisa.

Na escola C, em uma conversa inicial com a professora, ela já se pronunciou, dizendo de antemão, que não usava mais o livro didático em sala de aula. Ela afirmou que utilizara o livro durante o primeiro semestre letivo e que, no momento, ela só utilizava o material para as tarefas de casa.

Na escola D e na escola E não cheguei a ter contato com as professoras, tive acesso apenas às supervisoras. Na escola D, fui informada que não havia turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e, na escola E, não era a professora regente que naquele momento conduzia a turma, e sim uma substituta.

Na escola F havia mais de uma turma de 1º ano, diferente das escolas anteriormente citadas, que eram escolas maiores e que mantinham apenas uma turma. Inicialmente, conversei com a supervisora, depois ela me indicou uma turma, apresentou-me a professora e logo mencionou alguns “problemas” que a turma tinha. As duas foram mais enfáticas ao falar que havia na turma cinco alunos com laudo médico, isto é, que precisavam de uma atenção em particular, o que dificultava o trabalho da professora.

Comecei a fazer as observações e na quarta semana de pesquisa de campo, a professora veio até a mim e explicou que ia tirar férias prêmio e que outra pessoa entraria no seu lugar. Desse modo, não pude continuar nesta escola, uma vez que eu teria que reiniciar o processo de observação de uma nova professora (sujeito), e como já era final do ano letivo não haveria aulas suficientes para que eu pudesse assistir e gerar os dados.

Diferente dos relatos anteriores, na escola G consegui encontrar o local e sujeito que estava procurando. Em uma primeira conversa com a professora ela disse que utilizava o livro didático, mas não com muita frequência, mas que ao menos uma ou duas vezes por semana ela realizava algum tipo de trabalho com ele, o que por hora, era suficiente para que eu fizesse observações com a finalidade de conhecer como ela conduzia este trabalho com o livro. Iniciei um período de observações constantes e, a partir daí, minha inserção na sala de aula da escola G transformou-se em uma fonte de

dados acerca das relações sociais e suas forças atuantes existentes naquela classe de alfabetização, sobretudo, no que tange ao uso do livro didático.

2.1.4 A escola, os alunos e a professora alfabetizadora

A escola na qual a pesquisa foi realizada fica situada em uma região próxima ao centro de Juiz de Fora/MG. É uma escola estadual e tradicional da referida cidade. O horário de funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 13h às 17h e 15min. É uma escola grande que funciona nos três turnos e atende alunos até o Ensino Médio.

No que diz respeito à turma de alfabetização, os alunos são bastante participativos, é perceptível o bom relacionamento que eles mantêm com a professora. Também é possível notar, por meio das inferências que eles fazem diante de algum tema ou conteúdo trabalhado, que eles têm contato, de algum modo, com práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em situações extra-escolares. Eles citam histórias que já leram, chegam à aula querendo contar sobre filmes que assistiram e, constantemente, levam livros de literatura infantil para que a professora leia a história para a turma toda.

A professora Luísa escolhida para ser sujeito desta pesquisa possui vinte e nove anos de experiência com turmas de alfabetização, ela disse gostar de atuar neste segmento e como já faz tempo que trabalha na escola a turma de primeiro ano é sempre destinada a ela.

Um fator interessante, evidenciado em conversas informais com esta alfabetizadora, foi a preocupação que ela tem em adaptar a sala de aula para receber as crianças de seis anos que agora se inserem no Ensino Fundamental. Segundo Luísa, ela procura trabalhar sempre com atividades lúdicas envolvendo cantigas, parlendas, histórias infantis e sempre realiza algum trabalho artístico, seja um desenho, uma pintura, um cartaz, a confecção de alguma personagem de determinada história etc. Com isso ela acredita amenizar a chegada das crianças ainda muito pequenas que vieram da educação infantil e inseri-las numa espécie de sala de aula de ensino mais formal.

A respeito dos conteúdos que ocupam sua prática, no segundo semestre, início das observações, Luísa começa um trabalho gradual com cada consoante, uma a uma, isto envolve a seleção de textos¹¹, as atividades de sistematização e o uso do livro

¹¹ Os textos selecionados para abordar determinada letra variam, ora são utilizados pseudotextos, ora textos autênticos, mas sempre algum enunciado que contenha a letra a ser ensinada.

didático, ou seja, todas estas ações têm como propósito o ensino da respectiva consoante.

Nos próximos itens trato da análise dos dados gerados ao longo das observações.

2.2 Análise dos dados

Um estudo de caso pressupõe uma investigação profunda de um dado fenômeno social. É uma metodologia que requer diferentes fontes de dados a fim de possibilitar uma análise mais detalhada deste fenômeno, pois dessa forma as informações que advêm de diferentes instâncias proporcionam múltiplos olhares sobre o caso em questão e fornecem elementos essenciais à compreensão plena deste fato social.

O processo analítico deste tipo de estudo não se dá instantaneamente, geralmente, ele se faz e refaz conforme o decorrer da investigação e o levantamento de dados. As evidências encontradas por vezes ditam o caminho a ser seguido tendo em vista a questão de pesquisa proposta no início do estudo, em suma, “o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 20).

Esta pesquisa, com o objetivo de compreender o uso do livro didático de alfabetização, foi se delineando a partir da interpretação dos dados gerados ao longo de observações, anotações em diário de campo, entrevista e materiais/documentos. Ao mesmo tempo em que as diferentes fontes de dados são fundamentais a um estudo de caso, é um desafio compilar as informações advindas de todas essas fontes relevantes para o entendimento do fenômeno.

Descrevo a seguir, o processo de construção desta análise, começando pela leitura inicial dos dados gerados até a constituição de três categorias interpretativas, a saber: o livro didático em questão: da escolha ao uso; o livro didático instrumentalizando o trabalho com a apropriação do sistema de escrita; a prática da alfabetizadora via outros materiais.

Diante de todos os dados gerados, em um primeiro momento, a análise se deu de modo mais amplo, isto é, a partir de um olhar investigativo considerando todas as fontes de informações. Essa primeira visão, orientada pela questão de pesquisa, propicia um levantamento inicial daquilo que é mais significativo à compreensão do caso em estudo. Após esta fase, sob um segundo olhar, começam a emergir recorrências, atitudes, discursos e materiais que fornecem indícios de um entendimento da questão proposta na

pesquisa. A partir destes dois olhares, os dados são devidamente cruzados e interpretados. É importante ressaltar que “os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto, [...] para a apreensão completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

Após a análise das onze aulas observadas, foi possível reconhecer, em cinco aulas, uma estrutura comum, em especial, no que concerne ao uso do livro didático: a recorrência quanto à seleção da seção a ser trabalhada pela professora. Nas aulas restantes, nas quais a alfabetizadora utilizava outros materiais, foi identificada, em todas elas, a atenção demasiada atribuída à apropriação do sistema de escrita. Considerando o que havia de comum no “uso” e “não uso” do LD, foram definidos dois grandes blocos de análise.

O primeiro bloco está centrado no que a professora faz ao usar o livro didático. O segundo no que a professora desenvolve em suas aulas quando utiliza outros materiais. Após a análise dessas duas facetas, compreendi que se fazia necessário um olhar mais apurado sobre o livro didático escolhido pela professora, o qual constituiu-se em uma terceira categoria, que por motivos de organização textual aparece como primeiro item na análise dos dados.

Com respaldo na resenha (Anexo 1) contida no Guia de Livros Didáticos 2010, busquei conhecer mais detalhadamente a proposta pedagógica do livro com a finalidade de compreender o que era ofertado à professora e o porquê dela restringir as possibilidades de uso do material. Em decorrência, realizei dois movimentos analíticos: um a nível macro – estrutura/organização geral do livro – e outro micro – análise de uma das unidades enfatizando as atividades que dela fazem parte.

As categorias de análise propostas enquadram-se na seguinte lógica: o que o livro oferece a professora? O ela faz com o livro didático? Como é a sua prática pedagógica utilizando outros materiais? São meios de interpretação que buscam demonstrar o uso do livro didático apontado por diferentes perspectivas. O todo explica, de certa maneira, o uso particular que Luísa faz do livro e, além disso, os aspectos que justificam suas escolhas e seu modo de empregar o LD na alfabetização.

A seguir, na primeira categoria interpretativa, analiso o livro didático utilizado pela professora desde seu processo de escolha, com o objetivo de verificar quais as condições que ele oferece ao professor alfabetizador para que possa abordar outros aspectos que não somente os relacionados à apropriação do sistema de escrita.

2.2.1 O livro didático em questão: da escolha ao uso

A partir da década de 80, as mudanças conceituais no campo da alfabetização fizeram com que ocorressem mudanças substanciais acerca desse processo. O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita aos poucos foi se desvencilhando da mecânica dos métodos e ganhando mais dinamismo, baseando-se em práticas discursivas presentes nas relações sociais. É nesse movimento que é difundido nas escolas o conceito de letramento e que, gradativamente, toma maiores proporções desencadeando novas metodologias para o ensino da leitura e da escrita, chegando, assim, às páginas dos materiais didáticos destinados à alfabetização.

O letramento trouxe também algumas controvérsias, sobretudo, aos adeptos de práticas mais tradicionais que resistiram à inovação e mantiveram suas práticas considerando a alfabetização como a aquisição de uma técnica. Na tentativa de sanar esse embate, Soares (2004) explica que a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, e o letramento só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema. Portanto, cabe ressaltar que são necessários um ao outro.

Apesar de Luísa negar conhecer o Programa Nacional do Livro Didático e não ter tido acesso ao Guia de Livros Didáticos referente ao PNLD 2010, mostra-se inteirada em relação às mudanças ocorridas nos livros em prol do letramento. Isso fica claro quando ela expõe seu parecer acerca dos novos materiais.

Esses livros de agora sim, esses livros de antigamente não tinham nada né?! Porque eram aqueles livros aquelas historinhas assim, aquelas coisas, bem, como é que é? Aquelas historinhas mesmo, umas narrativas e depois vinha gramática e ortografia né?! Esses não! Esses já trazem os textos né, vem bilhete, vem receita, vem lista, vem trabalhando essas coisas que vão servir para o dia a dia da criança, eu acho, esses livros agora, esses mais novos estão trazendo (Entrevista com a professora Luísa).

A fala de Luísa aponta para a consciência que ela tem das mudanças que ocorreram nos livros didáticos pertencentes ao PNLD 2010, sobretudo, no que tange à diversidade de textos. Ela também reconhece que foi uma mudança positiva, pois critica

as “historinhas”, também conhecidas como pseudotextos¹², que compunham os livros didáticos tradicionais e/ou cartilhas de alfabetização. Apesar da professora analisar positivamente os novos livros didáticos, o trabalho que ela realiza a partir do livro adotado é sempre concernente ao processo de alfabetização (apropriação do sistema de escrita).

Além do reconhecimento das mudanças ocorridas, o processo de escolha e o próprio perfil do livro didático são elementos importantes que influenciam no modo como o material será utilizado. Conhecer bem o livro é fundamental para a realização de um bom trabalho e para que ele possa contribuir com a alfabetização se estabelecendo como mais um recurso para auxiliar o alfabetizador em sua empreitada.

A escolha

O Guia de Livros Didáticos fornece aos professores algumas orientações de como proceder para que a escolha do material seja acertada beneficiando toda a equipe (professoras do 1º e 2º ano) que irá utilizar a coleção. No caso de Luísa, a escolha ocorre sem que haja a consulta ao Guia. Representantes de editoras, com a finalidade de divulgar os livros, disponibilizam exemplares para os professores nas escolas, e é manuseando, folheando estes livros que são tomadas as decisões. São muitas coleções disponíveis e pouco tempo hábil para uma análise criteriosa de todas elas, dessa forma, os professores se queixam do curto período destinado à escolha. Luísa relata que um dia na escola, na parte da tarde, é dedicado à seleção do livro didático. No seu caso, foi ela mesma quem escolheu a coleção. Ela relata um pouco do processo no fragmento a seguir:

A gente escolhe, troca ideia e procura, igual por exemplo, eu que estou lá no primeiro ano que eu vou pegar a alfabetização ali primeiro, né?! Tem que ser um livro assim, um livro que não seja maçante, tem que ter letra maior, tem que ser colorido, tem que ter bastante ilustração pra chamar atenção, a gente procurou ver assim é se tinha esses textos diferentes para serem trabalhados, porque tem livro que não traz né?! (Entrevista com a professora Luísa)

¹²Tenho denominado comopseudotextos, textos artificiais, desprovidos de coesão e coerência, compostos por frases soltas e quase sempre sem sentido. Esses textos são escritos com o objetivo único de ensinar uma letra e sua família silábica.

A professora elege alguns critérios para orientar sua escolha, entretanto, esses critérios não são construídos em conjunto, isto é, junto às professoras do 2ºano, que também vão utilizar a coleção que Luísa selecionou. Ela discorda do fato de as professoras dos anos iniciais serem obrigadas a optarem por uma só coleção, pois há casos que, na opinião dela, o livro é adequado à alfabetização (1º ano), mas deixa a desejar nas disciplinas de História e Geografia, por exemplo, que são disciplinas destinadas ao 2º ano¹³. A fim de evitar este tipo de situação, o Guia de Livros Didáticos 2010 – Apresentação - orienta os professores:

[...] não façam escolhas puramente individuais ou irrefletidas; isso pode dificultar e até impedir o trabalho da equipe. Discutam exaustivamente, decidam *como equipe*; e não se esqueçam de que três anos não são três dias (BRASIL, 2009c, p. 8).

Ter critérios para selecionar o livro didático é muito importante e facilita a escolha em meio a tantos exemplares disponíveis. Um fato que se destaca nos critérios citados por Luísa é que estão mais relacionados ao projeto gráfico do livro, como por exemplo, ilustrações, tipos de fonte, cores etc. Aspectos ligados ao conteúdo próprio da alfabetização não são mencionados, com exceção dos textos. Ela destaca a necessidade de “textos diferentes”, em outras palavras, que se faz necessária a presença de textos que se distanciem das características dos pseudotextos comumente presentes no ensino tradicional da leitura e da escrita.

