

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAISE DA SILVA



OS “NOVOS” DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE: OS LIVROS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2010)



Porto Alegre  
2012

THAISE DA SILVA

**OS “NOVOS” DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE: OS LIVROS  
DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS DO PROGRAMA  
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD 2010)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iole Maria Faviero Trindade.

Porto Alegre  
2012

### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Thaise da  
OS "NOVOS" DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM  
ANÁLISE: OS LIVROS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO  
(PNLD 2010) / Thaise da Silva. -- 2012.  
283 f.

Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Livro didático. 2. Alfabetização. 3. Estudos  
Culturais. 4. PNLD 2010. 5. Letramento. I. Trindade,  
Iole Maria Faviero, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Iole Maria Faviero Trindade, pelo trabalho de orientação competente, presente e constante, pelas inúmeras e incansáveis leituras e releituras, sugestões, encaminhamentos. Privilegiadamente aprendi muito ao seu lado durante esses anos, sendo sua presença fundamental tanto para a minha formação docente quanto para a minha formação como pesquisadora. Com ela aprendi a olhar de um outro jeito as questões que envolvem a educação como um todo e a alfabetização em especial. Foi mais de uma década de muito aprendizado.

Ao meu pai, Edvi, à minha mãe, Lucila, e à minha irmã, Thaline, com quem compartilhei todos os momentos vividos e as práticas constantes de aprendizagem. Por terem sempre me incentivado, acreditado em mim e me dado muito amor, carinho, compreensão e apoio incondicional, tão importante para cada uma das conquistas desta vida.

Ao Valteron, agradeço pelo carinho, compreensão e por estar a cada dia mais presente em minha vida.

Aos professores do PPGEdU/UFRGS, que tive ao longo do curso de doutorado, pelo empenho e competência com que ministraram suas aulas.

Ao grupo de orientação e demais colegas do curso com quem vivenciei aprendizagens e trocas significativas, em especial à Letícia Germano.

À Renata Sperrhake, pela ajuda prestada na tabulação e coleta de dados desta pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), pela acolhida competente que sempre me dispensou desde o meu curso de graduação.

Ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), por disponibilizar sua estrutura e receber este estudo.

Às escolas pelas quais passei ao longo da minha vida profissional. Nesses espaços vivenciei o ser professora e senti a necessidade de me tornar pesquisadora.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados nos “novos” livros de alfabetização por autores didáticos e editoras, a partir dos princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010) que guiaram a sua seleção. Para tanto, conto com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos, privilegiando a análise do *circuito de produção, regulação e consumo* dos discursos de alfabetização em quatro exemplares dos livros didáticos destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), buscando examinar como eles se originaram, isto é, que condições históricas e conjunturais possibilitaram a sua formulação. As questões norteadoras desta tese são: como o PNLD, enquanto programa governamental, constitui quais discursos na área da alfabetização são válidos para a produção, regulação e consumo de livros didáticos na edição de 2010? Como são representados nos livros didáticos examinados nesta tese e destinados ao 1º ano do EFNA os discursos sobre alfabetização por seus autores e editoras? Como tais discursos de regulação e produção constituem as escolhas docentes e, por consequência, o consumo de determinados discursos na área da alfabetização? Para realizar esta investigação foram analisados os seguintes documentos: o Edital de Convocação do PNLD 2010, o Guia do Livro Didático do PNLD 2010 e quatro dos 19 livros didáticos selecionados para o “novo” 1º ano do Ensino Fundamental, por meio do PNLD 2010, pertencentes à Coleção *Letramento e alfabetização linguística*, incluindo o *Manual do professor*, sendo estes quatro os mais escolhidos pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Tomando como referência os artefatos acima citados e considerando-os como parte do circuito de produção, regulação e consumo dos discursos sobre alfabetização e letramento nos livros didáticos selecionados pelos PNLD 2010, esta tese constata que – ao que parece – as disputas entre métodos “tradicionais” e “inovadores” de alfabetização dão espaço para uma bricolagem deles, atualizando-os por meio do discurso sobre a consciência fonológica que, por sua vez, é associado aos da psicogênese da língua escrita e do letramento para produzir a coleção *Letramento e Alfabetização Linguística* do PNLD 2010.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Livro didático de alfabetização; PNLD 2010; EFNA; Alfabetização linguística e letramento.

## ABSTRACT

This research aims at analyzing how the discourses in the area of literacy are represented in the “new” literacy books by authors and publishers, from principles and criteria of National Program of Textbooks (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2010), which guided the selection of textbooks. To do so, I rely on the theoretical perspective of poststructuralist and postmodern cultural studies, privileging the analysis of the *production*, *regulation* and *consumption* of discourses related to literacy in four exemplars of textbooks for the 1<sup>st</sup> year of basic education of nine years (EFNA), seeking to examine how they were formed, that is, which historic and conjuncture conditions made their formulation possible. The guiding questions of this dissertation are: how PNLD, while governmental program, determines which discourses in literacy area are valid for production, regulation and consumption of textbooks in the 2010 edition? How are the discourses about literacy represented in the textbooks examined in this dissertation, which are destined to the 1<sup>st</sup> year of EFNA, by their authors and publishers? How do such discourses of regulation and production determine the teachers’ choices and, therefore, the consumption of certain discourses in the area of literacy? To conduct this research analyzed the following documents: the textbooks for literacy of PNLD 2010, the Guide Book Guided PNLD 2010 and four of the 19 textbooks selected for the “new” 1<sup>st</sup> year of Elementary School through PNLD 2010, which belong to the collection *Letramento e Alfabetização Linguística*, including the teacher’s manual, these four being the most chosen by schools of Municipal Schools of Porto Alegre. Taking as reference the artifacts mentioned above and considering them as part of the production, regulation and consumption of discourses about literacy in textbooks selected by PNLD 2010, this dissertation finds that - apparently - the disputes among “traditional” and “innovative” methods of literacy gives room for a work on them, updating the discourse on the teaching of reading methods through the discourse of phonological awareness, which is associated to the written language psychogenesis and to the literacy to produce the PNLD 2010 collection *Letramento e Alfabetização Linguística*.

**Key-words:** Cultural Studies; Literacy textbook; PNLD 2010; EFNA; Linguistic literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama que representa o <i>Circuito da cultura</i> .....	31
Figura 2: Diagrama que representa o <i>Circuito de comunicação</i> .....	37
Figura 3: Capa do livro <i>Orbis Sensualium Pictus</i> , de Jan Amos Comenius (1658 edition) .....	41
Figura 4: Atividades do livro <i>Orbis Sensualium Pictus</i> , de Jan Amos Comenius (1658 edition) .....	42
Figura 5: Primórdios das Cartilhas: imagem pertencente ao acervo do projeto <i>Memória da Cartilha</i> .....	47
Figura 6: Capa da <i>Cartilha Maternal</i> de João de Deus: imagem pertencente ao acervo do projeto <i>Memória da Cartilha</i> .....	52
Figura 7: Lição da <i>Cartilha Maternal</i> de João de Deus: imagem pertencente ao acervo do projeto <i>Memória da Cartilha</i> .....	52
Figura 8: Capa do <i>Primeiro Livro de Leitura Queres Ler</i> , de Olga Acauan e Branca Diva Pereira: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.....	56
Figura 9: Capa do <i>Livro de Lili</i> de Anita Fonseca: imagem pertencente ao acervo do projeto <i>Memória da Cartilha</i> .....	58
Figura 10: Capa da cartilha <i>Minha Abelhinha</i> , de Almira Sampaio Brasil da Silva: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.....	59
Figura 11: Cartaz que acompanha as lições da cartilha <i>Minha Abelhinha</i> , de Almira Sampaio Brasil da Silva: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.....	60
Figura 12: Capa do Caderno de atividades Dinomir, o gigante de E. PlockiGladis Rocha, Tradução Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: Editora GEEMPA, 2009.....	64
Figura 13: Capa do livro <i>Português: uma proposta para o letramento: alfabetização</i> , de Gladis Rocha, Supervisão de Magda Soares. São Paulo: Editora Moderna, 1999 .....	67
Figura 14: Capa do Manual do Professor do livro <i>Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008 .....	126
Figura 15: Leituras sugeridas aos professores que constam no <i>Manual do Professor</i> , do livro <i>Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São	

Paulo: FTD, 2008, p. 11 .....	129
Figura 16: Atividades sugeridas aos professores no <i>Manual do Professor</i> , do livro <i>Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008. P.13. ....	131
Figura 17: Capa do Manual do Professor do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008 .....	132
Figura 18: Atividades complementares presentes no Manual do Professor do livro <i>A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 26. ....	135
Figura 19: Sugestões de leitura do Manual do Professor do livro <i>A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 19-20.....	137
Figura 20: Capa do Manual do Professor do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008 .....	139
Figura 21: Capa Manual do Professor do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007 .....	142
Figura 22: Capa do livro <i>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008. ....	150
Figura 23: Sumário do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 4 .....	152
Figura 24: Sumário do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 5 .....	153
Figura 25: Sumário do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 6 .....	154
Figura 26: Personagens Maria-Traça-Dicionário e Lanterninha do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008. ....	157
Figura 27: Personagem Maria-Traça-Dicionário do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 56 .....	157
Figura 28: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico	

Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 11. ....	158
Figura 29: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p.14. ....	159
Figura 30: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 21. ....	161
Figura 31: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 25. ....	162
Figura 32: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 52. ....	164
Figura 33: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 53. ....	165
Figura 34: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 54. ....	166
Figura 35: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 13. ....	169
Figura 36: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 28 .....	170
Figura 37: Atividades do livro <i>Porta aberta – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 29.....	171
Figura 38: Capa do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008.....	174
Figura 39: Sumário do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 4.	176
Figura 40: Sumário do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 5..	177
Figura 41: Sumário do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização</i> <i>Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p.6.	178
Figura 42: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e</i>	

<i>Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p.34 .....	180
Figura 43: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 35 .....	181
Figura 44: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 36 .....	182
Figura 45: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p.37.....	183
Figura 46: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 11 .....	186
Figura 47: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 22. ....	187
Figura 48: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 155 .....	188
Figura 49: Atividades presentes no livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 109 .....	190
Figura 50: Sugestões de leitura aos estudantes do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 221.....	190
Figura 51: Capa do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008....	194
Figura 52: Sumário do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 4 .....	195
Figura 53: Sumário do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p.5. ....	195
Figura 54: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 8 .....	197

Figura 55: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 9 .....	199
Figura 56: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 10 .....	201
Figura 57: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 11 .....	202
Figura 58: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 12 .....	203
Figura 59: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 13 .....	205
Figura 60: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 14 .....	206
Figura 61: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 68 .....	211
Figura 62: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 47 .....	213
Figura 63: Atividades do livro <i>Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 172 .....	214
Figura 64: Capa do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007.....	216
Figura 65: Sumário do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 6 .....	218
Figura 66: Sumário do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 7.....	219
Figura 67: Sumário do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 8 .....	219
Figura 68: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 10 .....	221
Figura 69: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	

p. 11 .....	222
Figura 70: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 12 .....	222
Figura 71: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 13.....	224
Figura 72: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 14 .....	225
Figura 73: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p.15 .....	226
Figura 74: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 16.....	227
Figura 75: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 17 .....	228
Figura 76: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 18 .....	229
Figura 77: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 30.....	231
Figura 78: Atividades do livro <i>Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007,	
p. 69.....	232

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapa de conteúdos. Créditos: Manual do professor do livro <i>A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano</i> , de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008. P.23. ....	134
Quadro 2: Autores cujas obras são citadas em mais de um dos quatro livros didáticos analisados.....	235
Quadro 3: Tabela referente a diversidade e ao número de gêneros textuais e orais presentes nos livros analisados .....	239
Quadro 4: Tabela resumitiva das atividades presentes nos quatro livros trabalhados .....	240

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS E PÓS-MODERNOS E OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO, PRODUÇÃO E CONSUMO DO CIRCUITO DA CULTURA .....</b>	<b>24</b>
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>36</b>
<b>4 A FEDERALIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO, REGULAÇÃO E CONSUMO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....</b>	<b>79</b>
<b>5 O PNLD 2010 EM FOCO .....</b>	<b>87</b>
5.1 PRODUZINDO LIVROS PARA O “NOVO” EFNA: O 1º ANO EM FOCO .....	87
5.2 REGULANDO POR EDITAL OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: A COLEÇÃO <i>LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i> EM FOCO .....	90
5.3 REGULANDO POR RESENHAS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO .....	104
5.4 REGULANDO POR MANUAIS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO .....	124
5.5 REGULANDO POR ESCOLAS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS : QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO .....	146
5.5.1 <i>Porta Aberta</i> .....	149
5.5.2 <i>A Escola é Nossa</i> .....	173
5.5.3 <i>Vivenciando a Linguagem</i> .....	192
5.5.4 <i>Hoje é Dia de Português</i> .....	215
5.5.5 <i>Cruzando análises dos quatro livros de 1º ano mais escolhidos na RMEPA</i> .....	234
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU QUASE? .....</b>	<b>243</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>247</b>
<b>FONTES CONSULTADAS .....</b>	<b>258</b>

**APÊNDICES** ..... 260

**ANEXOS** ..... 273

## 1 INTRODUÇÃO

Novos *revivals* na área da alfabetização marcam disputas sobre como alfabetizar e qual a melhor forma de fazê-lo. Isso pode ser percebido por meio da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e de outras políticas públicas, como a das novas avaliações<sup>1</sup> sobre o desempenho dos estudantes, e nos três métodos de alfabetização utilizados em turmas de alfabetização<sup>2</sup> do Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>3</sup> (EFNA) do Estado do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, o uso de livros de alfabetização, que havia perdido sua força com a adoção de propostas de alfabetização embasadas na psicogênese, no Brasil, especialmente na década de 1980 (TRINDADE, 2004a), ganha visibilidade a partir da produção e da adoção de “novos” livros de alfabetização para esses dois primeiros anos do Ensino Fundamental<sup>4</sup>. Se as “cartilhas”<sup>5</sup> de alfabetização perderam a posição de destaque que possuíam, com a desvalorização dos métodos “tradicionais” de alfabetização e com o uso de apostilas confeccionadas pelos próprios professores (muitas vezes artesanais e coerentes com os discursos da psicogênese), nos deparamos, agora, com os “novos” livros de alfabetização linguística e letramento.

Se o conceito de *letramento* aparece mais uma vez em destaque desde o Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2007, o de *alfabetização linguística* mostra-se como a grande novidade do Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2010<sup>6</sup>. Ao que parece, esse segundo conceito busca atender a demandas de uma política pública recente, uma vez que:

---

<sup>1</sup> Cf. MELLO, Darlize Teixeira de. *A Província Brasil e a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: avaliações, alfabetizações e letramentos contestados*. Porto Alegre: 2009. Projeto de tese – Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

<sup>2</sup> Cf. SCHINEIDER, Suzana. *O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre seus materiais didáticos*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação – Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

<sup>3</sup> Com o objetivo de tornar a leitura do texto desta tese mais fluente, sempre que mencionar a alfabetização estarei me referindo ao primeiro ou aos dois anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, usando a sigla EFNA associada a eles.

<sup>4</sup> Atualmente está em discussão uma proposta para que o Ensino Fundamental inicie aos 5 anos, podendo vir a ser, portanto, Ensino Fundamental de Dez Anos (EFDA).

<sup>5</sup> Silva (2004) diz que a diferença entre cartilhas e livros de alfabetização tem relação direta com os movimentos de renovação da produção acadêmica, que passam a denominar as primeiras de cartilhas – por estarem vinculadas a propostas consideradas mais tradicionais – e os segundos, de livros didáticos – por estarem vinculadas a propostas mais inovadoras.

<sup>6</sup> Doravante usarei a sigla PNLD 2010 para me referir a esse programa, sendo que sua apresentação e discussão mais detalhada será realizada no capítulo 4.

[...] a escolha das coleções de Alfabetização que nossas escolas públicas utilizarão em 2010 se dá num momento final do processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. (BRASIL, 2009, p. 15).

Ao ser incluído o termo *linguística* junto ao de *alfabetização*, pergunto-me sobre que distinção pretende ser instituída pelo Programa Nacional do Livro Didático 2010 com a inclusão dessa palavra, em vez do uso de o termo *alfabetização* somente. Questiono que discursos de alfabetização propiciam a invenção da expressão “alfabetização linguística”. Indago, ainda, por que essa “nova” expressão aparece associada ao termo *letramento*. O Guia do PNLD 2010 pretende que os livros didáticos de Língua Portuguesa, incluindo os destinados aos alunos dos anos iniciais, possam “garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem”. Faço-me, então, outro questionamento: como seria esse acesso qualificado ao mundo da escrita?

Essas indagações serviram em um primeiro momento para despertar meu interesse pelo tema que em seguida apresento, uma vez que acredito que o uso da palavra *linguística* como uma adjetivação feita à palavra *alfabetização* é utilizada para diferenciá-la das outras tantas alfabetizações<sup>7</sup>. Penso que a partir do momento em que a expressão *alfabetização linguística* ganha as capas dos livros destinados ao primeiro e ao segundo anos do EFNA ela está querendo marcar uma nova forma de pensar o processo de aquisição do código escrito – *alfabetização linguística* – associando-o a um outro discurso bastante contemporâneo – *letramento* –, marcando assim a efervescência da ressignificação do discurso dos *tradicionais métodos na área da alfabetização*, atualizados pelo da *consciência fonológica*, somado ao da *psicogênese da língua escrita*.

O Ministério da Educação (MEC) assim se posiciona sobre a “nova” expressão *alfabetização linguística* e sua associação ao termo *letramento*:

---

<sup>7</sup> Trindade (2005) nos dirá que o conceito de alfabetização sofreu um alargamento de sentido entre os anos de 80 e 90, quando passa a ser estudado o conceito de *letramento/alfabetismos*. A partir daí, passa-se a utilizar outras adjetivações como *alfabetização literária*, *alfabetização matemática*, *alfabetização digital* etc., embora essa autora prefira falar em múltiplos *alfabetismos* quando se trata de práticas sociais e *alfabetização* quando se refere à ação de adquirir determinado código.

[...] o **letramento e a alfabetização linguística**<sup>8</sup>, de um lado, e a alfabetização matemática, de outro, têm se revelado como demandas nucleares, o que lhes tem conferido o papel de **eixos orientadores**, tanto das reorganizações curriculares para o primeiro segmento [primeiro e segundo anos do EFNA], quanto da formação docente continuada, ou mesmo de avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil (BRASIL, 2009, p. 16) [grifos meus].

Já na segunda etapa – que, no âmbito do PNLD, estende-se do terceiro ao quinto anos [do EFNA] – trata-se de levar o aluno à **consolidação desse duplo processo de letramento e de alfabetização**. Do ponto de vista dos eixos orientadores do processo de reorganização do ensino fundamental, esses três anos têm sido entendidos como o período de **consolidação do processo de alfabetização linguística** e matemática da criança (BRASIL, 2009, p. 17) [grifos meus].

Ou seja, o Guia do PNLD 2010 enfatiza a importância da combinação de dois discursos – o do *letramento* e o da *alfabetização linguística* – como eixos orientadores dos dois primeiros anos do EFNA, esperando que esse “duplo processo” se consolide nos três anos seguintes dos anos iniciais do EFNA.

Apresentando brevemente o *corpus* da minha pesquisa, antecipo que, nesta tese<sup>9</sup>, me proponho a analisar o *Edital de Convocação do PNLD 2010* (BRASIL, 2007), o *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2010 – Letramento e Alfabetização Linguística Língua Portuguesa*, o *Manual do Professor* e os quatro livros de 1º ano mais escolhidos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), após seleção prévia do PNLD. Tal análise se restringirá ao PNLD 2010, por acreditar que ele traz uma novidade em relação aos anteriores, uma vez que é o primeiro que contempla o EFNA, sendo, portanto, o 1º ano em que o PNLD produz material para as crianças de seis anos. Os livros analisados serão somente os destinados ao 1º ano, embora a expressão *letramento e alfabetização linguística* faça parte da coleção, incluindo também os exemplares do 2º ano.

Trindade (2004a, p.25) destaca o potencial de análise que esses materiais podem nos fornecer, ao considerar que

---

<sup>8</sup> A grafia desta tese segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009. As citações de texto publicados antes de 2009 também são adaptadas a essa nova grafia.

<sup>9</sup> Esta tese faz parte de um projeto integrado de pesquisa “Alfabetizações e Alfabetismos” (Nº 14995 – Sistema de Pesquisa UFRGS), coordenado pela Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade, entre agosto de 2009 e agosto de 2012, do grupo de pesquisa ALFANECCSO, (disponível: [www.ufrgs.br/pesquisa/alfaneccso](http://www.ufrgs.br/pesquisa/alfaneccso) - acesso em: 12/06/2010), coordenado pela Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade, que conta com outras pesquisas nessa área, tendo ligação direta com esta tese, a de Darlize Teixeira de Mello (Cf. nota 1) e o trabalho de conclusão de especialização de Leticia Germano, intitulado “A pedagogização do letramento na literatura infantil contemporânea”.

[...] os estudos acadêmicos sobre alfabetização atualmente disponíveis me permitem analisar as cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado/a e/ou letrado/a, com base nos efeitos que se imagina que a alfabetização possa causar ou promover. Alguns desses estudos discutem métodos e processos de alfabetização contextualizando essas interpretações como produções históricas decorrentes da trajetória das próprias pesquisas. Vejo também que, mais recentemente, as pesquisas sobre alfabetização procuram entender como esses discursos e representações foram/são construídos culturalmente.

Diante disso, esta tese tem por objetivo analisar como os discursos na área da alfabetização são representados nos “novos” livros de alfabetização por autores didáticos e editoras, a partir dos princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD2010) que guiaram a seleção de 19 coleções das 59 inscritas e examinadas pela comissão avaliadora, delimitando, assim, as escolhas docentes às obras didáticas selecionadas por tal comissão. Para tanto, conto com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos, privilegiando a análise do *circuito de produção, regulação e consumo*<sup>10</sup> dos discursos de alfabetização em quatro exemplares dos livros didáticos destinados ao 1º ano do EFNA, buscando examinar como eles se constituíram, isto é, que condições históricas e conjunturais possibilitaram a sua formulação.

As questões norteadoras desta tese são: como o PNLD, enquanto programa governamental, constitui quais discursos na área da alfabetização são válidos para a produção, regulação e consumo de livros didáticos na edição de 2010? Como são representados, nos livros didáticos examinados nesta tese e destinados ao 1º ano do EFNA, os discursos sobre alfabetização por seus autores e editoras? Como tais discursos de regulação e produção constituem as escolhas docentes e, por consequência, o consumo de determinados discursos na área da alfabetização?<sup>11</sup>

Com o intuito de contextualizar o objetivo e as questões de pesquisa, reporto-me primeiramente a Hall (2000) para pensar sobre minha trajetória como aluna, professora e pesquisadora, ao reconhecer que nossa identidade se constitui dentro de um determinado entorno social, histórico e cultural, acreditando que esse mesmo entorno acaba por nos

---

<sup>10</sup> Discuto esses conceitos no capítulo 2. É importante destacar que esta tese conduzirá suas análises tendo por base os conceitos de *produção, regulação e consumo*, estudados por Hall (1997), Johnson (1999) e Woodward (2000) enquanto processos do *circuito da cultura* e dos quais me valho para a discussão dos discursos sobre a *invenção do letramento, a desinvenção da alfabetização e a reinvenção da alfabetização*, sugeridos por Soares (2004), a partir da análise da trajetória recente de estudos na área da alfabetização.

<sup>11</sup> Essas são as questões que irão nortear meu trabalho. Os demais questionamentos que irão aparecer durante esta tese podem ser desdobramentos delas, ou são de outra ordem; visam tão somente marcar meu estranhamento frente aos dados apresentados e analisados, não tendo, necessariamente, o objetivo de respondê-los.

subjetivar. Penso, portanto, que nosso processo de identificação é múltiplo e está em permanente constituição.

Hall (2000) me faz pensar, ainda, que é precisamente porque as identidades são constituídas dentro, e não fora, do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas historicamente, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior de jogos de poder, tornando-se produto da marcação das diferenças, distantes de uma “identidade” única, como a que já pensamos para o sujeito moderno.

Larrosa (1994) e Culler (1999) permitem que eu reflita sobre a forma como tais identidades são produzidas, ao argumentar que a narrativa é uma prática pela qual podemos (re)lembrar, (re)inventar, aprender, ensinar, emocionar, criar, organizar, constituir... Larrosa (1996) discute o conceito de narrativa e a produção da identidade pessoal a partir de determinadas práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas – entre elas, as escolares –, na constituição e produção das histórias pessoais. Isso faz com que eu perceba que, certamente, as instituições educacionais pelas quais eu andei contribuíram para a constituição da minha forma de entender a educação, como também de problematizá-la. Essa significação foi, então, produzida em mim por essas instituições, em tempo e em lugares determinados, produzindo, assim, a perspectiva com que olho para o objeto da minha pesquisa.

Posso dizer que a minha relação com o livro didático foi marcada muito mais pela ausência do que pelo contato e, talvez, essa falta tenha originado o interesse por tal objeto de pesquisa.

Enquanto estudante de uma escola localizada no interior do estado, no antigo distrito de Guabiju<sup>12</sup>, hoje emancipado, de acesso difícil (tanto antes quanto agora), poucos eram os livros que chegavam aos alunos no meu tempo de infância, na década de 80. Lembro-me que quando o caminhão da prefeitura ia até a escola entregar classes, cadeiras, merenda etc., era grande a expectativa pela chegada dos livros, que raramente vinham. Quando faziam parte da entrega, era uma festa; comprávamos papel para encapá-los e tínhamos que cuidá-los muito, pois, no ano seguinte, os livros seriam de outro aluno.

A alegria muitas vezes virava tristeza, pois como não era permitido escrever no livro, tudo tinha que ser copiado no caderno – inclusive os desenhos. Como eu nunca soube desenhar, chorava por não conseguir reproduzir com perfeição os desenhos ilustrados nas

---

<sup>12</sup> Guabiju é um município localizado na encosta superior do nordeste da Serra Gaúcha, emancipado em 08 de dezembro de 1987. Sua área total é de 148Km<sup>2</sup>. Em sua maioria, a população é de descendência italiana. Essa cidade hoje tem 1.664 habitantes.

páginas e por não conseguir repetir a diagramação da página do livro no meu caderno. Logo busquei estratégias para isso, como o uso do papel carbono, que eu retirava das notas fiscais utilizadas pelo meu pai, ou a cópia do livro colocando-o, junto com meu caderno, contra o vidro. Era uma maravilha! Meus desenhos ficavam quase iguais aos do livro. Bastava pintá-los com o lápis bem forte. Conforme veremos adiante, nesta tese, Freitag (1987) explica que a política do livro didático esteve por muito tempo atrelada à da merenda escolar. Isso explica a chegada do tão esperado caminhão em Guabiju com todos os materiais necessários para o funcionamento da escola.

Durante a minha formação como professora, entre os anos de 1992 e 2000, tanto no Curso de Magistério quanto no Curso de Pedagogia, o livro didático não foi algo que tenha merecido minha atenção, uma vez que era visto, pela maioria dos meus professores, como um material ultrapassado e atrelado aos “antigos” métodos de alfabetização, em um período em que as tendências construtivistas eram as que serviam de base para os meus estudos.

Como professora atuante desde 2000 na escola pública, me incomodava ver o Banco do Livro repleto de material que não era entregue aos alunos. Nesse período, resolvi, então, utilizar o livro didático para a organização do tema de casa, uma vez que julgava inadmissível utilizá-lo em sala de aula. Dei-me conta, com isso, do fascínio que o livro exercia nos meus alunos, mesmo estando na era da informática. Dei-me conta, também, do trabalho relacionado aos processos de *produção*, *regulação* e *consumo* do livro didático. Passei a questionar-me sobre quão pouco se tem discutido esse assunto nas escolas e mesmo na Academia.

Frente a tais reminiscências, atualizadas pela minha trajetória de formação como professora e pesquisadora, é possível perceber a discursividade e as relações de poder que legitimam ora alguns discursos ora outros, resignificando objetos e formas de ensinar e aprender. Diante disso, considero necessário repensar e problematizar algumas das verdades construídas durante parte da minha formação, não mais tão certas ou verdadeiras, uma vez que novas formas de compreender “a realidade” foram e continuam se constituindo a cada exercício de reflexão e estudo.

Frente a isso, posso dizer que o processo em que se adquire e se modifica a interpretação de si e dos objetos é dinâmico e se dá na relação com outras histórias – não sendo um processo progressivo, nem individual e solitário, estando em constante construção e reconstrução, ao problematizar o já estabelecido. Larrosa (1996) dirá que a identidade é algo que se “aprende” e se modifica na gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida, e na conversação das e com as pessoas com as quais o indivíduo se relaciona. Algo parecido ocorre, também, com os objetos que são significados por nós.

Enquanto professora, atuo com turmas dos anos iniciais da RMEPA, mas atuei também na Rede Municipal de Ensino de Esteio e na Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na formação de professores no Curso Normal, do Instituto de Educação General Flores da Cunha, como também no Curso de Pedagogia da UFRGS<sup>13</sup>.

Como professora e supervisora, revisei um espaço esquecido do Instituto de Educação – o Museu da Cartilha –, apresentado, na minha graduação, por minha orientadora, Prof. Dr. Iole Maria Faviero Trindade. O acervo desse museu conta um pouco da história da alfabetização em nosso estado e foi visitado por mim, na busca por material ilustrativo para a organização de minhas aulas, para que eu pudesse analisar com minhas alunas os métodos de alfabetização presentes nesses materiais, uma vez que as cartilhas são artefatos culturais que trazem os discursos circulantes sobre a alfabetização. Como coordenadora pedagógica do Instituto, também tive acesso aos materiais que a escola recebia do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) para a formação de professores. Esses materiais serviram para eu me reaproximar dos livros didáticos e realizar um contraponto com a discussão da produção acadêmica na área da alfabetização.

Por meio desses fragmentos de minha formação e atuação docente, pretendi narrar parte da minha trajetória vinculada ao objeto que ora problematizo. Pude me reinventar por essas narrativas, uma vez que a própria memória pode ser entendida como uma invenção. Larrosa (1994) observa que as narrativas podem ser elementos importantes na compreensão de nós mesmos e dos outros, além de assumir um papel constitutivo dos sujeitos. Chama atenção, ainda, para as autonarrativas, nas quais cada pessoa é o personagem, o autor e o narrador da história que conta. Observa, também, que cada sujeito está imerso em estruturas narrativas preexistentes que organizam de um modo particular a sua experiência.

Entendo, assim, que minha formação como pesquisadora e como professora é produzida na/pela diversidade de tramas que compõem nossas identidades, uma vez que essas estão em constante mobilidade e fluidez. Remeto-me a Bauman (2005) para dizer que as identidades estão aí para serem usadas, não para serem guardadas ou armazenadas. Sendo assim, minhas identidades, de professora e de pesquisadora, vão se reconstituindo a cada etapa da minha vida educacional, sendo a oportunidade de realizar esta pesquisa e fazer o Curso de Doutorado

---

<sup>13</sup> Atuei como professora substituta na FAGED/UFRGS, durante o ano de 2009, nas disciplinas de Linguagem e Educação I, II e III, voltadas para a leitura e discussão dos processos de alfabetização e de letramento.

um importante passo para que essa fluidez “escorregue” por outros caminhos e tome outras formas, possivelmente mais inconstantes no seu processo de ressignificação.

Além dessa introdução, que apresentou, especialmente, o objetivo, as questões de pesquisa e a minha trajetória de aproximação ao tema, esta tese conta com mais outros cinco capítulos, quais sejam: o segundo traz os campos teórico e metodológico, que orientam a produção desta tese – o dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos, privilegiando os conceitos de *produção*, *regulação* e *consumo* do circuito da cultura como ferramentas úteis para a análise do *corpus* desta pesquisa; o terceiro apresenta a produção acadêmica referente ao objeto de minha pesquisa – histórico sobre a origem do livro didático, especialmente o de alfabetização, a partir da produção acadêmica relacionada a ele e à alfabetização; o quarto apresenta a federalização do processo de produção, regulação e consumo do livro didático no Brasil; o quinto analisa o *corpus* da pesquisa – o *Edital de Convocação do PNLD 2010*, o *Guia do Livro Didático – PNLD 2010 Alfabetização e Língua Portuguesa*, o *Manual do Professor* e os quatro livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental do PNLD 2010 mais escolhidos pela RMEPA, cruzando, após, as representações produzidas, para que, no sexto e último capítulo, algumas ponderações finais a respeito do estudo realizado sejam feitas.

## 2 ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTAS E PÓS-MODERNOS E OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO, PRODUÇÃO E CONSUMO DO CIRCUITO DA CULTURA

A origem do livro didático está estreitamente ligada ao nascimento e à expansão dos sistemas nacionais de educação, ao longo dos dois últimos séculos (BENITO, 1997), enquanto a instituição escola é muito mais antiga, mas, nos moldes como a temos hoje, foi uma invenção da Modernidade. Ela surge como sendo o espaço responsável pela detenção e propagação da “alta cultura” – o melhor que já se pensou e disse em uma sociedade –, e contou com o livro didático durante muito tempo para a difusão desse saber. Os Estudos Culturais questionam tal visão de cultura, surgindo como um movimento teórico e político que se articulou contra essa concepção, uma vez que, conforme Raymond Williams, os pensadores da época valorizava os grandes cânones, em oposição ao que era considerado como parte da “baixa cultura”, o saber popular (Hall, 1997). Mattelart (2004, p. 13) descreve o surgimento dos Estudos Culturais associado a uma outra interpretação do conceito de cultura:

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico corrente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

Cevasco (2003) faz um resgate histórico do termo *cultura* e demonstra como seu significado, que no século XVIII designava “cultivo agrícola”, passou a ser sinônimo de “civilidade”, no século XIX, para, no século seguinte, relacionar-se ao ápice do desenvolvimento intelectual e crítico, passando a designar, nos dias de hoje, o modo de vida de uma população. Essa revolução cultural vem ao encontro da abordagem dada à *cultura* pelos Estudos Culturais. A autora elucida como o conceito de *cultura* foi se modificando de acordo com as concepções teóricas. Para a autora, Arnold, no século XIX, teria sido defensor de uma compreensão do conceito de *cultura* como a salvação da sociedade da época. Vivia-se uma crescente industrialização, e a cultura de massa se difundia entre as classes populares: era o impacto da Revolução Industrial sobre a cultura nacional. O autor pregava que as escolas

públicas deveriam promover uma ofensiva disseminação da “melhor cultura” da nação inglesa, para ser possível ter um padrão cultural com vistas a civilizar a classe operária. Conforme a autora, ainda, Leavis, em meados de 1930, como sucessor das ideias de Arnold, pregava o retorno e o incentivo à “Grande Tradição”. Para ele, a cultura estava na posse de um grupo seletivo, que deveria preservar os valores do ser humano e difundi-los, por meio da educação, com o objetivo de amenizar os males da civilização moderna (CEVASCO, 2003).