O processo de escolha do livro didático vivenciado por Luísa e pelos professores de sua escola não condiz com o que é proposto no Guia de livros didáticos - PNLD 2010. Os professores não recorrem ao Guia, à leitura das resenhas, às fichas de avaliação, isto é, não recorrem ao conjunto de orientações. A escolha se dá de forma mais imediata, com base em um olhar rápido no próprio livro disponível na escola. Esse modo de seleção pode gerar uma incompatibilidade entre proposta do LD e prática do professor, sobretudo, no que concerne à escolha dos livros pertencentes ao PNLD-2010. Nesse ano, mesmo os títulos mais conhecidos pelo professorado, sofreram grandes alterações que requeriam uma análise mais aprofundada. Apesar disto, Luísa realizou uma escolha acertada, havia semelhanças entre a proposta trazida pelo livro que adotou

¹³ No âmbito do PNLD 2010 os alunos do 1º ano recebem dois livros consumíveis: um livro de Letramento e Alfabetização Linguística e um livro de Alfabetização Matemática. Os alunos do 2º ano recebem dois livros consumíveis: um de Letramento e Alfabetização Linguística e um de Alfabetização Matemática e, além disso, um livro não-consumível de introdução a conteúdos básicos e elementares – História, Ciências e Geografia.

e sua prática alfabetizadora.

O livro

O livro didático (Letramento e Alfabetização Linguística, de Cristiane Buranello, da Coleção Conhecer e Crescer) utilizado pela professora Luísa está organizado em doze unidades temáticas. As unidades buscam abordar todos os eixos linguísticos¹⁴, ou seja, dentro de cada uma, há atividades que contemplam a leitura, produção de textos, apropriação do sistema de escrita e oralidade. No entanto, o eixo mais enfatizado é o da apropriação do sistema de escrita. De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2009b), neste eixo, estão presentes atividades que abordam diferentes conhecimentos linguísticos, partindo de letras e sílabas como unidades de trabalho, e evidenciam progressão de complexidade ao longo do processo de alfabetização. Destaca-se também a palavra como unidade de análise.

Ao término das unidades, tem-se o *Manual Pedagógico*, que consiste em um espaço destinado ao professor. Nele, a autora apresenta os princípios teóricos que orientaram a produção do material, explica a proposta metodológica do livro e todas as seções que o compõem, disponibiliza textos e atividades complementares, além de textos para o aprofundamento do professor acerca do tema tratado na unidade e, por fim, traz instruções de como o material complementar (atividades lúdicas e jogos que encerram o livro) pode ser trabalhado.

Sobre a proposta do material, no *Manual pedagógico* estão contidas as seguintes informações: “[...] desenvolve-se a partir da exploração do valor fônico de cada letra e das sílabas das palavras. Para tal, são realizadas diferentes atividades, organizadas no decorrer do volume por nível de dificuldade” (BURANELLO, 2008, p. 20). Em seguida, está presente a justificativa dessa escolha metodológica:

A opção por essa metodologia eclética deve-se ao fato de muitas experiências terem mostrado que é possível alfabetizar/letrar aliando de maneira consciente e organizada a abordagem silábica à abordagem de inspiração socioconstrutivista. (BURANELLO, op. cit., p. 20).

O fato de existir, ainda hoje, um sentido pejorativo atrelado à expressão “métodos tradicionais de alfabetização”, faz com que os autores de obras didáticas optem por definir a metodologia utilizada como eclética. Dessa forma, conseguem

¹⁴Eixos necessários à aquisição da língua escrita (BRASIL, 2008, p. 15).

atingir uma parte maior do professorado, sobretudo, por enfatizarem que fazem uso de princípios constitutivos de métodos que vigoraram por tempos, e ainda vigoram, nas turmas de alfabetização, porém não somente um deles. No discurso da autora, fica evidente que, para reforçar o argumento de que o livro está amparado por uma proposta eficaz, ela demonstra a existência de experiências de sucesso por meio da utilização de princípios do método silábico, mas aliada a pressupostos socioconstrutivistas.

A seguir, apresento uma visão geral de como cada eixo linguístico é organizado ao longo das unidades que compõem o livro didático.

Leitura

As seções que abordam o eixo da leitura são: *Lá vem leitura; Outra leitura; Dialogando; Estudo do texto*. Neste eixo, o material em questão enfatiza a importância do conhecimento prévio na leitura de textos. As unidades do livro expressam tal fato trazendo sempre questões com a intenção de acionar conhecimentos que os alunos possam vir a ter sobre o tema abordado no texto e que possam também potencializar a capacidade de fazer relações com outros assuntos e/ou àqueles fundamentais para a compreensão dos enunciados dispostos ao longo das demais unidades temáticas.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2009b), dentre as capacidades da leitura, a mais abordada é a localização de informações que se encontram explícitas no texto. A partir dessa constatação, o Guia coloca a necessidade de se trabalhar mais capacidades relacionadas à leitura. Alguns exemplos de capacidades a serem abordadas são: (i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, gênero e contextualização; (ii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto lido etc. (BRASIL, 2008, p. 40).

Instigar o aluno apenas a localizar informações que estão explícitas no texto faz com que seu processo de compreensão leitora fique deficiente, uma vez que este aluno torna-se um leitor que não consegue ultrapassar a decodificação. Terá dificuldades em fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender os sentidos para além da informação explícita no texto. A seguir, estão os gêneros propostos para o trabalho com a leitura:

<i>Gêneros para leitura presentes no livro didático</i>
Poema, cantiga, parlenda, bilhete, embalagem/rótulo, propaganda, reprodução de obras de artes plásticas, pintura, capa de livro, sinopse, manchete de jornal, legenda, reportagem, crônica, história, instrução (de jogo, brincadeira, pesquisa).

Quadro 2. Resenhas. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. (BRASIL, 2009b, p. 131)

Como apontado pelo Guia de Livros Didáticos (2009b), a seleção textual está atrelada a objetivos didáticos acerca do aprendizado do sistema de escrita. Apesar de o livro apresentar textos autênticos, eles estão muito relacionados com a apreensão do sistema de escrita perdendo, por vezes, sua real intenção comunicativa, descaracterizando, assim, os sentidos da leitura.

Pode-se observar que o eixo da leitura é abordado pelo livro sem seguir uma progressão de complexidade. As ações de ler, interpretar, dialogar sobre, refletir, dar opinião etc. estão presentes da primeira à última unidade. As atividades de leitura são sempre semelhantes, o que muda é o texto, seja maior ou menor, há textos mais complexos e menos complexos dispostos nas unidades sem estarem ordenados conforme sua estrutura, gênero, suporte ou escala de dificuldade. O que organiza a disposição dos textos a serem lidos são basicamente os temas das unidades.

Produção de textos

A seção do livro *Escrever: muito prazer* se encarrega das situações nas quais é sugerida ao aluno a produção escrita de determinado gênero. Os textos a serem produzidos pelos alunos estão sempre em consonância com a temática da unidade da qual fazem parte. Há, para orientação do aluno, um exemplo do texto proposto. Quando isso não ocorre, o material traz no *Manual Pedagógico*, na seção *Trabalhando com as atividades*, sugestões de encaminhamento da produção de texto. No quadro, a seguir, apresento todos os gêneros presentes na abordagem deste eixo:

<i>Gêneros destinados à produção de textos</i>
Adivinha, anúncio, cartaz, lista, história em quadrinhos, entrevista, jornal-mural.

Quadro 3. Resenhas. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. (BRASIL, 2009b, p. 132)

Um fator positivo em relação a este eixo é o incentivo à escrita desde a primeira

unidade do material, mesmo que sejam textos mais simples, como placas, adivinhas, lista de compras etc. é estabelecido um objetivo comunicativo para a escrita solicitada. Familiarizado com esse tipo de prática no decorrer da alfabetização, estima-se que o aluno ao término desse período consiga adquirir a capacidade de autoria, isto é, produzir seus próprios textos, com autonomia, atendendo ao propósito social do qual ele faça parte.

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Assim, as crianças que iniciam sua escolarização podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e obedeçam a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas), por exemplo (BRASIL, 2008, p. 48).

O papel do professor para mediar esta escrita inicial é fundamental. Quando ele dá pouca ênfase a ações nas quais o alfabetizando produza, sem ajuda, um enunciado escrito, corre-se o risco desse aluno escrever apenas com o apoio da cópia, ou nas atividades cercadas de orientações que objetivam o aprendizado da grafia da palavra. Nessas circunstâncias, o objetivo de sua escrita será apenas cumprir tarefas escolares.

As propostas de produção vão se tornando cada vez mais complexas com relação ao nível de escrita, ao longo do livro. Entretanto, permanece a abordagem de gêneros compostos por textos curtos. Esse padrão textual pode gerar uma ausência de familiaridade dos alunos com atividades que requerem uma escrita mais extensa e menos dirigida, como por exemplo, a elaboração de um texto maior. Embora o livro seja destinado ao 1º ano, é importante a vivência com os mais variados tipos de escrita, mesmo que necessite de uma intervenção maior do professor. Em muitos momentos, os exercícios de escrita permanecem ainda no nível da palavra ou frase.

Apropriação do sistema de escrita

A abordagem do sistema de escrita organiza-se no material por meio do estudo das letras, isto é, cada unidade traz na seção *A escrita das palavras* o estudo de duas letras. Na unidade 8, por exemplo, “Deu no Jornal”- está presente a apresentação da letra h e da letra n, as quais são sistematizadas por meio de palavras com as referidas letras. Sendo assim, o aluno tem condições de aprender seus valores sonoros e as composições de suas famílias silábicas, iniciando a compreensão da natureza alfabética

do sistema de escrita. Além disso, a palavra como um referencial dotado de sentido, possibilita que a criança em fase de alfabetização a memorize graficamente, fazendo com que a reconheça em outros textos, além de auxiliá-la na composição de outras novas palavras.

No material, as letras estudadas aparecem segundo uma determinada progressão: vogais, vogais nasais, encontros vocálicos, consoantes e encontros de duas consoantes (como PR, PL, etc). As autoras colocam que a sequência em que o estudo das letras aparece é apenas um modo de organizar o material, o que não impede o professor de subverter essa ordenação trabalhando conforme o seu planejamento.

É sumariamente importante ser dito ao professor que ele tem autonomia para fazer escolhas que vão ao encontro de seu planejamento. No que diz respeito ao uso do livro, essa autonomia favorece o aproveitamento do material, porque é comum o professorado atribuir uma visão negativa do livro didático por conta de ter que seguir linearmente a estrutura de uma proposta que é imposta.

Outro fator que deve ser evidenciado é a aquisição do sistema de escrita alfabético pela criança, pois nem sempre ela aprenderá gradualmente vogais, consoantes palavras em conformidade com o modo como estes conhecimentos estão organizados no livro, pelo contrário, há uma infinidade de caminhos pelos quais a criança pode perpassar quando começa a se apropriar da linguagem escrita.

A seguir, estão dispostos conhecimentos e capacidades linguísticas abordadas no livro didático em questão:

<i>Conhecimentos e capacidades linguísticas trabalhadas</i>
Diferentes sistemas de representação e a escrita; ordem alfabética; tipos de letras – imprensa maiúscula, imprensa minúscula e cursiva; reconhecimento de vogais, consoantes, vogais nasais, encontros vocálicos; valores sonoros (abertos e fechados) das vogais O e E; identificação de letras em diferentes posições nas palavras; reconhecimento de diversos padrões e grupos silábicos; escrita e leitura de palavras, sentenças e textos curtos.

Quadro 4. Resenhas. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa (BRASIL, 2009b, p. 132).

Desde as primeiras unidades do livro, é possível notar a presença de palavras com sílabas complexas. Este repertório de palavras favorece a familiarização dos alunos

com a composição gráfica de palavras que contêm este tipo de sílabas. Assim, a criança na alfabetização inicial não cristaliza as suas primeiras hipóteses de que as palavras são formadas exclusivamente por sílabas canônicas (c + v). A generalização do modelo de sílabas simples pela criança é muito comum. Isso ocorre porque os professores por vezes pressupõem que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para ter contato com palavras dotadas de uma escrita mais complexa e, além disso, que aprender a estrutura silábica mais simples é pré-requisito para o aprendizado das mais complexas.

Apesar de aparecerem desde as unidades iniciais, a composição silábica complexa é sistematizada somente nas duas últimas. Isso não impossibilita o alfabetizando de aprender a escrita de palavras compostas por este tipo de sílaba, pois além da memória visual, a criança pode se pautar nos sons no momento de escrevê-las. No entanto, em alguns casos, o aprendizado só ocorrerá mediante a sistematização, que diferente do que o livro propõe, pode ser feita pela professora durante todo o ano letivo.

Oralidade

Os gêneros orais estão presentes no material com pouca distinção, na seção *Dialogando*. Eles aparecem em proposições de diálogos informais e troca de opiniões. Geralmente, estão incluídos no estudo de algum texto, em meio a questões para a compreensão leitora e/ou levantamento de hipóteses visando à leitura de um dado texto. De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2009b), capacidades como reproduzir oralmente textos da tradição oral e refletir sobre a variação da linguagem oral não constituem foco de abordagem sistematizada da proposta. A seguir têm-se os gêneros orais propostos pelo livro:

<i>Gêneros orais presentes no material</i>
Debate, cantiga, parlenda, poema, encenação de história, jogral.

Quadro 5. Resenhas. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. (BRASIL, 2009b, p. 133)

É fundamental que saibamos nos portar nas mais variadas situações em que utilizamos apenas a linguagem oral. Nesta modalidade, também são necessários conhecimentos para, com autonomia, desempenhar funções comunicativas inerentes a determinados gêneros, em alguns deles, assim como a escrita, a fala carece de planejamento.

Outra questão importante relacionada à oralidade são as variedades linguísticas. Bortoni- Ricardo explica a situação brasileira em relação a essa diversidade de modos de falar:

[...] os dialetos no Brasil não são considerados como entidades distintas que os falantes podem alternar de acordo com a situação. A mudança de código em nossa ecologia linguística consiste simplesmente no aumento ou na diminuição da frequência de traços não-padrão (BORTONI-RICARDO, 1995, p.122).

É indispensável que os alunos estejam cientes da existência de diversas variedades da língua, evitando situações nas quais dialetos são alvos de preconceito, são menosprezados, em função de um português normativo imposto pela escola, que poucos utilizam na modalidade oral.

A articulação entre Alfabetização e Letramento

Segundo Morais e Albuquerque (2010) se existe a necessidade de, a cada dia, parar para “trabalhar com palavras”, refletir sobre elas, montá-las e desmontá-las, noutros momentos, também a cada dia, precisamos praticar a leitura e a escrita dos textos reais. Considerando os dizeres dos autores, é possível observar que o livro faz uma boa articulação entre alfabetização e letramento.

A fim de demonstrar como o livro didático escolhido por Luísa tem sua proposta condizente com o alfabetizar letrando, apresento uma análise da Unidade 8, da qual Luísa retira da seção “*A escrita das palavras*” – a letra *h* para trabalhar, abordada no próximo item (2.2.2). A unidade, como já anunciado, chama-se “Deu no jornal” e traz seções que oportunizam os alunos práticas que envolvem o letramento, a saber: a) *Deu no jornal* (título da unidade); b) *Lá vem leitura*; c) *Outra leitura*; d) *Escrever muito prazer*; e) *Projeto*. Analiso cada uma dessas seções com o objetivo de explicitar a articulação entre alfabetização e letramento, proposta no livro e, de certa forma, ignorada pela professora, no que concerne ao uso do livro para promover práticas de letramento.

O tema da Unidade 8 é o jornal. Para familiarizar os alunos com este suporte, como se pode ver na figura a seguir, o livro apresenta diferentes títulos de jornais de grande circulação no país e/ou determinados estados.

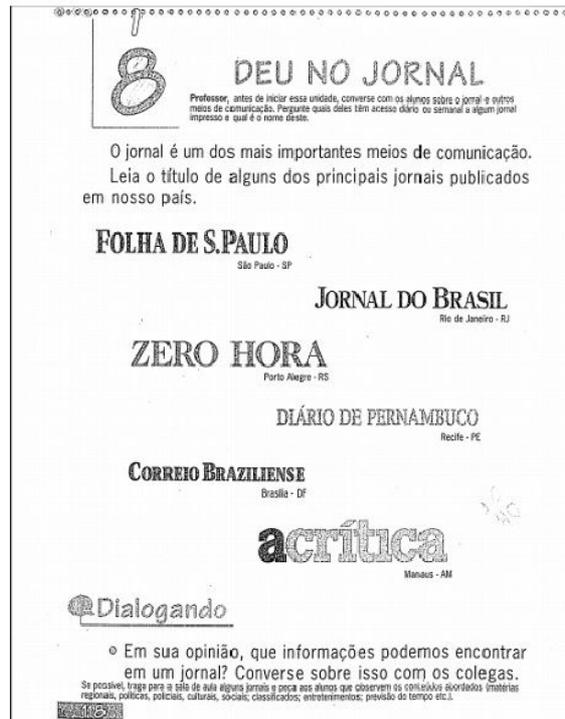


Figura 1 – Abertura da unidade 8 “Deu no jornal” – (BURANELLO, 2008, p. 118).

O livro orienta o professor a conversar com os alunos sobre meios de comunicação, sobretudo, o jornal, perguntando-lhes se alguém tem acesso a esse impresso diário ou semanal e em caso afirmativo, que socialize para a turma o nome do jornal. Logo após, a conversa deve ter continuidade por meio da subseção “Dialogando”. Desta vez, o livro busca sondar o que os alunos sabem acerca do conteúdo do jornal, pedindo que eles deem sua opinião sobre quais as informações possíveis de serem encontradas nesse suporte. Junto a esse questionamento, o livro, mais uma vez, sugere que o professor leve jornais variados, e deixe que os alunos explorem o suporte, localizando diversos tipos de informações como classificados, previsão do tempo, agenda cultural, notícias, charges etc.

O material didático por si só promove a incursão dos alunos a usos sociais da linguagem escrita, desde que o professor siga as sugestões apresentadas. Entretanto, deixa a cargo do professor o aprofundamento desse trabalho, uma vez que apresenta orientações para que os alunos vivenciem práticas reais de uso da leitura e da escrita e, conseqüentemente, se apropriem das habilidades necessárias ao processo de letramento. Esse fato fica explícito na sugestão que o livro faz para o professor levar variados jornais para sala de aula e deixar que os alunos manuseiem o suporte e reconheçam o que traz em seu conteúdo. Além disso, o professor pode enriquecer o trabalho e fazer

desse momento oportuno para compartilhar a finalidade das seções/cadernos que compõem o jornal, e também de outros gêneros presentes naquele suporte textual tão eclético.

Na seção intitulada “*Lá vem leitura*” o livro traz uma notícia. Porém, ela não é atual, data de quatorze de janeiro, do ano de dois mil, retirada do jornal *Folha de São Paulo*. O fato de a notícia narrar algo que aconteceu há alguns anos, permite que a professora faça intervenções como, por exemplo, levar uma notícia atual e relacionar com a do livro, ou atribuir alguma finalidade para a leitura da notícia antiga como, por exemplo, resgatar alguns atos heroicos, pesquisar notícias de sobreviventes de enchentes etc. Dessa forma, há sentido na ação de ler o texto proposto.

Além do texto verbal, há uma imagem que proporciona a antecipação de aspectos do conteúdo da notícia. Tem-se na figura a seguir, a referida seção.

LÁ VEM LEITURA

Leia o texto a seguir, que foi publicado em um jornal. Depois, converse com os colegas sobre o assunto que está sendo tratado nele.

Professor, primeiramente, peça para os alunos observarem a imagem e dizerem o que eles podem notar. Em seguida, comente com eles que o pequeno texto que aparece junto dela é usado para explicar ou destacar o que está sendo retratado.



Jocsã de Araújo Barros, 9, beija o primo Mateus Bezerra, de apenas 23 dias, ao lado da irmã Talita de Araújo Barros, 2. Para escapar da enchente de anteontem, ele e a mãe, Selma Maria da Silva Barros, 28, levaram as duas crianças para o telhado de sua casa, que estava alagada, no Brooklin (zona sul). Eles esperaram a água baixar para poder deixar a casa.

Folha de S.Paulo, 14/1/2000.

119

Figura 2 – Seção “*Lá vem leitura*” – Unidade 8 (BURANELLO, 2008, p. 119).

Nesta seção, o livro orienta que o professor explore a imagem, de forma a possibilitar aos alunos a elaboração de inferências acerca do assunto abordado na

notícia. Outros aspectos são abordados na seção seguinte, intitulada “*O estudo do texto*”. Essa seção contém questões de compreensão acerca do texto proposto para leitura, e questões que chamam a atenção dos alunos para elementos que constituem a estrutura composicional do gênero como, por exemplo, a relação entre imagem e texto verbal, a data em que aconteceu o fato narrado e algumas características das pessoas citadas na notícia.

A seção “*Outra leitura*”, correspondente à figura 3, traz o gênero folheto de ofertas¹⁵, que também está presente no suporte jornal, tema central da unidade.



Figura 3 – Seção “Outra leitura” – Unidade 8 (BURANELLO, 2008, p. 123).

Por ser um anúncio fictício, na seção “*Trabalhando com as unidades*”, no final do livro, é sugerido ao professor que leve outros folhetos de diferentes lojas e produtos e faça um exercício de interpretação, tais como identificar o nome da loja anunciante, os produtos que estão sendo anunciados etc.

¹⁵Em alguns casos, os gêneros textuais também podem ser considerados suportes textuais. De acordo com Marcuschi (2008) é muito difícil contemplar o contínuo que surge na relação entre gênero, suporte e outros aspectos, pois não se tratam de fenômenos discretos e não se pode dizer onde um acaba e outro começa.

Assim como na seção comentada anteriormente, o gênero é abordado sistematicamente na seção “*O estudo do texto*”. Há perguntas sobre a finalidade do folheto, sobre seu conteúdo, como por exemplo: “Por que razão uma pessoa produz um folheto como esse? Qual o nome da loja que está anunciando o produto? Quais tipos de produto são vendidos nessa loja? Quais são os brinquedos que aparecem no folheto? (BURANELLO, 2008, p. 124)”. Perguntas como essas despertam os alunos para a função deste tipo de gênero.

A seção “*Escrever muito prazer*”, apresentada a seguir, propõe que os alunos em dupla produzam um folheto, tendo como parâmetro o folheto de ofertas da semana “*Brinquedolândia*” abordado na seção “*Outra Leitura*” (Figura 3). O livro traz ilustrações de folhetos (fictícios) para auxiliar os alunos no processo de construção do texto, além disso, traz algumas orientações no enunciado da atividade.

Se o professor enriquece a atividade proposta levando, como sugere o livro, folhetos reais de ofertas e analisando-os com os alunos não há problema de ter como referência para a produção textual um folheto fictício. Quando só é apresentado ao aluno um folheto irreal, produzido apenas com um propósito didático, corre-se o risco de não conseguir ensiná-lo a função social desse gênero, isto é, qual o seu meio de circulação, para que e para quem se produz esse tipo de texto, em qual situação etc.

ESCREVER: MUITO PRAZER

Produzir folheto

Junte-se a um colega e elaborem um folheto semelhante ao apresentado na página 123.

Vocês poderão desenhar ou recortar e colar figuras para representar os produtos que farão parte do folheto.

Primeiramente, pensem em que tipo de loja será a de vocês: brinquedos, carros, roupas, calçados etc.

Não se esqueçam de colocar o nome da loja e também o nome e o preço dos produtos.

Depois, com a ajuda do professor, organizem uma exposição dos anúncios produzidos pela turma.



Figura 4 – Seção “Escrever: muito prazer” – Unidade 8 (BURANELLO, 2008, p. 125).

A professora pode, no entanto, ampliar a dimensão social da produção proporcionando uma finalidade real para o texto como, por exemplo, organizar, na escola, uma feira para compra, venda e troca de brinquedos (conforme é sugerido ao final do livro). O livro também orienta o professor a auxiliar o aluno durante todas as etapas necessárias à produção do texto: *planejamento*, *textualização*, *revisão*, *finalização* e *socialização* (BURANELLO, 2008, p. 125).

A produção escrita, nesta proposta, falha no que concerne aos aspectos sociocomunicativos dos gêneros, pois deturpa sua função ao propor a exposição em um mural. Se fosse criada a feira de brinquedos faria sentido afixar os folhetos no mural. Nesta perspectiva, é possível dizer que “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). A partir disso, fica evidente que é necessário repensar algumas das propostas que envolvem a produção de gêneros discursivos na escola.

Kleiman (2007) faz uma ressalva sobre a presença dos gêneros textuais nos livros didáticos como recurso frequentemente utilizado para alfabetizar. A autora argumenta que ao se ensinar por meio de gêneros textuais como, por exemplo, uma receita ou um rótulo, sem ter construído um contexto que justifique a leitura e a escrita de tais gêneros, o aprendizado torna-se uma tarefa sem sentido e, em alguns casos, até mais difícil do que ensinar alguma letra, sílaba ou palavra na cartilha. Portanto é necessário analisar as propostas trazidas pelos livros didáticos no que se refere ao uso dos gêneros textuais. Muitos dos materiais propõem textos com a exclusiva finalidade de favorecer o estudo de uma letra ou sílaba, deteriorando seu caráter social, reduzindo os gêneros textuais a um simples objeto didático.

A unidade 8, do livro didático em análise, é encerrada com a proposição de um projeto denominado “*Jornal Mural*”. Nele é sugerida a escrita de diferentes gêneros, são eles: notícias, entrevistas, passatempos, artigos de opinião, programação de eventos etc. Seu desenvolvimento é proposto em quatro momentos: 1º - *Coleta de informações*; 2º - *Produção dos textos*; 3º - *Montagem do jornal*; 4º - *Exposição do jornal-mural*, como se pode constatar na figura (9) a seguir:

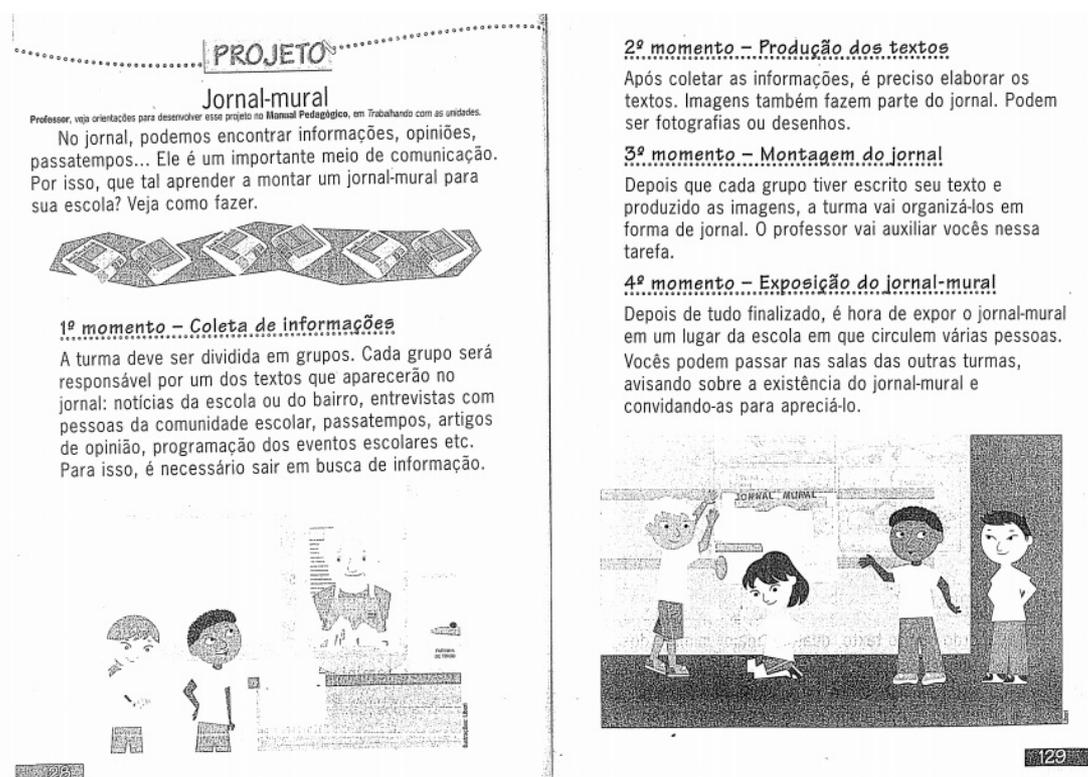


Figura 5 – Seção “Projeto” – Unidade 8 (BURANELLO, 2008, p. 128-129).

A seção “Trabalhando com as unidades” traz mais informações acerca do desenvolvimento do projeto. Também coloca que o objetivo da atividade consiste em estimular os alunos o contato com os gêneros da esfera jornalística e a fazê-los perceber como ocorre o processo de criação de tais gêneros. A seção ainda sugere que a turma seja organizada em grupos e que cada grupo seja responsável pela produção de um dado gênero. Uma das sugestões consiste na realização de uma entrevista com o diretor e/ou funcionários com o propósito de investigar a história do nome da escola.

O livro, ao final de algumas de suas unidades, propõe projetos didáticos. Esse tipo de trabalho é interessante para que os alunos possam vivenciar diferentes usos e funções da escrita, porém, demanda um intenso trabalho do alfabetizador envolvendo pesquisas, seleção de materiais, organização das atividades etc.