Para Mattelart (2004), Hoggart se contrapunha a essa visão dualista de cultura e à ideia de que a indústria cultural teria grande influência sobre as classes populares. Williams e Thompson, por sua vez, defendiam que seria impossível trabalhar com o conceito de *cultura* sem relacioná-lo com as estratégias de mudança social e as relações de poder. Essa nova abordagem do conceito de *cultura* possibilita “fazer das culturas populares ou dos estilos de vida das novas classes objetos dignos de um investimento erudito” (MATTELART, 2004, p. 50).

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37) refletem sobre o significado que as palavras recebem, afirmando que elas “têm uma história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado.”

Assim, a partir dos Estudos Culturais, a *cultura* passa a ser conceituada como o modo de vida global de uma sociedade (Hall, 1997). Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 37) ainda descrevem a transformação que ocorreu com o conceito de cultura da seguinte forma:

Cultura transmutou-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua reflexão plural – culturas – é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

Hall (1997) amplia o conceito de cultura e passa a trabalhar com o conceito de *virada cultural*, entendido como uma tendência de enfatizar a importância do significado para a definição de cultura. Sendo assim, a cultura não é tanto um conjunto de coisas, quanto um conjunto de práticas. Cultura tem relação com a produção e intercâmbio de significados entre os membros de um determinado grupo social. Os significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciando a nossa conduta, tendo efeitos reais e práticos.

Essa nova tendência de pensar a cultura pode ser percebida nos livros didáticos produzidos na atualidade por meio dos espaços destinados à oralidade, à valorização da diversidade cultural e aos gêneros textuais populares encontrados nesse portador, uma vez que suas temáticas e as outras propostas de programas como o *Pró-letramento* buscam explorar um conceito mais amplo de cultura.

Ao que parece, dessa forma, o conceito de *cultura* deixa de ser unitário e soberano e passa a ser plural, fruto de disputas entre as diferentes identidades que compõem o cenário atual, permitindo que eu me proponha a examinar os discursos sobre alfabetização presentes nos livros didáticos de alfabetização, por meio dos efeitos nessa produção dos autores didáticos e das orientações do PNLD 2010 – buscando entender como cada uma dessas práticas procura estabelecer as suas representações do que considera ser mais verdadeiro. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38) pensam que

[...] é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

Para que se possa entender o conceito de *cultura* como campo de disputas, faço uma aproximação entre os Estudos Culturais e os estudos foucaultianos<sup>14</sup> para discutir os conceitos de *discurso* e de *poder*. De certa forma, Hall (1997) inicia essa aproximação em vários momentos do seu trabalho.

De acordo com Foucault (1996), o *poder* não é visto como sendo algo que possui apenas um lado eficiente, poderoso, dominante e central, mas sim como atuante e funcionando de inúmeras maneiras, construindo as relações sociais em forma de rede de fluxo constante de força e resistência. Nesse sentido, o poder se torna produtivo, uma vez que gera saberes e discursos, atravessando todo o corpo social.

A *linguagem*, sob essa ótica, tem um papel central, já que é a responsável pela produção de significados – sendo esses constantemente ressignificados por meio das lutas que ocorrem entre o simbólico e o discursivo, uma vez que as práticas discursivas constituem e subjetivam sujeitos e objetos, e não apenas transmitem significados.

---

<sup>14</sup> Lembro meu leitor que não se trata de uma tese de inspiração *foucaultiana*. O que faço aqui é me apropriar de alguns conceitos trabalhados por Foucault para ampliar as análises que desenvolvo a partir dos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna.

A essa forma de perceber a linguagem denomina-se *virada linguística*. Dentro dessa perspectiva, a linguagem não é um meio neutro de explicar e representar o mundo, mas é a constituidora do discurso, tornando-se crucial na construção da vida social. Para Foucault (1996), o discurso não descreve somente os objetos, ele fabrica os objetos dos quais fala, uma vez que

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Esse novo contexto faz com que cultura passe a ter uma dimensão epistemológica denominada de *virada cultural*<sup>15</sup>, referindo-se ao poder instituidor dos discursos que circulam nesse espaço cultural. Esse poder constituidor pode ser percebido por meio dos artefatos produtivos (notícias veiculadas pelos meios de comunicação, livros didáticos, músicas, filmes etc.) que, pelas práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nos meios culturais, nos quais o significado é negociado e as hierarquias, estabelecidas.

Veiga-Neto (2003, p. 6) assim resume a *virada cultural*: “[é] o entendimento de que a cultura é central não porque ocupa o centro, uma posição única, privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos”.

Ou seja, com as viradas linguística e cultural, a concepção de verdade única passa a ser substituída por verdades constituídas e estabelecidas historicamente. Logo, o que busco analisar é o processo pelo qual algo se torna verdade na *produção, regulação e consumo* dos livros didáticos de alfabetização destinados ao 1º ano a partir do PNLD 2010.

Foucault (1996, p.15) assim descreve esse processo:

[...] a verdade a mais elevada já não reside mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência.

Foucault (1996) também nos fala de três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a *interdição* – palavra proibida; não se pode dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância; nem todos têm o “direito” de falar sobre qualquer assunto –, a

---

<sup>15</sup> Stuart Hall, Fredric Jameson, Néstor Canclini, Beatriz Sarlo e David Harvey são alguns pensadores que trabalham com a temática da centralidade da cultura.

*segregação* – separação ou rejeição de sujeitos por considerar sua palavra nula, oposição entre razão e loucura – e a *vontade de verdade* – busca constante pelo verdadeiro, tendo como oposição o falso, mesmo sabendo que as verdades são arbitrárias e se organizam em torno de contingências históricas e que estão em perpétuo deslocamento. Esse último sistema, assim como os outros dois, apóia-se sobre um suporte institucional, sendo ao mesmo tempo reforçado e reconduzido pelo modo como o saber é aplicado em nossa sociedade, como é valorizado, repartido e de certa forma atribuído. Um dos suportes institucionais que regem a *vontade de verdade* está em práticas pedagógicas como as do sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, dos laboratórios...

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 1996, p.18).

Nesse contexto, a ideia de *sujeito* uno se desfaz e surge a ideia de um sujeito constituído por múltiplas identidades que se compõem nas e por meio das narrativas formuladas nas confluências discursivas (ARFUCH, 2002). Logo, ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas. Nas palavras da autora (ARFUCH, 2002, p. 21),

[...] a identidade seria então não um conjunto de qualidades predeterminadas [...] mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças.

As práticas discursivas, agora, passam a ser vistas como constituidoras do sujeito e, de acordo com Larrosa (1996), elas produzem as identidades, uma vez que somos o que contamos e o que nos contam, sob a influência dos lugares, tempo e vozes que narram.

Porém, como nos lembra Foucault (1996), a linguagem e, conseqüentemente, os discursos não funcionam imunes aos controles sociais porque são atravessados pelas relações de poder. Um exemplo disso é o conceito de *interdição*, que reconheço nos critérios de análise e aprovação dos livros didáticos, uma vez que tais critérios orientam a sua produção, deixando, dessa forma, de fora outros tantos discursos sobre a alfabetização presentes no campo da educação. Barker e Galasinski (2001, p. 12-13) lembram que:

[...] o discurso constrói, define e produz objetos de conhecimento de uma maneira inteligível, ao mesmo tempo que exclui outras maneiras de pensar como ininteligíveis. Ele explora as circunstâncias e as regras pelas quais os enunciados são combinados e regulados para construir e definir um campo distinto de objetos/conhecimentos, requerendo um particular conjunto de conceitos e delimitando o que conta como verdade. Nesse argumento, o significado não prolifera eternamente, mas é regulado pelo poder que governa não só o que é que pode ser dito em determinadas condições culturais e sociais, mas também quem, quando e onde se pode falar.

Os mesmos autores passam a definir o sujeito, dentro desse contexto, como sendo um efeito do discurso que o constitui. A subjetividade passa a ser considerada uma produção discursiva, sendo o sujeito falante dependente da existência prévia de posições discursivas por meio das quais se compreende o mundo.

Trabalhando nesse contexto, Silva (1999) explica que o campo de análise dos Estudos Culturais trabalha comumente com duas correntes metodológicas de pesquisa: a etnográfica e a de análise textual. Reconhecendo a flexibilização que os Estudos Culturais me oferecem quanto a uma bricolagem de métodos, opto por trabalhar com ferramentas como a análise discursiva e a textual, passando a apresentá-las a seguir.

A análise textual, embora tenha inúmeras abordagens, se apoia na interpretação do significado atribuído pelo autor e nas condições de produção de um determinado texto. Segundo Titscher et al. (2002), relaciona-se a uma diversidade de abordagens de análise, incluindo-se a análise de discurso<sup>16</sup>.

A análise discursiva é o suporte em que me apoio para a análise dos dados, sendo esta, por sua vez, é inspirada na análise crítica do discurso. Barker e Galasinski (2001, p. 1) afirmam que a “Análise Crítica do Discurso é capaz de oferecer o entendimento, as habilidades e as ferramentas com as quais nós podemos demonstrar o lugar da linguagem na

---

<sup>16</sup> A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor, exercita-se apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo, reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES, 2003).

construção, constituição e regulação do mundo social”. Segundo Gill (2004, p. 244), não existe uma única análise do discurso. Elas são plurais no estilo e nos materiais analisados – têm pressupostos diferentes e levam a interpretações diferentes; o que há em comum entre a maioria delas é a forma de olhar para a linguagem. Essas perspectivas não veem a linguagem como algo neutro, que apenas descreve o mundo e reflete sobre ele, mas acreditam que o discurso constrói a vida social. Dessa forma, tal ideia está ancorada nos pressupostos da virada linguística, já discutidos anteriormente.

Para explicar a produção de significado, enquanto conceito que emana da virada linguística, Hall (1997) se vale do conceito de *Circuito da cultura*, sugerindo que os significados são produzidos em diferentes lugares e circulam por meio de diversos processos e práticas.

O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – portanto está atado a questões sobre como a cultura é utilizada para demarcar e sustentar a identidade e a diferença entre os grupos. O significado é constantemente produzido e há um constante intercâmbio em cada interação pessoal e social da qual tomamos parte. (HALL, 1997, p.03)

O significado é produzido sempre que nos expressamos, utilizamos, consumimos ou apropriamo-nos de objetos culturais.

Os significados também procuram moldar, estruturar, regular, governar e organizar nossas condutas e práticas (HALL, 1997, 2000).

A questão do significado surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas de nosso “circuito da cultura” – na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação das condutas sociais. Todavia, em todas estas instâncias e em todas estas localizações institucionais, a linguagem é um dos “meios” privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado. (HALL, 1997, p.04)

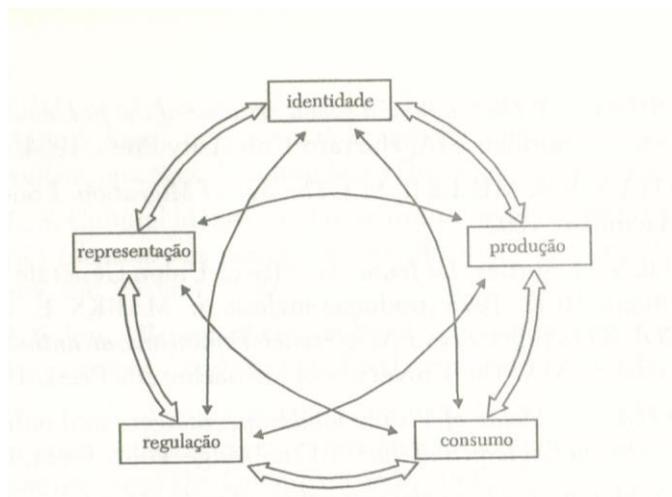


Figura 1: Diagrama que representa o *Circuito da cultura*  
 Fonte : Paul de Gay et al. (1997, apud Hall, 2000, p. 69)

Conforme Paul de Gay et al. (1997) e Hall (2000), para que seja possível ter a plena compreensão de um artefato cultural é necessário analisar os processos de *representação*, *identidade*, *produção*, *consumo* e *regulação*. Esses elementos compõem um circuito; logo, a análise pode começar por qualquer ponto, eles estão interligados e não se trata de um processo sequencial. No caso que analiso, a *representação* refere-se a sistemas simbólicos como textos e imagens visuais que compõem os livros analisados. Esses sistemas produzem significados aos usuários dos livros didáticos, ou seja, produzem *identidades* que lhes são associadas. Essas identidades e os artefatos com os quais elas são associadas são parte de outros pontos desse circuito, sua *produção*, sua *regulação* e seu *consumo*, uma vez que produzidos tanto técnica quanto culturalmente, atingem os consumidores que compram os produtos com os quais eles se identificaram. Dessa forma, um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. [...] Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (HALL, 2000, p. 17)

Foucault (1999) nos lembra que a representação não representa a essência – se é que isso existe – do que é representado. Em suas palavras:

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (p.11).

Assim, existe produção e circulação do significado por meio da linguagem e das representações que ela assume.

A *linguagem* é o meio pelo qual damos sentido às coisas; por meio dela o significado é produzido havendo, com isso, um intercâmbio. Os significados só podem ser partilhados por um acesso comum à linguagem. Logo, a linguagem é central para o significado e para a cultura, sendo considerada um repositório dos valores e significados culturais (HALL, 1997).

Dessa forma, penso que cultura tem relação com a produção de significado e o intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Se pensarmos nos livros didáticos, podemos investigar que significados estão sendo produzidos por meio deles pelo PNLD 2010. É importante lembrar que os significados culturais não ficam restritos ao plano das ideias; eles regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais e práticos.

A ideia de *circuito da cultura* sugere que os significados são produzidos em diferentes lugares e circulam por meio de diversos processos e práticas. O significado é o que nos dá um senso de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos (WOODWARD, 2000). Resumindo: o significado aparece em todos os momentos e práticas do *circuito da cultura* – na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação de condutas sociais. É necessário lembrar que “em todas estas instâncias e em todas localizações institucionais, a linguagem é um dos ‘meios’ privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado” (HALL, 1997, p. 04).

É dentro desse contexto que surge a ideia de discurso como sendo uma forma de se referir ou construir o conhecimento acerca de um tópico particular da prática – agrupamento de imagens e de práticas, que propiciam formas de falar, de conhecimento e de conduta associadas a um tópico particular, a atividade social ou a localização social na sociedade.

Estas formas discursivas, como são conhecidas, definem o que é e o que não é adequado em nossa formulação e em nossas práticas em relação a determinado assunto ou localização da atividade social; qual conhecimento é considerado útil, pertinente e “verdadeiro” nesse contexto; e que tipo de pessoa ou “sujeito” incorpora tais características. “Discurso” tem se tornado o termo geral usado para se referir a qualquer abordagem em que o significado, a representação e a cultura sejam considerados constitutivos (HALL, 1997, p. 06).

Embora Hall (1997) nos alerte para as duas abordagens da linguagem *semiótica*<sup>17</sup> e *discursiva*, tomo esta última como pano de fundo para as análises, uma vez que ela se preocupa com os *efeitos* e *consequências* da representação. Ela analisa não apenas a forma como a linguagem e a representação produzem significados, mas como o conhecimento produzido por determinados discursos liga-se ao poder, regula as condutas, constrói identidades e subjetividades e define como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas.

A ênfase na abordagem *discursiva* reside sempre na especificidade histórica de determinada forma ou “regime” de representação: não na “linguagem” como preocupação geral, mas em *linguagens* ou significados específicos, e como são dispostos num tempo e espaço determinados. Assinala uma especificidade histórica maior – a forma como as práticas de representação funcionam em situações históricas concretas, na prática real (HALL, 1997, p. 06).

Tal compreensão de linguagem está conduzindo a organização do *corpus* da minha pesquisa. Para tanto, procuro trabalhar com um conjunto de materiais que me permitam analisar três de suas várias formas discursivas: a da *produção*, a da *regulação* e do *consumo*<sup>18</sup> dos livros didáticos de alfabetização.

Os conceitos de *produção*, *regulação* e *consumo*, decorrentes dos estudos sobre *circuito da cultura* realizados por Johnson (1999), Woodward (2000) e Hall (1997), inspirados por Paul de Gay e outros (1997), serão usados nesta tese com vistas a analisar:

1. o processo de produção de livros didáticos do PNLD 2010, a partir do exame do *Edital de Convocação PNLD 2010* e do *Manual do Professor*, incluso nos livros a serem examinados;
2. o processo de regulação das coleções *Letramento e Alfabetização Linguística* selecionadas pelo PNLD 2010, formada por livros destinados ao 1º e ao 2º anos do

---

<sup>17</sup> A abordagem semiótica se preocupa com o *como* da representação, com como a linguagem produz o significado.

<sup>18</sup> Os conceitos de *representação* e de *identidade* do referido *circuito da cultura* estarão contemplados frouxamente nesta tese, uma vez que não são priorizados nas análises que faço enquanto formas de dar visibilidade aos discursos na área da alfabetização presentes em tais obras.

EFNA, a partir do exame das *Resenhas* dos livros do 1º ano de quatro das 19 coleções disponibilizadas no *Guia do Livro Didático* decorrente dessa edição do Programa, sendo tais coleções e seus livros os mais escolhidos pelas escolas da RMEPA;

3. o processo de consumo dos livros do 1º ano do EFNA das coleções selecionadas pelo PND 2010, endereçados aos alunos que passam a ingressar com seis anos de idade no “novo” 1º ano do EFNA, a partir do exame de quatro livros do 1º ano, tendo como critérios a ordem de escolha de tais livros pelas escolas da RMEPA, sendo que o limite do exame de quatro deles está representado por 29 das 48 escolas que fizeram a escolha de livros didáticos do PNLD 2010, ou seja, mais de 60,41% dessas escolhas das escolas dessa rede de ensino, composta por 54 no total<sup>19</sup>.

Seguindo sugestão de Gill (2004, p. 254), examinar uma diversidade de materiais como os elencados antes parece ser uma estratégia importante para quem trabalha com a análise de discurso, pois permite reunir o que está sendo estudado, já que, em uma fase inicial, as informações devem ser abrangentes para que “as instâncias limítrofes” sejam incluídas. Assim, o pesquisador deve tentar explorar ao maior número possível de unidades de análise para, então, usar as que julgar melhor na realização do seu trabalho.

A partir dessa perspectiva, Luke (2000, p. 93) constata que fazer uso da teoria pós-estruturalista do discurso nos leva a analisar o “modo como as relações sociais, a identidade, o conhecimento e o poder são construídos por meio de textos falados e escritos nas comunidades, nas escolas e nas salas de aula”, uma vez que a linguagem e o discurso não são neutros ou transparentes, não apenas descrevem ou analisam o mundo, mas os constroem e regulam por meio dos conhecimentos legitimados. Percebo, assim, que as relações de poder não estão presentes só nas práticas diárias, mas no próprio processo de produção da pesquisa. Tal análise do discurso possibilita, dessa forma, refletir sobre como se dá a produção de sujeitos – pesquisadores, autores didáticos, gestores, avaliadores, alfabetizadoras<sup>20</sup> e alfabetizados – e suas subjetividades, por meio da análise dos textos e dos discursos presentes nos livros didáticos e seus manuais, nos critérios de avaliação e de escolha utilizados.

---

<sup>19</sup> No capítulo 5, seção 5.5, detalho mais sobre tais escolhas da RMEPA.

<sup>20</sup> Opto pelo uso dessa palavra no gênero feminino, uma vez que a grande maioria dos professores alfabetizadores é do sexo feminino.

Além da abordagem pós-estruturalista, os Estudos Culturais se associam aos estudos pós-modernos para propor a desconstrução de uma visão moderna de sociedade, que tem como princípios iluministas as ideias de razão, de ciência, de racionalidade, de progresso, de unidade do sujeito, baseadas nas oposições binárias (bem/mal, opressor/oprimido, verdade/ideologia, autoritário/democrático, ingênuo/crítico) e nas grandes metanarrativas (VEIGA-NETO, 2002). Assim, os Estudos Culturais analisam a pluralidade cultural que compõe os vários modos de vida de um grupo – e é nesse sentido que permitem colocar em suspeição os estudos sobre alfabetização, examinando sua invenção e correlações com outros discursos, sua circulação e seus efeitos em políticas públicas, como a da PNLD, e em outras, correlatas a ela.

### 3 O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, abordo o tema desta tese – *livro didático* – a partir de uma nova aproximação: início examinando esse artefato escolar e, portanto, cultural, a partir de um outro circuito, o da comunicação; após, traço um breve histórico de seu surgimento e das políticas de distribuição dele sob a responsabilidade das províncias, no período colonial e do império, ou dos estados, a partir da instalação da Primeira República no nosso país para, então, examinar a produção disponível sobre o estado do conhecimento do livro didático, relacionando-a um outro tema – o da *alfabetização*. Concluo este capítulo dando destaque à produção acadêmica tendo por tema o *livro didático* na linha e núcleo de pesquisa ao qual esta tese se vincula.

Darnton (1990), em seus estudos sobre o *circuito da comunicação* do livro, alerta que, embora negligenciado até 1960, tal tema passou a ser desde então um objeto de estudo que se amplia constantemente na contemporaneidade. Segundo esse autor, além dos aspectos econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais que envolvem a produção desse material, um dos motivos da intensidade de estudos referentes ao tema se deve a sua abrangência.

O pesquisador reconhece o livro impresso enquanto um objeto interdisciplinar e propõe um esquema que permite visualizar seu surgimento e difusão dentro de uma sociedade. Desde já, deixo claro que, embora em minha análise eu trabalhe com esse objeto tendo o objetivo de analisar os discursos sobre alfabetização que o constituem, por meio da análise dos artefatos já mencionados, achei coerente trazer esse esquema para que seja possível visualizar o circuito percorrido pelo livro até chegar às mãos do seu leitor.

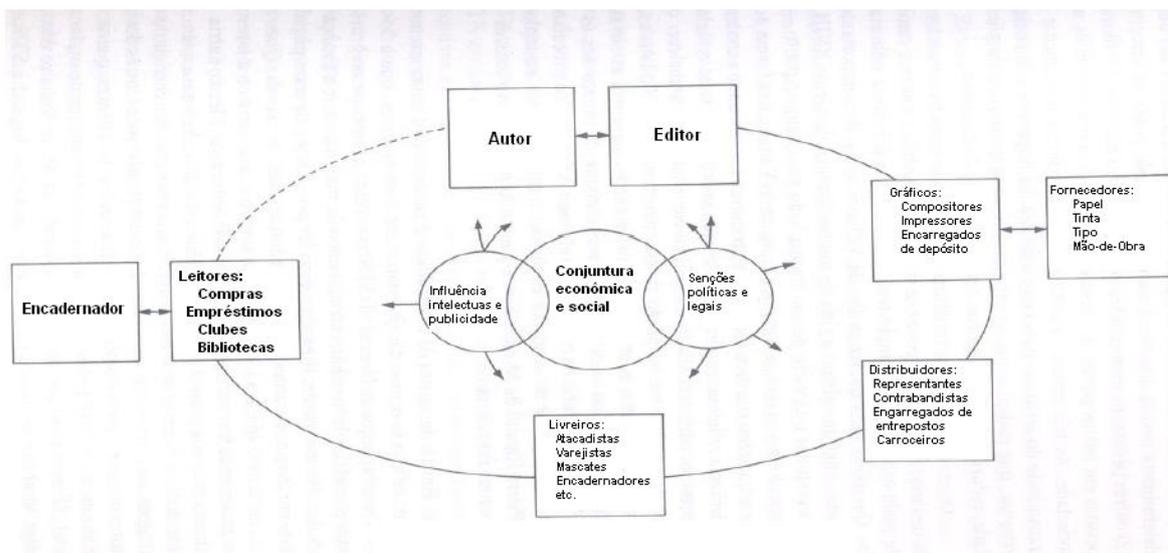


Figura 2: Diagrama que representa o *Circuito das comunicações*.  
 Fonte: Darnton, 1990, p.124

O esquema acima (DARNTON, 1990) explica que, de maneira geral, os livros impressos, sejam eles didáticos ou não, passam pelo mesmo ciclo de produção, descrito como um *circuito de comunicação*, que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, para, então, chegar ao leitor – lembro que no caso dos livros didáticos seus primeiros leitores são os avaliadores do PNLD. Esses últimos encerram o circuito por que influenciam o autor tanto antes quanto depois do ato da composição do livro. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e autores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos. Um escritor, por meio do seu texto, se dirige a leitores implícitos e ouve a resposta de resenhistas explícitos. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para letra impressa e de novo para o pensamento. Dessa forma, a produção de um livro passa por todo esse circuito tendo por base discursos que produzem esse artefato. Assim, para o autor, o circuito percorre um ciclo completo.

No caso dos livros didáticos do PNLD alguns elementos são inseridos nesse circuito, como o *Edital de Convocação do PNLD 2010* (BRASIL, 2007), que surge como um dos elementos que influenciam a produção do autor e do editor, sendo os leitores agregados a esse processo de forma progressiva: o primeiro leitor é o avaliador do PNLD, depois o professor que escolhe o livro, para finalmente chegar ao aluno, um dos sujeitos a quem o material se destina. É interessante perceber como um esquema como o criado por Darnton pode se tornar ainda mais complexo quando tratamos dos livros didáticos do PNLD – isso que, na projeção

de parte desse circuito, desconsiderarei o papel do impressor, do distribuidor e do vendedor, que também exercem papel ativo nesse processo.

Na busca por demonstrar como ocorre seu processo de produção, Chartier (1998) considera que o leitor é confrontado com um conjunto de constrangimentos e regras ao se deparar com um livro.

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva (CHARTIER, 1998, p.07).

Chartier sugere que o controle que ocorre na produção de um livro se deve ao fato de tal artefato sempre ter como intenção instaurar uma ordem, seja ela a da decifração ou a da autoridade que permitiu sua publicação ou o encomendou. Para o referido autor, compreender a ordem de produção, de comunicação e de recepção é compreender os efeitos produzidos por esses materiais.

Diante desse cenário o papel do escritor é de dependência em face das regras (do patronato, do mercado...) que definem a sua condição. Dependência também na forma de escrita para que seu texto seja compreensível, comunicável e decifrável. Um dos grandes entraves por que passam os autores é que não basta que o livro seja aceito para publicação, ele tem que ter aceitação comercial, ou seja, o escritor tem que fazer seus livros circularem por meio da impressão.

Por outro lado, Chartier compreende que, por mais esforço que os responsáveis pela elaboração dos livros façam para restringir seus sentidos, o leitor sempre inventa, desloca e distorce o sentido no momento da leitura. Isso, porque ler tem relação com as experiências pessoais de cada sujeito. Se retomarmos o *circuito de produção* do PNLD podemos localizar o autor preso às exigências que compõem a elaboração desse material e, ao mesmo tempo, preso às diferentes leituras feitas pelos avaliadores, professores e alunos, atribuindo múltiplos significados ao que é lido.

Deixo o aprofundamento das discussões sobre os livros do PNLD 2010 para mais adiante e passo a discutir agora a sua conceituação, dando destaque a alguns aspectos históricos do seu surgimento.

Para Munakata (2009), o livro didático é um dispositivo fundamental na constituição da formação escolar e na consolidação e generalização da cultura impressa. Na educação escolar, ele é um dos recursos que tornam possível o ensino simultâneo; permite a

sistematização dos saberes a serem transmitidos; projeta e organiza as práticas de ensino; e faz a mediação entre o currículo prescrito e o currículo em ação. Como mercadoria, envolve grande contingente de trabalhadores na sua produção, que elaboram estratégias editoriais e de venda; como objeto de políticas públicas, estabelece conexão peculiar entre Estado, mercado e ensino.

Por sua vez, Lajolo (1996, p. 4) reconhece que

[...] didático é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Já Batista (2009) o identifica como aquele impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação. Para o autor é difícil delimitar tais impressos no conceito de livro didático, uma vez que

[...] a expressão “livro didático” é usada – de modo pouco adequada – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores de textos e impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias obras didáticas assumem formas outras que não a de um livro (BATISTA, 2009, p. 42).

O autor chama a atenção para várias peculiaridades que envolvem o livro e que deixam em suspeição as definições até aqui trabalhadas. Inicia evidenciando o fato de que, dependendo do suporte em que os textos se apresentam, a relação que os leitores estabelecem com eles se altera, influenciando na produção dos discursos escolares.

Alerta, ainda, sobre o uso do termo livro impresso, uma vez que, em sua origem, ele não se tratava de um material impresso, mas de um conjunto de materiais reproduzidos pelos professores e que, hoje, com as novas tecnologias, passa por novas alterações, sendo, muitas vezes acompanhado de materiais complementares.

Discute o uso da expressão *texto didático*, para o conjunto de textos que fazem parte de um livro didático, também visto como problemático, uma vez que ele não se restringe mais ao texto explicitamente elaborado para a utilização escolar. Na maioria das vezes, trata-se de textos produzidos sem a função educacional e que são incorporados pelos autores dos livros didáticos nesses materiais.

Menciona que a suposta uniformidade do livro escolar não existe, uma vez que, destinado ou utilizado pela escola, o modo de articulação com o trabalho de ensino e de

formação que procura auxiliar é múltiplo, pois preenche diversas funções na sala de aula, se destina a diferentes leitores, e busca construir diferentes formas de interação professor e aluno, bem como entre o próprio livro e outros objetos de ensino-aprendizagem.

Esse material que constrói diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino é, por fim, um objeto multifacetado, cujas diferentes dimensões estão relacionadas às condições com base nas quais é construído. Ele é uma mercadoria e, como tal, é dependente das condições materiais, econômicas, técnicas e institucionais em torno das quais se organiza o campo editorial, numa determinada época, no quadro de uma determinada sociedade. Como mercadoria, é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina ou no qual é empregado: é subordinado, por um lado, às relações que a indústria editorial estabelece com os professores e seus alunos, particularmente as suas disposições e possibilidades (de acolhida, de recusa, de indiferença) que oferecem para a colocação e a circulação que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado do desenvolvimento histórico das organizações educativas [...] (BATISTA, 2009, p. 66).

O livro didático pode ser definido, conforme Stray (1993, p. 77-78), como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Na escola contemporânea, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos bastante conhecidos, como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, ao mesmo tempo em que passa a incluir novas tecnologias, como lousas eletrônicas, *softwares* didáticos, *CD-ROM*, *Internet*, dentre outros, mas, ainda assim, continua ocupando um papel central, especialmente na escola pública e para os alunos que a frequentam, a quem se destinam os livros distribuídos pelo PNLD.

Segundo Stray (1993), a passagem de livro para livro didático tem origem na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa, no final do século XV. Nessa época, os livros eram raros e os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a invenção da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se consolidando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). Batista (2009) também reconhece essa prática no Brasil. O autor ilustra essa afirmação lembrando que a Editora Ática teve origem no apostilamento feito por professores de uma escola.

Uma das primeiras obras a demonstrar preocupação com o livro didático foi a *Didática Magna* (1632), na qual Comenius aponta para as características de alguns livros que seriam mais apropriados à transmissão do conhecimento. A partir daí, surge todo um trabalho referente à qualidade do livro didático. O pedagogo se deu conta de que os procedimentos educativos de sua época eram inadequados, uma vez que não havia unidade didática nem existia uma metodologia de ensino que levasse em conta o desenvolvimento das ciências, bem

como não havia livros-textos adequados e nem existia, nos programas, nada que fosse atraente às crianças (NARODOWSKI, 2001).

Foi Comenius quem produziu, em 1658, o primeiro livro didático ilustrado. Seu nome era *Orbis Sensualium Pictus* (*O mundo sensível ilustrado*)<sup>21</sup>. Esse educador dedicou boa parte dos seus esforços em produzir e qualificar os livros escolares, pois acreditava que esses poderiam aprimorar as unidades escolar e do conhecimento. Essa obra didática formou as crianças da sociedade ocidental moderna por mais de 300 anos (NARODOWSKI, 2001).

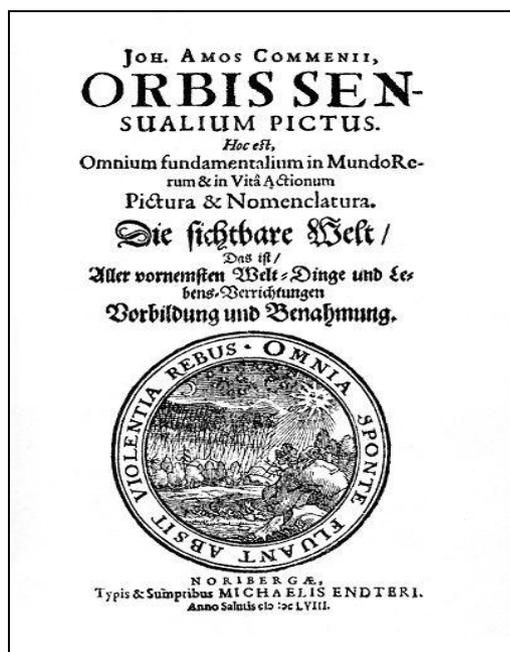


Figura 3: Capa do livro *Orbis Sensualium Pictus*, de Jan Amos Comenius (1658 edition)<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> “*Orbis pictus*, o *Sensualium Orbis pictus* (El mundo visible en imágenes) es un libro de texto para niños escrito por el pedagogo checo Comenius y publicado en 1658. Es considerado como una enciclopedia para niños y se considera el primer libro ilustrado para niños. El libro está dividido en capítulos ilustrados por xilografías, que se describen en el texto que los acompaña. El libro tiene 150 capítulos y abarca una amplia gama de temas: naturaleza inanimada; botánica; zoología; religión; los seres humanos y sus actividades. [...] Originalmente publicado en latín y en alemán en 1658 en Núremberg, el libro pronto se extendió a las escuelas en Alemania y otros países. La primera edición en inglés fue publicada en 1659. La primera edición cuadrilingüe (en latín, alemán, italiano y francés) se publicó en 1666. La primera traducción al idioma checo se publicó en la edición 1685 Cuadrilingüe (junto con el latín, alemán y húngaro), por la editorial Breuer en Levoca. En los años 1670-1780, las nuevas ediciones se han publicado en diversos idiomas, actualizándolo con imágenes y texto contenido. *Orbis pictus* tenía una duradera influencia en la educación de los niños y fue un precursor de la utilización de técnicas audiovisuales en el aula.” Disponible em: < [http://es.wikipedia.org/wiki/Orbis\\_sensualium\\_pictus](http://es.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus) >.

<sup>22</sup> Disponible em: < [http://es.wikipedia.org/wiki/Orbis\\_sensualium\\_pictus](http://es.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus) >. Acesso em: 20/09/2009.