Apesar do livro trazer o desenvolvimento do projeto dividido em momentos e dar sugestões de como realizá-lo, quais textos utilizar, dentre outras informações, deixa a cargo do(a) professor(a) algumas tarefas. Por conta disso, muitas vezes este tipo de atividade é visto pelo docente como algo trabalhoso, que carece de muito tempo para ser realizado com a turma. Por outro lado, não há como o livro arcar com todas as ações necessárias à realização de um projeto didático, pois é apenas um material complementar à prática pedagógica, é preciso um agente que conduza e efetive o trabalho proposto por ele, no caso o professor alfabetizador, que pode também mobilizar outros agentes, como por exemplo, o coordenador pedagógico, ou até mesmo professores responsáveis por outras disciplinas.

Ainda ressaltando a posição do professor como agente na maneira de utilizar o livro didático, cabe dizer que em alguns momentos ele precisa se fazer presente suprindo aquilo que o material não oferece à realidade de sua sala de aula. No caso do livro analisado, mesmo propiciando ao professor alfabetizador trabalhar o letramento, de acordo com a resenha contida no Guia de Livros Didáticos PNLD-2010, é necessário um olhar atento sobre a seleção textual, pois segundo a equipe de avaliação:

Ela se orienta pelos objetivos de trabalho com a apropriação do sistema de escrita, deixa em segundo plano os textos literários que precisam ser explorados com maior regularidade em sala de aula, para a ampliação das perspectivas do letramento e da formação do leitor (BRASIL, 2009, p. 134).

Entretanto, tal ressalva não compromete a proposta geral do livro que cumpre os objetivos pré-estabelecidos pelo PNLD-2010, a saber, abordar a alfabetização na

perspectiva do letramento, mas carece de uma atenção do professor ao trabalhar com os textos.

Ainda que haja no material didático em questão algumas propostas que distorçam a função social de um determinado gênero textual, cabe ao professor interferir e adequar as situações de produção de acordo com sua turma. Afinal, o livro didático não deve ser compreendido como um material rígido que precisa ser seguido linearmente. Ele traz um vasto repertório de textos e atividades e o professor deve ser o condutor de seu uso, selecionando aquilo que for pertinente e alterando as propostas conforme as necessidades da turma e sua concepção de alfabetização e letramento.

Luísa seleciona no livro didático aquilo que para ela é pertinente trabalhar, no caso, a seção “A escrita das palavras”. A escolha que faz condiz com sua concepção de alfabetização que enfatiza o trabalho com a apropriação do sistema de escrita, é dessa forma que ela tem alfabetizado por anos e tem obtido “sucesso”. Portanto, sua atitude não é inadequada se pensarmos na quantidade de crianças que passam pelo 1º ano sem aprenderem a ler e escrever. O problema está no uso destas habilidades fora da escola. Serão estas crianças usuárias permanentes da leitura e da escrita em ambiente extra-escolar?

Acredito que a prática de Luísa poderia ser mais integrada com as práticas sociais de uso da língua, ao voltar-se para as demais seções do material que, como demonstrado, propiciam além da alfabetização o letramento do aluno. Reafirmando, a alfabetizadora, mesmo sabendo das inovações no livro didático, as abandona em suas aulas.

Isso fica claro quando Luísa trabalha a letra h, na seção “*A escrita das palavras*”, episódio analisado no item seguinte. Se outras seções da unidade, ou pelo menos alguns aspectos do tema central, o jornal, não foi trabalhado, as possibilidades de se abordar uma manchete, se restringem aos aspectos linguísticos, isto é, ao sistema de escrita alfabético, no caso, o ‘h’ inicial na palavra *heróis*. Numa situação como essa, Luísa distorce a proposta do livro rompendo a relação que existe entre as seções.

Escolher um conteúdo ou outro do livro didático não é inadequado. Até porque, os materiais são uma dentre as muitas possibilidades de materiais para se ensinar a ler e escrever na escola. No entanto, é necessário ter cuidado com o tipo de seleção que se faz, para que não haja a ruptura de uma proposta que busca contemplar tanto a alfabetização quanto o letramento. Essa ruptura ocorreu no caso de Luísa porque, além dela escolher uma seção que trabalha especificamente com a apropriação do sistema, ela

deixa de complementar com outras atividades que abordam outros eixos linguísticos como a leitura e a produção de textos.

A próxima categoria interpretativa evidencia o uso particular que Luísa faz do livro didático, explorando a seção do livro que ela trabalha, com quais objetivos e as justificativas de sua escolha.

2.2.2 O livro didático instrumentalizando o trabalho com a apropriação do sistema de escrita

O livro didático é um recurso que, conforme utilizado é de suma importância na organização do trabalho do professor alfabetizador. As versões mais recentes destes materiais (aprovados pelo PNLD-2010) oferecem um vasto repertório de textos e sugestões de atividades envolvendo leitura, produção de textos, apropriação do sistema de escrita e oralidade.

No entanto, é comum vermos um abandono dos livros didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seu lugar, prevalecem as metodologias, influenciadas pelos tradicionais métodos de alfabetização, construídas pelas professoras ao longo de suas experiências com turmas de alfabetização ou mesmo com outros segmentos, quando se está iniciando a carreira. Nos casos nos quais o material didático é utilizado ele tem relação direta com tais metodologias.

A reprodução das práticas já familiares à professora, vez ou outra, se impõem e não cedem lugar às novas propostas apresentadas pelos livros, esta situação justifica em alguns casos, a escolha pelos livros didáticos que firmam suas propostas numa base mais tradicional, assegurando a manutenção da concepção de alfabetização estritamente como uma técnica.

Reafirmando o que foi dito, uma pesquisa sobre o processo de escolha dos livros didáticos, realizada por Batista (2002), revela que os professores tendem a escolher aqueles exemplares que têm uma proposta mais próxima a sua prática.

Assim como nos resultados encontrados pelo autor, há evidências na prática da professora Luísa que demonstram a proximidade existente entre as atividades que desenvolve sem o material didático, suas concepções acerca da alfabetização e a finalidade com a qual o livro é utilizado.

É notável que a abordagem do sistema de escrita alfabético é uma ação que se destaca na atuação de Luísa como alfabetizadora. Ela argumenta a favor desta posição que assume quando indagada acerca da presença das atividades que envolvem gramática

nos livros didáticos de alfabetização. É necessário esclarecer que quando ela menciona a palavra gramática não se refere ao trabalho com verbos, concordância, pronomes, estrutura sintática etc. Trata-se da referência às regras que regem o princípio de escrita alfabético, abordadas na aquisição inicial da linguagem:

[...] que tem que dar uma ajuda com a gramática mesmo tem. Porque você não pode deixar, igual uma vez, na época que ficou, Emília Ferreiro, aqueles negócios, aqueles estudos do construtivismo, que não podia corrigir, que não podia fazer isso, que não podia dar gramática, eu sempre trabalhei com gramática, tem que dar ué, você tem que ensinar, você vai ter que ver isso, fazer o letramento, dar a leitura e tem que ensinar a gramática, como é que vai ser?!(Entrevista com professora Luísa)

Embora tenha uma interpretação particular dos estudos construtivistas, a professora mostra, por meio de seus argumentos, que não se deixou influenciar pelas novas tendências que chegavam às salas de aula de alfabetização. Tal atitude explica, em parte, o uso que ela faz dos materiais didáticos atuais, que podem ser considerados a concretização de inovações no campo do ensino da linguagem. Mesmo o livro trazendo uma diversidade de enfoques baseados em eixos linguísticos¹⁶ como: *a apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos e oralidade*, tendo como pano de fundo o letramento, Luísa busca utilizá-lo focando sua prática apenas no primeiro eixo, isto é, no trabalho com o sistema de escrita alfabético, fazendo uso em suas aulas de uma seção específica que compõe o material.

Ao voltar o olhar para as aulas ministradas pela professora, é importante destacar que das onze aulas observadas, em seis ela utilizou o livro didático, nas demais ela recorreu a outros materiais como atividades xerocadas/mimeografadas, letras de músicas, cartazes etc. Apenas uma vez, Luísa recorreu à seção “*Outra Leitura*”, nas outras cinco vezes, ela utilizou uma seção específica chamada: “*A escrita das palavras*”.

Com base no que é descrito no manual pedagógico do livro sobre a seção “*A escrita das palavras*”, em linhas gerais, ela tem como objetivo fazer com que os alunos compreendam bem o princípio da escrita alfabética, isto é, investir na base necessária ao aprendizado futuro das regularidades e irregularidades ortográficas. “A seção traz várias atividades de escrita de palavras para desenvolver a consciência fonográfica e descobrir/compreender gradualmente de que maneira as letras representam graficamente os sons da fala” (BURANELLO, 2008, p. 21).

¹⁶Eixos necessários à aquisição da língua escrita (BRASIL, 2008, p. 15).

Descrevo, a seguir, as ações desempenhadas por Luísa, em um momento que trabalhou com o material didático, exclusivamente com a seção “A escrita das palavras”. É necessário dizer que o conteúdo dessa seção refere-se sempre ao estudo de uma consoante, portanto, as atividades que a compõem têm a finalidade de ensiná-la.

No episódio, a seguir, a professora trabalhou “A letra h” (Figura 6). Neste caso, a seção introduz o estudo da consoante com o título de um texto de jornal. A seleção de parte de um texto típico da esfera jornalística é condizente com o tema geral da unidade da qual a seção faz parte, a saber: “*Deu no jornal*” (unidade 8).

A professora pediu que os alunos lessem o título. Depois disso, ela trabalhou os itens da figura a seguir:

A ESCRITA DAS PALAVRAS

A letra h

Leia o título do texto de jornal a seguir.

Pais heróis salvam filhos de grandes e pequenos perigos

Folha de S.Paulo, 8/8/2004.

- Ao ler esse título, sobre o que você acha que se trata esse texto? Pessoal. Avalie a coerência das respostas dos alunos.
- Em que ano foi publicado esse texto? Em sua opinião, faz muito ou pouco tempo? Foi publicado no ano de 2004. Por se tratar de uma reportagem (gênero que informa fatos atuais), pode-se dizer que faz tempo que ela foi publicada.
- Uma das palavras a seguir apareceu no título da notícia. Descubra que palavra é essa e pinte-a.

ho mem hos pi tal

he róis

hi gi e ne ho ra

- Com que letra começa a palavra que você pintou?
- Agora, leia as demais palavras acima e responda: A letra h, no início das palavras, apresenta som? Professor, explique aos alunos que não existe uma regra para usar a letra h no início das palavras, pois nesse contexto é uma letra que não acrescenta som. Aos ouvintes e leitores sua presença não acrescenta conhecimento que palavras são escritas com h inicial.

121

Figura 6 – Seção “A escrita das palavras” – “A letra h” – (BURANELLO, 2008, p. 121).

Inicialmente, ela perguntou aos alunos de qual jornal foi retirado o texto. Os alunos rapidamente localizaram esta informação e responderam: *Folha de São Paulo*. Sem que Luísa perguntasse, um dos alunos falou que o texto era de 8/8/2004. Luísa questionou: *como é que sabemos que este texto é de um jornal?* Em seguida, ela mesma completou: *esta informação vem embaixo do texto*.

Geralmente, fragmentos de textos trazem ao final a referência, isto é, a fonte de onde foi retirado. Luísa poderia mostrar isso por meio de outros fragmentos, retirados de suportes diferentes, pois dependendo da ocasião, esta informação pode não estar somente localizada abaixo do texto, mas numa nota de rodapé, em um enunciado. O fundamental neste detalhe é saber o porquê da existência da referência e com qual finalidade fazemos menção à fonte de onde o fragmento foi retirado. Mais importante que a questão da referência textual, porém, é o próprio texto na íntegra e seu suporte. Para iniciar o estudo da letra h, a seção do livro recorta o título de uma suposta notícia que contém uma palavra iniciada com a referida consoante. Quando a seção é trabalhada desvinculada da unidade, a qual explora outros elementos comuns a gêneros textuais que fazem parte da esfera jornalística, é gerado um problema. Usar um título de texto apenas para o estudo da língua implica em uma incoerência quando se leva em conta os usos sociais da leitura e da escrita.

A partir do segundo item, que trata do ano em que o texto foi publicado, Luísa pergunta: *este texto foi publicado há muito tempo? Há quantos anos?* Para responder, ela desenhou no quadro uma “linha do tempo” que ia do ano de 2004 até 2011 e fez a contagem junto com os alunos de quantos anos se passaram.

O texto eleito pelos autores da obra didática dá margem para a proposição de mais perguntas aos alunos, sobretudo se já tivessem sido feitos trabalhos com reportagens e notícias de jornais. A manchete é apenas um dos elementos textuais que compõem esses gêneros. A professora nesta situação pode explicar que a manchete é útil para selecionar aquilo que se considera mais importante ler no jornal. Ela poderia fazer questionamentos, como por exemplo: Para que serve a manchete? Sobre o que será que trata o texto ao qual a manchete se refere? Atitudes como essa atribuem um tipo de função ao texto que foi utilizado pela professora somente para o estudo da letra h.

O livro didático fez uso da manchete de uma notícia de jornal com a intenção de articular a seção “*A escrita das palavras*” com o restante da unidade 8, na qual havia um trabalho contínuo com diferentes textos contextualizados com o tema geral, o jornal. No entanto, Luísa trabalha a manchete isoladamente, suprimindo o vínculo que o texto tem com as demais seções e o tema geral da unidade.

Essa supressão descontextualiza a atividade, colocando à margem o texto (manchete de jornal) e em evidência somente a sistematização da escrita. Esse tipo de situação indica que a professora ao selecionar os conteúdos para serem trabalhados não leva em consideração a articulação que envolve gênero textual, leitura e apropriação do

sistema de escrita proposta na unidade do livro didático, mas exclusivamente, o objetivo principal que ela tem, o qual consiste no ensino da consoante, neste caso, a letra h. Dessa forma, o trabalho com a apropriação do sistema de escrita que poderia ser realizado em consonância com práticas de letramento, restringe-se à alfabetização.

No discurso de Luísa é possível notar alguns indícios da relação precisa entre alfabetizar e letrar. Ao perguntar à professora como ela trabalha com o letramento, ela descreve a seguinte situação:

[...] eu trabalho com rótulo, embalagem, aí a gente pega aquele rótulo, aquela embalagem e vai vendo ali, por exemplo, é o nome do... o que que é o produto? Ele vem escrito café, sabão em pó, leite, depois você vai trabalhar a marca do produto e vai mostrando pra eles que ali naquele rótulo tudo tem ali, a gente olhando aquele rótulo a gente... pra que que a gente trabalha? Pra que que serve um rótulo de um produto? Né, a gente chega no supermercado se tiver tudo sem rótulo como é que a gente vai saber o que que a gente vai comprar, a gente vai mostrando isso pra criança, pra que que serve [...]. (Entrevista com professora Luísa).

Ainda que a descrição de Luísa seja condizente com o letramento, percebe-se que a preocupação em letrar na sua prática ocorre em casos isolados. O que sobressai são momentos dedicados exclusivamente à apropriação do sistema de escrita, assim como o tratamento dado à manchete do texto de jornal que introduz o estudo da letra h. Cabe dizer que a alfabetizadora encontra-se em um processo inicial de revisão e reelaboração de sua prática. O letramento está presente em seu discurso, porém seu discurso não está totalmente presente no que faz em sala de aula.

Depois das perguntas acerca da compreensão textual, os demais itens voltam-se para o foco da seção, ou seja, a sistematização da escrita. É proposto, nestes itens, o trabalho com a palavra “heróis” contida na manchete, com a letra inicial e com a questão da ausência de som no ‘h’ no início das palavras. Depois desta introdução, a atividade de número um propõe que os alunos localizem as seguintes palavras iniciadas com a letra ‘h’: helicóptero, harpa e homem. A segunda atividade é bastante dirigida, pois apresenta uma sequência de letras indicadas com setas, bastando que os alunos sigam o sentido indicado e façam a cópia. E a terceira pede que os alunos (re)escrevam palavras descobertas de acordo com as figuras, são as palavras: hipopótamo, hospital, hélice. Seguem na Figura 7, as atividades mencionadas:



Figura 7 – Seção “A escrita das palavras” – “A letra h” cont. – (BURANELLO, 2008, p. 122).

Percebo que é apresentado um número considerável de palavras iniciadas com a letra ‘h’, o que remete à conclusão de que isso ocorre devido à ausência de uma regra para empregar a letra ‘h’ inicial, visto que ela, no início das palavras, não representa nenhum som. Moraes (2005) classifica o emprego do ‘h’ inicial como uma das principais irregularidades ortográficas. Além disso, ao trabalhar essa consoante, muitas vezes os materiais didáticos tomam como referências para abordagem, palavras pouco significativas para os alunos, até mesmo desconhecidas. Nesta situação, não só o uso do ‘h’ será novidade para eles, mas também o significado das palavras trabalhadas tornando mais complexa a compreensão necessária ao emprego da letra.

Quando a proposta de reflexão sobre o sistema de escrita é impossibilitada, faz-se necessário oportunizar o maior contato possível com palavras iniciadas pela letra, e que façam parte do cotidiano dos alunos, para que eles se familiarizem com sua forma escrita. A professora também intervém em prol dessa perspectiva, pois explorou no quadro todas as palavras trabalhadas nos exercícios do livro.

Luísa sistematiza muito bem a escrita com os alunos, ora ela recorre ao quadro, ora solicita que os alunos registrem no caderno, quando percebe que ainda há dúvidas

retoma conteúdos já trabalhados. Essas são ações comuns em sua prática, no entanto, o livro didático adotado oferece outras possibilidades de trabalho que poderiam complementar e enriquecer a prática da professora com a alfabetização, sobretudo no que diz respeito ao letramento, como será visto na próxima seção.

Como já mencionado, em apenas uma aula Luísa alternou o trabalho com o livro que costumeiramente vinha fazendo com base no estudo das letras e utilizou a seção “*Outra Leitura*”. Segundo o manual pedagógico do livro, esta seção contém textos verbais e não verbais destinados à leitura e interpretação apresentando um *recorte dos gêneros que circulam na esfera social*.

Na aula em questão, o texto trabalhado foi “Os anúncios na televisão”, o qual é uma adaptação do livro “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos...”, de Ruth Rocha.

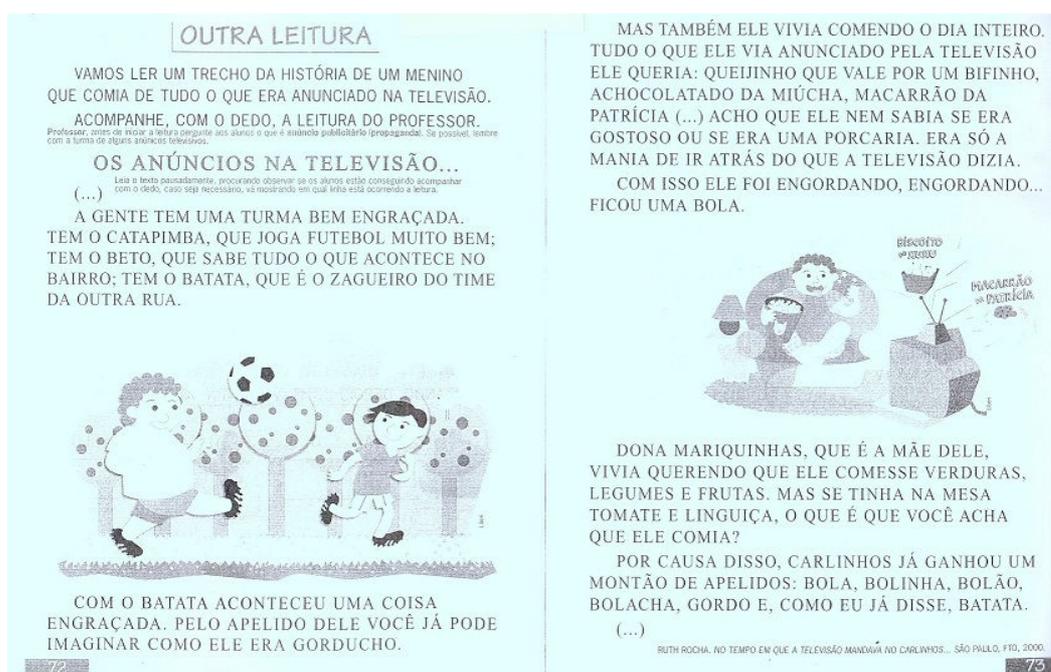


Figura 8 – Seção “Outra Leitura” – (BURANELLO, 2008, p. 72-73).

A professora iniciou a aula falando sobre a ilustração do texto que pode ser observada na Figura 8. O diálogo travado entre ela e as crianças é reproduzido a seguir:

Prof.: *O que tem aqui?*

Alunos: *dois meninos!*

Prof.: *como eles são?*

Alunos: *um é gordo, é obeso!*

Luísa aproveita a fala dos alunos e inicia uma conversa com a turma sobre alimentação saudável. Ela reforça o combinado feito com a turma para todos os alunos levarem lanches saudáveis.

Prof.: *o que está acontecendo na figura da segunda página?*

Logo ela iniciou a leitura pedindo que os alunos ouvissem com atenção. Neste momento ela fez entonações, mudou a voz quando tinha diálogo no texto, de forma a diferenciar as personagens. Os alunos ficaram atentos durante todo esse processo.

Ao terminar a leitura, a professora continuou fazendo perguntas tais como: *é certo ficar colocando apelido nos outros?* E a partir disso, surgiram assuntos como *bullying* e respeito aos colegas, ela citou exemplos de casos em que os apelidos geraram inimizades etc. Após fazer a leitura do texto e desencadear uma discussão acerca dele, a professora auxiliou os alunos à compreensão do que foi lido e a pensar em questões que vão além do que estava explícito na leitura. Esta atitude estimulou a produção de sentidos tendo como ponto de partida o texto abordado. Feito isto, ela passou para as atividades propostas no livro numa subseção intitulada “O estudo do texto”.

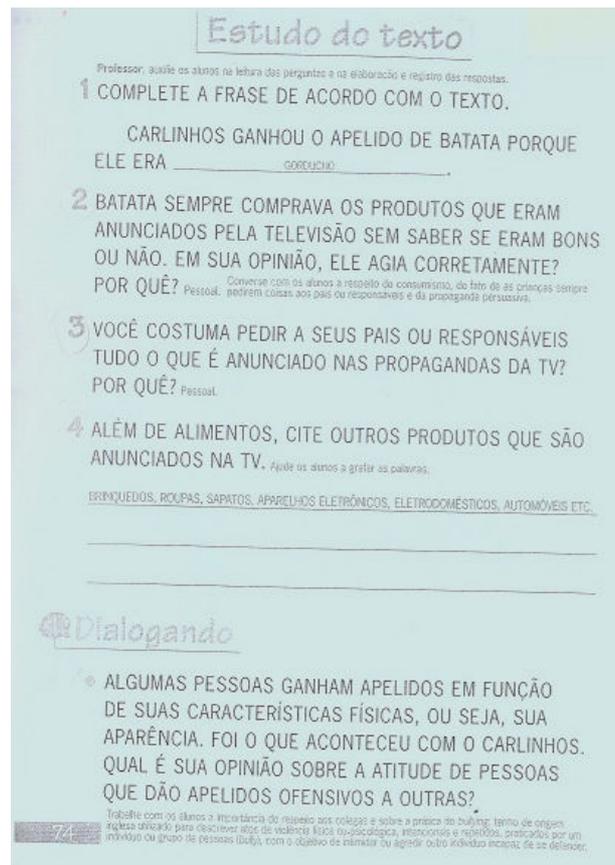


Figura 9 – Seção “Outra Leitura” cont. – (BURANELLO, 2008, p. 74).

A resposta à primeira questão proposta, dada pelos alunos, é gordo. Em seguida, eles perguntam como se escreve a palavra “gordo”. A professora aproveitou a oportunidade para sistematizar a escrita dessa palavra e a escreveu no quadro silabando: *GOR-DO*. Ela aproveitou para retomar a família silábica da letra g: *ga, go, gu*. Neste exemplo, é patente a preocupação da professora no que concerne à sistematização da escrita. Mesmo na seção do livro dedicada à leitura e interpretação, ela procura um modo de trabalhar a escrita das palavras, sobretudo no caso da letra g, que estava sendo estudada naquele período. Ela trabalha o restante das atividades oralmente com os alunos, deixando que eles se expressem, deem suas opiniões e discutam com os colegas sobre o assunto.

De acordo com Machado (2010), práticas de leitura como um processo dividem espaço nas salas de aula com outras para as quais o sentido está no texto, para as quais não interessam os caminhos que levam à compreensão. Da forma que Luísa procede, fica explícito que ela se preocupa com a compreensão do texto lido, ela propõe questionamentos e estimula uma discussão entre os alunos sobre o assunto do texto.

Mas, além disso, ela relaciona a atividade de leitura com a sistematização da escrita, como faz de costume.

Outro aspecto, é que nesta situação Luísa se porta como leitora do texto. A leitura de um texto mais longo, não impediu que ela o utilizasse. Tal fato aponta para a importância dada pela alfabetizadora ao trabalho com variados tipos de textos, mesmo que os alunos ainda não tenham o pleno domínio do princípio da escrita alfabética e, conseqüentemente, a condição de decifrar a escrita.

Acerca do uso que a professora alfabetizadora fez do livro, cabe fazer algumas considerações sobre esse material. Em uma pesquisa realizada sobre livros de alfabetização, Albuquerque Morais (2005) afirmam que alguns autores dos livros pesquisados frequentemente não conseguiam articular atividades de leitura e produção de texto com aquelas voltadas à reflexão sobre as palavras e suas unidades menores.

Tal como as conclusões dos pesquisadores, o livro utilizado por Luísa concretiza a fragmentação da abordagem dos eixos linguísticos necessários a uma efetiva alfabetização, exemplo disso é a dedicação de uma seção (A escrita das palavras) para, somente, abordar a apropriação do sistema. Por outro lado, ele aproxima todos esses eixos, por meio de um tema proposto em cada unidade articulando os textos que nela estão presentes.

Com base nas análises das situações de uso do livro, é possível fazer algumas afirmativas quanto à finalidade com a qual Luísa empregou em sua prática este material. Na maioria das ocasiões, o uso se caracterizou pela abordagem de consoantes: c, d, f, h, e j. No conjunto de aulas em que o livro foi utilizado para sistematizá-las, houve apenas uma, a da letra 'h', em que o ponto de partida foi um texto, isto é, uma manchete de jornal. O início do trabalho com as demais consoantes teve a palavra contextualizando o estudo de unidades menores como sílabas e letras.

Diante de tais evidências pode-se afirmar que o princípio fundamental que rege a utilização do material didático por Luísa, é exercitar, como se fosse uma consolidação, a consoante estudada naquele período. O que justifica o pouco uso do material para fins diferentes, tais como a produção de textos e a leitura e, sobretudo, o letramento.

Apesar de Luísa trabalhar quase que exclusivamente com a apropriação do sistema de escrita no livro didático, sua prática pedagógica é marcada também pelo uso de outros tipos de materiais aos quais ela recorre o que é indício de um possível investimento em atividades de letramento com seus alunos. A abordagem desse assunto consiste na categoria interpretativa seguinte.

2.2.3 A prática da alfabetizadora via outros materiais

Alfabetizar e letrar são ações distintas que requerem cada uma delas habilidades diferentes, no entanto, são necessárias uma a outra, conforme já dito anteriormente. Noutros termos, é preciso saber como funciona nosso sistema de escrita e, ao mesmo tempo, saber usá-lo nas mais diversas situações. Articular bem uma prática alfabetizadora que dê conta dessas duas ações não é uma tarefa fácil, sobretudo, porque os conceitos parecem não estar ainda claro entre alfabetizadores.

Pesquisa recente, realizada por Melo (2012), revelou que uma professora alfabetizadora que afirmava alfabetizar letrando, na realidade, dava prioridade ao letramento deixando à margem atividades de sistematização do sistema de escrita alfabético. Em decorrência de práticas pedagógicas como essa, Soares (2007) já anunciava a *desinvenção da alfabetização* por conta da efervescência e prevalência do conceito de letramento no meio acadêmico e, conseqüentemente, a perda de especificidade do processo de alfabetização nas salas de aula das séries iniciais.

Dessa forma, pode-se afirmar que o abandono da alfabetização devido à repercussão do letramento, não ocorreu na prática da professora Luísa, pois apesar de vivenciar todas as mudanças de paradigmas que afetaram o campo da alfabetização, ela manteve firmes os princípios que norteiam sua prática baseados na ênfase no domínio do sistema de escrita alfabético.

Considero essa postura em parte positiva, visto que é necessário ter uma conduta sistemática para que os alunos possam apreender o funcionamento desse sistema complexo que rege o funcionamento de nossa língua. Porém é insuficiente o aluno ter o domínio da técnica, ler e escrever, e não fazer uso dessas habilidades nas diferentes situações comunicativas as quais ele é submetido.

Segundo Luísa, sua prática alfabetizadora organiza-se com base na seguinte lógica: começa do todo (texto), vai para as partes (palavras-chave) e depois disso, trabalham-se as famílias silábicas.