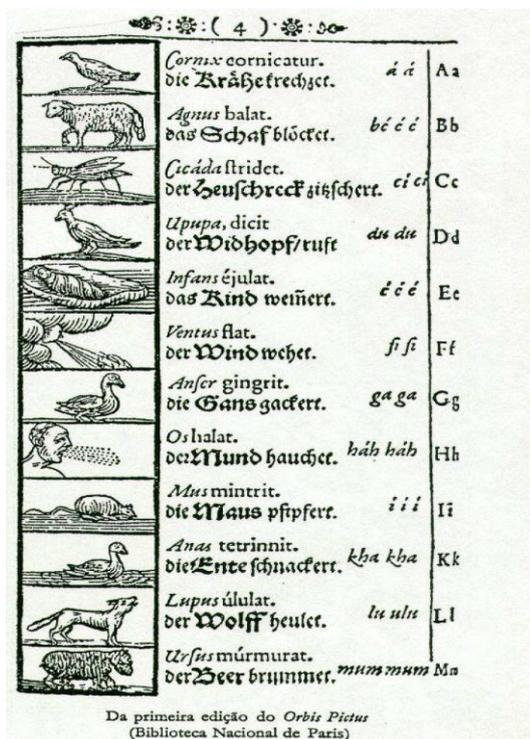


Figura 4: Atividades do livro *Orbis Sensualium Pictus*, de Jan Amos Comenius (1658 edition)<sup>23</sup>.

O livro didático produzido por Comenius apresentava duas características que o distinguiam dos de sua época, e que estão presentes nos demais livros didáticos até os dias atuais. A primeira delas diz respeito ao conteúdo dos textos, adaptados para cada nível escolar. Essa é a razão pela qual o livro é constituído especialmente para ser utilizado no processo da escolarização. Trata-se de um livro cuja existência é autônoma e se legitima por si mesma, enquanto elemento auxiliar na produção de saberes. A segunda característica diz respeito à estrutura do conteúdo: o livro didático constrói uma estética que lhe é própria. Do ponto de vista da estrutura do conteúdo, a transformação revolucionária diz respeito à utilização da imagem<sup>24</sup>, que surge com o objetivo de dar significado ao lido, além de cumprir uma função motivadora.

A imagem não apenas complementa o texto, como, ainda, é a protagonista da mensagem escrita, ao trazer à escola o mundo tal qual esse deve ser percebido. O livro didático representa o mundo com imagens; mas trata-se, é claro, de imagens escolarizadas (NARODOWSKI, 2001, p. 72).

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3\\_2007/dissertacoes/melissa\\_rodrigues.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/melissa_rodrigues.pdf)>. Acesso em: 20/09/2009.

<sup>24</sup> Segundo Trindade (2004a), o uso da imagem não era tido como um benefício para todos os autores, uma vez que João de Deus, autor da *Cartilha Maternal*, muito utilizada no Rio Grande do Sul no início da República, criticava o seu uso, pois julgava que essa distraía os estudantes.

Comenius buscava, por meio do livro didático, a tecnologização da palavra, porém essa não era vista como um fim em si mesma. Ao contrário, para o autor, o texto didático possuía um objetivo duplamente instrumental. Por um lado, solucionaria a uniformidade dos saberes a serem transmitidos. Por outro lado, o texto didático também propiciaria a unificação da língua em que estava escrito, uma vez que a existência de apenas um livro didático iria requerer a homogeneização da fala da população em um único idioma. O propósito de Comenius, e da Pedagogia do século XVII, era o de eliminar o uso do latim, em favor do uso da língua vernácula na Europa, e o texto escolar era o meio mais oportuno para garantir a imposição de uma língua. Trindade (2004a) observa o mesmo fenômeno ocorrendo no Rio Grande do Sul entre o final do século XIX e o início do XX, quando, por conta dos imigrantes que colonizaram nosso estado, não havia uma “língua materna” comum e nem um sentimento de pátria, cabendo à escola, por meio dos livros didáticos – no caso, as cartilhas –, a função de formar uma identidade nacional.

Narodowski (2001) observa que, quando surgiu, o livro-texto era o representante do “Pedagogo” na sala de aula; ele era o representante da linguagem e da “alta cultura” que deveria ser disseminada em um determinado lugar. Para tanto, Comenius se impôs uma grande tarefa: a criação de um livro de qualidade no qual se condensassem a concepção dos métodos, a sequenciação dos conteúdos, a delimitação dos tempos; a esse livro ele chamou de *Panmetodológico*. Embora, dentro dessa concepção de ensino, o livro fosse tido como algo importante, o professor não aparece como um mero executor de tarefas. Se pudessemos pensar a educação dentro de uma estrutura piramidal, o professor ocuparia o vértice e os alunos, a base.

A ideia de graduar os livros por série também tem em Comenius a sua origem. Na busca por desenvolver o ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, Comenius passa a relacionar cada idade a sua correspondente etapa escolar – logo, os livros deveriam atender a essa máxima. Com isso, o autor estaria buscando a unidade de método, ideia de que tudo deve ser ensinado dentro de uma ordem (NARODOWSKI, 2001).

Assim, a *Didática Magna* é o livro em que estão presentes as ideias pedagógicas que foram a origem de muitas das que regem nossa educação desde o século XVII. Entre as inovações desse período, está a instrução simultânea. Comenius pontuava que um dos grandes problemas da educação seria o de que os livros de leitura não estavam unificados, o que

causava enorme confusão. A solução de todas essas dificuldades de ensino estaria na “instrução simultânea”<sup>25</sup>, sendo os livros a chave para esse tipo de ensino.

A instrução simultânea é o meio pelo qual é possível estender um currículo unificado, num sistema de simultaneidade. [...] Assim, é possível presumir que, num momento dado, um só professor dirigindo-se a um grupo de alunos, ensinando determinados conteúdos, forma uma paisagem que se repete em todas as escolas num espaço determinado. Esse panorama completa-se com a introdução de um elemento auxiliar e fundamental nesse propósito normalizador: o livro panmetodológico. Como observa Comenius, deve-se evitar, em cada aula, os livros escritos por leigos ou por autores não comprometidos com o método que ele propõe. Ao contrário, os livros que os docentes utilizarão serão escritos por um único autor nesses livros, toda a atividade deverá estar exaustivamente calculada. Comenius investe boa parte do seu tempo e de suas investigações no sentido da aplicação de seu modelo teórico-didático, com o fim de elaborar um livro de texto capaz de produzir saberes, ou de contribuir para a produção de saberes, nas instituições escolares do novo tipo que ele propõe (NARODOWSKI, 2001, p. 71).

Vejamos, agora, como, no ensino da leitura e da escrita, o livro didático, ou um outro material impresso ou manuscrito que cumprisse tal função, era utilizado nos seus primórdios, conforme os estudos realizados por alguns autores.

Benito (1997), ao estudar os primeiros manuais de ensino da leitura na Espanha, afirma que inicialmente as escolas também utilizavam livros, porém esses não se caracterizavam como instrumentos pedagógicos. Alguns, como as cartilhas, tinham critérios bem didáticos, mas muitos eram obras de caráter geral, os quais os professores utilizavam para ler, ditar, copiar...

Dessa forma, as cartilhas nem sempre eram materiais dos alunos, mas sim material das escolas ou dos professores. Em função da carência e da baixa qualidade dos materiais de impressão, as escolas populares substituíam, com frequência, os livros por cartazes presos nas paredes. Essas cartelas vieram a competir com as cartilhas em razão da qualidade, economia e método. Alguns outros materiais, preparados pelo professor completavam o escasso arsenal didático. Contudo, por volta de 1583, o ensino predominantemente individual não exigia materiais homogêneos (BENITO, 1997).

No século XIX houve crescente interesse por materiais de alfabetização, como também de todas as áreas de ensino. Em 1807, foi criada uma comissão para examinar obras relacionadas ao ensino e isso estimulou a publicação de livros e de materiais para a educação

---

<sup>25</sup> Mais uma vez, a tese de Trindade (2004a) ilustra tal movimento de uso das coleções de livros didáticos para garantir a unidade de métodos e doutrinas na Instrução Pública do estado do Rio Grande do Sul, na Primeira República.

popular. Os materiais produzidos veiculavam os conhecimentos úteis dentro e fora da escola, inclusive instruindo artesãos e obras elementares para facilitar a organização da instrução pública (BENITO, 1997).

Para o desenvolvimento dos métodos didáticos, os livros escolares foram logo percebidos pela nova ordem liberal-burguesa como os veículos adequados para transmitir à infância, de modo uniforme, os valores com que se queria configurar a cidadania do futuro. Por isso, os conteúdos culturais e a linguagem de textos expressavam, quase sempre, a ideologia e a mentalidade dos grupos hegemônicos, que controlavam a instrução escolar. Sendo assim, aos manuais escolares não eram atribuídas apenas utilidades pedagógicas estreitas, uma vez que eram utilizados por esses grupos sociais para perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas (BENITO, 1997).

Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) ponderam que embora a preocupação com o livro didático tenha surgido no século VII, na Europa, foi só no século XX que o fluxo contínuo entre as teorias e as filosofias de ensino e a prática da produção dos livros didáticos surgiram.

Mantovani (2009) nos dirá que o exame do livro didático envolve aspectos econômicos, sociais e pedagógicos e é por meio deles que é possível perceber o quanto esse instrumento tornou-se importante para comunicar, produzir e transmitir o conhecimento escolar pelo menos nos últimos dois séculos. A autora lembra que, no Brasil, a história do livro teve início em 1808, com a chegada de Dom João VI e a corte portuguesa, que além de trazerem muitos livros trouxeram a primeira máquina de impressão tipográfica e possibilitaram a instalação da Imprensa Régia.

Ainda no nosso país, a partir de 1827 surgem autores preocupados com a organização de cursos secundários e superiores, cujo resultado se refletiu no aprimoramento do ensino das “primeiras letras”. Como veremos adiante, a influência das instituições de nível superior é tida como algo importante, devendo ser mencionada pelos autores dos livros didáticos. A partir daí, a relação entre instituições de ensino e produção de material didático torna-se bastante estreita, havendo a influência do discurso da primeira na organização desses materiais (BITTENCOURT, 2004).

Retomando as ideias trabalhadas por Comenius, é possível notar várias aproximações entre elas e as pontuadas pelo MEC, mostrando o quanto algumas delas continuam sendo produtivas para a história da educação ao longo dos anos. Uma delas é a busca por um livro de qualidade, e a outra é a busca por um currículo unificado e graduado, sendo que ambas se fazem presentes também nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Lançados em 1997, os PCNs formam um conjunto de diretrizes norteadoras do ensino fundamental e médio e consideram a necessidade de construir referências comuns para o ensino de todo o país. A organização dos livros didáticos destinados à alfabetização tem sua origem em competências e habilidades presentes em tais orientações. Ribeiro (2002, p. 85) pondera a esse respeito dizendo que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs, foram estabelecidos pelo governo brasileiro, com a ajuda de equipes disciplinares de várias universidades, [tendo como um dos objetivos] orientar a adoção dos livros didáticos pelos professores da rede pública de ensino e, conseqüentemente, atingir a produção de livros didáticos.

Em uma análise prévia dos livros selecionados pelo PNLD 2010, percebe-se a preocupação com a gradação dos conteúdos e níveis de ensino, com a unificação das coleções e com a qualidade dos materiais disponibilizados, itens que tiveram origem na forma com que Comenius pensava a educação.

Assim, para que se torne possível compreender o universo do qual fazem parte os livros didáticos pensados para a alfabetização e seus discursos, faz-se necessário retomar alguns aspectos históricos que o constituíram.

Maciel (2002) pondera que construir a história da alfabetização por intermédio das cartilhas é uma das formas pelas quais podemos analisar historicamente as tendências metodológicas, o ideário pedagógico subjacente às cartilhas e, de certa forma, as políticas públicas que ofereciam chancelas aos autores por meio de indicações, autorizações, convênios etc. Essas oferendas governamentais poderiam ser uma estratégia de controle da tarefa de ensinar mediante a atuação do professor.

Passo, então, à apresentação de uma história dos livros ou materiais de alfabetização para analisar os discursos sobre alfabetização que predominaram ao longo de determinados períodos e de determinados contextos. Para contar essa história, selecionei um acervo, o do projeto *Memória da Cartilha*<sup>26</sup>, e alguns estudos acadêmicos realizados na área da história da alfabetização, quais sejam: Freire (1989), Barbosa (1992), Schneider (1993), Mortatti (1999, 2000), Peres (1999, 2006), Tambara (2002), Trindade (2004 a, 2010), Frade; Maciel (2006), entre outros.

---

<sup>26</sup> Este site, parte de um projeto de extensão *Memória da Cartilha* da UFRGS, organizado pela professora doutora Iole Maria Faviero Trindade, é formado por um acervo de cartilhas da Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS. Disponível em [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria).

Consultando o *site Memória da cartilha* é possível visualizar os antecessores das cartilhas. Consta no *site* que o primeiro material elaborado para ensinar a ler que se tem conhecimento, era composto por uma única página fixada a um pedaço de madeira em formato de “pá” que se segurava pelo cabo. Este objeto foi empregado na Inglaterra e nas colônias americanas, entre os séculos XV e XVIII, sendo denominado então de *hornbook*. A *battledore*, uma raquete de madeira ou papelão, veio substituir a *hornbook*.



Figura 5: Primórdios das Cartilhas: imagem pertencente ao acervo do projeto *Memória da Cartilha*.

Conforme observam Stamatto (1998) e Barbosa (1992), as cartilhas eram utilizadas no Brasil desde a época colonial. Maciel (2002) destaca o final do século XVI, como sendo o período em que chegam no nosso país as *Primeiras Cartas*, ou *Cartinhas*, destinadas à alfabetização.

Mesmo que sejam espacialmente e temporalmente esparsas as informações sobre o material didático destinado à alfabetização no nosso país, sabemos que, nesse período, as *Cartinhas* eram constituídas da apresentação do alfabeto em grupos de letras para a formação de sílabas e de textos religiosos escritos em português e em latim.

Embora com uma história de formação geográfica diferente, conforme nos conta Schneider (1993), os materiais que marcaram a história da alfabetização no Rio Grande do Sul são praticamente os mesmos que no restante do Brasil. A autora pontua que o fato de o nosso estado ter suas fronteiras definidas tardiamente, em virtude das disputas entre Espanha e Portugal, o que comprometeu a organização de sua estruturação escolar.

As primeiras escolas surgem nas Reduções Jesuíticas organizadas pelos padres espanhóis da Companhia de Jesus. Nelas, as crianças indígenas aprendiam a ler, a escrever, a contar, música e dança religiosa. Com o Tratado de Madri (1750), houve a Guerra Guaranítica, que destruiu os Sete Povos e o seu trabalho educativo.

Os demais trabalhos referentes aos jesuítas findaram com as reformas educacionais Pombalinas (1759 – 1808), que buscaram inovar trazendo ideias iluministas, contrapondo-se

ao que denominavam o Ensino Escolástico Medieval ministrado pela Companhia de Jesus. Enquanto em Portugal as promessas dessas reformas eram a modernização econômica e cultural, na Colônia Brasileira a consequência delas foi a substituição das escolas jesuíticas por “aulas avulsas”, nas quais atuavam “professores improvisados”, nomeados pela Coroa, que ministravam as aulas em suas próprias casas (FREIRE, 1989).

Schneider (1993) relata que, após as organizações escolares jesuíticas, é somente em 1771 que se tem notícias da criação de escolas no Rio Grande do Sul. Essas se originaram com a organização, feita pelo governador José Marcelino de Figueiredo, de dois povoados: Nossa Senhora dos Anjos e São João Batista. Essas escolas não tiveram as atenções dos governantes que sucederam a José Figueiredo e, assim, elas foram definhando e, após algum tempo, delas nada restava. Nesse período a instrução das crianças ficava a cargo das famílias que, ou ensinavam seus filhos em casa, ou os colocavam nas, já referidas, aulas avulsas. É só em 1800 que se tem notícias, aqui no nosso estado, da organização de uma nova escola, desta vez particular, com aulas ministradas pelo professor Antônio d'Ávila.

O Governador Paulo Jozé da Silva Gama (1803 – 1813), ao assumir seu cargo, espanta-se com o abandono educacional da província, comparando-o com o das tribos indígenas. Ele faz algumas tentativas para criar aulas régias de ensinar a ler, escrever, contar, gramática latina, aritmética, filosofia racional e moral e latim, porém suas tentativas poucas mudanças trouxeram para a realidade local (SCHNEIDER, 1993).

Nesse período, os poucos materiais com função de ensinar a ler vinham de Portugal. O uso de cartilhas para o ensino da leitura e da escrita é discutido por Trindade (2004a), ao examinar a trajetória de algumas dessas obras didáticas no estado do Rio Grande do Sul, durante a Primeira República. A autora menciona o uso de cartas de leitura confeccionadas pelos professores como estratégia para o ensino das primeiras letras, uma vez que a falta de cartilhas e de outros materiais didáticos, na primeira metade do século XIX, obrigava muitas vezes tais professores a utilizar outros materiais impressos sendo que uma parte desses eram de natureza religiosa (Bíblia, Evangelho), legal (ofícios, circular, leis...), ou materiais que circulavam no ambiente familiar (cartas, certidões, relatos de viagens, entre outros manuscritos).

Para Trindade (2004a), em Portugal três obras marcam a invenção das cartilhas enquanto materiais destinados ao ensino da leitura. Uma delas, a *Cartilha de Aprender a Ler*, de João de Barros (1539), enquanto pré-livro, veio a substituir os papéis manuscritos que

visavam o ensino da leitura; nela o método utilizado era o da soletração<sup>27</sup> e se destinava apenas ao ensino da leitura. Conforme Barbosa (1992), trata-se de uma das mais antigas cartilhas destinadas ao ensino do idioma português e associava o ensino das primeiras letras com as questões religiosas.

Alguns séculos após, Antônio Feliciano Castilho vem romper com a organização de cartilhas baseadas nos processos da soletração. Ele “cria” o *Método Português* (1850) e com base nos princípios da Escola Nova, elabora uma nova cartilha baseada no modo de ensino simultâneo, no método de ensino intuitivo e na leitura auricular, contando, para tanto, com aspectos mnemônicos (imagens) em suas páginas e com o ensino do alfabeto por partes, rejeitando, assim, a ordem alfabética. Barbosa (1992) nos lembra que essa obra incluía abecedário, silabário e textos de leitura, sendo marcada por preocupações fonéticas.

O Método João de Deus, representado pela *Cartilha Maternal* (1876), ainda hoje é amplamente utilizado em Portugal em Jardins Escola mantidos pela Associação de Jardins Escola João de Deus. Tal cartilha, destinada ao ensino da leitura, era pautada no método fônico<sup>28</sup>. Produzida em Portugal e importada pelo Brasil, dominou por décadas o ensino das primeiras letras no nosso país.

É importante lembrar que é só com a chegada da família real ao Brasil (1808 – 1822) que passa a ser permitida a publicação de impressos nacionais (FREIRE, 1989; TAMBARA, 2002), embora, a criação da “imprensa régia” não tenha surtido efeitos na publicação de livros didáticos destinados à escola elementar. Entre o período de 1808 e 1822, os livros utilizados nas escolas continuavam a ser produzidos na Europa, com hegemonia de autores portugueses ou de traduções de alguns textos do francês para o português (TAMBARA, 2002). Em 1821, D. Pedro I concede liberdade para impressão de livros, criando a gênese da produção brasileira de livros didáticos, que se prolonga de forma tímida até a década de 80 do século XIX, quando de fato amplia-se consideravelmente a produção na grande maioria das províncias.

Vale lembrar que, embora a produção brasileira tenha se efetivado, livros como os produzidos por Castilhos e João de Deus se mantiveram no cenário nacional até o terceiro quarto do século XIX.

---

<sup>27</sup> Nesse método, primeiro o aprendiz decorava os nomes de todas as letras, depois reunia as sílabas, para então formar as palavras. Trindade (2004a) identifica três formas de soletração: método da antiga soletração, no qual ensinava-se as vogais e o nome das consoantes seguindo a ordem alfabética, nomeando as letras e pronunciando-as, em seguida, unidas; o método da nova soletração, que é semelhante ao anterior, só que neste se suprimia a nomeação das consoantes; e método sem soletração, no qual se partia direto para o estudo das sílabas.

<sup>28</sup> Associação dos fonemas e dos grafemas em cada sílaba.

Desde a chegada da corte ao Brasil teve início o controle por parte do estado sobre o sistema de ensino brasileiro. “Entretanto, é com D. Pedro I, com a conhecida Lei Geral de Ensino de 1827, que se manifesta com mais visibilidade a intervenção do Estado na educação a qual vai se consubstanciar no Ato Adicional de 1834” (TAMBARA, 2002, p. 28).

Em 1850, o Regulamento de instrução primária e secundária do Município da Corte atribui ao Inspetor Geral a função de fiscalizar os manuais escolares. Em se tratando de Rio Grande do Sul, quanto à utilização de livros didáticos e de compêndios, a regulamentação de 1857 oficializa que os professores poderiam utilizar em suas aulas apenas os livros autorizados pelo Presidente da Província e os livros religiosos deveriam ter aprovação do bispo diocesano.

Por intermédio do regulamento provincial de 1876, estrutura-se o Conselho de Instrução Pública que, entre suas atribuições, tinha a função de decidir sobre livros a serem adotados nas escolas, sobre métodos e sistemas de ensino e sobre a necessidade de remoção de professores. Constituía-se assim, um órgão regulamentador do ensino na província.

É importante perceber que o governo brasileiro, desde o princípio da independência teve a preocupação em controlar o material de circulação das escolas. Exemplos disso estão presentes na legislatura de 1826, quando Odorico Mendes sugere como livro de leitura a “Constituição” e alguns clássicos da língua, e no Regulamento de Instrução Pública de 1857 da província de São Pedro. Ao longo do tempo, essa prática se manteve determinando o sucesso ou fracasso das produções e autores didáticos que marcaram cada época, uma vez que a aprovação ou reprovação das obras pelos Conselhos criados para sua avaliação determinava a circulação de um produto, já que o governo era o principal cliente comprador desses produtos (TAMBARA, 2002).

Conforme visto acima, durante o Brasil Colônia e Imperial, poucas foram as propostas para a efetivação do sistema de alfabetização e seus métodos, ficando essa área restrita à produção de manuscritos pelos próprios professores, à importação de métodos e cartilhas de Portugal e às contrafações brasileiras, como veremos a seguir.

Foi a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no país, livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. Acompanhando tal movimento, as cartilhas escolares passam a ser utilizadas com mais frequência nas escolas primárias. Com o início da República (1889), estruturaram-se com mais acuidade as discussões sobre livros didáticos e métodos de alfabetização no Brasil, uma vez que agora se pretendia constituir uma nova identidade nacional (FREIRE, 1989).

No Rio Grande do Sul, a *Cartilha Maternal*, de autoria do poeta português João de Deus, foi a escolhida pelo governo gaúcho, no início da República<sup>29</sup>, a partir da adoção oficial do método intuitivo, do modo simultâneo de ensino e do método de ensino da leitura de João de Deus. Reconhecida por uns como uma cartilha que fazia uso do método sintético, ao priorizar a relação entre fonemas e grafemas, e, por outros, como analítica, ao ter como ponto de partida a palavra (TRINDADE, 2004a), tal obra representa, entre outras, a tentativa de combinar essas duas grandes marcas do ensino da leitura à época, tanto que

João de Deus opunha-se aos métodos de soletração e silabação como pontos de partida para a aprendizagem da leitura. Esta obra marca a transposição do abecedário do bê-a-bá para os métodos analíticos<sup>30</sup>, que serão difundidos [no nosso país] durante a República (BARBOSA, 1992, p. 57).

A *Cartilha Maternal* era importada de Portugal, o que gerava alguns problemas na distribuição, na circulação e no custo dela. Por volta de 1883, começam a surgir as primeiras *contrafações* editadas por autores gaúchos e aprovadas pelo Governo do Estado, mesmo que representassem ora *contrafações convenientes*<sup>31</sup> ora *inconvenientes*<sup>32</sup>, cabendo aos Conselhos ou Comissões de Instrução Pública, criados para tal fim, fiscalizar, aprovar ou cercear sua circulação<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> De acordo com Trindade (2004a), com o advento da República o Partido Liberal, ao perder as eleições, é sucedido pelo Partido Republicano.

<sup>30</sup> Partem do todo (contos, frases, palavras) para a análise das partes (sílabas e letras).

<sup>31</sup> *Contrafação conveniente* era o termo empregado pelo governo gaúcho para liberar a publicação de cartilha que se tratava de cópia fiel à *Cartilha maternal*, de João de Deus.

<sup>32</sup> Essas também tinham a *Cartilha maternal* por base, mas não eram cópias fiéis dela, ao incluir o uso de imagens ou do ensino simultâneo da leitura e da escrita.

<sup>33</sup> Relatos sobre o uso de muitas das cartilhas de alfabetização mencionadas nesta tese, a partir do depoimento de alfabetizandos, alfabetizadoras e formadoras, atuantes em escolas de magistério e/ou na Secretaria de Educação e Cultura do nosso estado, podem ser localizados em Trindade (2010).



Figura 6: Capa da *Cartilha maternal*, de João de Deus: imagem pertencente ao acervo do projeto *Memória da Cartilha*  
Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria).

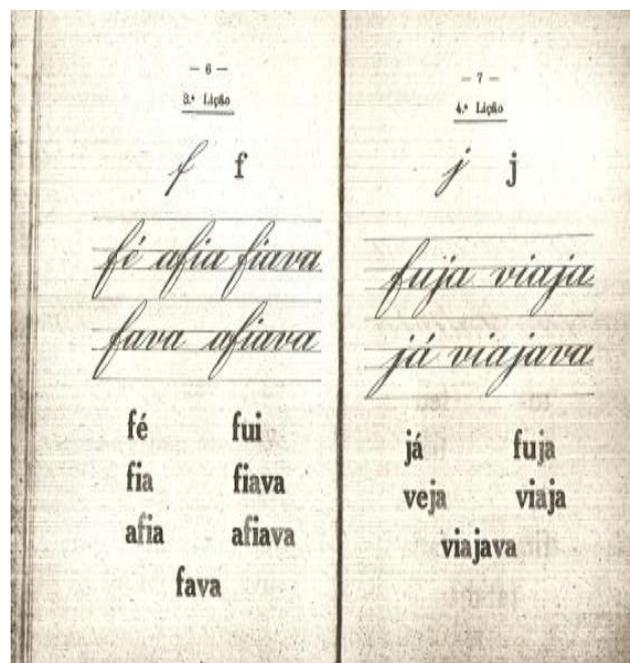


Figura 7: Lição da *Cartilha Maternal* de João de Deus: imagem pertencente ao acervo do projeto *Memória da Cartilha*  
Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria).

É importante pontuar que, desde o final do império, o Brasil já contava com um Conselho de Instrução Pública responsável pelo exame, aprovação e adoção das obras pedagógicas, sendo proibida a adoção de livros nas escolas públicas sem ordem do diretor geral e anuência desse Conselho; com a instalação do regime republicano, esse conselho foi substituído, em 1897, pelo Conselho Escolar, retomando a denominação anterior ao final da Primeira República, para ser substituído por Comissões Permanentes de Exame de Obras Pedagógicas, com regulamentações e estruturas distintas.

Os métodos de ensino da leitura, geralmente, vinham determinados nas leis e nas regulamentações da instrução primária. Buscar a uniformidade na instrução primária por meio dos métodos de ensino era uma das formas de se garantir o controle do governo sobre o processo de escolarização da população mineira [amplo para a realidade de todo o país]. (MACIEL, 2003, p. 234)

Trindade (2004a) apresenta, ao longo do seu texto, obras que foram analisadas pelo Conselho de Instrução Pública entre o final do período imperial e o início da República, destacando entre elas as que foram adotadas maciçamente pelas escolas gaúchas, sendo: *Primeiro Livro de Leitura*, de Abílio César Borges (1877), a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro (1883) e a *Cartilha Mestra*, de Samorim Gustavo de Andrade (1919).

O *Primeiro Livro de Leitura* (BORGES, 1877), embora tenha sido excluído pelo Conselho de Instrução Pública, em 1890, e permanecido fora dos livros listados para adoção entre 1891 e 1930, sempre foi muito solicitado pelos professores e teve grande circulação durante o período imperial; sua metodologia era tida como inovadora para a época, uma vez que este livro veio a substituir os abecedários manuscritos, papéis de cartórios e cartilhas extremamente simplórias. Seu método consistia na adoção da silabação e se opunha à soletração de sílabas sem sentido.

A *Cartilha Nacional* (RIBEIRO, 1883), foi apresentada ao Conselho de Instrução Pública em 1883 e, sendo aprovada, passou a ser distribuída, a partir de 1886, em todo o nosso estado. Essa cartilha circulou pelo Brasil até 1943; é tida como uma das contrafações da Cartilha de João de Deus. Um dos aspectos que a diferenciava da cartilha portuguesa era o ensino simultâneo da leitura e da escrita.

A *Cartilha Mestra* (ANDRADE, 1919), foi outra contrafação da *Cartilha Maternal*, sendo aprovada pelo conselho em 1895 e tendo publicadas edições em vários estados. Distinguia-se da cartilha portuguesa pelo uso de imagens no ensino da leitura. Tanto a *Cartilha Nacional* quanto a *Cartilha Mestra* se diferenciavam da *Cartilha Maternal* por

apresentar frases desde as primeiras lições e uma sequência diferenciada de apresentação das letras e de seus valores.

Trindade (2004a) também nos lembra que no final do século XIX a leitura era um dispositivo importante para a educação cívica e moral, que poderia ser adquirida por meio dos livros de leitura e cartilhas da época. A ideologia que informa os aspectos ligados à cidadania nos textos das cartilhas geralmente se refere à família, à escola e à pátria. A família é apresentada nas cartilhas como um mundo à parte, em si e para si, desvinculada da realidade social e econômica. Os textos subjetivavam os alunos influenciando na sua formação, visando formar o indivíduo para torná-lo um bom filho, um bom aluno e, no futuro, um bom trabalhador e um bom cidadão.

No caso dos livros de leitura, que incluíam as cartilhas ou primeiros livros, a valorização da língua materna é destacada por ser importante à nossa identidade nacional, juntamente com a educação moral, cívica e intelectual. (TRINDADE, 2004 a, p. 215)

Mortatti (2000) completa as ideias apresentadas acima ao afirmar que, apesar de encontrarmos alguns manuais produzidos por brasileiros na segunda metade do século XIX, o impulso nacionalizante das cartilhas ocorreu somente em alguns estados brasileiros a partir de 1890 e foi se solidificando nas primeiras décadas do século XX. As primeiras cartilhas nacionais foram acompanhando, assim, o movimento realizado pelas cartilhas importadas e seus métodos.

O processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada desde o final do século XIX, uma vez que havia o interesse da organização republicana de instrução pública que tais livros estivessem adequados à realidade brasileira. Tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos.

Ao final da Primeira República, o discurso predominante era o que defendia o método intuitivo, da valorização da infância como um mundo diferente do adulto, do civismo e da nacionalização. Com isso, novas metodologias passam a ser aceitas e ampliam-se as obras aprovadas. Para Maciel (2000), esse período é marcado pelos princípios escolanovistas, que propunham um rompimento com o modelo pedagógico tradicional.

Peres (1999) pontua que o ano de 1909 foi marcante para a história da educação no Rio Grande do Sul, inaugurando um novo modelo de escola primária com a criação dos *colégios elementares*.

O ensino público primário que até então era ministrado nas chamadas **escolas elementares** (escolas isoladas que funcionavam, na maioria das vezes, em uma única sala de aula, com um único professor ou professora) passa a contar com esse novo tipo de estabelecimento e com uma nova organização pedagógica: várias salas de aulas funcionando em um único prédio, agrupamento de alunos pelo “grau de adiantamento”, uma professora para cada classe, sob uma direção única (PERES, 1999, p.90).

Os gestores da educação pública gaúcha fizeram um grande esforço, nessa reorganização do ensino primário, visando estabelecer um modelo de escola considerado mais moderno, eficiente e adequado para a sociedade da época. A fonte de inspiração para essa modernização foi a estrutura escolar das escolas uruguaias, modelos para a época, o que gerou, em 1913, a organização de uma missão especial de professores com a finalidade de realizar estudos e observações sobre o funcionamento do sistema de educação do país vizinho. Essa missão era composta pelo diretor e por professores da Escola Complementar da capital. Concluída essa primeira etapa, que durou três meses, seis alunas-mestras foram convidadas pelo Governo uruguaio e patrocinadas pelo governo gaúcho para aperfeiçoar seus conhecimentos estudando, por um ano, na Escola Normal de Montevidéu e na Escola de Aplicação da mesma cidade. Um dos frutos desse período foi a adaptação do primeiro livro de leitura *Queres ler?* (PERES, 1999, 2006).

Trindade (2004a) e Peres (1999) salientam, como uma das marcas deste período, a publicação do *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler*, de autoria de Olga Acauan e Branca Diva Pereira (1919), adaptado de uma cartilha uruguaia – *Quieres leer?* de José Henrique Figueira –, que estava baseado no método analítico-sintético<sup>34</sup>, com ênfase na palavra e na sentença. Essa cartilha pregava o ensino simultâneo da leitura e da escrita, sendo que a escrita das palavras era considerada, pelas autoras, como uma forma de facilitar o ensino da leitura, pois associava memória visual e memória muscular. Peres (1999, p. 93) complementa:

---

<sup>34</sup> O método sintético caracteriza-se pela associação das partes para se chegar ao todo, ou seja, associação das letras e sílabas para a formação das palavras. Trabalha-se com a lógica da somatória. O método referido acima trata-se de uma associação entre o método analítico, explicado em nota anterior, com método sintético.

Condenando sempre a falta de sentido da leitura então praticada na escola, o anacronismo dos *métodos ABC*, a ausência de significado no ato de aprender a ler, o aborrecimento, a fadiga e a monotonia dos métodos que faziam uso apenas de letras e dos sons para o ensino da leitura, há, no *Queres Ler?*, a defesa da possibilidade de a leitura na escola ser algo vivo, animado, interessante.

Nesse primeiro livro, tanto o autor uruguaio quanto as autoras gaúchas chamam a atenção para as relações que devem se estabelecer entre leitura, produção de significado e compreensão. Ler deveria ser uma atividade que aproveitasse a curiosidade da criança e favorecesse sua iniciativa e sua autonomia. A compreensão de que a aprendizagem da leitura deve se dar em duas etapas se mantém: a primeira alia a leitura à decifração e a segunda, a leitura à produção de sentido.



Figura 8: Capa do *Primeiro Livro de Leitura Queres Ler*, de Olga Acauan e Branca Diva Pereira: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Segundo Mortatti (2000), a partir dos anos de 1930, as cartilhas passam também a se basear em métodos analítico-sintéticos – também denominados de mistos ou ecléticos – em decorrência da difusão e repercussão dos *Testes de ABC*, de Lourenço Filho (1933), cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando atingir maior rapidez e eficiência na alfabetização. Desse modo, o método assume uma posição secundária, pois *o como ensinar* fica atrelado à maturidade da criança e às

questões de ordem didática e psicológica. Daí surgem as atividades que têm como objetivo desenvolver as habilidades visuais, auditivas e motoras que estão contidas no manual do professor, disseminando, assim, a ideia da necessidade de um *período preparatório*.