Com suas palavras Luísa dá um exemplo a fim de demonstrar como é sua prática:

[...] por exemplo, trabalha lá aquela música, Boneca de Lata, aí trabalhei para poder achar palavrinha boneca na música, quantas palavrinhas boneca tem nessa música, a palavrinha

boneca começa com que letra, qual que é a primeira sílaba, qual que é a última letra, qual que é a última sílaba, vai trabalhando assim depois você pega, por exemplo que outras palavrinhas com b você sabe e aí a gente enumera já outras ou eu passo por exemplo nomes de meninas começados com b, nomes de frutas, nomes de ... aí você vai fazendo assim, vai ampliando né (Entrevista com professora Luísa).

Observe-se que apesar de Luísa ter como foco a apropriação do sistema de escrita por meio do ensino de palavras-chave e suas respectivas sílabas, ou letras iniciais, ela utiliza textos autênticos ao invés de pseudotextos, como, geralmente, o fazem as professoras que privilegiam a aquisição da técnica.

É possível confirmar a forma de trabalho relatada por Luísa em uma aula que tinha como tema central “O dia da árvore”. Nessa aula, ela trabalhou com a música “Dona árvore”, de Bia Bedran. No início, ela conversou com os alunos sobre a data, dizendo: *Hoje é um dia muito importante! Alguém sabe por quê?* Os alunos imediatamente respondem que é o dia da árvore. Em seguida, Luísa fala da importância das árvores na natureza e completa dizendo que ao final da aula, para homenagear as árvores, os alunos iriam fazer um cartaz bem bonito usando as mãozinhas.

Depois que a professora introduz o assunto, falando sobre o dia da árvore, ela propõe aos alunos a leitura do seguinte texto:

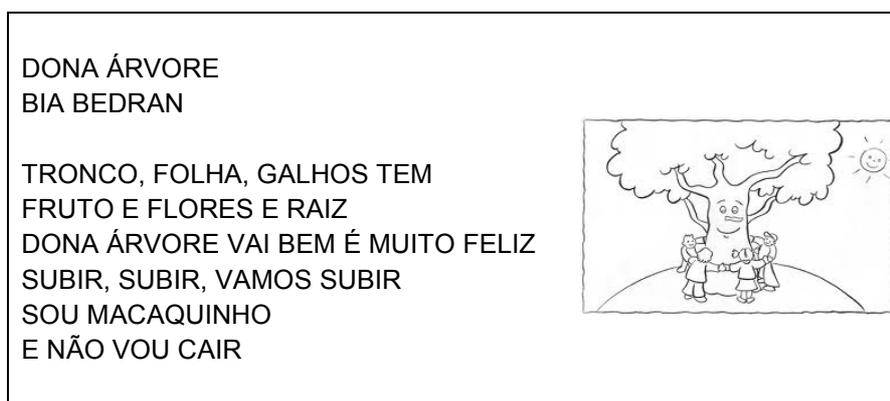


Figura 10 – Fotocópia do fragmento da música que foi trabalhada com os alunos (material distribuído pela professora).

Na conversa inicial que teve com a turma ela contextualizou a temática que seria abordada ao longo de toda a aula. Portanto quando ela pede aos alunos para tentarem ler sozinhos o texto, ela já deu algumas pistas antecipando o tema. Além disso, ela afirma que os alunos encontrarão palavras que já estudaram, dando-lhes algumas

pistas para que eles não tenham receio em tentar ler realizando tal atividade com mais propriedade. Segue a descrição deste trecho da aula.

Aula “O dia da árvore” - Trecho 1

A professora falou para os alunos que iria distribuir uma folha que tinha a letra de uma música. Em seguida falou com os alunos para tentarem ler, pois na música tinha palavrinhas fáceis, conhecidas, que eles iriam aprender fácil.

Ela pediu primeiramente para ler e depois cantaram todos juntos.

Enquanto os alunos estavam fazendo a leitura, ela escreveu a música no quadro.

A conversa inicial sobre o tema da aula “O dia da árvore” pressupõe que o texto traga alguma informação sobre o assunto, o que junto à decifração facilita a compreensão. Ao mesmo tempo em que este tipo de estratégia pode auxiliar o aluno leitor inicial, pode inibi-lo diante de textos a ele estranhos. É necessário buscar no texto outros recursos que possam auxiliar tanto na interpretação, quanto na decodificação como, por exemplo, a observação dos aspectos não verbais que também compõem um texto, neste caso, as imagens, o gênero, o suporte e a situação a qual ele está vinculado.

Antes de Luísa ler junto com os alunos, ela faz perguntas cruciais que os levam a ir além daquele pequeno texto que lhes foi entregue e perceberem outras informações importantes, como se observa no segundo trecho da aula, a seguir

Aula “O dia da árvore” - Trecho 2

A professora perguntou se alguém já descobriu de quem é a música

Os alunos falaram: Bia Bedran

A professora falou um pouco sobre ela (cantora), pegou o CD para mostrar. Neste momento, ela mostrou a frente e o verso da capa, destacou o que tinha escrito e ilustrado em cada lado.

Ela leu todos os títulos das músicas que continha no CD e mostrou a foto da cantora Bia Bedran para a turma, todos ficaram curiosos para vê-la. Em seguida, Luísa falou que além de escrever as músicas ela também as cantava.

Depois disso, ela chamou a atenção dos alunos para o quadro, onde a música estava anotada e com auxílio de uma varinha fez a leitura coletiva, apontando palavra por palavra.

Ao falar com os alunos sobre o CD, mostrando a capa, a cantora e as músicas, a professora apresenta a eles um lugar diferente no qual é possível encontrar um uso peculiar da escrita. Dessa forma, ela trabalha uma das infinitas funções sociais que ela pode exercer e que em raríssimas ocasiões são vistas na escola. Esta ação revela indícios de mudanças na prática de Luísa no que diz respeito ao letramento. De acordo com Frade (2004), ao introduzirem diferentes suportes e gêneros, os professores alfabetizadores extrapolam o sentido textual e buscam, por meio de atividades de classificação de materiais de leitura, de seus objetivos e a função que exercem socialmente, antecipar seu conteúdo, acionando o conhecimento de aspectos mais gerais da cultura escrita.

Em alguns momentos é perceptível a intervenção desta alfabetizadora com a finalidade de demonstrar para os alunos *para que serve* determinado tipo de texto. Nos dizeres de Luísa é possível depreender a importância que ela dá à ação de letrar. Sobre isso ela fala:

Aí vem aquela escrita, aquela leitura que a criança vai usar no dia a dia mesmo né, que ela vai aprender aqui e que isso aqui ela vai usar no dia a dia, um bilhete, uma receita, um código, uma agenda. (Entrevista com professora Luísa – grifo meu)

Quando ela menciona uma leitura e escrita para o uso no dia a dia, compreendo que ela considera as funções sociais nas quais está presente a ação de ler e escrever. Observe-se que apesar de a professora, ao ensinar, dar prioridade a práticas de alfabetização, essas não estão totalmente isoladas das do letramento. No entanto, as práticas consideradas tradicionais que fizeram parte da trajetória profissional de Luísa, permanecem presentes e orientam o seu fazer diário. Note-se que o envolvimento e o compromisso da professora com a alfabetização é uma prática tão consolidada que ela, ao citar os gêneros textuais usados no dia a dia, inclui na lista a expressão “um código” que nos remete obviamente à aquisição do sistema.

Após fazer este trabalho, Luísa voltou a conversar com os alunos sobre as árvores, fazendo algumas perguntas como: “*quem já subiu em árvore? É bom ou ruim?*”. A partir das respostas dos alunos ela contou histórias se reportando a sua infância, falando das brincadeiras que se faziam com as árvores. Neste momento, os alunos também falaram sobre suas experiências. Em seguida, ela propôs novamente a leitura do texto, depois colocou a música para tocar e pediu que os alunos cantassem juntos. Ao terminar a canção ela iniciou um trabalho mais sistematizado com o texto e depois com unidades menores, as palavras e as sílabas, como se observa no trecho 3, a seguir:

Aula “O dia da árvore”- Trecho 3

A professora pediu para os alunos colorirem todas as palavrinhas que têm a letra F.

Ela chamou um aluno para circular no quadro, e perguntou: *Qual foi a palavrinha que você circulou?*

O aluno leu em voz alta para a turma a palavra circulada: *folha*.

Ela foi fazendo o mesmo procedimento com outros alunos.

Depois disso, Luísa escreveu no quadro as palavras: *folha, fruto, flores e feliz*, e pediu que os alunos as separassem em *pedacinhos*.

Para auxiliá-los ela foi falando as palavras e batendo palma em cada pedacinho (sílabas orais) pronunciado.

Feito isto, ela escreveu as palavras no quadro novamente e pediu que os alunos colocassem em ordem alfabética e falou que sempre deu palavras com a primeira letra diferente e que dessa vez são todas iguais e diz: *quando acontece de todas as primeiras letras estarem iguais qual delas eu devo olhar?*

Os alunos responderam: *a segunda letra!*

Ela escreveu no quadro: O, R, L, E. *Então qual dessas vem primeiro?*

E foi fazendo junto com os alunos a atividade.

É possível notar por meio da aula e dos relatos de Luísa, que há uma sequência que orienta as atividades que realiza, ou seja, ela toma como referência, neste caso, um fragmento de texto (apenas aquele que interessa à alfabetização) e depois parte para o trabalho com unidades menores que o compõe. Além disso, a escolha de parte do texto e não do todo já indica que a professora tinha a pretensão de trabalhar naquele momento com a apropriação do sistema. O quadro, a seguir, demonstra que a alfabetizadora, tanto com o LD, quanto sem ele, estabelece a mesmo esquema no desenvolvimento das atividades com o SEA.

Quadro 6. O trabalho com o sistema de escrita alfabético (SEA) com o LD e com outros materiais

A prática pedagógica da alfabetizadora	
Uso do LD	Uso de outros materiais
<p><i>Leitura e questões de compreensão leitora</i></p> <p>Seção do livro “A escrita das palavras” - Texto: Manchete de jornal (Unidade 8)</p>	<p><i>Leitura e questões de compreensão leitora</i></p> <p>Texto: Uma estrofe da música “Dona Árvore” de Bia Bedran</p>
<p><i>Seleção de palavras</i> heróis, hospital, higiene, hora, hélice e hipopótamo</p>	<p><i>Seleção de palavras</i> folha, fruto, flores e feliz.</p>
<p><i>Atividades:</i> (a) colorir o h no início das palavras, (b) reconhecer, com auxílio das figuras, palavras que começam com h, (c) formar palavras a partir das sílabas (hospital, hélice, hipopótamo) e (d) escrever o nome das figuras (hospital, hélice, hipopótamo).</p>	<p><i>Atividades:</i> (a) circular letra inicial, (b) separar sílabas e (d) colocar as palavras em ordem alfabética.</p>

Este tipo de abordagem na alfabetização inicial faz mais sentido para o aluno do que, por exemplo, um amontoado de sílabas ou famílias silábicas que gerarão palavras totalmente descontextualizadas, mas do ponto de vista do letramento restringe a experiência dos alunos.

Em alguns momentos, pode-se fazer necessário o trabalho sistemático com unidades menores, isso irá variar conforme os mais diversos processos de aprendizados pelos quais passam um alfabetizando e a perspicácia da professora alfabetizadora em percebê-los e adequar a melhor maneira e momento de ensinar. No entanto, é preciso também ensinar sistematicamente, habilidades necessárias aos mais variados usos e funções da leitura e da escrita, atividades que não se sobressaem com frequência na prática de Luísa. Nesta perspectiva, o essencial é que a alfabetização e o letramento estejam articulados numa proposta que eleja tanto a linguagem escrita com suas peculiaridades linguísticas, quanto as práticas sociais nas quais ela está presente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa era analisar como os livros didáticos de alfabetização têm contribuído para o desenvolvimento de uma prática que busca alfabetizar e letrar simultaneamente. No entanto, os primeiros contatos com instituições de ensino mostrou-me que o material não estava sendo utilizado frequentemente e quando isso não ocorria era usado com foco somente na alfabetização ou para a professora mandar tarefa para os alunos fazerem em casa.

Partindo deste novo contexto o objetivo geral da pesquisa voltou-se para a compreensão acerca do uso que uma professora alfabetizadora tem feito de um livro didático de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010 e adotado por ela. A análise foi constituída por três categorias interpretativas: as condições que o livro escolhido pela professora oferece para a abordagem do alfabetizar letrando; o uso que a professora faz do livro didático; a prática pedagógica da alfabetizadora quando não está trabalhando com o material didático.

A partir do que foi analisado sobre a prática pedagógica de Luísa com e sem o material didático, foi possível fazer algumas constatações. Uma delas recai sobre o uso que a professora faz do material didático. Um dos motivos para que Luísa recorra ao livro é a importância que atribui à diversificação de materiais para se trabalhar na alfabetização, sobretudo, na tentativa de não exaurir os alunos assegurando a manutenção de seu interesse pelo aprendizado.

Eu já trabalhei, teve um dia, acho que foi início desse mês [novembro], eu trabalhei três dias seguidos de livro, aí no terceiro dia, aí eles cham, eles falam: ai de novo! Quer dizer, eles cansam, já pensou você trabalhar direto no livro, todo dia?! (Entrevista com professora Luísa).

No trecho acima, a professora justifica o uso não consecutivo do livro didático a partir de uma situação vivenciada por ela, e que não foi bem sucedida, resultando na queixa dos alunos referente ao uso do material. Este tipo de situação de insatisfação não pode ser atribuída somente ao uso do material livro didático, mas também pelo tipo de atividades abordadas.

Conforme analisado, o livro adotado apresenta um grande contingente de atividades que requerem um empenho cognitivo diferente por parte dos alunos. Ao se decidir por um trabalho permanente no livro, é necessário que haja alterações quanto ao

tipo de atividades, de acordo com a diversificação proposta por ele. Um exemplo disso pode ser o trabalho pautado nos diferentes eixos linguísticos, *leitura, produção de textos, valorização da cultura escrita e oralidade*. (BRASIL, 2007). Nesta perspectiva, o livro não é apenas um material diferente, mas também, um material que possui uma proposta didática que envolve as mais diversas capacidades necessárias ao aluno para ser alfabetizado e simultaneamente letrado e, por isso, o professor deve conhecê-lo para fazer escolhas significativas de atividades/seções/textos presentes no material para a complementação de sua prática.

Foi constatado também, relacionado ao uso que Luísa faz do livro, que apesar do material contemplar atividades concernentes ao letramento, elas não são trabalhadas. Mais que isso, o livro procura articular atividades que abordam a apropriação do sistema de escrita com usos sociais da língua. Para tanto, nessas atividades estão presentes elementos relacionados a textos que as antecedem e deveriam ser explorados para contextualizar o trabalho pedagógico. No entanto, Luísa as trabalha isoladamente, como se estivessem soltas no livro e não pertencessem a uma unidade que traz textos relacionados, de uma mesma esfera discursiva, tudo em consonância com um tema proposto. Ela distorce a proposta do livro, quebrando o elo entre alfabetização e letramento.