Peres (2006) lembra que a expansão das publicações das cartilhas aqui no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1950 e 1970, em muito se deu em decorrência da criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). A principal atribuição desse órgão, criado em 1943 e ligado à Secretaria de Educação e Cultura, era a realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais destinadas a dar uma materialidade científica ao trabalho escolar. Esse órgão orientou, decidiu, fiscalizou, controlou, pesquisou e determinou projetos e práticas no ensino gaúcho, sendo os livros didáticos um dos principais objetos de seus estudos. Um exemplo disso são as listas de livros recomendados para utilização nas escolas públicas. O CPOE foi um dos responsáveis pela divulgação, no Rio Grande do Sul, do método global de contos.

Em se tratando desse tipo de método, ganha destaque no cenário nacional, na década de 40, o uso do método global de contos, da mineira Anita Fonseca, intitulado *O Livro de Lili* (1940). Esse apresentava 11 contos compostos por frases curtas narrando a vida de Lili. Cada conto era, a cada lição, decomposto em sentenças, palavras e sílabas, sendo cada nova lição ilustrada por uma gravura (MACIEL, 2002).

Maciel e Frade (2006) dão mais informações sobre essa cartilha, que foi uma das marcas do método global no Brasil. Elas comentam que a fundamentação teórica do método global foi inspirada nos estudos sobre percepção visual, no campo da psicologia infantil, baseado nos estudos de Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget; e no campo da psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg, e ainda nas pesquisas sobre hábitos fundamentais de leitura dos pesquisadores Huey, Judd, Bruswell, Gray, Schmidt, Docheray, entre outros.

Conforme as orientações desse método, cada lição deveria encerrar uma unidade de pensamento, porém, sempre deixando a criança interessada na lição seguinte. Quanto mais significativa a palavra a ser trabalhada, melhor seria sua fixação. A repetição deveria ser bem feita, tendo o cuidado de fazer com que a criança mantivesse o interesse. A memorização do texto/palavra apoiava-se na imagem ideovisual, conforme estudos desenvolvidos por Decroly.

As ilustrações ganhavam destaque na produção desse material, de modo que permitisse às crianças recontar as lições com a ajuda das imagens. As imagens podiam não ser coloridas, pois caberia aos alunos a tarefa de pintá-las a partir dos cartazes de apresentação das lições.

Peres (2006) relata o investimento das professoras do Instituto de Educação Assis Brasil, de Pelotas, que fizeram uma viagem de estudos até Minas Gerais, e participaram, entre outras iniciativas, de palestras e de congressos para aprimorar a utilização desse método no Rio Grande do Sul. Tal investimento pode ser conferido em narrativas diversas sobre o processo de alfabetização, atuação ou formação docente, desenvolvidas desde o início do século XX até os anos de 1960, as quais ilustram a consistência teórica que envolvia a utilização de cada método, assim como o uso de estratégias variadas para auxiliar seus alunos a aprenderem as lições, chamando atenção por meio de encenações e no preparo cuidadoso do material (TRINDADE, 2010).

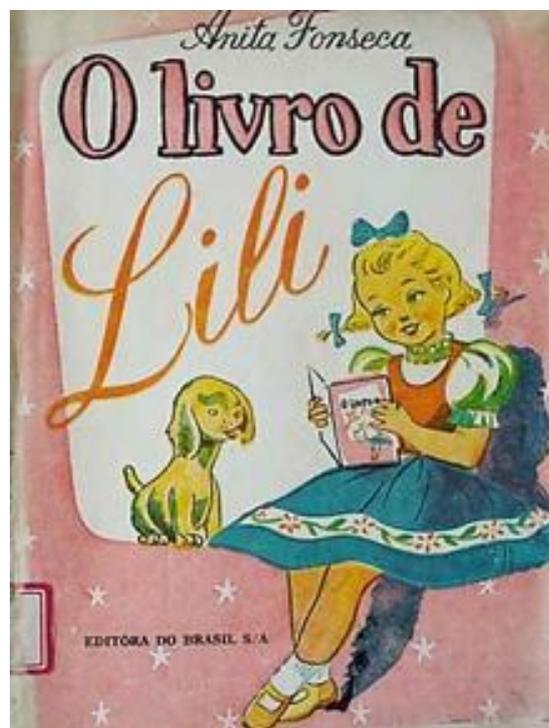


Figura 9: Capa do *Livro de Lili* de Anita Fonseca: imagem pertencente ao acervo do projeto *Memória da Cartilha*.

Disponível em: [www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria).

Nos anos 60, Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro, Maria do Carmo Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso publicam *Minha Abelhinha*. A obra baseava-se em um método italiano que explora o som dos fonemas fazendo uso do método do conto e de associações mnemônicas entre a forma da letra inicial da palavra e o objeto representado pela mesma, sendo reconhecido, portanto, como um método misto.

Para Frade (2007), esse método buscou sanar algumas dificuldades do *método fônico*, uma vez que pretendia atenuar a falta de sentido da apresentação dos fonemas ao relacioná-los

a uma palavra significativa, representada por um personagem ou a um objeto de uma história. Assim, as lições do livro são apresentadas por meio de palavras ou pequenos textos, cabendo ao professor (mediante as orientações dadas no Manual do Professor) explicitar em que momento se fará a apresentação das letras, assim como qual recurso servirá para desencadear a emissão dos fonemas.

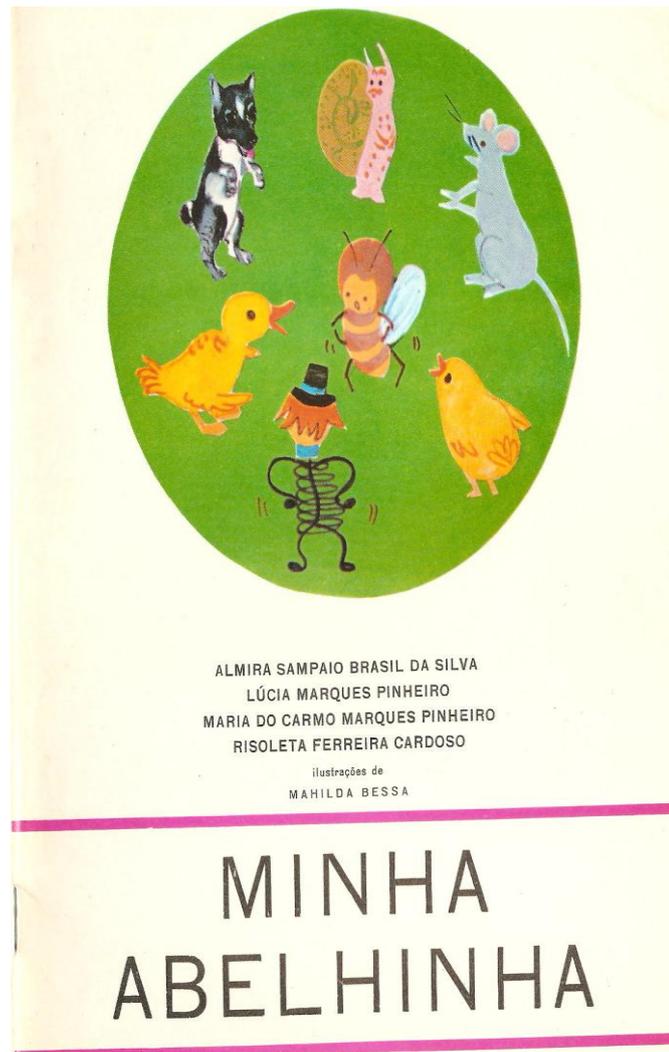


Figura 10: Capa da cartilha *Minha Abelhinha*, de Almira Sampaio Brasil da Silva: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

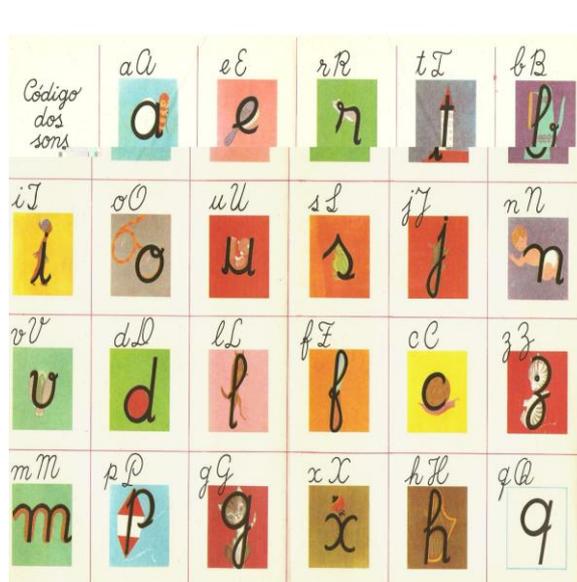


Figura 11: Cartaz que acompanha as lições da cartilha *Minha Abelhinha*, de Almira Sampaio Brasil da Silva: imagem pertencente ao acervo do Museu da Cartilha do Instituto de Educação General Flores da Cunha.

Até a década de 60 foram intensas as disputas entre os métodos analíticos e sintéticos, sendo que toda a produção teórica acadêmica buscava analisar qual deles era o mais eficiente. Durante esse período, métodos e técnicas se alternaram quanto ao seu reconhecimento e eficácia, predominando ora um ora outro nas turmas de alfabetização.

Marzola (2003) observa que foi preciso que a pedagogia adquirisse a base científica que lhe proporcionou o surgimento da psicologia experimental, no final do século XIX, fazendo com que métodos de alfabetização se sustentassem nas diferentes teorias de aprendizagem de cunho psicológico, para que “novos” efeitos de verdade e de poder fossem produzidos na atividade pedagógica ao longo do século XX. Exemplos disso são: no início do século XX, a psicologia associacionista<sup>35</sup>, que fundamentou o método montessoriano de ensino e serviu de base científica para os métodos sintéticos de alfabetização, utilizados desde a antiguidade até meados do século XVIII, mas agora com nova roupagem; a psicologia da forma (*Gestalt*) que, na metade do século XX, fundamentou cientificamente os métodos analíticos de alfabetização, que inicialmente tiveram suas origens em Decroly; a linguística estruturalista de Saussure (1857-1913), que forneceu o suporte científico para os métodos fonéticos. Com tudo isso, deu-se legitimidade a antigas metodologias de alfabetização, possibilitando-lhes participar dos jogos de verdade, ou seja, da disputa pelo poder de dizer a verdade sobre o ensino da leitura e da escrita.

<sup>35</sup> Atribui a percepção de um objeto à associação das sensações.

A partir de 1980, os métodos de alfabetização e as cartilhas deixaram de ocupar um papel central no ensino da leitura e da escrita no Brasil. A alfabetização escolar passou por vários questionamentos em função das pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento como a Psicologia, a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, entre outras. De acordo com Soares (2003), enquanto as práticas inspiradas nos métodos sintéticos e analíticos enfatizavam apenas uma das facetas da alfabetização – a decodificação –, aquelas que se baseavam na psicogênese da língua escrita, davam grande ênfase ao processo de construção do conhecimento do sistema de escrita, ou seja, a faceta psicológica. Nessa última proposta, os métodos, as cartilhas, a prontidão são substituídos por mediação do objeto do conhecimento e pelas fases de evolução conceitual por que passaria o aluno até compreender o nosso sistema de escrita. Passa, dessa forma, a ser priorizado o trabalho com diferentes suportes de textos, especialmente o do texto literário.

A corrente psicogenética, representada especialmente por Piaget, já nas décadas de 1920 e 1930, sustentou tanto os métodos “tradicionais” de alfabetização que vigoraram em nosso país nesse período, especialmente os da vertente analítica, como serviu de referência para a produção de um “método construtivista” de alfabetização, a partir da década de 1980. Tem como marco de seu surgimento a publicação de um estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, fazendo com que os “antigos” métodos e as cartilhas de alfabetização perdessem o *status* que possuíam na didática da alfabetização. Suas pesquisas tinham por base três princípios: não identificar leitura como decifrado, não identificar escrita como cópia de um modelo e não identificar progressos na conceitualização como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Ao se contraporem aos métodos existentes na época, Ferreiro e Teberosky (1985) pontuam que a partir de suas pesquisas muda-se o foco da alfabetização passando do *como se ensina* para o *como se aprende*. Completam dizendo que a ênfase nas habilidades perceptivas – dos métodos –, faz com que sejam deixados de lado dois princípios tidos por elas como fundamentais: o da competência linguística das crianças e o das suas capacidades cognoscitivas.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente [ao referirem-se aos princípios do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem]: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24)

É dentro dessa lógica que fazem uso do conceito de *erro construtivo*, isto é, reconhecendo respostas que em um primeiro momento parecem distantes da forma padrão de escrita enquanto aplicações de hipóteses formuladas pelas crianças sobre a forma como se estrutura o código escrito, servindo essas de pistas para que, a partir de intervenções, em um futuro próximo ocorra o domínio alfabético do código.

Segundo as autoras acima citadas, a lógica da alfabetização não deveria ser a de re-ensinar as crianças os fonemas da sua língua e sim de levá-las a conscientizarem-se de uma diferença que já sabiam fazer na modalidade oral. Recorrem, assim, a uma diferenciação entre *processos de aprendizagem*, que tomam a criança como um sujeito cognoscente, que pensa a respeito da sua língua; e *métodos de ensino*, que focam suas ações no que está pautado pela metodologia adotada.

Segundo as autoras acima citadas, com relação às suas hipóteses de escrita<sup>36</sup>, as crianças passam por cinco níveis: no nível 1, escrever é reproduzir traços típicos da escrita, a intenção subjetiva do escritor conta mais do que as diferenças objetivas no resultado e podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, representadas algumas vezes por meio de desenhos; no nível 2, a criança parte do princípio de que para escrever coisas diferentes deve haver diferenças objetivas nas escritas, a forma do grafismo é mais definida, mais próxima a das letras, surge a hipótese de que existe uma quantidade mínima de grafismos para que seja possível escrever algo e a hipótese de variedade nos grafismos, que reaparecem nos demais níveis; no nível 3, há uma tentativa de atribuir valor sonoro a cada letra que compõe a escrita, cada letra passando a valer uma sílaba; no nível 4, estabelece-se um conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de grafias, o que faz com que a criança busque acrescentar letras à sua escrita silábica, havendo a mistura da hipótese anterior com a seguinte; no último nível, 5, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e, a partir desse momento, se defronta com dificuldades próprias da ortografia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Ferreiro e Teberosky (1985) fazem muitas outras testagens ao longo de suas pesquisas. Optei pela apresentação desta, por ser a mais utilizada pelos professores em sala de aula e na organização das propostas didáticas do GEEMPA.

<sup>37</sup> Schineider (2009) faz um paralelo entre os níveis criados por Ferreiro e Teberosky (1985) e as adaptações feitas pelo GEEMPA, dividindo-os em outros sub-níveis, numa primeira fase, e em outros níveis, mais recentemente.

Tais ideias, lançadas pelas pesquisadoras sobre a psicogênese da língua escrita, ganham força no estado do Rio Grande do Sul por intermédio da proposta didático-pedagógica desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA)<sup>38</sup>, um de seus principais divulgadores. Este grupo assim se apresenta em sua *home page*:

O Geempa vem trabalhando há trinta e seis anos, com propostas didático-pedagógicas construídas no diálogo entre as mais bem fundamentadas teorias da aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente em escolas públicas que atendem as classes populares. Saliente-se que o Geempa teve, ao longo, de sua existência, duas atividades básicas: a pesquisa e a formação de professores, intimamente entrelaçadas. Para se obter sucesso os resultados da tecnologia geempiana de alfabetização indiscutivelmente o centro é o professor, tendo por meta a qualidade da educação que promove em sala de aula, da organização do seu trabalho no campo da didática da alfabetização e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental assim como da pertinência de técnicas, aparatos e ferramentas empregadas como procedimentos de ensino-aprendizagem, de alunos das escolas pública do país. (GEEMPA, 2011, p. 01)

Em termos teórico-conceituais, o GEEMPA situa sua proposta de alfabetização, denominada de pós-construtivista, na confluência das obras de Jean Piaget, Henri Wallon, L. S. Vygotski, Sara Pain, Emilia Ferreiro e Paulo Freire, entre outros, lidos a partir da sala de aula, do lugar do professor e de seu compromisso com a efetiva aprendizagem de seus alunos. (GEEMPA, 2011). São três as bases teóricas dessa proposta: a primeira delas é de que todos podem aprender – aprendemos tudo e sempre; a segunda, é de que aprendemos com os outros – somos geneticamente sociais, logo o ato de aprender é um fenômeno social, uma vez que aprendemos na comunhão por meio das intervenções do professor e dos colegas; a terceira esclarece que não aprendemos a partir do conteúdo científico das ideias construídas cientificamente, mas há uma passagem do conhecimento científico para o dia a dia das pessoas que passam a construir hipóteses (níveis da psicogênese) sobre ele – diante disso, ensinar é ir ao encontro e acolher essas hipóteses, fazendo com que o aluno se dê conta de suas incompletudes.

Para que o professor compreenda a forma de pensar do aluno é programada uma aula-entrevista; essa consiste em um encontro individual entre professor e aluno que, mediante as testagens realizadas, vai conhecer o seu grupo para, a partir daí, planejar suas intervenções. Os espaços e os tempos de aprender também devem ser pensados, uma vez que se trabalha com a lógica de que as aprendizagens não são naturais e de que aprendemos a partir das

---

<sup>38</sup> Um estudo detalhado sobre a proposta de alfabetização do GEEMPA pode ser encontrada na dissertação de mestrado de Schneider, 2009. Cf. nota 2.

oportunidades que o contexto nos proporciona. Como não aprendemos por conta da maturação biológica, mas devido à influência do planejamento dos professores e das relações estabelecidas com os colegas, o princípio de que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizado perde força ante o da intervenção, uma vez que quem imprime o ritmo das aprendizagens é o professor. Finalmente, aprender deve proporcionar prazer: aprende-se brincando e jogando.

Os cadernos de atividades produzidos para os alunos têm em suas primeiras páginas uma história. Em seguida, é apresentado um glossário em letra bastão e cursiva e, a partir daí, surgem materiais para a confecção de jogos e atividades de sistematização do código, dando destaque à letra inicial, quantidade de sílabas e letras de uma palavra, entre outras atividades pensadas a partir dos níveis psicogenéticos.

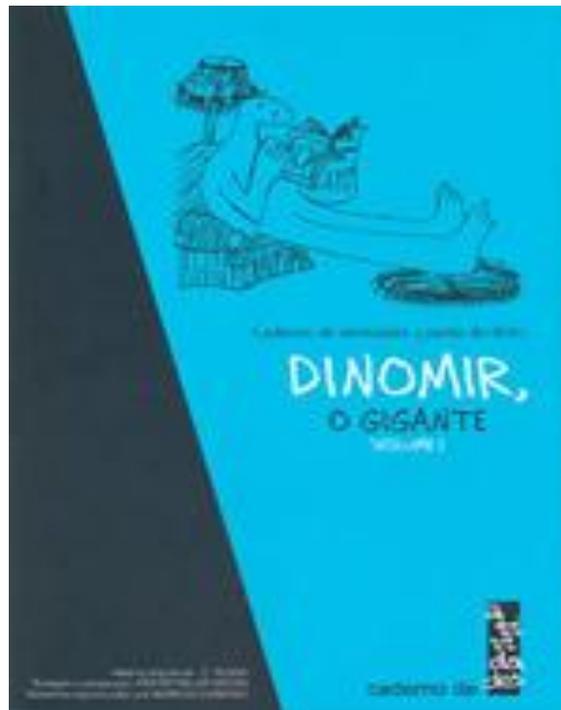


Figura 12: Capa do Caderno de atividades Dinomir, o gigante de E. PlockiGladis Rocha, Tradução Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: Editora GEEMPA, 2009.

Outra marca da década de 80 foi o surgimento dos estudos sobre *literacy*/letramento/alfabetismo<sup>39</sup>, que deram início a um novo enfoque nas pesquisas sobre

---

<sup>39</sup> Estudos desenvolvidos por Graff (1990), Kleiman (1995) e Soares (1996; 1998), entre outros, esclarecem a respeito dos significados atribuídos a esses termos. Usarei as denominações utilizadas por cada autor ou editor brasileiro para o termo inglês *literacy*, quais sejam – alfabetização, alfabetismo ou letramento –, assim como o

alfabetização. Tais estudos deixam de se ocupar do *como se ensina* e do *como se aprende*, e passam a discutir, por um lado, os mitos que se constroem em torno da alfabetização e do letramento/alfabetismo, além de se voltar, por outro lado, para o papel social da leitura, da escrita e da oralidade, não bastando mais saber ler, escrever e falar, ao se tornar “necessário” saber fazer uso dessas habilidades (TRINDADE, 2011). Street (2008) nos lembra que o termo *literacy*, então, passa a ser vinculado ao contexto social, cultural e histórico do seu uso.

O “mito da *literacy*” é definido por Graff (1995) como sendo a crença de que um nível intermediário de progresso econômico, social e individual pudesse se relacionar a um nível mais sofisticado de aquisição e uso da leitura e da escrita. Cook Gumperz (1991) mostra como se dá a invenção desse mito por meio de estudos que demonstram que mudanças nas expectativas e no conceito de *literacy*<sup>40</sup> ocorreram ao longo da história da escolarização. Derruba o mito que atrela *literacy* à industrialização, mostrando que invenções cotidianas ligadas às áreas sociais e recreativas precederam as atividades econômicas para o desenvolvimento da alfabetização. Cook Gumperz (1991) enfatiza que não passamos de *illiteracy* para *literacy*, e sim de múltiplos *literacies* para *literacy* escolar. Por sua vez, Marzola (2001) toma o analfabetismo como um efeito discursivo para mostrar que os “mitos de alfabetização, alfabetismo e/ou do letramento” são criados pelos mesmos discursos que produzem o analfabetismo, sendo esses, produtos da linguagem, que produzem teorias e verdades por meio de seus discursos e representações. Amparada em tais estudos, Trindade (2004a, p. 127) observa que:

[...] a mudança, portanto, não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações, de uma ideia pluralista acerca da alfabetização até a noção de uma alfabetização única, estandardizada no século XX. Cabe dizer que, se as equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudanças cognitivas, alfabetização e desenvolvimento econômico incluíam a escolarização da alfabetização, é a análise cultural que nos permite colocar em dúvida esse conjunto de equações e seus resultados, como também compreender por que motivos tais discursos ganham destaque no decorrer do século XX.

---

próprio termo inglês, quando fizer uso de texto de autor de língua inglesa ou quando os autores ou editores nacionais referirem tal termo, mesmo que traduzindo-o para o termo que utilizam em suas produções.

40 A nota número 36 do texto de Graff (1990, p. 64), feita por Tomaz Tadeu da Silva, traz as seguintes informações sobre a palavra *literacy*: “a palavra *literacy* tem sido usualmente traduzida por alfabetização. Neste e nos outros artigos traduzidos do inglês constantes deste número de Teoria & Educação optou-se por traduzi-lo por alfabetismo, uma vez que alfabetização designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de ser alfabetizado, expresso na língua inglesa. Em geral pensa-se não existir uma palavra em português que traduza adequadamente *literacy*, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo como letramento ou letração. Entretanto, uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de *literacy* e alfabetismo são praticamente coincidentes”.

Frente ao que foi diagnosticado pelos estudos acima referidos, Kleiman (1995) sugere que atualmente podemos definir o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. A autora explica que, a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita e passam a analisar esses efeitos por meio de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento. A autora utiliza, como exemplo desse movimento, o conceito de letramento discutido por Street (1984), salientando peculiaridades de tipos e de usos diversos da escrita. Street (2003) caracteriza *literacy* considerando dois modelos de análise: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*. O *modelo autônomo*, se analisado independentemente do *modelo ideológico*, consistiria em apenas uma forma de se desenvolver *literacy*. Se interpretado de tal forma, em tal modelo a escrita seria vista como independente do contexto em que está inserida e diferente do processo de comunicação oral, e teria efeitos em outras práticas sociocognitivas, sem considerá-las como práticas ideológico-culturais, como se fossem neutras e universais. O *modelo ideológico* reconhece que não há uma única prática de *literacy*, mas várias, determinadas social e culturalmente. O modo como o sujeito entenderia a escrita dependeria, então, do contexto e da instituição social na qual ele a adquiriu. Ainda nesse modelo, as práticas de letramento estariam vinculadas à cultura e às estruturas de poder e, por isso, mudariam conforme o contexto em que são praticadas. Ou seja, Street (1995), quando criou tais modelos, propunha que o modelo ideológico não negar habilidades ou aspectos cognitivos de ler e escrever, uma vez que ele os entende como fazendo parte das culturas e das relações de poder, ao incorporar os estudos desenvolvidos pelos defensores do modelo autônomo de letramento. O modelo ideológico de letramento, reconhecido pelo autor como sendo alternativo, tornar-se-ia mais sensível à perspectiva cultural e local na qual se desenvolvem as práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Ele reconhece as relações de poder que identificam algo como sendo legítimo em determinada cultura, bem como as práticas de leitura presentes nela e as teorias que as tornam verdade e as justificam. A partir do momento em que se reconhecesse *literacy* como uma prática social e não somente como um conhecimento técnico e neutro, como prevê o modelo autônomo, seriam reconhecidas também todas as lutas sociais que se travam para autenticar aspectos de uma cultura em busca do poder e da legitimidade de alguns saberes que se instituem (STREET, 2003).

Soares (1996) argumenta que, a partir destas novas conceituações, está havendo uma mudança nas esferas acadêmicas na maneira de considerar o acesso à leitura e à escrita em

nosso país – da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita – resultando no aparecimento do termo *letramento* acompanhando o termo *alfabetização*.

Em se tratando de livro didático, embora as atividades que fazem referência às práticas sociais de leitura e escrita estejam presentes em suas páginas nas “antigas cartilhas”, Trindade (2004a) as identifica nos textos ao final de obras didáticas publicadas entre os séculos XIX e XX, indicando que o aluno, ao adquirir a leitura e a escrita, já seria capaz especialmente de ler e escrever cartas, além de ler outros gêneros textuais, nos seus respectivos suportes, ainda que pese mais o domínio da leitura em relação ao da escrita e que isso possa ocorrer somente ao término da cartilha. Essas propostas voltadas para o *letramento* podem se tornar mais visíveis a partir do livro didático escrito por Gladys Rocha (1999) – *Português: uma proposta para o letramento: alfabetização* –, supervisionado por Magda Soares, que utiliza em seu título os dois termos – *letramento* e *alfabetização*. A presença das duas definições é incorporada às capas dos livros a partir do PNLD de 2007, instituindo e dando força a essa nova forma de pensar a alfabetização no Brasil.

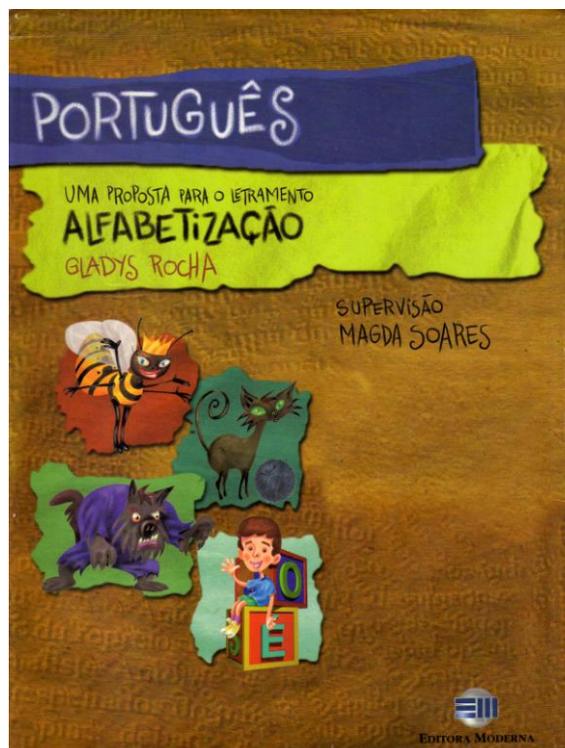


Figura 13: Capa do livro *Português: uma proposta para o letramento: alfabetização*, de Gladys Rocha. Supervisão de Magda Soares. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

Posso dizer que esse novo olhar lançado para a alfabetização surge a partir do momento em que os pesquisadores começam a se dar conta de que a forma como a alfabetização vinha sendo tratada dava conta, em parte, da aquisição do código, mas não dos usos sociais dele (RIBEIRO, 2004). Mais recentemente, o governo federal passa a promover uma série de medidas buscando fazer com que se amplie o conceito de alfabetização.

A partir do estudo de Moraes, Albuquerque e Ferreira (2005), referente ao PNLD 2007, como destaca o programa Pró-letramento no fascículo dedicado aos livros didáticos (MEC, 2008), por meio de um quadro comparativo entre livros didáticos de alfabetização, são apresentadas as seguintes constatações: os livros que apresentavam muitas tarefas de leitura e de produção de textos, ao ter como objetivo ensinar o sistema de escrita alfabética, privilegiavam atividades que tinham a palavra e a letra como unidades principais; em sua maioria, os livros didáticos não promoviam a reflexão metalinguística, bem como utilizavam pouco os textos curtos (trava-línguas, parlendas e quadrinhas) na promoção da consciência fonológica e como facilitadores do estabelecimento de relações entre as partes escritas e as faladas das palavras; embora os autores didáticos, em sua maioria, se declarem adeptos da teoria construtivista e mencionem a teoria da psicogênese da língua escrita, as atividades apresentadas nos seus livros estão mais voltadas para a forma convencional de escrita (escrita alfabética); os livros didáticos têm padronizadas as primeiras lições com o trabalho com o nome, porém sua exploração se limita à localização de letras e às primeiras páginas dos livros; as atividades propostas desconsideram a heterogeneidade das turmas; as atividades de leitura e de produção de textos se mostram pouco articuladas com as atividades voltadas à reflexão sobre as palavras e suas unidades menores; os livros didáticos apresentam um maior número de atividades voltadas ao letramento, deixando a desejar no que se refere a atividades que dizem respeito a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Conforme esses mesmos autores (MORAIS; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008), se o PNLD 2007, dessa forma, já privilegiou a presença de uma maior diversidade textual, o PNLD 2010, na continuidade, alerta para a importância a ser dada para o eixo do letramento sem perder de vista o da apropriação do sistema de escrita alfabética, tanto em relação ao número de atividades quanto à sua natureza.

Ao pontuar que a criança nasce imersa em um ambiente letrado e que ao longo de seu desenvolvimento irá circular por várias esferas sociais – escola, família, lazer, trabalho, religião – que lhe proporcionará conviver com uma diversidade de letramentos, Rojo (2009) pondera, no entanto, que a escola valorizaria apenas as vivências escolares que ocorriam em torno do desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, o que, por vezes, acaba

prejudicando o desenvolvimento de alguns grupos sociais e beneficiando outros. Assim, os estudos sobre letramento tentam levar para dentro da escola a diversidade de textos a que a criança tem acesso no cotidiano e aproveitá-los durante o processo de alfabetização<sup>41</sup>.

Na busca de solução para o problema que a escola brasileira enfrenta na atualidade – o de ter universalizado o acesso à instituição de ensino, mas não o acesso à aprendizagem e à alfabetização – surge um novo discurso no cenário nacional, dividindo espaço com as tendências psicogenéticas e do letramento, por meio do alerta para a necessidade de se privilegiar os estudos sobre a *consciência fonológica* (CAPOVILLA, 2005).

Em diversos países do mundo, como Alemanha, Estados Unidos, França e Inglaterra, diante das evidências científicas da importância das instruções metafonológicas para a aquisição de leitura e escrita competentes, os governos passaram a recomendar tais atividades como parte do currículo oficial das suas escolas em programas de alfabetização e de remediação de dificuldades com a linguagem escrita. (ALMEIDA; DUARTE, 2003, p.35)

É interessante perceber que as “evidências científicas” continuam a justificar a eficiência de um método, associando seu sucesso a países tidos como os mais promissores no que se refere às questões econômicas e educacionais, desconsiderando todas as variáveis que marcam as diferenças entre o Brasil, no caso, e esses países citados.

Freitas (2003) define consciência fonológica como sendo a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala.

A consciência fonológica, também referida como metafonologia, faz parte dos conhecimentos metalinguísticos, os quais pertencem ao domínio da metacognição, ou seja, do conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos. Ela permite fazer da língua um objeto do pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras (p.179).

A autora completa dizendo que a consciência fonológica se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras.

Harris e Hodgers (1999) comentam que essa habilidade não é necessária na aprendizagem da fala, mas é indispensável na aquisição da leitura e da escrita. Segundo esses

---

<sup>41</sup> Isso será possível perceber em algumas propostas dos exemplares do PNL 2010, as quais serão analisadas no capítulo 5.

autores quanto maior o nível de consciência fonológica e quanto mais este trabalho for desenvolvido desde a educação infantil, por meio de brincadeiras, maior será o sucesso dessa criança em sua alfabetização.

Adams et al. (2006) completam dizendo que a aquisição da consciência fonológica, isto é, a compreensão de que a fala pode ser representada na leitura e na escrita por meio da relação fonemas/grafemas não é simples e muito menos fácil. Essa dificuldade se deve à falta de atenção que as pessoas têm ao escutarem a fala de alguém ou ao que elas próprias falam, uma vez que processam automaticamente os fonemas, dirigindo sua atenção para o significado do enunciado. Fazer com que a criança se dê conta desse processo é um dos desafios do alfabetizador.

Morais (2012) nos lembra que o trabalho com a consciência fonológica não deve ocorrer apenas no nível da oralidade. Para que a criança avance ainda mais em suas concepções acerca da aquisição do sistema de escrita alfabético, faz-se fundamental que a notação escrita acompanhe as atividades orais de exploração e trabalho com as palavras.

A consciência fonológica se apresenta em vários níveis: das sílabas, das unidades intra-silábicas e dos fonemas, e se divide em várias competências: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão, inclusão e transposição (FREITAS, 2003). Os estudos sobre a relação entre Consciência Fonológica e Alfabetização também têm contribuído para a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita. Conforme Moraes e Leite (2005), o desenvolvimento de distintas habilidades de análise fonológica não se dá de modo uniforme no desenvolvimento infantil e nem todas as habilidades fonológicas são necessárias ao processo de alfabetização. No entanto, para o aluno se apropriar do sistema de escrita alfabética, é imprescindível que ele compreenda que a escrita representa a pauta sonora das palavras, e que essa notação ocorre por meio da relação fonema-grafema. Assim, diversas atividades fonológicas podem contribuir para essa compreensão, como a contagem de sílabas nas palavras, a comparação de palavras quanto à presença de sílabas iguais, a identificação de palavras que contenham o mesmo som, a exploração de rimas etc.

Oliveira (2008), um dos organizadores do *Manual de Consciência Fonêmica*, do Instituto Alfa e Beto, nos dirá que é função do professor fazer com que a criança se dê conta do princípio alfabético em que a escrita é estruturada. Para isso ele deve fazer com que o aluno descubra a relação entre os sons que compõem uma palavra e as letras que representam esses sons; a isso ele denomina de consciência fonêmica, uma das habilidades pertencentes ao

nível referente à segmentação da língua oral em unidades e que compõem a consciência fonológica<sup>42</sup>.

Morais (2006) faz uma retrospectiva de como as tendências sobre alfabetização foram sendo construídas e reconstruídas, passando dos métodos para as tendências construtivistas sob a justificativa de que se deveria dar ênfase ao sujeito cognoscente e hoje volta-se a pensar em métodos fônicos, sob a alegação de que algumas tendências pensadas a partir da década de 80, deixaram de “ensinar” como se dá o processo de alfabetização. O autor busca desconstruir essa lógica, alegando que o retorno aos métodos fônicos não solucionaria o problema da alfabetização no Brasil, ao mesmo tempo em que aponta para um trabalho que envolva consciência fonológica sem abandonar as contribuições trazidas pelos métodos anteriores.

A influência dessas novas tendências pode ser localizada nas capas dos livros aprovados pelo MEC – PNLD 2010 – que trazem em destaque a inscrição *Letramento e Alfabetização Linguística*, marcando, com isso, uma “nova” forma de pensar o ensino da leitura e da escrita.

Trindade (2004b) lembra que há diferença na forma como os estudos acadêmicos interpretavam o analfabetismo e a alfabetização há alguns séculos e como os interpretam hoje, distinguindo-os em novos tipos e níveis. Ao mapear a produção de conhecimento sobre os métodos e processos de alfabetização, a autora pontua que tal produção pode ser reconhecida como prática social, criada a partir de determinados discursos e representações, argumentando que:

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produtos de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais ou sujeitos. (TRINDADE, 2004b, p. 127)

---

<sup>42</sup> Cagliari (1995) explica que a consciência fonológica é um dos campos do conhecimento estudados pela Linguística, definido como o estudo científico da linguagem, voltado para a explicação de como a linguagem humana funciona. A Linguística se subdivide em várias áreas de estudo, fazendo parte delas: a fonética (estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e audição); a fonologia (estuda os sons da fala do ponto de vista da sua função; ocupa-se dos aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas), a morfologia (estuda o signo linguístico reduzido a sua expressão mais simples [morfemas], e a combinação entre esses morfemas formando unidades maiores, como a palavras e o sintagma), a sintaxe (estuda tudo o que se relaciona com a combinação linear de morfemas), a semântica (preocupa-se com o significado das palavras), a pragmática (estuda o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidades), a análise do discurso (estuda o significado e estrutura de um texto), a psicolinguística (estuda como ocorre o processo de aquisição da linguagem pelas crianças) e a sociolinguística (estuda as variações sofridas por uma língua de acordo com os grupos sociais que compõem seus falantes e usuários).

Tomo as palavras da autora para enfatizar que as grandes fases por que passaram a alfabetização em nosso país – a dos métodos, a da psicogênese, a do letramento e a influenciada pela linguística – são construções discursivas que marcaram uma determinada época, podendo ser reconhecidas nos materiais que analiso durante a apresentação desta pesquisa.

O conjunto de estudos até aqui apresentados dá conta, ainda que de forma fragmentada, da trajetória do livro didático enquanto artefato escolar, especialmente o livro didático de alfabetização, incluindo em tal apresentação outras áreas do conhecimento que se cruzam com essas duas primeiras. Na continuidade, procuro fechar tal mapeamento incluindo ainda estudos e fontes de consulta, que tenham por tema *livro didático*, associados ou não à *alfabetização*.

Inicialmente, destaco, de todos esses estudos, o feito por Batista e Rojo (2008), por enfocar somente o livro didático. O estudo abrange o período de 1975 a 2003 e mapeia a produção científica sobre livros didáticos a partir da Base de Teses da Plataforma Lattes<sup>43</sup> do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que disponibiliza, via *web*, os currículos e a produção científica de parte significativa dos pesquisadores brasileiros. As informações obtidas tiveram como fonte de busca a expressão “livro didático escolar”, e deveriam se caracterizar como material científico, e não didático. Tal busca obteve como resultado a análise de 137 páginas, totalizando 1927 títulos. É importante lembrar que estão incluídos nessa busca os seguintes gêneros de divulgação científica: instrumentos de relatórios de pesquisa; teses e dissertações; documentos públicos (pareceres, laudos e relatórios), publicações científicas e comunicação, como publicação de resumo em anais de congressos ou apresentação de trabalhos em eventos, na forma de comunicação; apresentação de pôsteres, painéis, conferências e mesas-redondas.

São as comunicações que reúnem o maior percentual de trabalhos (44%); as publicações científicas, como artigos em periódicos, livros e capítulos de livros constituem cerca de 20% da produção; o grupo dos documentos públicos e o das teses e dissertações representam, cada um, pouco mais de 8% da produção; e os instrumentos e relatórios de pesquisa, aproximadamente 7%. Há ainda 13% de trabalhos cujos dados não possibilitaram a identificação. Dentre as publicações científicas, predominam os artigos de periódicos (12%), seguidos dos capítulos de livros (5%) e de livros (2%). (BATISTA; ROJO, 2008, p. 20)

---

<sup>43</sup> Disponível : [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br). Acesso em: 09/12/2010.

Com o intuito de aprofundar ainda mais suas análises, os autores utilizaram como outra fonte de pesquisa o Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação<sup>44</sup>, especificamente seu Banco de Teses, além de fazerem consultas aos trabalhos de Freitag (1987) e da UNICAMP (1989), bem como ao sistema informatizado de bibliotecas de universidades brasileiras.

A busca no Banco de Teses da CAPES ocorreu tendo como descritores de busca as palavras *livro didático, manual escolar, livros-texto, livros escolares, paradidáticos, cartilhas e livros de alfabetização*. Os resultados das buscas forneceram dados sobre teses e dissertações produzidas em um período que vai de 1987 a 2003. A pesquisa, porém, abarca um período mais amplo – de 1975 até 2003 –, sendo os dados complementados pelos trabalhos acima mencionados.

Como resultado dessa busca, entre 1987 e 2003 foram encontrados 229 trabalhos, sendo 91% dissertações de mestrado e apenas 9% teses de doutorado. Conforme Batista e Rojo (2008), uma possível explicação para a grande diferença entre os dois tipos de produções poderia ser o fato de os programas de pós-graduação terem ampliado a oferta de cursos de doutorado mais intensivamente a partir dos anos de 1990<sup>45</sup>.

Batista e Rojo (2008) destacam a inexistência de trabalhos sobre o tema feitos por pesquisadores experientes, uma vez que, nas teses de livre docência ou nos concursos de professor titular, constatam um pequeno número de autores que privilegiaram o tema livro didático em suas dissertações e teses – apenas três, num universo de 226 pesquisadores. Constataram, também, que apenas 26 dos 197 orientadores desses trabalhos acadêmicos orientaram mais de uma produção contemplando tal tema, e isso tudo, somado à inexistência de congressos sobre o tema<sup>46</sup> no país, faz pensar que ainda é frágil a institucionalização desse campo de pesquisa no Brasil.

É forçoso, tendo em vista esse conjunto de indicadores, levantar a hipótese [...] de que, à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa (BATISTA; ROJO, 2008, p. 28).

---

<sup>44</sup> Disponível: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 09/12/2010.

<sup>45</sup> Fazendo o cruzamento entre a pesquisa na Plataforma Lattes e os seus próprios trabalhos, Soares e Maciel (2000) identificam uma baixa produção sobre o tema, tendo sido produzidas pouco mais de uma tese por ano sobre livros didáticos no Brasil até o ano 2000. As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de que as pesquisas na área da alfabetização também apresentam percentuais inferiores a duas teses por ano.

<sup>46</sup> A UNICAMP desenvolveu, entre os anos de 1998 e 2003, duas edições de um congresso intitulado “Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil”, acompanhando o 12º e o 14º Congresso de Leitura do Brasil. Após, não localizei novas edições do primeiro congresso.

Dou destaque ainda a um outro dado mencionado por Batista e Rojo: entre 1987 e 2001, foram produzidas, no Rio Grande do Sul, um total de oito teses e dissertações<sup>47</sup> envolvendo o tema *livro didático*.

Explorando a temática *materiais escolares*, os temas derivados abordados pela grande maioria das teses e dissertações brasileiras estão voltados para o estudo dos livros didáticos ou manuais (90%). Os demais voltam-se a estudos referentes a outros tipos de livros escolares, associados ou não aos manuais. Entre eles, se destacam os livros paradidáticos, incluindo neles as obras de literatura infantil, embora esses últimos recebam estudos diferenciados quanto ao estado do conhecimento nas áreas da leitura e da literatura.

A temática *conteúdos e metodologia de ensino* corresponde a 56,77% da produção total. Já *conteúdo ideológico* é a temática que apresenta a segunda maior concentração dentre as pesquisas analisadas (10,48%), seguida pelas que analisam a *produção* do livro escolar (7,42%), o *uso* do livro didático em sala de aula (5,68%), os *impactos* dos livros no processo de ensino-aprendizagem (4,37%), a *avaliação e seleção* de livros didáticos (3,06%) o cruzamento de dimensões já citadas, como elaboração, edição, uso etc. (2,18%), a *distribuição e circulação* do livro escolar (1,75%), *as políticas* do livro escolar (1,31%) e o *estado do conhecimento* a respeito do livro didático (0,44%).

Os autores concluem, por fim, que, de um total das 229 teses e dissertações produzidas sobre o tema *livro didático escolar*, em nosso país, no período analisado (de 1987 a 2003), apenas 16 delas tratam do tema *alfabetização*, o que corresponde a um percentual de 6,99% do total.

Com vistas a complementar o período do estudo realizado por Batista e Rojo (2008), para o período de 2004 a 2012, busquei, no Portal CAPES, teses e dissertações produzidas utilizando os mesmos descritores usados pelos autores acima citados. Identifiquei um total de 19 teses e 31 dissertações tendo por tema *livros didáticos*. Com relação aos livros de alfabetização ou cartilhas, identifiquei oito teses e 11 dissertações. Ao lançar a expressão *livros de alfabetização para o ensino fundamental de nove anos*, não encontrei nenhuma produção, sendo que o mesmo ocorreu para as expressões *cartilhas para o ensino fundamental de nove anos* e *livro 1 para o ensino fundamental de nove anos*<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Batista e Rojo (2008) não indicam quanto desse total seria de teses e quanto de dissertações.

<sup>48</sup> Fiz tal busca sabendo de antemão que seria pouco provável encontrar produções sobre tal política pública, uma vez que a implementação do ensino fundamental de nove anos foi iniciada a partir da lei 11.274, de 06/02/2006, sendo a distribuição de livros para tal etapa de escolarização realizada pelo PNLD no ano em curso (2010).

Buscando dar visibilidade aos campos de estudos da linha e núcleo de pesquisa a que se vincula esta proposta de tese, busquei na *home page* do Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS/PPGEdu)<sup>49</sup> pesquisas acadêmicas que já foram desenvolvidas a partir da temática *livros didáticos* e *livros didáticos de alfabetização*. Localizei três teses.

A primeira delas, que, de certa forma, influenciou a produção desta tese, foi produzida por Iole Maria Faviero Trindade (2004a), intitulada *A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: ser Maternal, Nacional e Mestra. Queres ler?*, e trata de discursos e representações presentes nas cartilhas ou primeiros livros usados na alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930; a segunda, escrita por Leila Mury Bergmann (2002), chamada *Representações da TV no Livro Didático de Língua Portuguesa*, trata das representações da TV em textos escritos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LD de LP) de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; e a terceira, intitulada *Identidades Capturadas - Gênero, Geração e Etnia na Hierarquia Territorial dos Livros Didáticos de Geografia*, produzida por Ivaine Maria Tonini (2002), trata da produção das identidades de gênero, de geração e de etnias nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental.

Além dessas três teses, também localizei um estudo de pós-doutorado, intitulado “*Ser Gaúcho*” – *Lições de cinco décadas em livros didáticos do início da escolarização e em livros de Literatura Infantil*, produzido por Letícia Fonseca Richthofen de Freitas (2009), que trata das representações dos gaúchos presentes nos livros didáticos e nos livros de literatura infantil.

Os estudos aqui apresentados, sobre a produção institucional e acadêmica em torno do livro didático, além de justificarem o objeto de pesquisa desta tese, ajudaram-me a definir as unidades de análise a serem privilegiadas na mesma: a *produção, a regulação e o consumo dos livros didáticos de alfabetização*. É diante de tal produção, institucional e acadêmica sobre o livro didático que faço algumas escolhas, voltando-me agora para a sua produção na área da alfabetização.

Trindade (2004a) sugere que coloquemos em suspeição as “verdades” sobre a produção acadêmica, no que se refere aos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento<sup>50</sup>. Pondera que, ao fazê-lo, novos olhares devem ser lançados sobre eles, porque embora a alfabetização, historicamente, tenha precedido a escolarização no

---

<sup>49</sup> Disponível: [http://www.ufrgs.br/neccso/teses\\_concluidas.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/teses_concluidas.htm). Acesso em: 20/12/2010.

<sup>50</sup> Disponível: [www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneccso](http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/alfaneccso). Acesso em: 20/12/2010.

ocidente, também passou a servi-la, passando a ser controlada por ela em diferentes níveis e tipos. Para a autora, possivelmente o que reconhecemos hoje como letramentos e alfabetismos sejam novas tentativas de controlar práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, novamente a serviço de sua escolarização e pedagogização. Dessa forma, práticas sociais de alfabetizações diversas, escolarizadas ao final do século XIX, são ressignificadas ao final do século XX, por meio de outras denominações e pela valorização de novos gêneros textuais que se mesclam entre si, tornando-se híbridos, em uma pluralidade de práticas discursivas. Em suas palavras: “Devo sublinhar, também, que tanto o alfabetismo ou letramento escolar, quanto o alfabetismo ou letramento funcional são produtos culturais como as ‘teorias’ e os discursos que os produzem e os analisam e representam.” (TRINDADE, 2004a, p. 137). Portanto, o que quero com esta explanação é mostrar o quanto as instituições de ensino acabam por incorporar funções que antes eram apenas de cunho social, ao exercer a função de pedagogizá-las, como será possível perceber no discurso do PNLD e na análise dos livros didáticos examinados. Essa prática, uma vez incorporada ao discurso atual sobre a alfabetização, acaba por ampliar o campo da alfabetização promovido pela ideia de “letramento”, incluindo a oralidade e tudo o mais que ultrapassa a “alfabetização linguística”. Ou seja: procura colocar “todas” as formas de expressão linguística (orais e escritas) sob o governo da escola.

Ao propor um resgate histórico da produção acadêmica na área da alfabetização, Trindade (2004a) buscou dar visibilidade aos discursos reconhecidos como verdades científicas, bem como seus deslocamentos e permanências, permitindo localizar a “invenção” de determinadas concepções de leitura e de escrita quanto a sua aquisição e o seu uso. Com isso, percebe-se como determinados discursos passam a circular como “verdades”, podendo ser questionados e analisados com relação a outros. Seguindo essa mesma forma de examinar os estudos que têm sido hegemônicos na área da alfabetização no nosso país, destaco para análise um deles, por me parecer que ilustra o referencial utilizado pelo Guia do PNLD 2010, ao fazer uso dos termos *letramento* e *alfabetização linguística* como eixos orientadores e consolidadores do processo de reorganização do “novo” EFNA. Faço-o a partir de um artigo de Soares (2004)<sup>51</sup>.

Conforme a autora, quando se pensa em alfabetização considera-se as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico, devendo esses serem objeto de instrução direta e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de

---

<sup>51</sup> Conferência originalmente realizada na 26ª Reunião da ANPEd – GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, em 2003.

práticas de leitura e escrita, sendo essas últimas associadas ao conceito de letramento. Alerta a autora que esse último conceito representa as relações existentes no mundo da escrita que não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser assistemática. Alerta, ainda, que a ênfase nos estudos sobre letramento, ao orientar a prática docente, pressuporia que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. Ao diferenciar tais conceitos, a autora pensa que ambos não podem ser dissociados na prática docente com dois usos independentes:

Pode-se talvez dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a *alfabetização*, no segundo caso, o *letramento*. O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico. Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. 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 (SOARES, 2004, p. 14).

Ao refletir sobre tal dissociação<sup>52</sup>, Soares (2004) pondera que a *invenção do letramento* desencadeou a *desinvenção da alfabetização*, trazendo como efeito a necessidade da sua reinvenção, pela associação de tais discursos na prática docente.

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino

---

<sup>52</sup> É importante lembrar que autores como Street (1984) são contra essa dissociação em princípio didática e que agora ganha as páginas dos livros de alfabetização. Segundo este autor (2008) tal dicotomia não seria necessária, uma vez que a ação da alfabetizar (alfabetização) pode ser considerada como uma prática de letramento.

direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2004, p.16).

Parafraseando Trindade (2004a), a partir do meu objeto de pesquisa, destaco que minha intenção, ao traçar uma trajetória dos estudos na área da alfabetização, tendo por tema os livros didáticos de alfabetização, foi a de ilustrar como as teorias produzem e tornam como verdadeiros determinados discursos, definindo, a partir deles, formas de ensinar e aprender, bem como a valorização de certas atitudes, ao definir a forma de agir não só de professores, mas de autores didáticos e gestores educacionais. A autora reconhece a multiplicidade de discursos institucionais e acadêmicos como produtos culturais marcados por uma racionalidade datada e identificada em autorias. Dessa forma, permite discutir como se dá sua invenção, assim como suas representações e seus deslocamentos – sem perder de vista como disputam espaço para o seu reconhecimento acadêmico. Buscar a sua visibilidade na produção didática e nas práticas do PNLD e em seus livros didáticos passa a ser o desafio desta tese a partir dos aportes teórico-metodológicos que as orientam.

Passo, no capítulo seguinte, a descrever como ocorreu a federalização do processo de *produção, regulação e consumo* do livro didático no nosso país.

#### **4. A FEDERALIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO, REGULAÇÃO E CONSUMO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

Com o objetivo de contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua distribuição, em 1929<sup>53</sup>, há a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas nacionais do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL).

Em 1930, por meio do Decreto-Lei 19.402, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública – hoje Ministério da Educação. Ainda nessa década houve uma tentativa de regulamentação para a produção e distribuição dos livros didáticos nas escolas em nível federal, pois até então a preocupação com os livros ficava a cargo das unidades da federação. Isso se tornou possível, devido ao período político desenvolvimentista que buscou implantar no Brasil uma educação progressista de base científica (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997). Nesta fase, duas reformas são consideradas marcantes: Francisco Campos (1930-1942) e Gustavo Capanema (1942-1945), estando a primeira preocupada com a formação do professor do ensino secundário e a segunda sendo responsável pela sua divisão em ciclos, ginásial e clássico ou científico. É nesse contexto que surgiram os primeiros movimentos do governo em relação ao livro didático que passa a ter esse termo reconhecido e consagrado como o conhecemos hoje, ou seja, livro adotado nas escolas destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como: editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Em 1938, o livro didático entrou na pauta do governo federal quando foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Essa comissão possuía mais uma função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG, 1987), uma vez que a criação da CNLD ocorreu no período do Estado Novo, um momento político autoritário no

---

<sup>53</sup> Conforme já ilustrado, a seleção e distribuição de livros didáticos era de competência estadual. Cf .Trindade (2004 a).

qual se buscava garantir a identidade nacional. Trindade (2004a) já apontava em seu estudo referente à Primeira República o quanto os livros didáticos cumpriam essa função de formação de uma identidade nacional no nosso país. Assim, a CNLD tinha como tarefa fazer o controle da adoção dos livros, de forma que eles possibilitassem o desenvolvimento de um espírito de nacionalidade. Assim, os aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepunham aos didáticos-metodológicos (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMÉNY, 1984).

Após questionamentos sobre a legitimidade dessa comissão, sendo essa muito criticada pelos intelectuais da época, que a acusavam de ter uma função controladora, de caráter político e ideológico ao invés de didático, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.

Por um longo período, a questão do livro didático parecia não ter solução. As dificuldades estavam atreladas à ineficácia da política governamental e à especulação do comércio, uma vez que desde aquela época o livro didático era um negócio lucrativo para as editoras.

Em 1966, com o Brasil sob o controle do Regime Militar, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Em relação a esse acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) caberiam apenas responsabilidades de execução, e aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle. Segundo os intelectuais da época, a USAID trazia o controle americano sobre as escolas brasileiras, uma vez que os livros passavam por um controle rígido de conteúdo (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997).

Bezerra e Luca (2006) lembram que a partir da década de 60 o número de alunos ampliou-se significativamente, exigindo modificação tanto no conteúdo quanto na composição pedagógica dos livros didáticos. Além disso, os professores sentiram as consequências da ampliação do ingresso, entre elas: condições de trabalho mais precárias e clientela mais afastada do saber formal. Com isso houve uma modificação da relação do trabalho do docente com os livros didáticos, que passaram de obras de referência para orientadores e condutores do trabalho dos professores.

Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e com as contribuições dos estados. Porém, os recursos não foram suficientes para atender a todos os alunos do ensino de primeiro grau da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais.

As mudanças continuaram no ano de 1983 quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag (1987), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Já nessa época, propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino de primeiro grau.

A partir de 1983, o MEC contrata um grupo para o exame prévio dos livros que, a partir de então, seriam analisados também pelos professores. A ampliação da distribuição para todo o Ensino de Primeiro Grau também foi algo que se efetivou neste ano.

Em 1985, o Decreto n. 91.542, de 19/8/85, institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oficializando a escolha do livro didático pelas escolas, com a participação dos professores do ensino fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, visando à universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental, e a adoção de livros reutilizáveis.

Desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), sendo os dois órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC), o PNLD veio substituir o PLIDEF e pode ser considerado o mais antigo dos programas governamentais.

Carvalho (2008) afirma que a criação do PNLD foi um passo importante para a educação, pois ele efetiva a distribuição sistemática do livro didático para o Ensino Fundamental. No entanto o problema da qualidade ainda era algo a ser vencido, uma vez que os livros distribuídos não passavam por uma seleção prévia.

Freitag, Costa e Motta (1997) lembram que até a década de 1980 a história do livro didático no Brasil se restringe à promulgação de decretos-lei e iniciativas governamentais de criação de comissões e acordos que visavam regulamentar uma política aceitável para a produção e distribuição dos livros. Mais uma vez as decisões emanavam do órgão centralizador, composto por técnicos e assessores do governo com pouca experiência na área da educação e do livro didático.

Na década de 1990, o Ministério atuou mais ativamente no que se refere à qualidade do livro didático. No ano de 1993, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos foi um marco em relação às políticas voltadas para os livros didáticos, uma vez que dissertava sobre a melhoria da qualidade dos livros didáticos e sobre a necessidade de capacitar o professor para a escolha e a avaliação dos livros que seriam adotados, com vistas à implantação de uma nova política para o livro didático no Brasil (BEZERRA; LUCA, 2006).

Em 1994, o PNLD ainda enfrentava problemas no que diz respeito à distribuição e, no campo da “qualidade”, eles estariam relacionados ao conteúdo do material que chegava até as instituições de ensino.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático às escolas públicas durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciaria a produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997). Batista, Rojo e Zúñiga (2008) observam que os livros produzidos em 1996 e distribuídos em 1997 tiveram, como critérios de análise, aspectos conceituais (as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros) e políticos (deveriam também ser isentas de preconceitos, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso).

Já em 1999, houve a inclusão de um novo critério, que diria respeito à natureza metodológica, orientando que as obras selecionadas deveriam proporcionar situações de ensino-aprendizagem adequadas e coerentes, que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como: observação, análise, elaboração de hipóteses, memória etc.

Bergmann (2002, p. 49) pontua que “vários foram os estudos feitos sobre o livro didático, problematizando seu caráter político-ideológico, seu conteúdo, sua utilização, produção, qualidade, economia e distribuição”. Com o objetivo de sanar esse problema da qualidade do material distribuído, no ano de 1993 foi criado um Grupo de Trabalho (GT) cujo objetivo seria analisar os conteúdos programáticos e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos livros que seriam distribuídos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido a

vários problemas encontrados nos materiais analisados<sup>54</sup>, a partir de 1995 se intensificou o processo de avaliação e análise dos livros a serem distribuídos aos alunos e aos professores<sup>55</sup>, com a incorporação pelo MEC de duas etapas na escolha dos livros didáticos: a primeira delas diz respeito à avaliação do material pela equipe do MEC, que aprova ou não os livros para fazerem parte da lista de escolha dos professores; a segunda diz respeito ao *Guia do Livro Didático* distribuído às escolas e também disponível *on-line*, que orienta os professores na escolha do material que chega até as instituições de ensino.

A escolha dos livros a serem trabalhados abrange um período de três anos<sup>56</sup>, uma vez que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro título num próximo PNLD. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina, e se a primeira não conseguir ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, passa a valer a segunda.

Nos seus mais de vinte anos de existência, a maior mudança implementada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atende pelo nome de *avaliação pedagógica*. Se até 1995 o Ministério da Educação limitava-se a listar os livros didáticos em ordem alfabética, agora o órgão veta publicações (BERGMANN, 2002, p. 50).

Realizada inicialmente pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), com a coordenação de docentes universitários, a avaliação vem sendo desenvolvida, desde 2001, por universidades públicas, sob supervisão dessa Secretaria do Ministério.

Até 2002, os livros “recomendados”, além de serem incluídos no *Guia*, recebiam uma nova denominação, representada por estrelas: “Recomendado com Ressalvas (RR – uma estrela)”, significando que embora atendessem aos requisitos do MEC o livro continha alguns pontos em que deveria ser melhorado; “Recomendado (R – duas estrelas)”, para livros que atendessem aos critérios estabelecidos; e “Recomendado com Distinção (RD – três estrelas)”, para os livros que atendessem plenamente aos critérios estabelecidos e, além disso,

---

<sup>54</sup> Os livros analisados foram os dez títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Eles correspondiam a 94% das aquisições do Governo Federal.

<sup>55</sup> Vale destacar que, mesmo que estejamos falando de um processo recente, Trindade (2004a) salienta que, desde o final do período Imperial e início da República a produção, regulação e consumo dos livros didáticos era objeto de discussão dos governantes no Rio Grande do Sul (bem como nos demais estados do nosso país), assim como a liberdade de escolha da parte dos professores. Até 1934, as leis que orientavam a produção, regulação e o consumo desses materiais eram estaduais, passando após essa data a ser de responsabilidade do Governo Federal.

<sup>56</sup> Embora sigam o mesmo critério de escolha e periodicidade, os livros destinados ao 1º e ao 2º ano são consumíveis, chegando à escola anualmente, porém sempre seguindo a escolha feita no período destinado para isso.

apresentassem uma proposta que se destacasse no que diz respeito à inovação metodológica, qualidade etc. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008)

Analisando os *Guias* anteriores, é interessante perceber que os livros que receberam RR foram os que apresentaram uma proposta metodológica baseada nos “antigos” métodos de alfabetização; em contrapartida, os livros que foram avaliados por RD foram os que apresentaram uma proposta baseada em aspectos da teoria construtivista e dos estudos sobre letramento. Percebo isso ao analisar as resenhas sobre os livros selecionados nesses *Guias*.

O *Guia*, a ser analisado no próximo capítulo, referente ao PNLD 2010, apresenta a resenha e a avaliação do MEC, bem como os princípios e os critérios gerais e específicos de cada área e as fichas detalhadas que orientam o trabalho dos especialistas na análise dos livros em relação a cada coleção selecionada para orientar os professores nas suas escolhas, sendo que, para a sua efetivação, os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso sobre a escolha de cada coleção e seus livros, pois a mesma obra valerá para todas as turmas de um mesmo ano e nível de ensino. Esse material também informa que, do conjunto de 59 coleções *Letramento e Alfabetização Linguística*, inscritas para a avaliação, 40 (67,79%) foram excluídas e 19 (32,20%) foram aprovadas. Outro dado que chama a atenção é o alto índice de renovação da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10%) aparecem no *Guia* pela primeira vez, enquanto outras duas (10,52%) anunciam-se como bastante remodeladas, num total que supera a metade da amostra. Esse alto índice de obras novas e remodeladas demonstraria o grande esforço dos autores didáticos e das editoras em atender aos critérios estabelecidos pelo PNLD para que suas obras sejam aprovadas e, por consequência, selecionadas para compor esse *Guia*.

Percebo tal movimento de autores didáticos e de editoras a partir do que Johnson (1999) salienta em relação ao *circuito da cultura*, ao considerar que a produção cultural, na maioria das vezes, envolve publicação – tornar público formas privadas –, e que essa tem, como um de seus elementos de análise, o poder que, de alguma forma, “seleciona” o que “pode” ou não ser tornado público. Isso, de certa forma, explica a escolha do MEC de excluir ou incluir livros em sua lista, o que acaba gerando uma forma de unificar o saber segundo os critérios publicados pelo PNLD 2010, e que deverão ser seguidos pelos autores didáticos e pelas editoras para que seus livros sejam aceitos.

Partindo do princípio de que aproximadamente 70% das vendas do mercado editorial brasileiro se destina a livros didáticos<sup>57</sup>, fica fácil entender o porquê de as editoras retirarem

---

<sup>57</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=index.php?option](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option)

rapidamente do seu circuito de vendas os livros que não obtiveram parecer favorável pelo MEC, embora possam existir outros consumidores, como as escolas particulares com liberdade de escolha de seus livros<sup>58</sup>.

Essa atitude do governo de não colocar entre as opções de escolha para os professores os livros não recomendados pelo PNLD gera toda uma reestruturação no comércio do livro didático no Brasil.

A realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle. Embora durante muito tempo tomados como processos neutros e desinteressados, entende-se hoje, que os processos de construção curricular resultam, sempre, de relações de luta e de força entre os diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los, ou, em síntese, para a definição de currículo mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 53)

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção pelo PNLD, mostrando-se tal programa dotado de mecanismos específicos para o controle da produção, avaliação e escolha daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina.

A avaliação de livros didáticos, instituída a partir de 1995, integra, portanto, o conjunto dos mecanismos por meio dos quais o Estado procura exercer o controle do currículo. Para isso, a avaliação dispõe de três instrumentos principais: o primeiro deles é formado pelos critérios que incidem sobre as dimensões do currículo (seleção de conteúdos e a natureza conceitual e política dos mesmos) e sobre a transposição didática (metodologia), que orienta os autores e as editoras sobre o que pode ou não constar nos livros produzidos, definindo sua aprovação ou exclusão; o segundo diz respeito à avaliação, uma vez que essa precisa sustentar sua autoridade por sua natureza técnica, devendo contar, para tanto, com um corpo de especialistas (docentes universitários) dotados de reconhecimento e de autoridade capazes de amparar tecnicamente a avaliação e legitimá-la; o último aspecto se refere à elaboração do Guia organizado pelos especialistas, com vistas a orientar os professores nas escolhas dos livros a serem feitas nas suas escolas. Constato, assim, que existem vários

---

N=13658>. Acesso em: 10/09/2010.

<sup>58</sup> Não possuo conhecimento de nenhum estudo que possa ter focado se há alguma relação entre as escolhas das escolas particulares associadas aos critérios do PNLD ou quanto aos livros didáticos mais consumidos por essas instituições em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

mecanismos de controle que acabam por legitimar determinadas tendências metodológicas que se instauram em determinado tempo e espaço na busca de uma melhor forma de ensinar.

No próximo capítulo, analiso de forma mais detalhada o PNLD 2010<sup>59</sup>, dando destaque à relação dessa edição com a instituição do EFNA e ao exame dos processos de *produção, regulação e consumo* dos livros didáticos de alfabetização, reconhecendo-os como ferramentas úteis para a análise dos discursos circulantes na coleção *Letramento e alfabetização linguística*.

---

<sup>59</sup> Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007. É importante lembrar que, também em 2004, com a Resolução nº 40, de 24/8/2004, ficou instituído o atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de educação especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários. Enquanto os estudantes cegos ou com deficiência visual passam a ser atendidos, de forma gradativa, com exemplares em braile, desde 2001, os alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio, começaram a ser beneficiados com a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilíngues (português, inglês e libras). Aos alunos surdos de 1ª a 4ª séries foram destinados cartilha e livro de Língua Portuguesa em Libras e em *CD-ROM* (FNDE, 2008). Disponível: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 20/09/2010.

## 5 PNLD 2010 EM FOCO

Do ponto de vista pós-estruturalista, os discursos se impõem, num jogo de verdade, não para serem reconhecidos, mas para produzirem determinados modos de ver e de pensar. Foucault (1996, p. 8) nos dirá que em toda a sociedade a produção de um discurso é controlada, organizada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm a função de conjugar seus poderes e perigos e dominar seus acontecimentos.

Com relação à produção de discurso, Hall (1997, 2000) completa dizendo que esse termo se refere a qualquer abordagem em que o significado, a representação e a cultura sejam considerados constitutivos. Como já referido, a constituição de um discurso ocorre dentro do *circuito da cultura*, gerando e sendo gerado pelos processos de *produção, regulação e consumo, identidade e representação*, sendo objetos de análise dessa tese, primeiramente, os processos de *produção, regulação e consumo*, e secundariamente, os processos de *identidade e representação*.

Diante disso, esta seção irá tratar de como os discursos sobre alfabetização circulam no *Edital de Convocação do PNLD 2010* (BRASIL, 2007), nas *Resenhas do Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2009), no *Manual do Professor* e nos próprios *Livros de 1º ano* das *Coleções Letramento e Alfabetização Linguística* do PNLD 2010.

Antes disso, faço um breve resgate de algumas questões que fizeram com que determinados discursos relacionados à alfabetização – e não outros – fossem privilegiados.

### 5.1 PRODUZINDO LIVROS PARA O “NOVO” EFNA: O 1º ANO EM FOCO

A entrada das crianças mais cedo no Ensino Fundamental redefiniu, ao que parece, a forma como se pensava a alfabetização, fazendo com que discursos referentes ao modo de alfabetizar fossem reestruturados ou ganhassem “nova” força, como veremos a seguir.

Nos materiais elaborados pelo MEC, orientando professores e escolas sobre a melhor maneira de proceder sobre a escolha dos livros didáticos, fica evidente essa preocupação, em virtude do grupo de crianças que adentram o Ensino Fundamental com seis anos de idade.