Na entrevista realizada com a alfabetizadora, propus a seguinte questão: “caso o livro didático utilizado fosse diferente você o utilizaria mais vezes e exploraria mais seções/conteúdos?”. Ela respondeu com as palavras a seguir:

Não sei se usaria. Eu acho que não, ainda sim acho que não usaria pelo tempo que eu trabalho desse jeito, eu acho que eu não mudaria isso agora. (Entrevista com professora Luísa).

A professora justifica a resistência em não mudar o modo de trabalhar devido à experiência que possui e ao encerramento de sua carreira. Ela relata que mesmo se houvesse a possibilidade de trabalhar com outro livro didático ela iria manter a maneira que vem utilizando os materiais ao longo de seus vinte e nove anos como alfabetizadora, tanto em relação aos conteúdos abordados, quanto em relação à frequência de no máximo duas vezes por semana. Noutros termos, a resposta de Luísa deixa evidente que ela não abandona a metodologia de ensino que vem usando para alfabetizar. Por mais que a proposta do livro didático seja diferente/inovadora, ela seleciona aquilo que se aproxima do que já fazia quando utilizava livros que tinham, como conteúdo de ensino, somente atividades que contemplavam a apropriação do

sistema de forma rudimentar e mecânica, nas quais a principal finalidade era o domínio da técnica.

Dessa forma, com base na prática de Luísa, pode-se afirmar que apesar dos livros didáticos terem um perfil diferenciado tanto com relação à alfabetização quanto ao letramento, ela privilegia atividades que abordam mais especificamente a alfabetização, sobretudo, a apropriação do sistema de escrita. Este trabalho mais restrito à escrita, isto é, ao ensino/aprendizagem de um código, com propostas que tomam como ponto de partida as unidades menores, como letras e sílabas, é uma característica bem delineada nos livros com propostas mais tradicionais.

De acordo com Kleiman (2007), assumir o letramento como objetivo de ensino implica em adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional. Entretanto, acredito que este contraste, essa mudança de concepção, não ocorre instantaneamente, pelo contrário, leva tempo, sobretudo, para que o professor alfabetizador se aproprie dos novos discursos que vêm modificando a prática alfabetizadora que por tempos, dava conta do ensino apenas da mecânica da língua, do domínio da técnica. Por isso se faz necessária a formação continuada, sobretudo, para aqueles professores que têm mais tempo de experiência docente com o segmento da alfabetização, pois em sua formação inicial, provavelmente, não se discutiam estes conceitos.

Muitos professores, como Luísa, não recorrem ao Guia de Livros Didáticos que pode ajudar no momento da escolha. Viabilizar o acesso do professor a esse Guia, com tempo viável para sua leitura e análise, é importante para que ele conheça o PNLD, seu funcionamento, e possa se beneficiar com o uso de livros didáticos que tenham uma boa proposta. Além disso, o professor precisa “perceber que o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais” (PAVÃO, 2006, p. 4) e estar alerta no processo de escolha do material.

A escolha deve ser planejada e consciente, assim como foi a de Luísa, isto é, uma escolha fundamentada em sua prática habitual de alfabetizar dando ênfase ao sistema de escrita alfabético. No entanto, um olhar analítico sobre o material disponível é fundamental para que ele seja explorado de modo que favoreça aos alunos o aprendizado de conteúdos significativos em relação à alfabetização e ao letramento. Para tanto, o professor não deve realizá-la sozinho, mas sim em conjunto com outros professores e coordenador pedagógico para que haja discussão, troca de ideias, acerca das decisões. Além disso, o professor deve estar amparado pelo Guia. O Governo

Federal faz investimentos para tornar mais prático e eficiente este momento de seleção de materiais, porém ainda existe um distanciamento entre professores e medidas tomadas pelo PNLD para o tratamento do livro didático.

Com base em tudo o que foi dito, vejo que a prática de Luísa está passando por um processo de transição. Ainda sobressaem os resquícios da alfabetização tradicional, evidenciado no uso que faz do material didático e em sua prática sem o livro. É possível afirmar que a alfabetizadora sempre concilia o trabalho com textos com a apropriação do sistema de escrita. É possível também notar que os textos selecionados para trabalhar são em sua maioria autênticos, como por exemplo, no caso do trabalho com a música “Dona Árvore”.

O trabalho realizado pela alfabetizadora, como já dito, é restrito à apropriação do sistema e poderia ir além se fossem explorados os outros eixos junto ao letramento. Desse modo, é necessário reafirmar que, o PNLD e os programas de formação de professores alfabetizadores, devem estar articulados. O professor, sabendo que os livros didáticos propõem atividades visando alfabetizar e letrar, poderia fazer do material um propulsor de uma prática alfabetizadora com vistas ao ensino aprendizagem do sistema de escrita e nos seus usos e funções sociais de forma a garantir a formação de crianças leitoras não só na/da escola e escritoras não só para a escola, mas para a vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e MORAIS, Artur G. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas. In: MORAIS, Artur G., ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e LEAL, Telma F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 147-166.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio A. G. e ROJO, Roxane. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. O processo de escolha de livros: O que dizem os professores? In: BATISTA, Antônio A. G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento na sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B.(org.). **Os Significados do letramento**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Fascículo 1)

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010 Letramento e Alfabetização/ Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação - Guia de Livros Didáticos: PNLD 2010**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2009c.

COLELLO, Silvia. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. Alfabetização e Letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio. A. S., COLELLO, Silvia. G. e ARANTES, Valéria A. (orgs.). **Alfabetização e Letramento**. – São Paulo: Summus, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça, BREGUNCI, Maria das Graças G. C., SILVA, Ceris S. R., CASTANHEIRA, Maria Lúcia e MARTINS, Aracy A. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio A. G.; COSTA

VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ESPÍNDOLA, Danielle P. A. **O uso do livro didático, em sala de aula, por professores de história**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRADE, Isabel C. da S. ALFABETIZAÇÃO HOJE: onde estão os métodos? **Revista Presença Pedagógica**, v 9, nº 50, mar/abr, 2003.

_____. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 38-60.

GOULART, Cecília M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei, T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do letramento**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas, SP: Cefiel/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio A. G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca I. P. e FRADE, Isabel C. da S. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas produção e circulação em Minas Gerais (1834-1997). In: **Anais do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

MACIEL, Francisca I. P. e LÚCIO, Iara S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MACHADO, Maria Z. V. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei, T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

MELO, Terezinha T. M. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

MONTEIRO, Sara M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, Antônio A. G. e COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros Didáticos de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2004, p. 201- 237.

MORAIS, Artur G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro, MORAIS, Artur G. e MELO, Kátia L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. – Belo Horizonte: CEEL/Autêntica, 2007, p. 11-28.

_____. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAIS, Artur G. e ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCH, Beth. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005, p. 205-236.

_____. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. e LEAL, Telma F. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos – Em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, Maria R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000a.

MORTATTI, Maria. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000b.

MORTATTI, Maria R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência). In: **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006a.

MORTATTI, Maria R. L. Entrevista: **Construtivismo x Interacionismo**, 2006b. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em: 16 de abril de 2012.

PAVÃO, Antônio C. **O livro didático em questão**, 2006. Disponível em: www.ufpe.br/ceel. Acesso em: 10 de abril de 2012.

SANTOS, Ilka Schapper. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: Argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo, 2010.

SILVA, Ceris. S. R. e CAFIERO, Delaine. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **Revista Intermeio**, v 16, nº 32, p. 27-48, jul./dez, 2010.

SILVA, Ceris. S. R. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto G.; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

_____. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 61- 77.

SILVA, Jane C. da. Alfabetização e Letramento na política de livros didáticos brasileiros: o Ensino Fundamental de nove anos e os materiais para “além dos livros didáticos”. In: DALBEN, A.; DINIZ J.; LEAL, L. e SANTOS, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 78-94.

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

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera, M.. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25. Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2004.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei, T. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Vol. 5 (2), p.77-91, may, 2003.

TEIXEIRA, Rosane F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Dissertação de Mestrado – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. –
Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

1. Quadros de aulas observadas

Prof.^a Luísa – Turma 1º ano – Escola G

Data	Tema abordado	Comentários
29/08/11	Livro didático – Seção: “A Escrita das palavras” – “A letra C”	<p>Escrita da data e marcação no calendário</p> <p>Atividades no livro: circular a primeira letra e localizar as vogais nas palavras: casa, corpo, cuidado. Completar palavras com as sílabas: ca; co; cu, colocar letras em ordem formando palavras (ilustração ao lado) e formar frase com as palavras: colega e curioso.</p> <p><i>A professora reproduziu as principais palavras trabalhadas (casa, corpo, cuidado) em fichas de papel, colou no quadro e levantou hipóteses sobre a escrita delas. Depois disso, colocou-as no mural da sala.</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
30/08/11	Cartaz com uma parlenda e atividades relacionada ao texto.	<p>Marcação no calendário e escrita da data.</p> <p>Atividades:</p> <p>Trabalho com a parlenda.</p> <ul style="list-style-type: none">- Levantamento de hipóteses do que seria uma parlenda.- Sobre o que fala a parlenda;- Leitura da professora;- Leitura coletiva. <p><i>Com uma varinha a professora chama os alunos para ajudá-la a encontrar a palavra jacaré. Logo depois ela chama outra aluna para circular as palavras que começam com a letra c. Depois faz alguns questionamentos sobre o que diz o texto, sobre a expressão facial do jacaré contido na ilustração.</i></p> <p>Distribui uma folha xerocada com atividades sobre a parlenda.</p>

Data	Tema abordado	Comentários
05/09/11	<p>Trabalho com a letra D.</p> <p>Sílabas: da- de- di- do- du- dão.</p> <p>Palavras: doce, dedo, dado e Dudu.</p>	<p>Escrita da data e marcação no calendário</p> <p>Atividades:</p> <p>Demonstração de um cartaz ilustrado e com a letra D grafada de diferentes com diferentes tipos de letras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento com a turma de palavras que começam com a letra d; - Levantamento de nomes de animais que começam com a letra d. <p><i>A professora aponta para o calendário e pergunta para turma quais números começam com a letra d: dois, doze, dezessete.</i></p> <p>Lição com a família silábica da letra D: da- de- di- do- du- dão.</p> <p>Escrita das palavras: dado, dedo, Dudu e doce.</p> <p><i>A professora vai até as carteiras ajudando na escrita das palavras, ela vai silabando até que os alunos consigam escrever.</i></p> <p>Cruzadinha com as palavras: cabide, cadeado, dado, dedo e bode.</p> <p>Escrita no caderno das palavras acima (duas vezes cada palavra).</p>

Data	Tema abordado	Comentários
12/09/11	Texto (estilo pseudotexto) e atividades para trabalhar a letra D.	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Atividades:</p> <p>Leitura do texto pela professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grifar palavras começadas com a letra d; - Escrita do nome das crianças do texto (Diva, Edu, Emília e Davi); - Leitura de palavras variadas, todas iniciadas com a letra d, e depois, localização dentre elas de: nome de pessoas/brinquedos/alimentos.

Data	Tema abordado	Comentários
06/09/11	Livro didático – Seção: Escrita das palavras – “A letra D”	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Atividades no livro: circular a letra D, ler e numerar de acordo com as ilustrações.</p> <p><i>A professora não terminou as atividades (horário) deixando o restante para a próxima aula.</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
21/09/11	<p>Dia da árvore</p> <p>Música: “Dona árvore”, Bia Bedran</p> <p>Palavras trabalhadas: Folha, fruto, flores, feliz.</p>	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Atividades:</p> <p>A professora escreve a música no quadro.</p> <p>Faz algumas perguntas sobre a música:</p> <p>-De quem é essa música?</p> <p><i>A professora fala sobre a autora da música, mostra o CD, a capa, a foto da cantora. Logo em seguida, ela inicia com os alunos uma conversa sobre as árvores: pergunta quem já subiu em uma árvore, fala sobre a importância de sua preservação e, neste momento, deixa que os alunos também falem de suas experiências etc.</i></p> <p>Leitura coletiva antes de cantar a música.</p> <p><i>Os alunos começam a leitura e a professora vai apontando com a varinha palavra por palavra.</i></p> <p>Colorir na música as palavras que contém a letra F.</p> <p>A professora chama os alunos para circular as palavras com f no quadro, e fazer a leitura da palavra circulada.</p> <p>Escrita e separação de sílabas das palavras: folha, fruto, flores e feliz.</p> <p><i>A professora bate palma ao falar cada pedacinho (sílabas) e os alunos acompanham.</i></p> <p>Colocar as palavras (folha, fruto, flores e feliz) em ordem alfabética.</p> <p><i>A professora faz uma série de questionamentos:</i></p> <p><i>Dessa vez as primeiras letras são sempre iguais, quando isso acontece qual letra eu devo olhar?</i></p> <p><i>Qual então vem primeiro? O, R, L, E?</i></p> <p><i>Qual é a próxima? ...</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
26/09/11	Música: “A foca” de Vinícius de Moraes	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Ficha: Nome todo dos alunos em letra cursiva e nome da escola.</p> <p>Atividades:</p> <p>A professora escreve a música no quadro e chama a atenção para a pontuação – interrogação.</p> <p>Contagem do número de versos e estrofes.</p> <p>Pergunta quem escreveu a música.</p> <p><i>A professora faz a leitura junto com os alunos apontando com a varinha.</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
03/10/11	Livro didático – Seção “A escrita das palavras” – “A letra F”	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Atividades no livro: Localizar palavras que comecem com a letra f, formar palavras que contêm a letra f usando as letras: f, b, d, c, g, t, a, e, i, o, u. Juntar sílabas de duas palavras e formar uma terceira e formar frases com palavras desordenadas iniciadas com a letra f.</p> <p><i>A professora reproduz os exercícios no quadro, chama alguns alunos para participar, confere com o restante da turma se a escrita está correta.</i></p> <p><i>Na escrita de frases ela auxilia mais, colocando as frases já formadas no quadro deixando que os alunos apenas copiem.</i></p> <p><i>Obs. Os alunos falam que já estudaram a letra f e estão na letra g, porém a professora justifica que ainda não estudaram a letra f no livro e, portanto, irão trabalhar com ela lembrando o que já foi dado.</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
17/10/11	<p>Livro didático: Seção: “Outra leitura” – texto: <i>Os anúncios da televisão</i>. Seção “O Estudo do texto”</p> <p>Leitura e interpretação</p>	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Preparação para leitura: chama a atenção para a ilustração, levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto, traz à tona alguns assuntos acerca do tema tratado no texto: alimentação saudável; apelidos etc.</p> <p>Atividades no livro a partir do texto: completar frase, trabalho oral com perguntas de opinião e levantamento de produtos que são vendidos por meio de anúncios na TV.</p> <p><i>Em uma das repostas de interpretação a professora trabalha com a letra g, partindo da escrita da palavra gordo.</i></p>