A configuração dada à educação e à alfabetização a partir de 2010 faz parte de uma política pública criada a partir do que hoje considerariamos serem os “melhores” representantes dos discursos sobre o que é ser criança. Esses discursos constituem o que Foucault chama de

[...] efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, 2008, p.229)

Assim como não somos tão autônomos quanto pensávamos ser, as políticas públicas também não o são. Ao pensarmos no EFNA, percebemos a interpelação de discursos sobre os sujeitos da educação, que buscam naturalizar suas ações de forma que sejam tomadas como verdades.

O EFNA, cujos discursos são percebidos nos materiais didáticos analisados, faz parte de uma política de inclusão social, que prevê a sua universalização com nove anos de duração, ao julgar inaceitável uma criança estar fora da escola e, como consequência, apartada do processo escolar de alfabetização. Esses discursos têm origem em órgãos internacionais como a Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outros.

No Brasil, esse discurso tem sua origem no Plano Nacional de Educação<sup>60</sup> (PNE), se estendendo para os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>61</sup> (PCNs), Programa Pró-letramento e

---

<sup>60</sup> Estão entre os objetivos e metas do EF: universalizar o atendimento; ampliar para nove anos a sua duração; reduzir em 50% as taxas de repetência e evasão; assegurar que todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; promover a participação da comunidade na gestão das escolas; manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio; elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais; ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente; prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor às escolas do ensino fundamental; transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos; prover de transporte escolar as zonas rurais; garantir o provimento da alimentação escolar; assegurar que a carga horária semanal dos cursos diurnos compreenda, pelo menos, 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar; ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda; assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios em que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001).

<sup>61</sup> Na área de Língua Portuguesa/Alfabetização, os objetivos para o EF são: expressar-se em diferentes situações e de diferentes maneiras; conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado; saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto; entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento; ser capaz de identificar pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, fazer roteiro, resumos, índices e esquemas; expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões

demais materiais de orientação aos professores que acompanham ações desse programa, incluindo, entre elas, o PNLD 2010, seu Guia e os próprios livros da coleção *Letramento e alfabetização linguística*, sempre acompanhados do *Manual do Professor*. Ou seja, para ser possível entender o que se pensa a respeito da alfabetização na atualidade (via análise de livros destinados ao 1º ano do EFNA pelo PNLD 2010), é preciso entender as mudanças que ocorreram na política pública de governo pensadas para o EFNA, uma vez que elas aparecem na elaboração das propostas didáticas dos quatro livros de 1º ano da coleção *Letramento e Alfabetização Linguística*, que serão analisados mais adiante.

Santaiana (2008) nos dirá que, embora o EFNA tenha sido implantado legalmente em 2005, as discussões que envolvem este nono ano ocorriam desde 2001, ainda que o prazo final de implementação tenha ocorrido somente em 2010, o que justifica a criação e distribuição de “novos” livros para o 1º ano do EFNA em tal ano letivo. Segundo os documentos analisados pela autora (relatórios, documentos, orientações e informações do *site* do MEC) as questões que envolvem a alfabetização estão no centro das discussões, objetivando garantir melhores condições de alfabetização, letramento e prosseguimento nos estudos e, por consequência, a diminuição da evasão e repetência.

Vivemos em uma época em que existe uma exacerbação de discursos sobre a proteção da infância, de uma escolarização que possa garantir a alfabetização de todos, bem como de políticas educacionais que garantam a inclusão. Esses discursos potencializam a criação de condições de possibilidade para que determinadas políticas educacionais se constituam e instituem práticas que designam regras que subvertem os sujeitos.

Dentre os materiais analisados por Santaiana (2008) sobre a implantação do EFNA, evidencia-se uma grande preocupação com a forma de alfabetizar este novo público que adentra no Ensino Fundamental. Expressões que lembram o lúdico e a adaptação da alfabetização a essa nova faixa etária passam a ser corriqueiras. O reflexo disso pode ser percebido nas orientações dadas pelo PNLD 2010, ao sugerir o trabalho com temas próximos do universo infantil e com materiais linguísticos de seu meio. O trabalho com o lúdico aparece desde o *Guia*, passando pelo *Manual do Professor* até chegar nas unidades temáticas e nas atividades didáticas propostas nos livros didáticos. Dessa forma, os discursos do letramento e da alfabetização linguística potencializam os dos lúdicos e demais temas comumente reconhecidos como pertencentes ao universo infantil.

A partir de Foucault (1996), penso que o que foi dito acima pode ser entendido como um jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação da universalidade de um sentido.

Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como os sistemas dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p. 17)

Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007, p. 29), ao analisar os livros didáticos, nos dirão que a “institucionalização” dos conhecimentos – escolares e acadêmicos – é o resultado de disputas acirradas entre os que detêm algum saber. Os saberes ensinados nas escolas e universidades são os que angariaram maior prestígio entre aqueles que têm poder de decisão no campo científico e educacional. Por isso é que podemos dizer que os livros didáticos, assim como as propostas curriculares, são instâncias que institucionalizam o que deve ser ensinado nas escolas.

As demais seções que irão compor este capítulo pretendem mapear como os discursos sobre a alfabetização e o letramento vão se apresentando e a forma como são tratados em cada um dos materiais que compõem o *corpus* desta tese. Todos eles foram posicionados como prescritivos, uma vez que para Foucault (2003, p. 200) seriam: “textos que, seja qual for sua forma (discursos, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas etc.), têm como objetivo principal propor regras de conduta” – textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como devemos nos conduzir; textos práticos, mas que são eles próprios objeto de prática, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. Esses textos têm a função de operadores, que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre a sua própria conduta.

## 5.2 REGULANDO POR EDITAL OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: A COLEÇÃO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA EM FOCO

Nesta seção, apresento e analiso o *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Esse documento regulamenta a forma de inscrição e o que deve constar ou não

nas obras que serão elaboradas pelas editoras e postas em análise pelo MEC para serem avaliadas e distribuídas nas escolas no ano de 2010, para todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Embora esse material seja uma rica fonte de busca de dados (pois descreve desde como deve ser a inscrição das editoras no processo, passando pelo *layout* dos livros didáticos a serem inscritos, critérios de aprovação e eliminação dos materiais etc.), para esta tese ficarei restrita à seção referente aos princípios e critérios para avaliação e seleção dos livros didáticos da categoria “*letramento e alfabetização linguística*”<sup>62</sup>. Pinço para análise os discursos circulantes com relação à área da alfabetização que legitimam e orientam a produção desses livros didáticos por meio do órgão máximo responsável pela educação no Brasil, o MEC.

Nas primeiras páginas da seção *Língua Portuguesa*, do *Edital de Convocação 2010*, são apresentados os princípios de cada uma das áreas de conhecimento – *alfabetização e língua portuguesa* – seguidos dos critérios a serem utilizados pelos julgadores para a aprovação dos livros que serão enviados às escolas para serem escolhidos e, posteriormente, adotados pelos professores para serem utilizados durante três anos em suas turmas. Na seção referente aos *Princípios Gerais*, percebo a presença de alguns discursos recentes associados aos da alfabetização, entre eles o do letramento, incluindo a valorização da oralidade e da diversidade linguística. Recortes de parte desse documento<sup>63</sup> dão noção do que estou pontuando:

Considerando-se as demandas de comunicação linguística, inerentes à vida em sociedade, assim como as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua materna, nos cinco primeiros anos do novo ensino fundamental, deve organizar-se de forma a garantir ao aluno:

1. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita [...];
2. o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, o domínio da escrita alfabética e a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária [...]; o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal [...]; o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; a prática de análise e reflexão sobre a língua [...] (BRASIL, 2007, p. 50).

<sup>62</sup> Para o PNL 2010, os livros destinados à alfabetização, identificados como *Livro 1* e *Livro 2*, passam a ser localizados na categoria *Letramento e alfabetização linguística* para as coleções de alfabetização dos 1º e 2º anos do EFNA e *Língua portuguesa* para as coleções dos demais anos do EFNA.

<sup>63</sup> Os trechos apresentados como citações diretas retirados desse *Edital de Convocação*, assim como do *Guia do Livro Didático* foram selecionados nesses documentos fazendo uso das ferramentas “copiar” e “colar” do Word.

Tais orientações sobre o ensino da língua materna para os cinco primeiros anos do ensino fundamental voltam a ser mencionadas de forma mais enfática no próximo segmento, seguida da recomendação sobre como devem ser organizadas as coleções de livros destinadas aos dois primeiros anos desse nível de ensino:

[...] as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização — e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. [...] Nesse sentido, recomenda-se que as coleções destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental organizem-se de forma a garantir que: **os livros destinados aos dois primeiros anos configurem-se como livros didáticos voltados para a alfabetização, focalizando, de um lado, as práticas de letramento necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento;** [...] (BRASIL, 2007, p. 50). [grifos meus.]

Ao analisar tais fragmentos, que teriam como objetivo auxiliar os autores dos livros didáticos e as editoras a elaborar uma gama de livros didáticos de qualidade, que pudessem auxiliar o professor na “sua escolha”, noto, entretanto, que se trata de uma escolha marcada por interdições (FOUCAULT, 2008). Percebo, assim, que as editoras que quiserem que seus livros sejam aprovados terão que se adaptar à ordem do discurso vigente nesse momento em nossa sociedade. Pelo uso frequente das palavras “autonomia”, “crítico”, “letrado”, “função social da leitura e da escrita”, noto, ainda, que os pressupostos esperados para atender às exigências dos avaliadores dos livros do PNLD são próprios das teorias construtivistas – sobre domínio do sistema alfabético – e dos estudos sobre o letramento, por meio de exploração de diversos gêneros textuais.

A partir dessas primeiras análises, é possível perceber como os discursos impõem, numa relação de poder, as suas verdades por meio da legitimação de métodos de alfabetização tidos como os melhores, podendo ser utilizados por todo o nosso país, com o crivo de um órgão como o MEC, nas coleções do PNLD 2010.

Percebe-se que a escolha dessa metodologia não acontece por acaso, mas sim como resultado do que Foucault (2008) chama de condições de possibilidades, que seriam as condições econômicas, sociais, políticas e culturais que fazem com que certos discursos se estabeleçam como regimes de verdade.

Fazendo um retrospecto dos “tradicionalis” métodos de alfabetização, percebo que muitos deles foram vistos, em determinada época e contexto, como “o melhor”, “o mais verdadeiro”. Marzola (2003) sugere que as implicações atribuídas à alfabetização, produzida como ação de ensinar a leitura e a escrita, fizeram com que ela se tornasse fundamental para o governo das populações, pois, de acordo com as concepções da escola da modernidade, a alfabetização marcaria a fronteira entre a “humanidade” e a barbárie<sup>64</sup>. Sendo assim, a busca pelo método mais eficiente tornou-se uma das maiores preocupações e um objetivo a ser alcançado pelas pesquisas e ações no campo da educação.

O modismo, com a supervalorização da ‘última novidade’ em matéria de método e com os constantes *revivals*, que dão novas roupagens ao antigo, instituiu-se como uma prática habitual, reguladora de expectativas e esperanças. Assim, a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora [...] cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos. (MARZOLA, 2003, p. 210)

Essa substituição constante dos métodos tem relação direta com o discurso da modernidade, cuja base é a noção de progresso científico, que reconhece o mais recente como o mais avançado, desvalorizando o anterior para colocar outro em seu lugar, tido como mais verdadeiro. Bauman (2001) afirma que a modernidade se constituiu dentro dessa prática de substituição da velha ordem, tida como defeituosa, por uma nova ordem, tida como “melhor”.

Apresentados e examinados os princípios gerais do *Edital*, passo, agora, aos critérios classificatórios e, por consequência, eliminatórios, da área de língua portuguesa. No texto que apresenta essa seção de avaliação, ficam evidentes, mais uma vez, os discursos analisados na seção anterior desta tese:

---

<sup>64</sup> Exemplificando: de acordo com Trindade (2004b), *alfabetismo*, *analfabetismo* e *alfabetização* são termos que foram definidos e contextualizados historicamente, podendo receber interpretações variadas conforme a orientação teórica seguida. Silveira (1999 apud TRINDADE, 2004b) explica que o uso predominante do termo *analfabetismo* sobre o termo *alfabetismo* possivelmente tenha se dado não pela predominância do número de analfabetos sobre o de alfabetizados, uma vez que não é corriqueiro o uso do prefixo que simboliza negação na identificação de pessoas, mas pelo preconceito desenvolvido, na modernidade, que associava o indivíduo *analfabeto* a um ser “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Diante disso, torna-se necessário nomear para, então, estigmatizar e repelir, uma vez que as palavras surgem para distinguir, por meio de preconceitos ou de favorecimentos. Uma vez criado o termo *alfabetismo*, esse se generalizou por meio da invenção do “mito do alfabetismo”. A discussão de sua invenção vem a demonstrar que toda a produção teórica se constitui como discurso, ocupando diferentes posições de poder/saber em relação a outros discursos que estão sendo produzidos.

Os princípios gerais acima apontados visam, fundamentalmente, à construção de práticas de linguagem essenciais para o exercício da cidadania numa sociedade complexa e letrada como a nossa. Para viabilizar sua consecução, é necessário que o LDP, na medida em que se apresente como auxiliar legítimo e eficaz do processo de ensino-aprendizagem, obedeça a três critérios de avaliação fundamentais e, portanto, eliminatórios, relativos à: coerência e adequação metodológicas da proposta pedagógica e das atividades que a consubstanciem; correção dos conceitos e informações básicas mobilizados em explanações, atividades e exercícios; contribuição específica à construção escolar das condições necessárias ao convívio democrático com a diversidade humana e o pleno exercício da cidadania.(BRASIL, 2007, p. 51)

Esses três grandes critérios se subdividem em outros dez, tratando os pormenores de cada área do conhecimento dentro da alfabetização. Entre eles, temos: os *Critérios relativos à coerência e à pertinência didático-metodológicas*; os *Critérios relativos à correção dos conceitos e informações básicas*; os *Critérios relativos à construção da cidadania*; os *Critérios relativos ao Manual ou Livro do Professor*; os *Critérios relativos aos aspectos editoriais e gráficos etc.* Opto, entretanto, por abordar apenas os que têm relação direta com a alfabetização e o letramento, os quais enfatizam que:

Cabe à escola, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, garantir ao aluno **o grau de letramento e de domínio da escrita alfabética** necessários à sua inserção gradual, mas efetiva no mundo da escrita. Por essa razão, os livros destinados aos dois primeiros anos devem apresentar propostas e atividades capazes de propiciar ao ensino-aprendizagem escolar: a organização de práticas pertinentes e adequadas de letramento, que levem o aluno a conviver com diferentes funções da escrita e a reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita; a compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita; o desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita. (BRASIL, 2007, p. 54) [grifos meus.]

A partir deste fragmento percebe-se que a forma como se pensa o processo de alfabetização vai além das práticas de leitura e de escrita que visam somente a decodificação e a codificação, uma vez que elas devem contemplar os contextos e usos da leitura, da escrita e, ao que parece, da oralidade<sup>65</sup>.

Identifica-se aqui uma tendência a se trabalhar, durante o processo de alfabetização, com atividades que envolvam a consciência fonológica e o letramento<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Esta forma de perceber a alfabetização já era meta do PNLD desde 1997 (BATISTA; ROJO, 2008).

<sup>66</sup> A análise das propostas didáticas envolvendo a exploração de rimas e de aliterações em textos em verso, como parlendas, quadrinhas e cantigas de roda, presentes, em profusão, nos livros da Coleção *Letramento e Alfabetização linguística*, confirmam tal interpretação.

Para Nascimento (2008), a consciência fonológica que envolve as consciências sintáticas<sup>67</sup>, silábica<sup>68</sup> e fonêmica<sup>69</sup>, bem como a exploração de rimas<sup>70</sup> e de aliterações<sup>71</sup>, é fundamental para que ocorra o processo de alfabetização, sendo que tais habilidades já são parte do universo infantil antes mesmo de se iniciar o processo de alfabetização. Por exemplo: desde muito cedo a criança adquire a sensibilidade à rima, uma das habilidades da consciência fonológica, mas só após estar em um estágio avançado do seu processo de alfabetização é que ela vai adquirir a habilidade de explorar os segmentos fonêmicos da fala, outra das habilidades da consciência fonológica, como bem esclarece Morais (2006).

Uma discussão que tem gerado polêmica é a relação entre consciência fonológica e método fônico. Por meio do exame do *Editais de Convocação do PNL D 2010*, percebo que a intenção não é trabalhar com as concepções do método fônico, e sim com a atualização dos conhecimentos produzidos por tal método por meio da consciência fonêmica, conforme já foi dito e ilustrado, uma das habilidades da consciência fonológica.

Nascimento (2008, p. 03) pontua que a consciência fonológica é diferente de método fônico: “aplicar o método fônico para trabalhar a consciência fonológica seria um retrocesso”, uma vez que entende que a consciência fonêmica, objeto de trabalho do método fônico, é apenas uma das várias habilidades abarcadas pela consciência fonológica.

Pesquisas das últimas décadas apontam que a criança formula hipóteses e constrói conhecimentos ao se familiarizar com as formas de escrita do dia-a-dia e ao refletir, com o professor, sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Músicas, poesias, parlendas e trava-línguas são recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, é preciso mais que cantar, ouvir ou recitar. É preciso chamar atenção da criança para os segmentos sonoros da língua oral, sejam eles sílabas, rimas ou aliterações (NASCIMENTO, 2008, p.03).

Morais (2008) alerta que o trabalho com a consciência fonológica é imprescindível, mas deve ocorrer de modo simultâneo com a exploração da leitura e produção de textos orais e escritos, ou seja, com o letramento, e com práticas regulares de exploração do sistema de notação alfabética, isto é, com o sistema de escrita alfabética. Dessa forma, tais discursos se complementam para produzir propostas didáticas que deem conta da alfabetização no seu

---

<sup>67</sup> Capacidade de segmentar a frase em palavras e organizá-las em uma sequência com sentido (FREITAS, 2003).

<sup>68</sup> Capacidade de dividir a palavra em sílabas (FREITAS, 2003).

<sup>69</sup> Capacidade de analisar os fonemas e de relacionar esses fonemas com as “letras” que os representam (FREITAS, 2003).

<sup>70</sup> Sons finais recorrentes idênticos ou muito semelhantes em palavras que se encontram dentro, ou na maioria das vezes, no final das palavras ou versos de um poema (FREITAS, 2003).

<sup>71</sup> Repetição de sons iniciais em palavras (FREITAS, 2003).

sentido estrito, isto é, o da aquisição do código escrito, e no seu sentido mais amplo, o dos usos da oralidade, da leitura e da escrita e de diferentes gêneros e suportes de texto.

A respeito disso, Street (2008, p. 54) comenta que “a ampla variedade de práticas de *literacy* deixa bem claro que não há apenas uma, mas várias formas de fazer leitura; não há apenas uma *literacy*, mas várias”<sup>72</sup>. Pensando a partir do que sugere Street, questiono se apenas a inclusão de diferentes gêneros textuais nas páginas dos livros e de outros materiais de uso didático, conforme sugere o Edital, bastariam para que as crianças percebessem o sentido de tais práticas na aquisição do código escrito e no uso de múltiplos letramentos, ou estaríamos escolarizando a vivência de práticas e de eventos de esferas do letramento a partir de tal inclusão de forma extremamente descontextualizada.

Trindade (2004b) nos lembra que deveríamos ter cuidado ao pedagogizar essas práticas, ao sugerir que tanto o alfabetismo escolar – baseado num modelo autônomo – quanto o alfabetismo funcional – baseado num modelo ideológico – são produtos de práticas culturais e, portanto, ambos são pedagogizados, diferenciando-se apenas em função das esferas em que isso ocorre. Portanto, ao se defender a proposta de “alfabetizar letrando”, por meio da utilização de gêneros textuais do cotidiano em práticas escolares, criando dentro da sala de aula situações que levem os alunos a fazerem uso de gêneros textuais e de práticas discursivas presentes no contexto social, se está homogeneizando/pedagogizando os vários tipos de letramentos/gêneros, ou seja, escolarizando-os, fazendo com que, muitas vezes, cartas virem composições sem sentido, poemas sirvam para estudos gramaticais e assim por diante, perdendo-se o sentido inicial de tais produções. Ao contrário do que possa parecer, não estou me posicionando contra essa pedagogização, uma vez que é função da escola ampliar o repertório de acesso e uso dos diferentes materiais de escrita. O que não podemos é acreditar que os usos de textos feitos dentro da sala de aula possam se igualar às práticas que ocorrem no cotidiano.

Street (1995) lembra que o letramento escolar é apenas um entre os vários existentes e capazes de habilitar os sujeitos ao domínio do código escrito, sendo por meio dos usos que se fazem dele, em contextos variados, que se definirão a sua continuidade e o seu aperfeiçoamento.

Ao se discutir a produção dos estudos referentes ao alfabetismo/letramento, examinando os discursos privilegiados por tais estudos acadêmicos, precisa-se refletir sobre o

---

<sup>72</sup> “[...] the wide variation in literacy practices makes it clear that there is not one way of doing reading, but many ways of doing reading, not one literacy but many literacies [...]” – tradução de Ricardo Uebal.

porquê de tais discursos se destacarem dentre outros. Trindade (2004b) salienta que as especificidades contextuais de cada grupo fazem com que se discuta a multiplicidade de níveis de alfabetização, alfabetismo e letramento, fazendo com que surjam novas expressões, como “letramento escolar” e “letramento funcional”. Valendo-se de Soares (1998), a autora exemplifica que o letramento avaliado a partir dos anos de escolarização é o letramento escolar, enquanto o letramento funcional contemplaria o comportamento cotidiano das pessoas. Logo, quando Soares (1998) propõe “alfabetizar letrando”<sup>73</sup>, esse tipo de letramento “corresponderia ao desenvolvimento de práticas ‘escolares’ de leitura e de escrita e que, por essa razão, seriam bastante restritas e fortemente controladas e, nem sempre, condizentes com suas habilidades e práticas sociais de leitura e de escrita” (TRINDADE, 2004a, p. 132)<sup>74</sup>.

Cook-Gumperz (1991) lembra que prática semelhante aconteceu com o processo de alfabetização, que até o século XVIII, era múltipla e ocorria em diversos espaços, por motivos variados. No século XIX, o Estado a assume e unifica, escolarizando-a (alfabetização escolar), e se estabelecem os mitos sobre a produtividade da alfabetização, isto é, a aquisição, inicialmente, do ler e, posteriormente unificadas, do ler e do escrever. Trindade (2004b) destaca que, no século XXI, se estabelecem os mitos sobre a produtividade dos *múltiplos alfabetismos/letramentos*, ao voltarmos nossos olhares para os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, pontuando que:

[...] ao “alfabetizar letrando” seguindo o letramento social, produto das diversas pedagogias culturais, estamos escolarizando práticas sociais da oralidade, leitura e escrita, como as múltiplas alfabetizações do século XVI à XIX foram transformadas em uma única, escolarizada. Dessa forma, estamos conformando o letramento social, ao final do século XX e início do século XXI, renomeando alfabetizações em alfabetismos e/ou letramentos, ao criar situações que levem os/as alunos/as a fazer usos de diferentes gêneros textuais e práticas discursivas na escola e fora dela. (TRINDADE, 2004b, p. 425)

Ao se escolarizar o letramento, corre-se o risco de impor padrões e generalizações, eliminando-se a pluralidade de possibilidades que se estabelece em cada espaço social em que essa prática se apresenta. Trindade (2005, 2004b) discute os efeitos da alfabetização e do letramento, pois, ao se “escolarizar letrando”, podemos perder de vista o contexto social de sua produção, transformando práticas sociais de letramento em práticas escolares,

<sup>73</sup> Utilizada por Soares (1998), ao sugerir que a escola explore a alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) associada ao letramento (usos sociais da leitura e da escrita).

<sup>74</sup> Nos livros que analiso mais adiante essa prática é bem corriqueira nas propostas didáticas e, ao que parece, tem por objetivo aproximar o estudante das suas práticas cotidianas de letramento, buscando dar sentido às práticas que agora circulam também no ambiente escolar.

visibilizadas pelos eventos escolares de leitura, escrita e oralidade, planejados em rotinas e descrições diárias de atividades didáticas de leitura, escrita e oralidade – embora essas últimas não costumem ser pensadas como um evento, uma prática.

Reafirmo, mais uma vez: o que estou fazendo aqui não é uma crítica intempestiva à pedagogização do letramento, e sim mostrando que a escola, ao considerar o resultado das avaliações externas a que estão sendo submetidos recentemente<sup>75</sup> seus alunos, sente necessidade de incorporar textos do cotidiano para tornar sua utilização mais eficiente, tornando-os, assim, mais competentes na utilização diária das práticas de escrita e no desempenho em tais avaliações, fazendo, dessa forma, a pedagogização escolar de práticas de letramento que corriqueiramente acontecem em outras esferas.

Trindade (2004a) chama a atenção ainda para o fato de que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. Assim, o *Edital de Convocação PNL D 2010*, por meio das metodologias inferidas como sendo as melhores e que recebem a indicação do MEC, via chancela para os livros de alfabetização que as utilizam, acaba por impingir uma ordem discursiva que pode vir a ser tomada como verdade “única”, no momento em que pode passar a ser reconhecida como “a oficial”.

A diversidade de gêneros textuais e como trabalhar com eles também são assuntos tratados nesse documento. Os *Critérios relativos à natureza do material textual*, que examino em seguida, levam-me a ponderar que a qualidade e a diversidade de experiências de leitura prevalecem sobre a possibilidade de exploração de conteúdos curriculares. Com isso, pseudotextos, típicos de algumas das “antigas” cartilhas, cuja criação serviria apenas para fins didáticos, tornam-se, nas palavras do próprio documento, “inaceitáveis”. Também é mencionada a importância de apresentar textos da tradição literária de língua portuguesa, especialmente os da literatura brasileira, sendo que os autores contemplados deveriam ser representativos dessa produção literária. Distanciando-se da “grande divisão”<sup>76</sup> entre oralidade e escrita, tão discutida por Street (1995), tal critério reconhece a importância da leitura dos materiais da literatura oral e dos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem (como a jornalística, a científica etc.), mencionadas como “imprescindíveis”.

---

<sup>75</sup> É o caso da *Provinha Brasil*, realizada junto às turmas de alfabetização. A pesquisa de doutorado de Darlize Teixeira Mello, em fase de conclusão, examina as primeiras quatro edições da referida prova desde sua implantação, em 2008. Cf. nota de rodapé n. 1.

<sup>76</sup> Street (1995), ao discutir a relação entre oralidade e escrita, reconhece a obra de Walter Ong (1973), intitulada *Oralidade e escrita*, como representativa da “grande divisão”, uma vez que essa defende que as pessoas que utilizam o código escrito apresentariam uma forma de pensar marcada pela tecnologização da palavra escrita, pertencente ao mundo da visão, se comparadas às que a dominassem pela oralidade, restrita ao mundo do som.

A partir da leitura dos extratos do *Editais* apresentados antes, entendo que ocorrem exigências no documento do MEC de contemplar a diversidade de gêneros, seus usos sociais e os suportes que aí devem estar presentes. Tais orientações atendem ao que Street (2008) identifica como multimodalidade, ou multiletramentos, próprios dos letramentos identificados como visual, oral, cinestésico, entre outros, incluindo sua funcionalidade em contextos culturais específicos e propondo que esses sejam contemplados na escolarização do letramento – devendo, pois, os professores estar cientes disso durante o processo de alfabetização. Com esta tese, não tenho a intenção de prescrever o que pode ou não ser feito com os estudos acadêmicos e os materiais didáticos produzidos a partir deles, mas sugerir, isto sim, que se examine a forma como ocorre tal escolarização, discutindo seus efeitos nos processos de *produção, regulação e consumo* dos livros didáticos de alfabetização.

A tendência de levar para dentro da sala de aula situações que visam imitar práticas “reais” de uso do código escrito tem sido ampliada frente ao diagnóstico de que muitas pessoas se alfabetizam, mas não são capazes de fazer uso desse código para resolver situações do seu cotidiano. Valer-se dos livros didáticos de alfabetização para veicular os diversos gêneros textuais de uso cotidiano passa a ser visto como uma forma de superar esse problema, além de dar às práticas de alfabetização um sentido mais próximo de como se apresentam no cotidiano.

O que quero realçar, aqui, é que fora da escola a criança está imersa em um universo em que os gêneros textuais fazem parte do seu cotidiano. Entendo que os critérios elaborados pelo PNLD pretendem contemplar práticas escolares de leitura, de escrita e de oralidade representadas por eventos didáticos e, para tanto, elaboraram, como um dos critérios de seleção dos livros didáticos, o contato com uma diversidade de textos. Com isso, tais critérios buscariam abranger a diversidade de recursos comunicativos necessários para que a escrita ocorresse de forma a contemplar a leitura e a interpretação de um texto, incluindo sinais visuais, sistemas de notação, cor, *layout* e outras formas de multimodalidade necessárias para dar sentido à leitura e que não recorram diretamente ao sistema linguístico, contemplados na oralidade por meio dos gestos, da interação face a face.

Os *Critérios relativos ao trabalho com o texto* chamam a atenção para a necessidade de haver uma diversidade de estratégias para que possa ser desenvolvido um trabalho de qualidade. No que se refere à leitura, enfatizam que as atividades de exploração do texto têm como objetivo o desenvolvimento de sua proficiência e, para isso, deve haver uma interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social. Além disso, a exploração do texto deve propiciar a reconstrução do seu sentido pelo leitor, não se

restringindo à localização de informações, e sim explorar as propriedades discursivas e textuais, utilizando instrumentos metodológicos adequados. Já no que se refere à produção de textos escritos, esse documento propõe que as propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita, por meio de um trabalho que explore a produção de gêneros textuais diversos, enfatizando o uso social da escrita e evitando o exercício descontextualizado ou com objetivos exclusivamente escolares, ao abordar a escrita como processo, que envolve o planejamento, a produção, a revisão e a reescrita de textos, bem como a discussão das características linguísticas, discursivas e textuais dos gêneros propostos.

Street (2008, p. 221) assim reflete sobre as práticas sociais de escrita: “[há] crescente evidência de que na vida cotidiana as pessoas usam a escrita numa ampla variedade de propósitos e de maneiras diversas, inclusive em diários, cartas, notas e memorandos e nas observações sobre a vida social nos seus arredores”<sup>77</sup>.

A partir do estudo de um conjunto de obras acadêmicas que tematizam a leitura e produção textual, Silveira (1991) salienta que a partir da década de 1980 surgiu a necessidade de se trabalhar com o prazer de ler e com a produção de textos intencionais, ilustrando com alguns títulos da produção acadêmica que se destacaram nesse sentido como se deu a invenção e a circulação de tais discursos na formação docente no nosso país.

Os *Critérios relativos ao trabalho com a oralidade* também são apresentados nesse documento. Salas de aulas repletas de alunos que fazem uso da fala nos processos de interação e de ensino-aprendizagem parece ser mais uma das estratégias didáticas defendidas pelo PNLD 2010, conforme assim o expressa nesse documento:

A linguagem oral, que o aluno chega à escola dominando satisfatoriamente, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz não só desvendará o sistema da escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos. Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico (BRASIL, 2007, p. 56).

Terzi (1995, p. 92) explica que a escola poderia se valer desse conhecimento referente à linguagem oral como apoio para que os estudantes compreendam melhor o funcionamento da escrita. Conforme a autora, o que parece impedir essa prática é o olhar dicotômico que

---

<sup>77</sup> “There is increasing evidence that in everyday life people are using writing for a wide variety of purposes and in a range of ways, including diaries, letters, notes and memos and making observations on social life around them”, tradução de Ricardo Uebal.

deprecia a oralidade, vista como não sendo um saber a ser ensinado, por ser tida como primária, em comparação com a leitura e a escrita, que seriam os saberes vistos como superiores, a serem ensinados, ilustrando, assim, como a “grande divisão” entre oralidade e escrita, criticada por Street (1995) em relação ao próprio discurso acadêmico, ocorreria também na escola. O *Edital de Convocação 2010* parece pretender superar essa dualidade ao valorizar o uso de ambas as práticas.

Retomando os estudos feitos por Street (1995) e que fundamentam os da autora citada, observo que, para ele, essa forma de pensar deveria ser questionada por duas razões: pela separação que estabelece entre oralidade e cultura escrita, já mencionada antes, e pela visão distorcida da cultura oral a partir da imersão em uma cultura letrada. Mostra, ainda, que na década de 1980, nos Estados Unidos, alguns estudos, como o de Olson (1983), procuram estabelecer a relação entre a oralidade e a escrita como um *continuum*, buscando reduzir as diferenças, ou seja: em vez de privilegiar a divisão entre elas, as sobrepuseram, misturando-as e diferenciando suas funções no contexto, ao sugerir que a oralidade não letrada sirva como alavanca para uma escrita letrada<sup>78</sup>. Street (1995) entende que, no entanto, na prática, ocorreram poucas mudanças, uma vez que a retórica prevaleceu. Sugere, então, uma *abordagem alternativa* que situe a relação entre oralidade e escrita por meio da discussão do modelo autônomo e do modelo ideológico de letramento; aparentemente parece ser essa a proposta do PNLD no que diz respeito à oralidade uma vez que, mesmo quando remete aos conhecimentos de prestígio, enfatiza o contexto sociolinguístico. Com base na análise dessas relações entre oralidade e escrita, Trindade (2004b, p. 136) conclui que:

[...] o reconhecimento pelas pesquisas de uma multiplicidade de letramentos e alfabetismos requer uma compreensão híbrida, não simples, complementar e superposta dos mesmos, variando conforme o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder; requer o uso de etnografias de letramento em esferas diversas – nas casas, nas escolas, nas organizações comunitárias, no trabalho, nos programas pós-escolares, etc. –, visando ao exame do encontro de aspectos locais e globais, sociais e escolares, sem romantizar o local ou privilegiar o global ou o extra-escolar e os contrapor ao intra-escolar.

---

<sup>78</sup> Kato (1986) em seus estudos propõe a seguinte relação entre oralidade e escrita: F1 – E1 – E2 – F2, ao considerar que a criança inicia sua vida com uma forma de se comunicar [F1], esta gera uma escrita inicial muito próxima a oralidade [E1], a escolarização alteraria esta forma de escrever gerando uma escrita “mais elaborada” [E2], que conseqüentemente alteraria a sua forma de comunicação [F2]. Terzi (1995), ao reconhecer a oralidade como um instrumento importante para fazer com que os alunos das escolas públicas ou de comunidades com baixo grau de letramento cheguem a uma escrita letrada, propõe a seguinte sequência, a partir do esquema proposto antes por Kato: F1– E1 – F2 – E2.

Quanto aos *Crerios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos*, o documento traz a seguinte orientação:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- justificar-se pela contribuição que possam dar à leitura,  produção de textos e  linguagem oral, especialmente os relativos ao ensino da gramática;
- estar relacionados a situações de uso;
- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros de textos;
- abordar os conhecimentos relativos às convenções da escrita, como a pontuação e a paragrafao, articulando-os com a produção de textos;
- contemplar o ensino-aprendizagem das regularidades ortográficas e também das principais irregularidades;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados. (BRASIL, 2007, p.56).

Como  possível perceber, esse item orienta as editoras para que estructurem seus livros didáticos tendo como objetivo levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem, beneficiando tanto o desenvolvimento da oralidade quanto o da leitura compreensiva e o da escrita. Sendo assim, a forma como deve se dar o trabalho com os aspectos gramaticais da língua, bem como as atividades pensadas e os conteúdos selecionados para serem trabalhados dentro dessa área do conhecimento devem contribuir para o desenvolvimento da leitura, da produção de textos e da linguagem oral, sempre observando as situações de uso, as peculiaridades regionais e o conhecimento das formas convencionais de uso da língua – normas urbanas de prestígio.

Franchi (1996) salienta que essa forma de pensar as propostas didáticas busca reverter uma tendência de trabalho com a língua em que são a escrita e a oralidade de um grupo social eram valorizadas. A autora pondera que, enquanto o trabalho com os aspectos da língua priorizar apenas uma forma de estrutura, acaba ocorrendo uma “continência verbal” dos estudantes ao longo de sua escolarização, a qual pode se refletir em sua leitura e produção escrita. Pondera, então, que um trabalho com a estrutura da língua são faz sentido se valorizar as diferenças sociolinguísticas dos alunos. Diante disso, a proposta que faz – e que parece vir ao encontro do que propõe as diretrizes do PNLD 2010 –  de que se trabalhe com toda a diversidade local de uso da língua, sem negar, contudo, o ensino das ditas normas urbanas de

prestígio, para que o estudante tenha acesso a elas e as utilize em situações em que seu uso se faz necessário.

Analisando de maneira geral os critérios do PNLD 2010, busquei averiguar quais os critérios que “organizam” os livros destinados à alfabetização que foram aprovados por esse programa, para, a partir deles, estudar a emergência de discursos recentes, como os do *letramento* e da *alfabetização linguística* e proceder, então, a uma análise das condições em que tais discursos são inventados e reinventados.

A análise do *Edital de Convocação 2010*, permite, por um lado, prever que os livros de alfabetização que tivessem em sua base metodológica um discurso baseado nos métodos tidos como tradicionais (como os de orientação sintética, analítica ou os que combinam entre si tais orientações), com textos que deem destaque para uma unidade, seja ela a palavra, a sílaba, a letra e/ou o fonema, seguindo assim tais orientações, tiveram poucas chances de aprovação, se não forem relacionados aos gêneros do cotidiano. Dessa mesma forma, os professores que trabalhassem com metodologias que contemplam tais métodos teriam poucas opções de escolha.

Por outro lado, esse Edital permite prever também que os livros de alfabetização que tiveram por referência métodos tidos como inovadores (embasados no construtivismo, na consciência fonológica e no letramento) receberiam chancela do PNLD 2010. Como o professor é obrigado a adotar um livro e distribuir a seus alunos, acaba sendo instigado a mudar seus procedimentos de trabalho em prol de uma metodologia defendida pelo MEC. Assim, mesmo que implicitamente, identifiquei uma ordem discursiva que pretende se tornar hegemônica por meio da regulação da produção didática a ser seguida pelas escolas públicas brasileiras contemporâneas. Essa regulação elege o uso de uma forma de alfabetizar, legitimando saberes, desencadeando, dessa forma, a produção de um “novo” processo de representação dos discursos circulantes com efeitos nos processos de identidade e de consumo. Isso ocorre ao buscar regular a subjetivação dos sujeitos envolvidos com as práticas escolares dos dois primeiros anos do EFNA ao examinar, escolher e fazer uso do livro didático de alfabetização, dependendo da posição que ocupa nesses processos: gestor, autor, avaliador, alfabetizadora ou alfabetizando/a.

### 5.3 REGULANDO POR RESENHAS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO

Nesta seção faço a análise das *Resenhas* das quatro coleções de alfabetização mais escolhidas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), presentes no *Guia do Livro Didático do PNL D 2010* (BRASIL, 2009).

Antes de passar à apresentação e à análise das *Resenhas* de cada uma das quatro coleções, esclareço que todas elas assim se estruturam: apresentação da capa e nome do livro, autores, editora; uma descrição, incluindo uma visão geral da obra<sup>79</sup>. Na sequência, a obra é avaliada nos quesitos (a) leitura, (b) produção de texto, (c) aquisição do sistema de escrita<sup>80</sup> e (d) oralidade, seguindo, dessa forma, os critérios apresentados e examinados antes. Para finalizar, aparece o item *Atenção!*, que descreve os cuidados que o professor deve ter ao adotar a obra e como pode ampliar o trabalho com essa coleção, caso o discurso do *Edital de Convocação* não apareça contemplado em sua plenitude nas obras didáticas aprovadas. Isso gera, dessa forma, uma seção destinada às ressalvas, cabendo ao professor complementar o trabalho proposto no livro didático a partir, por exemplo, do que é sugerido no *Manual do Professor*.

Quero, ainda, destacar de forma global outros aspectos que dizem respeito à forma como tais resenhas são organizadas.

Cabe esclarecer que os gêneros listados em cada *Resenha* do *Guia* são localizados em separado em relação ao livro do 1º ano e ao livro do 2º ano, e são identificados globalmente como “gêneros”, quando examinam o atendimento aos critérios da leitura e da produção de textos, e como “gêneros orais”, quando examinam o atendimento ao critério da oralidade, sendo agrupados, ainda, em dois blocos: “1º ano” e “2º ano”.

Deparando-me com tais categorizações nas *Resenhas*, reconheço aqueles nomeados somente como “gêneros” como textuais, pela sua realização empírica nos critérios de leitura, de produção de textos e de oralidade (um texto a ser lido, um texto a ser produzido, um texto a ser oralizado a partir de capacidades próprias da expressão oral) podendo tais gêneros – escritos e orais – ser associados a diferentes formações discursivas/domínios discursivos.

Costa (2009) considera que podemos localizar as seguintes formações discursivas: religiosa, jornalística, política, literária ou cotidiana, nas quais se produzem os gêneros do

---

<sup>79</sup> Cf. anexo A.

<sup>80</sup> Por vezes nomeada como *aquisição do sistema alfabético* em algumas *Resenhas*. Prefiro seguir a nomeação utilizada nos Critérios de avaliação do PNL D 2010 incluídos no mesmo *Guia* em que se encontram tais resenhas: *aquisição do sistema de escrita* (BRASIL, 2009).

discurso homílico. Como o próprio autor reconhece, tal tipologia não esgota a diversidade e a heterogeneidade dos gêneros existentes. Em um exercício de análise usando os tipos de discurso que podem ser associados aos gêneros textuais listados a cada *Resenha*, é possível reconhecer a presença de três deles: o literário, representado por gêneros textuais como poema, fábula, conto, parlenda, trava-língua, adivinha e cantiga, quadrinha<sup>81</sup>; o publicitário, representado por gêneros textuais como cartaz, rótulo/embalagem e anúncio; o do cotidiano, representado por gêneros textuais como carta, bilhete, aviso, piada, lista de nomes, história, fotografia, placa, legenda e reprodução de quadro<sup>82</sup>.

A primeira *Resenha* (BRASIL, 2009) a ser analisada traz a seguinte descrição com relação aos volumes 1 e 2 – 1º e 2º anos – da primeira coleção mais escolhida pela RMEPA – *Porta aberta: Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança (2008):

A coleção adota dois modelos diferentes de organização. **No primeiro volume, o trabalho pedagógico é organizado por pequenas unidades, identificadas pela apresentação de letras do alfabeto e seguidas de exploração de uma palavra-chave retirada de um texto, quase sempre da tradição oral e de domínio público. O objetivo dessas unidades é apresentar os grupos silábicos, sistematizados em atividades que levam os alunos a ler e escrever novas palavras.** No segundo volume, o trabalho é organizado em unidades que abordam temas do universo infantil, apresentam alguns projetos de pesquisa a eles relacionados e ampliam as propostas de leitura e escrita, a partir dos textos propostos.

**Os gêneros são diversificados, e a extensão dos textos é progressivamente ampliada. As atividades exploram tanto a aquisição do sistema alfabético quanto capacidades de leitura e produção de textos escritos ou orais, em ambos os volumes.** Entretanto, o segundo volume, ao introduzir questões ortográficas e gramaticais, reserva espaço menor para a consolidação do domínio do sistema alfabético. O Manual do Professor oferece subsídios detalhados para o encaminhamento das atividades, para sua ampliação e para sua articulação com projetos interdisciplinares (BRASIL, 2009, p. 118-119) [grifos meus]<sup>83</sup>.

<sup>81</sup> Incluídos no discurso literário os textos da tradição oral localizados pela resenha em relação ao exemplar de 1º ano por considerá-lo como parte desse discurso a partir da concepção de cultura que embasa esta proposta de tese, que inclui não somente as obras reconhecidas comumente como literárias, embora Costa (2009) não tenha incluído tais gêneros na sua lista.

<sup>82</sup> Incluído no discurso do cotidiano um outro conjunto de gêneros localizados pela resenha em relação a esse mesmo exemplar de 1º ano, por considerar que podem estar cumprindo uma função mnemônica, como é o caso de lista de nomes, história fotografia, ou na função de orientação espaço-temporal, como é o caso de placa, legenda, reprodução de quadro, embora os pudesse localizar cumprindo outras funções também, como a homílica, no caso dos gêneros incluídos na função mnemônica, ou de transmissão do conhecimento acumulado, como no caso dos gêneros incluídos na função de orientação espaço-temporal.

<sup>83</sup> Como analiso somente o volume 1, isto é, o livro da coleção destinado ao “novo” 1º ano do EFNA na próxima seção, realço nos trechos transcritos das resenhas de cada uma das quatro coleções que se referem a tal volume. Essa prática irá se repetir ao longo das análises dos demais trechos dessas *Resenhas*.

Tal *Visão Geral* dessa coleção pareceria indicar que a organização metodológica desse livro segue uma das ordens mais utilizadas pelos métodos mistos – a do baralhamento de unidades linguísticas que representariam, em separado, os métodos alfabético e silábico, próprios de uma ordem sintética, e os métodos da palavrção e do “conto”, próprios de uma ordem analítica. No entanto, outro trecho indica que, na abertura de cada lição, textos de tradição oral e de domínio público, incluindo parlendas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, adivinhas etc., cumprem o papel introdutório de explorar as práticas de leitura, produção de texto e oralidade, ao mesmo tempo que exploram conhecimentos linguísticos que as crianças menores dominam melhor, no caso as de seis anos de idade do EFNA, como a da exploração de rimas e de aliterações em textos em verso.

Neste momento, é importante retomar discussões recentes como as que colocam em oposição os métodos fônicos e a psicogênese da língua escrita, representada pelos estudos desenvolvidos por Cappovila (2005), que pretende legitimar a eficácia dos métodos fonéticos, fazendo com que, no Brasil, uma outra discussão se instale: a de estudos e metodologias voltados para a consciência fonológica.

Morais (2006) alerta para a necessidade de se trabalhar com as habilidades que englobam a consciência fonológica, mas esclarece que uma proposta de alfabetização deve priorizar a exploração das consciências sintática, silábica e fonêmica, usando como ferramentas didáticas o texto em verso ou o em prosa. Para tanto, vale-se de diferentes gêneros textuais, como brincadeiras cantadas, quadrinhas, parlendas, contos e textos informativos, entre outros, como bem ilustram as coleções de alfabetização aprovadas em relação aos critérios de leitura, de produção de textos, de oralidade e de aquisição dos conhecimentos linguísticos.

Cabe lembrar que os três primeiros critérios do *Edital de Convocação PNL D 2010* estariam associados aos discursos do letramento e o quarto, ao da alfabetização. Aparentemente, para o PNL D, o discurso sobre a consciência fonológica torna mais evidente o trabalho com as unidades que compõem a língua, como bem nos lembra Moraes (2012). Pretende superar a fragmentação dos discursos dos métodos de alfabetização em suas diferentes ordens e orientações, não só a própria do método fonético, mas também a do misto, ao explorar as unidades linguísticas, como o texto e a frase por meio da análise sintática, a palavra e a sílaba por meio da análise silábica, e a letra e o fonema por meio da análise fonêmica, tomando-as em relação e tendo como ponto de partida o texto oralizado, lido e produzido por escrito. Frente a isso, eu questiono: o discurso sobre a consciência fonológica estaria sendo atrelado ao conceito de “alfabetização linguística” para ressignificar os métodos,

ao mesmo tempo que se associaria com o discurso do letramento para ensinar a ler e escrever as crianças de seis anos de idade em interação com suportes e gêneros textuais mais diversos? Os “novos” livros do 1º ano do EFNA, pensados a partir dos critérios estabelecidos pelo PNLD 2010, almejavam tal fim?

Deixando tais questões lançadas, vejamos, agora, o que sumário a partir do texto da resenha em relação a cada um dos critérios discutidos antes a partir do *Edital do PNLD 2010*:

**a) em relação à leitura**, há o reconhecimento de uma diversidade de gêneros textuais presentes no livro do 1º ano, estando entre os que poderão ser lidos “lista de nomes, parlenda, trava-língua, adivinha, cantiga, quadrinha, rótulo/embalagem, bilhete, carta, aviso, anúncio, instrução, cartaz, fotografia, placa, piada, poema, fábula, conto, história” (BRASIL, 2009, p. 119).

Isso mostra que há um grande volume de textos da tradição oral ao lado de textos próprios da tradição escrita, sejam eles de cunho informativo, literário ou publicitário. Os textos são de curta extensão; as estratégias mais exploradas, inicialmente, são as antecipações de sentidos, articuladas aos conhecimentos prévios dos alunos, e à localização de informações explícitas nos textos. Além disso, há constante foco nos significados de palavras e de expressões. No *Manual do Professor*, são apresentadas, como sugestões de atividade, a criação de uma gibiteca e o planejamento de três projetos: *recital de parlendas e poesia, mural fique sabendo*, com textos informativos sobre animais, e *mural de fotos e legendas*. Assim, é possível perceber as marcas de “novos” estudos de alfabetização – o do letramento e o da consciência fonológica –, que permitiram que esse livro fosse aprovado pelo MEC e pudesse circular entre as escolas<sup>84</sup>.

Peres (2003) chama a atenção para o fato de que, desde a década de 1930, havia uma preocupação em promover um trabalho dentro da área da linguagem cujo objetivo era o de prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, intercomunicação social, aquisição de conhecimentos, ocupação proveitosa das horas de lazer e utilização da leitura nos seus aspectos recreativos, informativos e formativos. Logo, propostas tidas como inovadoras podem ter sua gênese em tendências trabalhadas dentro da área da educação, já na Escola Nova.

---

<sup>84</sup> Em relação a esse critério da leitura, o parecer informa que a coleção indica os “mesmos gêneros do primeiro volume, com o acréscimo de sinopses de vários livros de literatura” para o 2º ano. (BRASIL, 2009, p.119).

**b) em relação à escrita**, os alunos irão se deparar com propostas para produzir textos dos seguintes gêneros no livro do 1º ano: “lista, parlenda, cantiga, adivinha, receita, cartaz, recado, poema, reportagem, história, bilhete, legenda” (BRASIL, 2009, p. 120).

A *Resenha* também chama atenção para a existência, nesse exemplar, de duas seções voltadas para a produção escrita: *Do meu jeito* – apresenta atividades que incentivam a produção espontânea: título de um texto, rimas, frases, listas; e *Produção* – apresenta propostas de produção de textos com definição de destinatários e previsão de formas para sua circulação: um recado para alguém da família, adivinhas para estudantes de outra turma, cartaz para ensinar a economizar água, entre outros. Mesmo que a descrição do PNLD 2010 informe a predominância de uma perspectiva transmissiva quanto à aquisição da escrita, conforme já destaquei antes, percebo, nessas duas seções, propostas próprias de uma didática construtivista, como “escrever do seu jeito”, por meio da produção escrita individual, comumente nomeada como “escrita espontânea”, e a produção de texto coletiva, em que o professor refletiria com a turma sobre o melhor jeito de escrever determinado texto, ocupando o papel de escriba. Ao que parece, a alfabetização linguística não excluiria a abordagem psicogenética, mas a exploraria associada a sua funcionalidade escolar e social, dando outra abordagem ao que é proposto. O *Manual do Professor*, ao trazer algumas orientações sobre a revisão dos textos das crianças, por meio da indicação de estratégias de reescrita conforme a finalidade do texto, parece também indicar tal associação.

**c) em relação à aquisição do sistema de escrita**, a proposta do livro do 1º ano<sup>85</sup> contribui para a sistematização de vários conhecimentos e capacidades linguísticas, como:

[...] o reconhecimento das letras do alfabeto: distinção de vogais, consoantes, encontros vocálicos; tipos de letras e treino de seu traçado; leitura e escrita de palavras; exploração de palavras-chave para análise de diversos padrões silábicos (vogal; consoante-vogal; encontros consonantais e dígrafos). (BRASIL, 2009, p. 121).

Chama a atenção também que os “gêneros”, observados antes nos critérios “leitura” e “produção de textos”, ou os “gêneros orais”, visibilizados no critério “oralidade”, não aparecem no critério “aquisição do sistema de escrita”, que se restringe ao reconhecimento

<sup>85</sup> Já a proposta referente ao 2º ano privilegia conhecimentos e habilidades como: “[...] ordem alfabética, treino da letra cursiva, correspondências som-grafia (atividades com rimas e complementação de palavras); atividades de leitura, escrita, cópia e segmentação de palavras; pontuação; uso de maiúsculas; sinônimos/antônimos; regras ortográficas – entre elas, diferenças entre *P* e *B*; *F* e *V*; *T* e *D*; uso de *G* e *GU*, *C* e *QU*, *R* e *RR*, *S* e *SS*, *CH*, *LH* e *NH*, *M* antes de *P* e *B*.” (BRASIL, 2009, p.121). Conforme a resenha, o livro do 2º ano, “retoma conhecimentos já explorados, amplia e sistematiza normas ortográficas e gramaticais e diversifica o modelo de atividades.” (BRASIL, 2009, p.121).

das letras e à leitura e à escrita de palavras, incluindo a exploração de diversos padrões silábicos. Aparentemente, ocorre aqui uma segmentação entre o trabalho com textos, palavras e frases e o trabalho com palavras, sílabas e letras, indo de encontro ao que é proposto até o momento. Frente a essas constatações, fica o questionamento: a segmentação dos discursos como próprios da aquisição da alfabetização ou do letramento teriam no discurso sobre a consciência fonológica uma concepção de *literacy*<sup>86</sup> que se aproximaria do segundo, ao explorar textos em prosa e poéticos do universo infantil, e se aproximaria do primeiro ao não se restringir à análise da letra/fonema, sílaba/palavra, assumindo também a análise de versos e de frases de textos poéticos e em prosa? Assim, a relação entre os três discursos pode ser vista como mais distante pelo avaliador no trecho da *Resenha* que apresento logo em seguida.

No item *Entenda como este eixo é trabalhado*, a *Resenha* informa o professor sobre a forma como a alfabetização é organizada. Destaco o trecho que se refere ao exemplar destinado ao 1º ano dessa coleção:

A proposta se baseia em uma perspectiva predominantemente transmissiva: no primeiro volume, a ênfase é no trabalho sistemático com palavras-chave e na memorização de padrões silábicos, sempre por meio de atividades de cópias de palavras, de formação e separação de palavras em sílabas, escrita de frases com as palavras formadas e repetições desses modelos. (BRASIL. 2009, p. 122).

Percebo, na leitura desse fragmento da *Resenha*, que a alfabetização é reconhecida nesse livro fazendo parte de um processo de codificação e decodificação do código e em muito lembra os métodos mistos. Examinado esse trecho da *Resenha* do *Guia*, referente ao critério de aquisição do sistema de escrita, fico a me perguntar: seria esse o entendimento da *alfabetização linguística* apresentado pelas autoras do exemplar em análise? O quanto tal representação se aproxima ou se distancia da que eu faço ao examinar logo adiante esse livro? Como os outros três critérios de análise – leitura, produção de texto e oralidade – são associados ao critério aquisição do sistema de escrita a partir desses fragmentos da *Resenha* em análise? Nesse critério, a *Resenha* discordaria das propostas didáticas de alfabetização dessa coleção para o volume do 1º ano, mas aprovaria a coleção em seu conjunto, por considerar as propostas didáticas de letramento adequadas<sup>87</sup>?

---

<sup>86</sup> Conforme Ferreiro (2003), o conceito de alfabetização abarca o que tem sido reconhecido como próprio do conceito de letramento.

<sup>87</sup> Teríamos, assim, uma combinação das práticas de leitura, produção de texto e oralidade – próprias do discurso do letramento – associadas a uma “antiga” prática de aquisição do sistema de escrita? No entendimento de quem? Das autoras? Com o seu reconhecimento pela FTD, sua editora? Conforme uma interpretação dos critérios do Edital do PNL D 2010 e com sua chancela, ao ser um dos 19 livros selecionados e, portanto,

d) **em relação à oralidade**, conforme a *Resenha*, os livros podem focalizar os seguintes gêneros orais para o volume do 1<sup>a</sup> ano<sup>88</sup>: trava-língua, cantiga, parlenda, conversa informal para apresentação de dados pessoais, opiniões e pesquisas. (BRASIL, 2009, p. 122).

Segundo a descrição feita na *Resenha*, a coleção se propõe a desenvolver capacidades envolvidas na expressão oral adequadas à situação e ao interlocutor. Nas propostas, enfatizam-se gêneros de domínio público – cantar músicas familiares, recitar poemas e parlendas, além de conversas informais com colegas e troca de opiniões sobre temas propostos, embora ressalve que essas propostas não incluem, em geral, um planejamento ou uma reflexão sobre como se manifestar nessas situações. Sobre o livro em análise do 1<sup>o</sup> ano, a *resenha* destaca, como atividade que focaliza a oralidade, a explicação das regras do jogo da velha. Ao que parece, a *Resenha* reconhece que as autoras, ao produzirem tal coleção, o fizeram com vistas a contemplar a exigência presente nos critérios de elaboração do livro didático no Guia do PNLD 2010 em relação à oralidade:

O aluno do ensino fundamental chega à escola com pleno domínio da linguagem oral, no que diz respeito às demandas de seu convívio social imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivarão tanto a interação professor-aluno e aluno-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Será com o apoio dessa experiência que o aprendiz desvendará o sistema da escrita e estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral. Assim, como objeto de ensino, a linguagem oral tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas (BRASIL, 2009, p. 122).

Como é possível perceber pelos trechos apresentados e analisados, tal *Resenha* se vale de novas ordens discursivas que se impõem por meio das orientações dadas aos autores didáticos e às editoras: a de não acreditar que a aprendizagem ocorra em ambientes silenciosos e a de valorização da diversidade discursiva, devendo essas ordens estar presentes ao longo de todo o processo alfabetizador, por meio das interações professor-aluno e aluno-aluno, respeitando, assim, os conhecimentos linguísticos de cada aluno.

Silva (2004) afirma que podemos observar nos livros produzidos a partir das orientações do PNLD um processo de recontextualização das propostas dos livros didáticos,

---

disponível para escolha pelos professores? E ainda: a preferência na escolha de tal coleção pelos professores na RMEPA estaria marcada pela leitura dessa *Resenha PNLD 2010* ou ocorreu independentemente de sua leitura? Esta tese não tem a pretensão de responder a todas essas questões, mas não posso deixar de registrá-las, como parte da análise que empreendo do *corpus*.

<sup>88</sup> Em relação ao livro do 2<sup>o</sup> ano, o parecer observa que tal exemplar, “além dos gêneros do primeiro volume, acrescenta-se recital de poemas” (BRASIL, 2009, p. 122).

uma vez que é possível identificar um esforço por parte dos autores de veiculação dos discursos produzidos no campo científico e defendidos pelo PNLD. Para a autora, dessa forma, os autores didáticos e seus livros

[...] influenciam a forma de abordagem pedagógica dos diferentes conteúdos da língua escrita, em recontextualizações sucessivas, relacionadas à forma como a escola se apropria desses discursos, até chegar ao processo de recontextualização realizado pelos professores em sala de aula. (SILVA, 2004, p. 156)

Na *Resenha*, o item *Atenção!* alerta que a coleção deve ser complementada/repensada pelo professor em sala de aula nos seguintes aspectos dos quatro critérios de avaliação e seleção:

Como a coleção recorre frequentemente a cópias e à memorização dos alunos, as propostas destinadas à **exploração do sistema alfabético** devem ser ampliadas, reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios e regras trabalhados e a sua aplicação em novas situações.

Também devem ser ampliadas as estratégias de **leitura e compreensão dos textos**, pois estes são mais explorados, principalmente no primeiro volume, para a apropriação do sistema. Assim, as leituras sugeridas na coleção, e mesmo de outros autores representativos de nossa literatura, precisam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, na perspectiva da expansão do letramento dos alunos e da formação do leitor.

Muitas das orientações relativas à **produção de textos** só estão disponíveis no Manual do Professor. Assim, é necessário acompanhar as situações de escrita com mais cuidado, para que os alunos elaborem textos progressivamente mais extensos, com maior autonomia e com finalidades que ultrapassem os limites da sala de aula. O mesmo cuidado deve ser dedicado à **produção de textos orais**, para que as atividades incluam diferentes gêneros da oralidade e sejam sempre planejadas de acordo com situações interativas diversas, tanto informais quanto formais (BRASIL, 2009, p. 123). [grifos meus].

Ao término da apresentação e análise desta *Resenha*, constato que ela faz um número significativo de ressalvas em relação ao livro de 1º ano que avaliou e para o qual sugere a necessidade de complementação das atividades e das intervenções por meio do *Manual do Professor*<sup>89</sup>. Essas ressalvas contemplam os quatro critérios de avaliação, fazendo com que eu infira que essa coleção não seria a melhor opção metodológica do professor. Deixo, então, mais algumas questões: estariam essas ressalvas tentando “alertar” o professor sobre suas escolhas? Tais alertas foram considerados pelos professores das nove escolas que o

<sup>89</sup> Tal manual será apresentado e examinado na próxima seção, com vistas a verificar orientações dadas pelas autoras aos professores em relação à referida coleção, bem como entender a organização dada por elas ao seu primeiro volume, destinado ao 1º ano.

escolheram? As minhas análises do *Manual* e do *1º Livro* dessa Coleção confirmarão o que diz tal Resenha?

A segunda coleção mais escolhida pela RMEPA, *A escola é nossa – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia (2008), é apresentada da seguinte forma pela sua *Resenha* (BRASIL, 2009):

Articulando as perspectivas do letramento e da alfabetização ao longo dos dois primeiros anos, esta coleção segue dois modelos distintos, em consequência do princípio organizador predominante. **O primeiro volume, estruturado do ponto de vista da apropriação do sistema alfabético, inicia-se com a apresentação, em seis blocos iniciais, de conteúdos introdutórios ao processo de alfabetização: desenhos e símbolos; o alfabeto; letras e sílabas; vogais; vogais nasais; encontros de vogais. Em seguida, desenvolve-se em pequenas unidades que, mesmo envolvendo leitura e, principalmente, produção textual, vêm identificadas pelo destaque dado a uma palavra-chave diretamente associada ao título do texto de referência e à letra do alfabeto que estará em jogo.** Já no segundo volume, o trabalho é organizado em unidades temáticas de interesse infantil. A exploração da leitura, da produção de textos e da oralidade é progressivamente ampliada, ao mesmo tempo em que prossegue a consolidação do processo de apropriação do sistema alfabético iniciado no primeiro volume. Contudo, as questões gramaticais, introduzidas no segundo volume, reduzem o espaço reservado a essa consolidação. (BRASIL, 2009, p.45) [grifos meus].

Embora a expressão *letramento e alfabetização linguística* esteja na capa do volume destinado ao 1º ano e ao 2º ano do EFNA, a preocupação com um trabalho efetivo que contemple esses conceitos aparece polarizada, conforme leitura que faço dessa *Visão Geral* feita da obra.

Vejamos, na sequência, como essa mesma *Resenha* posiciona tal coleção:

a) **em relação à leitura**, a *Resenha* avalia essa coleção como apresentando uma diversidade de gêneros textuais, estando entre os do livro do 1º ano: história em quadrinho, placa, sinais de trânsito, logomarca, parlenda, música, poema, lista de compra, conto, cartão-postal, adivinha, cantiga de roda, tirinha, verbete, reportagem, bilhete, resenha de livro, notícia, receita culinária, cartum, lei, ficha. Ao longo do livro, o trabalho com esses gêneros ocorre nas seções *Vamos conversar*, que apresenta questões orais para a interpretação dos textos, e *Atividades*, que propõe exercícios escritos. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura e para a reflexão sobre as finalidades e as formas composicionais dos textos (BRASIL, 2009).

b) **em relação à escrita**, conforme tal *Resenha*, o trabalho com a diversidade de gêneros também é reconhecido nas propostas de produção de texto. Nessas, os gêneros preferidos para o livro do 1º ano são: lista, ficha, capa de livro, capa de embalagem de filme, rótulo, convite, bilhete, cartão postal, foto legenda, notícia, cartaz, anúncio. As atividades de

produção de textos estão a cargo das seções *Produção escrita* ou *Produção oral e escrita*. Há atividades de produção de textos orais que podem resultar em atividades de escrita (BRASIL, 2009). Como é possível perceber, por meio do que é expresso na avaliação realizada, esse livro deve estar trabalhando de forma interligada leitura, escrita e oralidade.

Costa Val (2002), quando discute o tipo de produção textual proposto nos livros didáticos, refere que são poucos os livros que a propõem tendo em vista um possível leitor, uma situação, determinadas condições, as esferas de circulação, o gênero e o objetivo do texto. Segundo a autora, o trabalho com a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais se restringem à exploração das estratégias de escrita. Conforme o que consta na *Resenha*, parece que esse livro didático explora uma diversidade de gêneros textuais não só quanto às estratégias de leitura, mas também quanto às suas finalidades.

c) **em relação à aquisição do sistema de escrita**, a *Resenha* registra que as atividades do 1º ano giram em torno da análise das relações entre a fala e a escrita, distinção entre letras e outros sistemas de representação, identificação de letras em diversas posições na palavra, identificação da sílaba como unidade sonora, escrita de letras e palavras, treino caligráfico. As atividades para estudo do sistema alfabético aparecem como uma continuidade do trabalho de leitura dos textos. As palavras que serão analisadas em sua estrutura gráfica e sonora são destacadas dos textos que as antecedem. Predominam as atividades que exploram as unidades silábicas dessas palavras, organizadas seguindo uma progressão de complexidade das questões envolvidas. *Com que letra* é a seção que agrega as reflexões sobre o ensino da ortografia. Essa se apresenta em todas as unidades e enfoca diferentes convenções ortográficas (BRASIL, 2009).

Considerando a análise que empreendo desse livro de 1º ano, a qual apresentarei mais adiante, além da *Resenha* que ora examino, penso que a orientação desse livro no que diz respeito à aquisição do código, pouco prioriza as estratégias que envolvem a “gramática reflexiva” (COSTA VAL, 2002), em que o aluno pensa a respeito das construções de sua língua. Dos quatro exemplares analisados, esse livro é o que demonstra maior preocupação com a incorporação de normas gramaticais logo no 1º ano.

d) **em relação à oralidade**, a *Resenha* indica a presença dos seguintes gêneros orais no livro do 1º ano: conversa, história oral, entrevista, piada, recital. A seção *Vamos conversar* traz propostas de interpretação oral de textos escritos ou conversa sobre um tema dado. Além de conversas, há atividades envolvendo história oral, recontagem de uma história narrada em outro gênero (tirinha, fábula), entrevista e piada.

Mainueneau (2001) explica que, entre as funções sociais de orientação comunicacional, se destacam três: a função lúdica, a função de contato e a função religiosa. Os gêneros mencionados acima pela *Resenha* ilustram uma predominância da função lúdica e de contato, indicando assim que a autora dessa coleção está atenta para as várias funções em que a oralidade se apresenta. Essa *Resenha* apresenta algumas sugestões a serem consideradas no trabalho com tal obra:

Na coleção, alguns contos são apresentados em partes separadas, o que requer um trabalho cuidadoso do(a) professor(a) para que se evite a perda da unidade de sentido ou do interesse do aluno pelo texto literário. A fim de ampliar as capacidades leitoras e a formação de leitores mais críticos e reflexivos, faz-se necessário trabalhar com textos mais longos e de esferas sociais mais diversificadas. Para potencializar a atividade de escrita, caberá a(o) professor(a) estabelecer a finalidade das produções e o destinatário. Assim, os alunos entenderão a necessidade de adequar os textos a suas condições de produção e circulação, ou seja, deixando-se claro para quem se escreve, com que objetivo, para que contexto de circulação, com qual registro (mais ou menos formal) etc. Uma seleção dos conteúdos gramaticais presentes no segundo volume poderá liberar espaço para as situações de leitura e produção de textos e para a consolidação da base alfabética. Ao fazer o planejamento das atividades, será necessário decidir a respeito, considerando sempre o perfil de sua turma. No eixo da oralidade, será necessário subsidiar os alunos no que diz respeito ao planejamento e à reflexão sobre as funções sociais dos gêneros propostos, bem como à adequação do registro (mais ou menos formal) à situação de produção. Também é importante criar situações de reprodução de textos de tradição oral, assim como refletir com os alunos sobre variação linguística. (BRASIL, 2009, p. 48).

Na sua avaliação final, item *Atenção!*, a *Resenha* deixa transparecer o discurso que orienta a alfabetização nos dias de hoje. Não basta decodificar o código, é preciso ser um leitor competente; não basta codificar palavras, é necessário saber produzir bons textos que sejam eficientes nas várias funções sociais em que essa técnica é exigida; não existe “a norma culta”, mas é fundamental que os alunos se deem conta das variações linguísticas para ter uma comunicação eficiente nos vários locais em que circulam.

Entendo que a forma como esse livro foi descrito pela *Resenha* demonstra – e muito – o discurso vigente em nossa sociedade na atualidade, um discurso que é inventado/desinventado/reinventado (SOARES, 2004) pela produção acadêmica e pelas políticas públicas, como a do livro didático.