Data	Tema abordado	Comentários
24/10/11	<p>Livro didático – Seção: “A escrita das palavras” – “A letra H”</p> <p>Trabalho com as palavras: hospital, homem, higiene, hora, hélice, hipopótamo etc.</p>	<p>Escrita da data marcação no calendário.</p> <p>Atividades no livro:</p> <p>Leitura do título de uma notícia de jornal.</p> <p><i>A professora chama a atenção para o suporte no qual circula o texto lido, data de publicação e autoria (quem escreveu, quando ocorreu, em que lugar circula este texto...).</i></p> <p>Pintar as palavras que começam com h. <i>A professora pergunta se o h das palavras coloridas tem som.</i></p> <p>Reconhecer, com auxílio das figuras, palavras que começam com h. <i>A professora faz a leitura pausadamente de cada uma.</i></p> <p>Seguir a seta e formar palavras (hospital, hélice, hipopótamo).</p> <p>Escrever o nome das figuras (hospital, hélice, hipopótamo).</p>

Data	Tema abordado	Comentários
7/11/11	<p>Livro didático – Seção: “A escrita das palavras” – “A letra J”.</p> <p>Trabalho com as palavras: Jacaré; jibóia; jaguatirica; jiló; jarra; joaninha; janela; jabuti; jabuticaba; judô.</p>	<p>Escrita da data e marcação no calendário.</p> <p>Atividades no livro:</p> <p>Observar as figuras e escrever o nome dos animais. <i>Neste primeiro exercício a professora menciona o passeio que os alunos farão na sexta feira para visitar um museu de animais vertebrados e invertebrados. Ela inicia um diálogo sobre esse assunto com os alunos usando os animais ilustrados no livro didático (jibóia; jacaré e jaguatirica). Além disso, ao falar de cada animal, ela trabalha a escrita de seu nome, como por exemplo: Jibóia – escrevo com j ou g? Como é o “r” do jacaré, é fraco ou forte?</i></p> <p>Circular a letra inicial. <i>Ao circular a letra inicial de jiló, ela reforça a escrita da palavra, perguntando se é com g ou j.</i></p> <p>Completar frases com palavras iniciadas com a letra J. <i>A professora escreve as palavras (jabuti; jabuticaba; judô) no quadro e trabalha uma por uma, levantando hipóteses com os alunos sobre a escrita.</i></p>

2. Roteiro da entrevista realizada com a professora

Roteiro de Entrevista

Grupos de perguntas:

1. Sobre a professora

Qual é a sua formação?

Quanto tempo tem de exercício no magistério?

Qual o tempo de experiência com alfabetização?

Porque atua na alfabetização? Pretende continuar na alfabetização no próximo ano?

2. Sobre a prática pedagógica

Quando menciono a palavra alfabetização que palavras lhe vem à cabeça?

Quando menciono a palavra letramento que palavras lhe vem à cabeça?

Como é seu trabalho com a alfabetização? E com o letramento?

Você acha que é possível “alfabetizar letrando”? (sim) Como seria? (não) Como deve ser? Por quê?

Quais fontes você utiliza para retirar atividades para trabalhar com os alunos?

Você utiliza todas as atividades do livro didático ou seleciona algum tipo? Que tipo? Com qual critério?

Com qual frequência você utiliza o livro em sala de aula? (todo dia, 1 vez por semana, 2 vezes por semana, etc.) Por quê?

Você considera que o livro didático ajuda na alfabetização? De que forma?

Você considera que o livro didático ajuda no letramento? Como?

3. Sobre livros didáticos de alfabetização

Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?

Como acontece a escolha do livro didático na sua escola? Você acha que precisaria ser diferente? Por quê?

Você participou da escolha do livro didático? Como foi este momento?

Você teve acesso ao Guia de Livros Didáticos 2010? Como? Qual via?

Que características são necessárias a um livro didático para que seja considerado bom para você?

Quais livros didáticos você já utilizou? (títulos)

Porque mudou? Você vê diferença entre eles? Quais?

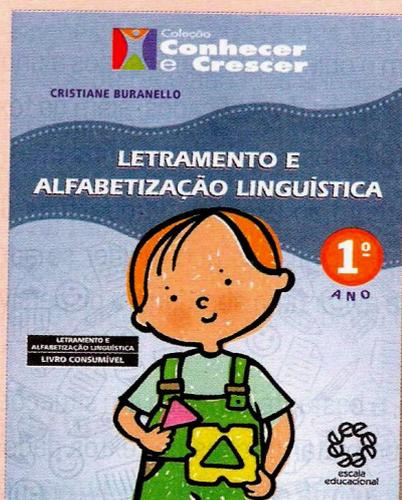
O que você acha que deveria ter em um livro didático para ajudá-la a alfabetizar e letrar?

Se o material fosse diferente, acha que utilizaria mais? Por quê?

Você conhece um bom livro didático? Qual?

ANEXOS

1. Resenha do Guia de Livros Didáticos - 2010



CONHECER E CRESCER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA 24788COL31

Autoria:

Cristiane Brunello

Editora:

Edições Escala Educacional

VISÃO GERAL

Esta coleção está organizada por unidades que abordam temas relacionados ao universo infantil, a aspectos sociais da vida urbana e à preservação da saúde e do meio ambiente. São esses temas que contextualizam o trabalho de leitura e produção textual, além de oferecerem o suporte para o trabalho em torno da aquisição do sistema de escrita. Este eixo é o mais enfatizado nos dois volumes da coleção, com atividades pautadas pela transmissão de diversos conhecimentos linguísticos, que partem de letras e sílabas como unidades de trabalho e evidenciam progressão de complexidade ao longo do processo de alfabetização. Nos gêneros textuais selecionados e no conjunto de atividades há uma ênfase em dimensões lúdicas, estimuladas em jogos, brincadeiras e dramatizações. O Manual do Professor apresenta encaminhamentos didáticos pertinentes às atividades propostas, sugere graduação temporal para seu desenvolvimento e amplia as alternativas de trabalho docente e de letramento dos alunos.

1. LEITURA

Diversos gêneros poderão ser lidos nesta coleção:

1º ano: poema, cantiga, parlenda, bilhete, embalagem/rótulo, propaganda, reprodução de obras de artes plásticas, pintura, capa de livro, sinopse, manchete de jornal, legenda, reportagem, crônica, história, instrução (de jogo, brincadeira, pesquisa).

2º ano: poema, cantiga, parlenda, capa de livro, placa, embalagem, resenha, cartaz, reprodução de obras de artes plásticas, bilhete, agenda, tabela, propaganda, piada, biografia, e-mail, certidão de nascimento, fábula, conto.

Entenda como este eixo é trabalhado.

A coleção inicia cada unidade com um texto, antecedido de uma breve introdução ao tema abordado, ou de questões que visam à antecipação de possíveis sentidos do texto, e sucedido de perguntas que ampliam sua compreensão.

Entre as capacidades exploradas por meio dessas questões, a mais enfatizada é a localização de informações que se encontram explícitas nos textos. As atividades também demandam às crianças, nos dois volumes, que façam extrapolações, que relacionem o texto lido a situações vivenciadas por elas e que identifiquem o significado de palavras e expressões pouco familiares.

O segundo volume continua a explorar essas capacidades e torna mais sistemática a identificação de características de gêneros textuais e a definição de objetivos de leitura. Amplia também as estratégias de apreensão dos sentidos dos textos, inclusive pela exploração das relações entre textos e destes com textos não-verbais.

As propostas de leitura, desde as unidades iniciais do primeiro volume, ora indicam o professor como leitor, ora sugerem a leitura pelo próprio aluno.

Destinam-se ao trabalho com a leitura e a compreensão de textos as seguintes seções:

Lá vem leitura e Outra leitura – apresentam textos básicos e complementares, com informações de contextualização ou questões de antecipação de sentidos;

Dialogando e Estudo do texto – apresentam questões de compreensão que podem ser respondidas oralmente ou por escrito.

Além dessas seções, há sugestões de leituras complementares, de *sites* e de filmes, nos dois volumes, inseridas ao longo das unidades e no Manual do Professor.

2. PRODUÇÃO DE TEXTOS

Os alunos poderão produzir textos dos seguintes gêneros:

1º ano: adivinha, anúncio, cartaz, lista, história em quadrinhos, entrevista, jornal-mural.

2º ano: cantiga, parlenda, bilhete, cantiga de roda, fábula, embalagem, receita, conto, resenha, história, instrução de jogo.

Entenda como este eixo é trabalhado.

No primeiro volume há propostas de escrita de palavras, sentenças e textos curtos, a partir de situações vivenciadas pelos alunos ou de projetos contextualizados pelos temas abordados.

Essa produção inicial, embora diversificada quanto aos gêneros, atende mais às finalidades didáticas de aquisição do sistema alfabético e não se amplia a outros contextos de circulação.

No segundo volume, também prevalecem propostas de textos que circulam no âmbito escolar, mas são destacados e trabalhados o planejamento e a revisão das produções dos alunos.

No conjunto das atividades, as capacidades deste eixo são exploradas na seção *Escrever: muito prazer* – que apresenta situações para produção de textos de diferentes gêneros.

No volume 2, na maioria das unidades, esta seção contempla a subseção *Revisando o texto*, na qual são oferecidas orientações para a escrita e a reescrita dos textos pelos alunos.

3. AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

A proposta contribui para a sistematização de vários conhecimentos e capacidades linguísticas:

1º ano: diferentes sistemas de representação e a escrita; ordem alfabética; tipos de letras - imprensa maiúscula, imprensa minúscula e cursiva; reconhecimento de vogais, consoantes, vogais nasais, encontros vocálicos; valores sonoros (abertos e fechados) das vogais *O* e *E*; identificação de letras em diferentes posições na palavra; reconhecimento de diversos padrões e grupos silábicos; escrita e leitura de palavras, sentenças e textos curtos.

2º ano: retomada do alfabeto e dos tipos de letras; consolidação das correspondências entre fonemas e grafemas, em rimas ou sílabas em diferentes posições; segmentação de palavras no texto e de palavras em sílabas; padrões complexos de sílabas, como pares de consoantes de sons semelhantes e dígrafos; diferenças entre P e B; F e V; T e D; QU/GU; C/Ç; uso de R e S em diversas posições; M/N; H inicial, CH, LH, NH; questões gramaticais como sinônimo; masculino/feminino; singular/plural, aumentativo/diminutivo, pontuação.

Entenda como este eixo é trabalhado.

No primeiro volume, há uma exploração inicial de símbolos e letras do alfabeto. A partir dessa abordagem, cada unidade se centra no trabalho com uma ou mais letras e grupos ou "famílias" silábicas, que são gradualmente exploradas em palavras, sentenças e textos curtos.

Predominam atividades voltadas para a capacidade de analisar as relações entre as unidades sonoras de palavras (fonemas, sílabas) e suas correspondências na escrita.

No segundo volume, há continuidade do trabalho já iniciado, com progressão na complexidade dos grupos silábicos focalizados.

Há também considerável ênfase em conteúdos ortográficos e gramaticais, tanto em contextos que exigem reflexão das crianças, como em contextos de transmissão e sistematização de tais conhecimentos.

As seções que contemplam as possibilidades de trabalho neste eixo são:

A escrita das palavras - apresenta atividades pertinentes à apropriação da escrita e, no volume 2, focaliza questões ortográficas;

Escrever: muito prazer – também contempla atividades de apropriação da escrita, com ênfase na exploração de rimas e exercícios lúdicos;

As letras da nossa língua, Usando a letra cursiva e Desafio são seções variáveis nas unidades e se destinam ao trabalho com o alfabeto, os tipos de letras e algumas questões linguísticas relacionadas aos focos das unidades.

4. ORALIDADE

Os seguintes gêneros orais são focalizados na coleção:

1º ano: debate, cantiga, parlenda, poema, encenação de história, jogral.

2º ano: debate, piada, reconto, relato de experiência.

Entenda como este eixo é trabalhado.

No trabalho com a linguagem oral, predominam situações informais de conversas e troca de opiniões dos alunos em torno de assuntos abordados nos textos, temas de interesse infantil, polêmicas sociais ou ecológicas.

Há pequena variação dos gêneros orais propostos e são restritos os exemplos de planejamento da produção textual oral para situações mais formais ou públicas, no conjunto das atividades.

Capacidades como reproduzir oralmente textos da tradição oral e refletir sobre a variação da linguagem oral também não constituem foco de abordagem sistematizada na proposta.

O trabalho com a oralidade aparece mais disperso ao longo da obra, mas é na seção *Dialogando* que se estimula, com mais regularidade, a produção de textos orais pelos alunos.

ATENÇÃO!

Uma primeira observação refere-se à **seleção textual**. Como ela se orienta pelos objetivos do trabalho com a apropriação do sistema de escrita, deixa em segundo plano os textos literários, que precisam ser explorados com maior regularidade em sala de aula, para ampliação das perspectivas do letramento e da formação do leitor. Também é necessária maior reflexão sobre a apresentação de suportes originais, finalidades reais e usos sociais de alguns textos focalizados na proposta (jornal-mural, embalagens, encarte, bilhete, lista de compras, entre outros).

No trabalho direcionado ao eixo da **leitura**, deve-se ampliar o elenco de capacidades contempladas na proposta, tendo em vista a grande ênfase na localização de informações explícitas nos textos. Uma possibilidade de expansão consiste em não se limitar a questões de respostas únicas ou fechadas, que oferecem pouca margem para o leitor fazer sua interpretação, levantar hipóteses, extrapolar, emitir opinião, produzir sentidos próprios.

Em relação ao trabalho de **produção de textos escritos e orais**, deve-se ampliar a exploração de textos da tradição oral, de domínio público, para que os alunos possam exercitar maior autonomia de leitura, facilitada pela proximidade e familiaridade com esse repertório, além de refletir sobre a grande variação na modalidade oral da linguagem.

Do ponto de vista do manuseio dos livros desta coleção, a mediação docente também é importante. Como o **projeto gráfico** sobrecarrega algumas páginas, nas quais se solicitam projetos ou produções de textos orais e escritos, alunos iniciantes podem sentir restrições nos espaços para seus registros, aspecto que pode ser contornado com alternativas ajustadas a suas dificuldades.