Com relação à terceira coleção mais escolhida pela RMEPA – *Vivenciando a linguagem – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira (2008)<sup>90</sup> –, sua *Resenha* assim descreve essa obra:

A coleção se organiza por unidades temáticas relacionadas a interesses infantis e a sua expressão lúdica. As atividades de **leitura** se articulam a gêneros variados e estimulam a autonomia dos alunos, a partir de sua familiaridade com textos da tradição oral. Ao lado da perspectiva de letramento, há uma grande ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética, com atividades propícias à reflexão sobre princípios, convenções e regras desse sistema. As atividades propostas possibilitam exploração sistemática das relações entre as unidades sonoras de palavras (fonemas, sílabas, rimas) e suas correspondências na escrita. As propostas de **escrita** são diversificadas e vinculadas a situações de uso, com ênfase em palavras, frases e textos curtos. No trabalho em torno da **oralidade**, enfatiza-se mais a reprodução de textos da tradição oral do que a produção de outros gêneros orais pelos alunos. O Manual do Professor apresenta encaminhamentos metodológicos, abordagens referentes aos conteúdos selecionados e critérios de avaliação para os dois anos destinados à consolidação da alfabetização. (BRASIL, 2009, p. 103). [grifos meus].

Diferentemente da segunda coleção mais escolhida, essa terceira traz na sua *Resenha* uma avaliação em que a articulação entre letramento e alfabetização se faz presente.

Pela descrição feita acima, os princípios que serviram de base para a elaboração deste livro tiveram avaliação positiva do PNLD, como o da organização por temática, cuja inspiração eu reconheço nos projetos de Dewey e nos Centros de Interesse de Decroly, idealizados no final do século XIX e início do XX e que ganharam as salas de aula do Brasil a partir dos anos 1980 (SARAIVA, 2004). Além desse princípio, é possível identificar o da concepção moderna de infância que perpassa tal coleção e é possível localizá-la por meio de expressões que estimulam a autonomia, expressões lúdicas e interesses infantis (NARADOWSKI, 1995).

Quanto a cada uma das quatro grandes áreas do conhecimento<sup>91</sup> que vêm sendo apresentadas nesta tese a partir dos critérios definidos pelo PNLD 2010 para avaliar as coleções de alfabetização, a *Resenha* faz a seguinte avaliação da referida obra didática:

**a) em relação à leitura**, há uma variedade de gêneros que compõem esta coleção. Entre eles, no livro do 1º ano, aparecem quadrinha, adivinha, parlenda, trava-língua, cantiga,

---

<sup>90</sup> Embora o livro *Vivenciando a Linguagem* tenha sido escolhido pelo mesmo número de escolas que o livro *Hoje é dia de Português*, o número de turmas que trabalham com este último é superior ao anterior. Mesmo assim, opto por fazer antes a análise do primeiro livro citado por julgar que ele traz marcas mais fortes das tendências que compõem esses dois últimos exemplares, favorecendo assim a análise de ambos.

<sup>91</sup> Focarei sempre as análises nos critérios referentes à *alfabetização linguística* e ao *letramento*, embora as resenhas incluam excertos que possibilitam visibilizar outros aspectos na organização das obras.

história em quadrinhos, placa, ditado popular, anúncio, carta, poema, conto, fábula. Conforme tal avaliação, a coleção pretende contribuir para a *formação do leitor* por meio de atividades que trabalhem a compreensão do significado de palavras e de expressões dos textos; a localização de informações explícitas em textos de várias extensões; a exploração de conhecimentos prévios sobre os textos propostos; o relacionamento do texto lido a situações vivenciadas pelos alunos; o repertório de textos da tradição oral, oferecendo um suporte familiar à criança e uma base para o trabalho com os demais eixos da linguagem, pela exploração de sua sonoridade; a reprodução de alguns textos representativos da literatura infantil que incentivem o *gosto pela leitura* literária. Várias seções são destinadas ao trabalho com a leitura e a compreensão de textos, articuladas a atividades lúdicas como em: *Histórias para ler e sonhar; Histórias para ler e interpretar; Para entender o texto; Para ler e cantar; Para ler, ouvir e discutir* (BRASIL, 2009).

A partir de tal avaliação dessa área, esta coleção parece ser a que mais evidencia a preocupação de desenvolver o gosto pela leitura de seus alunos. Amparada em Silveira (1998), entendo que tal preocupação é efeito do “*discurso renovador da leitura na escola*”. Conforme a autora, a publicação do livro “Como incentivar o hábito de leitura”, escrito por Bamberger (1977), dá início, no Brasil, à ênfase na concepção da leitura como um hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir à leitura dos clássicos escolares, não deve ser objeto da avaliação (fichas de leitura) e deve ser orientada para a formação do leitor. O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter já estereotipado de alguns livros infantis e atividades de leitura – ler para trabalhar com a gramática ou interpretação de texto.

Silveira (1991) esclarece que a veiculação do prazer de ler como um investimento a ser feito na formação docente se deve à renovação dos estudos linguísticos, que começaram a ser influenciados pelas áreas da Análise do Discurso, das Teorias da Enunciação, da Pragmática, entre outras subáreas que surgem na área da linguagem, as quais ampliaram as análises formais das frases e dos textos buscando uma solução para a “crise do ensino” no Brasil, causada pela falta de preparo da escola em trabalhar com o crescente número de alunos e sua diversidade sociocultural. A autora salienta, inclusive, que, ao mesmo tempo em que as concepções vigentes sobre a produção textual passam por modificações, os princípios referentes à leitura também são repensados.

Silveira (1991), Mortatti (2000) e Dalla Zen (2005) reconhecem a obra *O texto em sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984) como um marco de mudança no ensino da língua nessa época. Tal obra dá destaque à interlocução, entendida como espaço de produção linguística e de constituição de sujeitos. A oralidade, dentro desse contexto, surge estabelecendo relações entre a língua falada e a escrita, sendo possível analisar as variações linguísticas presentes nas produções orais e escritas dos estudantes.

**b) em relação à escrita**, a *Resenha* lista um conjunto de gêneros textuais<sup>92</sup> fazendo parte das propostas do livro do 1º ano, como: agenda, crachá, dicionário ilustrado, adivinha, história em quadrinhos, convite, carta, anúncio, cantiga, poema, trava-língua. Analisando a obra em seu conjunto, avalia que as propostas da coleção contribuem para o desenvolvimento de capacidades relevantes à escrita de textos por um produtor iniciante. As seções mais relacionadas à produção escrita, nos dois volumes, são: *Vamos produzir* e *Para escrever* (BRASIL, 2009).

Sobre a produção do sujeito escritor, Dalla Zen (2005) explica que, durante a década de 1980, teve início uma série de discussões que ampliaram e diversificaram a forma de trabalhar com o texto produzido em sala de aula, flexibilizando os aspectos gramaticais e dando maior importância ao “conteúdo do texto escrito”, ao levar em consideração os aspectos linguísticos e socioculturais. A obra de Geraldi (1984), acima citada, incluiu em suas propostas e reflexões o ensino da leitura e da escrita, dando destaque em um pequeno artigo ao processo de alfabetização na escolarização formal. O autor aponta, então, para a ausência do trabalho com o texto na alfabetização, observando que, na maioria das vezes, quando ele se fazia presente, era apenas um pretexto (instrumento) para o ensino da língua. Em seus escritos, Geraldi (1984) questiona

---

<sup>92</sup> Embora em uma das fichas de avaliação do PNLD 2010 fique clara a distinção entre *suportes* e *gêneros* (“identificar diferentes suportes de texto[,] como jornal, revista, livro de história, livro didático, dicionário, reconhecendo suas características (organização e elementos da capa), e o(s) gênero(s) que eles veiculam”), tal distinção não é feita em outras resenhas, como também entre *tipologias* e *gêneros*. Marcuschi (2008), entende como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto (p. 174). *Gênero* é definido por esse autor como sendo o texto materializado que encontramos em nossa vida diária e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, enquanto *tipo textual* é conceituado como sendo uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição – aspectos léxicos, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. As categorias mais conhecidas de tipos textuais são: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

[...] as bases teóricas “tradicionalmente” subjacentes às discussões sobre o ensino da língua no Brasil e a proposta de abordagem desse ensino do ponto de vista interacionista [...]. Dessa abordagem resultam o deslocamento do eixo das discussões de *como* para *por quê* e *para quê* se ensina e se aprende a língua, a necessidade de conciliação entre pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos e a ênfase na opção política do professor. (p. 47)

**c) em relação à aquisição do sistema de escrita**, há como proposta inicial: a diferenciação entre letras e outros sistemas de representação; a exploração das letras do alfabeto em seu conjunto e em ordem sequencial; a análise das relações entre as unidades sonoras de palavras (sílabas, fonemas, rimas) e suas correspondências na escrita; a exploração de palavras em atividades de composição, decomposição e recomposição a partir de novas letras e sílabas.

Como nos demais eixos, a *Resenha* constata que as atividades de apropriação do sistema de escrita estão relacionadas, principalmente, à exploração de textos da tradição oral, como cantigas, quadrinhas, poemas, trava-línguas. Reconhece a existência de uma variedade de modelos de atividades que exploram unidades sonoras de palavras, como fonemas e sílabas. Argumenta que, assim, as crianças são solicitadas a identificar, comparar e produzir palavras que terminam ou começam com o mesmo som, por meio da exploração dos nomes dos alunos da sala ou de textos que favorecem as rimas. Identifica nas seções *Para escrever*, *Vamos produzir* e *Vamos aprender jogando* oportunidades variadas para o trabalho com o sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2009).

Percebo, mais uma vez, a presença do discurso renovador da escrita, conforme a literatura acadêmica (SILVA, 2007)<sup>93</sup>, na qual me apoio para analisar as resenhas, agora, e os próprios livros de 1º ano, mais adiante, sendo o trabalho constante com o texto em sala de aula durante o processo de alfabetização incorporado pela autora da coleção em análise, utilizando-o em consonância com as práticas de oralidade (BRASIL, 2009).

**d) em relação à oralidade**, a *Resenha* reconhece esse eixo, no livro do 1º ano, representado por meio dos gêneros conversa, história oral, entrevista, piada, recital, cantiga, poema e trava-língua, considerando que os textos que favorecem a exploração da sonoridade são bem aproveitados no trabalho com a oralidade. Indica, ainda, que as demais propostas da obra examinada evidenciam pouca diversidade de gêneros orais e se concentram em atividades nas quais os alunos são solicitados a conversar com os colegas e dar opiniões sobre

---

<sup>93</sup> Passei a usar esse termo em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2007), sob inspiração do conceito *discurso renovador da leitura*, criado por Silveira (1998) e no tema da tese de doutorado de Dalla Zen (2005), focado na produção textual.

temas e situações. Observa que a seção *Roda de conversa* e as seções lúdicas *Vamos aprender jogando* e *Vamos cantar e brincar* contribuem para a exploração da oralidade em sala de aula (BRASIL, 2009).

Ao analisar essa última área avaliada pela resenha, percebo a efervescência de um discurso que denominei “discurso renovador da oralidade” (SILVA, 2007)<sup>94</sup>, marcado por uma preocupação em não negar a diversidade de sentidos e a maleabilidade de usos presentes na oralidade e a sua multiplicidade de relações com os discursos renovadores da escrita e da leitura, reconhecendo que essas três áreas se associam à área da aquisição do sistema de escrita, traduzindo, dessa, entre outras formas, suas práticas sociais em escolares, ampliando, assim, consideravelmente tais eventos e o seu cruzamento.

De acordo com a *Resenha*, os livros do 1º e 2º anos dessa coleção merecem *Atenção!* no que diz respeito aos seguintes aspectos:

A coleção prioriza a exploração dos textos da tradição oral em todos os eixos, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos e regras do sistema alfabético. Torna-se necessário, portanto, ampliar o **repertório textual**, a partir de referências presentes na própria obra e de fontes suplementares, com o objetivo de oferecer aos alunos mais textos de autores representativos da produção literária. Também o repertório de textos não verbais merece ser ampliado, para que os alunos percebam a importância das várias linguagens visuais na ampliação dos sentidos de textos verbais. Podem ser exploradas, em sala de aula, reproduções de pinturas, cartazes, gráficos, imagens diversas relacionadas aos temas trabalhados e que permitam inferências e extrapolações.

Ao explorar a **compreensão das leituras**, é preciso valorizar essas estratégias de apreensão dos sentidos dos textos, as hipóteses das crianças, o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto e de comparações com outros textos. São habilidades importantes na formação do leitor, ainda pouco operacionalizadas na coleção.

Deve-se observar, ainda, que poucas situações de **produção escrita** contemplam critérios de planejamento e de revisão. Assim, esses critérios devem ser sistematizados e utilizados na reflexão sobre as características dos textos a serem escritos e reescritos, em contextos grupais ou individuais.

O trabalho com a **oralidade** é centrado em propostas de produção ou reprodução de textos da tradição oral, bem como nas modalidades mais usuais de conversa e troca de opiniões com colegas. É fundamental diversificar os gêneros orais, nos dois anos de alfabetização, para que os alunos aprendam a planejá-los de forma adequada a diversas situações interativas, desde as mais coloquiais às mais formais. (BRASIL, 2009, p. 106). [grifos meus].

Os itens que destoam dos discursos de renovação da leitura, escrita e oralidade são os que receberam restrições nesta *Resenha*, confirmando que – em cada época e em cada grupo social – se constituem discursos que se legitimam como verdades por um determinado tempo,

---

<sup>94</sup> Termo que também passei a usar (SILVA, 2007) inspirada no conceito *discurso renovador da leitura*, criado por Silveira (1998).

ao se tornarem hegemônicos. A respeito da tentativa de apagamento de outras verdades, Foucault (1996, p. 20) nos diz que,

[...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...]

Com relação à quarta coleção analisada, e posicionada – assim como a anterior – como a terceira mais escolhida pela RMEPA – *Hoje é dia de português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli (2007) –, sua *Resenha* traz a seguinte descrição:

A coleção se estrutura em unidades definidas ou por temas do universo infantil ou por gêneros textuais. Nelas, trabalham-se habilidades essenciais à aquisição do sistema alfabético, leitura e produção escrita, em uma perspectiva contextualizada e reflexiva. A organização proposta pressupõe que os processos de alfabetização e letramento iniciais sejam desenvolvidos nos dois primeiros anos de escolarização, com progressão de complexidade nas situações de ensino-aprendizagem. A obra contribui de forma positiva para a formação do leitor, pois os textos abrangem diversos gêneros e contextos sociais de uso e vêm trabalhados nas atividades de leitura, em suas principais características distintivas. Também se destaca a continuidade do trabalho com o sistema alfabético, com atividades introdutórias bastante enfatizadas no primeiro livro, mas retomadas e consolidadas no segundo. As orientações didáticas oferecidas no Manual do Professor são fundamentadas do ponto de vista linguístico e metodológico e oferecem suporte consistente para o planejamento e a ampliação de atividades. (BRASIL, 2009, p. 71).

Ao ler a *Visão Geral* da *Resenha* sobre essa coleção, parece que ela atende plenamente aos critérios propostos pelo PNLD 2010. Vejamos, então, cada uma das quatro grandes áreas de trabalho:

**a) em relação à leitura**, as propostas são desenvolvidas tendo por base os seguintes gêneros: poema, história, conto, fábula, cantiga, parlenda, adivinha, quadrinha, reportagem, carta, página de *Internet*, história em quadrinhos, sinopse de livro, texto didático. Entre os gêneros que fazem parte do 1º livro dessa coleção, há o predomínio das esferas de circulação cotidiana e da tradição oral. As atividades elaboradas visam desenvolver as habilidades de compreensão global dos textos, das características pertinentes a cada gênero e das relações entre linguagem verbal e não verbal; além da utilização de estratégias de compreensão de textos, todas elas propiciadas pelo equilíbrio na distribuição de imagens e textos. O trabalho de leitura é focado nas seções *Lendo o texto*, que apresenta comentários que contextualizam temas e autores; *Compreendendo o texto*, que apresenta atividades para interpretação e

reflexão sobre leituras; *Sugestões de leitura e referências complementares*, que apresenta e comenta leituras de interesse infantil.

Sobre essa forma de perceber o trabalho com a leitura, Evangelista e Rocha (1998) ponderam que com a incorporação dos livros de literatura infantil e dos diferentes gêneros textuais nos livros didáticos ocorre um alargamento das fronteiras sobre o que é considerado leitura, permitindo, assim, que outras linguagens e formas de leitura possam circular pela escola. As autoras apontam o conceito de leitura com que os livros didáticos devem trabalhar ao indicar que:

Na leitura dos textos escritos espera-se que o aluno, articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais, na construção de sentido, seja capaz de interpretar recursos figurativos [figuras de linguagem, conotação] e seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas por meio de leituras desafiadoras. (EVANGELISTA; ROCHA, 1998, p.02)

Ainda com relação à leitura, Rojo (2002)<sup>95</sup> tece uma crítica ao livro didático pontuando que as estratégias de leitura ficam muito restritas à localização e cópia de informações, o que costumamos identificar como pareamento, esquecendo de trabalhar outros aspectos que envolvem a leitura, como interpretação, inferência, predição e autocorreção<sup>96</sup>.

É importante lembrar que existem inúmeras formas de se trabalhar com o texto; no Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>97</sup> (Pisa), o desempenho é avaliado pela combinação das seguintes competências: identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação.

Os textos apresentados pelo Pisa podem ser descontínuos, contínuos ou múltiplos. São exemplos de textos descontínuos: lide<sup>98</sup>, ilustração, gráfico, legenda, mapa etc. Os textos contínuos dizem respeito às histórias, poesias, fábulas, crônicas etc. Os textos múltiplos exigem o entendimento global de dois ou mais textos de opiniões diversas sobre um mesmo tema (MARCUSCHI, 2008).

---

<sup>95</sup> Palestra sobre livro didático realizada na PUC-SP. Transcrições Leila Freitas (2002).

<sup>96</sup> Goodman (1990) refere-se às seguintes estratégias de leitura: *seleção*, diz respeito a busca de índices que tornam o texto significativo; *predição*, capacidade de antecipar possíveis informações presentes no texto; *inferência*, meio poderoso por meio do qual o leitor complementa as informações disponíveis utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possui; e *autocorreção*, que diz respeito à avaliação constante que ocorre durante o ato de ler, confirmando ou corrigindo a leitura feita anteriormente com base nas três primeiras estratégias.

<sup>97</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 24 de março de 2012.

<sup>98</sup> No jargão jornalístico, é a abertura de texto que apresenta brevemente o assunto da reportagem. Saber isso facilita a identificação da ideia principal.

**b) em relação à escrita,** os gêneros que predominam nas propostas de produção textual do livro do 1º ano, conforme a *Resenha* são cantiga, poema, lista de nomes de colegas, diagrama com nomes de familiares. A seção destinada à prática de produção textual chama-se *Produzindo texto*. Nela são enfatizadas propostas de registro de textos familiares às crianças, com apoio na memorização ou nas informações do contexto mais próximo. São mais restritas as explorações relativas às condições de produção das escritas solicitadas, tais como indicação dos objetivos, dos destinatários para o texto, de seu contexto social de circulação e do suporte para socialização das produções (GERALDI, 1984).

**c) em relação à aquisição do sistema de escrita,** a *Resenha* avalia que o trabalho se inicia por conceitos bem básicos que dizem respeito às convenções desse código (direção, segmentação, conhecimento de letras, ordem alfabética, pontuação); exploração de unidades sonoras em rimas, supressão de letras e sílabas; uso de QU; M antes de P e B e no final de palavras; grafia de C/Ç, S/SS; noções gramaticais preliminares como classes de palavras (substantivos, adjetivos), gênero, plural, sinônimos, antônimos. Observa que esses conceitos são trabalhados dentro de propostas de exploração das capacidades de análise e de reflexão linguísticas contextualizadas que possibilitam a integração entre compreensão das leituras e reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético e sistematização de relações entre unidades sonoras da fala e suas representações na escrita. Reconhece que os conteúdos propostos concentram-se na seção *Compreendendo a escrita* e em encartes como *Material de Apoio, Glossário e Sugestões de atividades*.

Podemos perceber que, com relação ao processo de aquisição do código escrito, há, em um primeiro momento, a preocupação com a aquisição desse código, tendo por ênfase o discurso da consciência fonológica e, em um segundo momento, existe a preocupação em “aprimorar” essa escrita, tendo um discurso mais voltado para a sistematização das regras ortográficas. Vale lembrar que há todo um cuidado de não transformar o trabalho com a ortografia um processo mecânico, uma vez que as suas regras devem ser construídas com os alunos observando sempre o contexto em que estão inseridas. Moraes (1998) teoriza a respeito do cuidado que devemos ter ao trabalhar com a ortografia enfatizando a forma como podem ser construídas as regularidades e as irregularidades ortográficas, uma vez que, como salienta o autor, aprender ortografia não é só uma questão de memória; existem muitas regularidades que podem ser analisadas e construídas com as crianças.

Embora a *Resenha* mostre que tal livro tenha um cuidado com a sistematização do código, mostra também que o mesmo parece se ocupar com o que Evangelista e Rocha (1998)

chamam de preocupação com os leitores-alunos, uma vez que privilegia a compreensão do que é ler e escrever e tudo o que é possível ler e escrever em nossa sociedade, além das letras.

**d) em relação à oralidade**, conforme a *Resenha*, essa é abordada no livro do 1º ano dessa coleção, por meio de conversa e do debate coletivo em torno dos temas abordados. Também é estimulada a reprodução de textos pertinentes à tradição oral, com ênfase em cantigas infantis. As principais direções didáticas para a abordagem desse eixo consistem em focalizar oralmente a compreensão da leitura de textos e estimular o aluno a argumentar, debater e reproduzir textos familiares. No conjunto das propostas, as seguintes habilidades de uso da linguagem oral podem ser propiciadas: a utilização do texto argumentativo na modalidade oral e o respeito a convenções de cortesia ou polidez nas situações de interação social, trabalhando com as variações linguísticas. As atividades que favorecem o uso da linguagem oral estão concentradas na seção *Compreendendo o texto*.

No item *Atenção!*, a *Resenha* faz as seguintes ressalvas com relação à escolha dessa coleção:

Nessa coleção, as propostas de **produção escrita** são menos enfatizadas do que as destinadas à leitura e à aquisição do sistema da escrita, principalmente no primeiro volume. Estimula-se a vivência dos alunos, isto é, o “aprender fazendo”, nas solicitações de registros de textos que eles conheçam de memória ou a partir de modelos oferecidos, como poemas. Para que tais situações sejam regularmente reflexivas, é fundamental sistematizar, desde o primeiro ano, o planejamento de textos de diferentes gêneros, destinados a vários contextos de circulação, com acompanhamento dos processos de produção, revisão e reescrita. Em relação à **coletânea de textos**, pode-se constatar que cerca de metade deles é produzida para a própria obra, com finalidades didáticas de contextualização de temas e informações. Para expandir o repertório de textos autênticos, de ampla circulação social e de autores representativos da produção literária, é necessário buscar apoio nas sugestões de leitura da própria coleção e em outros textos adequados aos focos de cada unidade e aos interesses dos alunos. O trabalho voltado para a **oralidade** também demanda ampliação e sistematização, pois as atividades inseridas no livro do aluno são muito centradas em conversas, debates e reprodução de textos da tradição oral. As orientações oferecidas no Manual do Professor podem compensar essa lacuna, para que outras capacidades sejam sistematizadas e as crianças possam refletir sobre as variações da linguagem oral, assim como planejar e produzir diversos gêneros orais, inclusive para situações mais formais. (BRASIL, 2009, p. 75). [grifos meus].

Ao que parece, essa coleção traz à tona todo um conjunto de discursos produzidos ao longo dos anos 1980 e 1990 e que marcam nossa forma de pensar os processos de letramento e de aquisição da língua escrita desde então.

Segundo Luke (1996) os discursos sobre educação/alfabetização têm sido influenciados, nas últimas décadas, por três amplos movimentos discursivos. O primeiro deles se instala com o advento da psicolinguística, que passa a analisar como ocorre o processo de aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento desde a infância. Esse discurso propõe mudanças das descrições behavioristas (comportamentais) para descrições psicolinguísticas da linguagem que vê o estudante como um usuário da linguagem naturalmente criativo, cuja competência poderia explicar o alcance e a complexidade dos textos que produz. O segundo trabalha dentro das concepções sociolinguística e da etnografia da comunicação salientando o caráter social do uso da linguagem. Essa forma de perceber o desenvolvimento da linguagem a conectou com a socialização, o uso da linguagem com normas e papéis distintos dependendo do contexto de uso. O terceiro se baseia na análise pós-estruturalista da história social e cultural contemporânea. Foucault, um dos principais estudiosos dentro desta área, descreveu o caráter *constutivo* do discurso, ou seja, tanto em informações sociais mais amplas, quanto em espaços e usos locais o discurso realmente define, constrói e posiciona os seres humanos.

O segundo desses três movimentos pode ser percebido como o mais hegemônico nas *Resenhas* analisadas, uma vez que é reconhecido, constantemente, um maior valor ao caráter social em que a linguagem é adquirida, produzida e utilizada, como mostram os seus eixos, derivados dos critérios classificatórios e eliminatórios do PNLD 2010<sup>99</sup>.

#### 5.4 REGULANDO POR MANUAIS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO

Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007, p. 28), ao analisarem alguns livros de alfabetização do PNLD 2007, lembram que, no caso da alfabetização, as primeiras obras avaliadas pelo PNLD eram cartilhas tradicionais, que depois foram substituídas pelos “livros de alfabetização”. Entre os princípios gerais que têm norteados a análise desde 1997, ressalta-se que o processo de aquisição da língua escrita não deve ser considerado apenas como uma aquisição mecânica, isto é, da codificação de fonemas em grafemas e da decodificação de grafemas em fonemas, mas deve ser entendido prioritariamente como um processo de

---

<sup>99</sup> Quanto ao terceiro desses movimentos, o da análise do discurso, o mesmo não pode ser percebida nos textos desses documentos e nas referências utilizadas e indicadas. Esta tese segue essa abordagem nas suas análises a partir do seu referencial teórico e metodológico.

aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos escritos.

Pelo que é possível entender a partir dessa sucinta trajetória dos livros didáticos, trazida por tais autoras, tais livros fazem parte de uma ordem discursiva que vem, desde o PNLD 2007, ganhando terreno no campo da alfabetização ao associar os discursos referentes à aquisição da língua escrita aos de sua funcionalidade.

Ainda em relação a tal pesquisa, essas mesmas autoras (FERREIRA et al., 2007, p. 32) afirmam que é possível entender o porquê de muitos professores acharem que os novos livros não alfabetizam. Na realidade, eles sentem a falta de um trabalho mais sistemático voltado para o eixo da “alfabetização”, isto é, que dê prioridade às noções linguísticas indispensáveis, como a relação entre os sons da cadeia da fala e as letras que os representam na escrita, nas sílabas e na sua estrutura. Observam, ainda, que alguns docentes preferem não usar os livros que têm chegado às escolas e buscam desenvolver suas práticas de alfabetização com o apoio de outros livros e materiais.

Diante dessa avaliação do PNLD 2007, penso que o PNLD 2010 buscou uma solução: a “reinvenção do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 15), “integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro [...]”.

E é a partir dessa breve avaliação do PNLD 2010, que, nesta seção, procuro entender como os autores didáticos dos livros do 1º ano *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008), *A escola é nossa* (CAVÉQUIA, 2008), *Vivenciando a linguagem* (OLIVEIRA, 2008) e *Hoje é dia de português* (CAMPEDELLI, 2007), a partir do *Manual do professor* pensaram a produção da coleção *Letramento e alfabetização linguística*. Para a análise desses quatro manuais, mais uma vez, a ordem de apresentação tem como critério o número de escolhas feitas pela RMEPA.

Incluso em cada volume da coleção, o *Manual do Professor* – com essa ou outra denominação similar – deve orientar as alfabetizadoras quanto à utilização de cada 1º livro, indicando abordagem a ser dada nas áreas da alfabetização e do letramento, explicando cada lição, propondo atividades complementares e sugerindo bibliografia. Inicialmente, apresento a estrutura de cada um dos quatro manuais examinados, fazendo, após, uma análise deles a partir dos quatro critérios classificatórios e eliminatórios do PNLD 2010 – *leitura, escrita, oralidade e aquisição do sistema de escrita* –, contando também com as análises já realizadas de cada manual a partir da análise das *Resenhas* apresentadas antes e inclusas, por sua vez, no

*Guia de Livros Didáticos do PNLD 2010*. Examino, ao final, as leituras sugeridas às alfabetizadoras, também inclusos nos quatro livros de 1º ano.

O primeiro *Manual do Professor* analisado pertence ao livro *Porta Aberta – Letramento e alfabetização linguística – 1º ano*, de autoria de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda (2008).

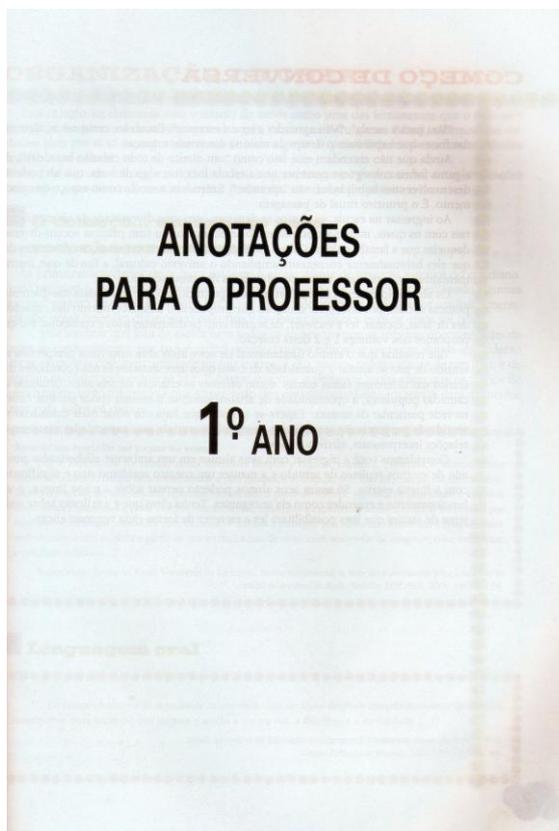


Figura 14: Capa do Manual do Professor do livro *Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008.

Esse primeiro *Manual* é organizado em quatro partes. Em *Começo de Conversa*, as autoras buscam sensibilizar o professor para receber o aluno que está iniciando seu processo de alfabetização, enfatizando o quanto é importante o domínio dessa técnica, além de buscar alertar para o novo universo cultural com que os pequenos vão se deparar ao entrar numa instituição de ensino, evidenciando a importância do EFNA para as classes populares. Em *Organização da obra*, as autoras evidenciam suas concepções teóricas sobre o ensino da língua. Pensam não ser possível um processo de alfabetização sem trabalhar com os diferentes processos de leitura (de imagem, de símbolos, de letras e em diferentes gêneros textuais e orais), a linguagem oral e a escrita; são pontuados também os diferentes níveis de concepção sobre a leitura com que as crianças chegam à escola, salientando a importância de práticas

como a *Hora do Conto*, a criação de um ambiente alfabetizador, o trabalho por projetos e como deve ocorrer a avaliação desse processo. Em seguida, surge uma terceira seção, chamada de *Apêndice*, na qual são sugeridas atividades complementares para se trabalhar com cada capítulo do livro. Na última parte desse material, intitulada *Um momento, professor... hora da reflexão* são apresentados textos sobre temas da atualidade como: o professor como agente de mudanças sociais, como o professor deve agir ao perceber casos de violência doméstica, de *bullying* e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Considerando os quatro critérios classificatórios e eliminatórios do PNL 2010, percebo as seguintes orientações no *Manual* em análise:

a) **em relação à leitura**, não é apontada nenhuma literatura base para a elaboração do trabalho. Os gêneros sugeridos para que o trabalho se desenvolva são: imprensa em geral (reportagens, textos informativos, revistas de história em quadrinhos), meio literário (poemas, contos fábulas), tradição oral (adivinhas, trava-línguas, brincadeiras rimadas, parlendas, canções), propaganda (cartazes, outdoors, folhetos), vida cotidiana (bilhete, convite). Atividades que levam o aluno a refletir sobre a finalidade e as características específicas dos textos apresentados chamam a atenção para a diversidade de textos e o contexto em que aparecem. Salienta a importância do desenvolvimento de um trabalho sistemático com o desenvolvimento de estratégias de leitura. Frente a isso, o *Manual* alerta que, para que o professor possa ensinar a ler, deve, ele mesmo, se colocar no papel de leitor.

b) **em relação à escrita**, tendo por referência os PCNs (1997), os gêneros sugeridos para servir de base para o trabalho são: bilhetes, cartazes, listas, adivinhas, contos etc. A concepção de produção escrita defendida por esse *Manual* é a de que toda escrita do aluno é uma produção. Atividades de escrita objetivam levar o aluno a avançar na construção do papel de escritor, sendo que essas atividades devem ser articuladas com os temas abordados na lição e com o tipo de texto focado na atividade de leitura. É importante que a produção tenha relação com situações de uso real da escrita. O papel do professor diante disso deve ser o de, a partir dos dados obtidos numa escrita espontânea, atuar de modo a levar o aluno a refletir sobre os seus registros.

c) **em relação à aquisição do sistema de escrita**, o texto base para a inspiração das concepções trabalhadas são do Pró-letramento (2007) e Frade (2007). Não são sugeridos gêneros para o desenvolvimento desse trabalho, mas o *Manual* alerta que no início de cada unidade são apresentados textos que buscam favorecer as atividades de análise e reflexão sobre a língua. A partir desses textos, são apresentadas propostas focando as palavras. Frente a isso, o *Manual* defende que o aluno deve ser colocado no papel de leitor e escritor.

**d) em relação a *oralidade***, o texto base citado novamente como referência é o dos PCNs (1997), e os gêneros sugeridos para o desenvolvimento do trabalho são: parlendas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, brincadeiras rimadas, poemas, canções e entrevistas. O processo de alfabetização, nesse quesito, deve dar atenção à época em que vivemos, dando importância à capacidade de verbalizar ideias e opiniões com desenvoltura e clareza. Os textos orais devem surgir a partir de imagens, com vistas a desenvolver a capacidade de os alunos se expressarem oralmente de modo adequado à situação e aos interlocutores.

Com base no que foi descrito acima, percebo que nesse *Manual* há uma preocupação com a aquisição sistemática do sistema de escrita, ao mesmo tempo em que há um investimento em propostas de letramento, a partir do trabalho com os gêneros listados.

Leal e Perrusi (2007) ao analisar o trabalho de alfabetização utilizando uma diversidade de gêneros, ponderam que, segundo pressupostos sociointeracionistas, o contato com diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno desenvolver capacidades textuais que o auxiliam a melhor conduzir os processos de interlocução, seja por meio de textos orais, seja por meio de textos escritos. Assim, a partir do momento que o estudante aprendesse a função social da escrita, a necessidade de aquisição do código ganharia mais sentido.

Nas *Sugestões de leitura* (Figura 14) ocorre a indicação de livros que, conforme sugere tal *Manual*, ampliarão o saber do professor sobre como ocorre o processo de alfabetização e de letramento, sendo elas publicações que eu localizo nos discursos renovadores da leitura, da escrita e da oralidade, dando maior peso à discussão dos dois primeiros.

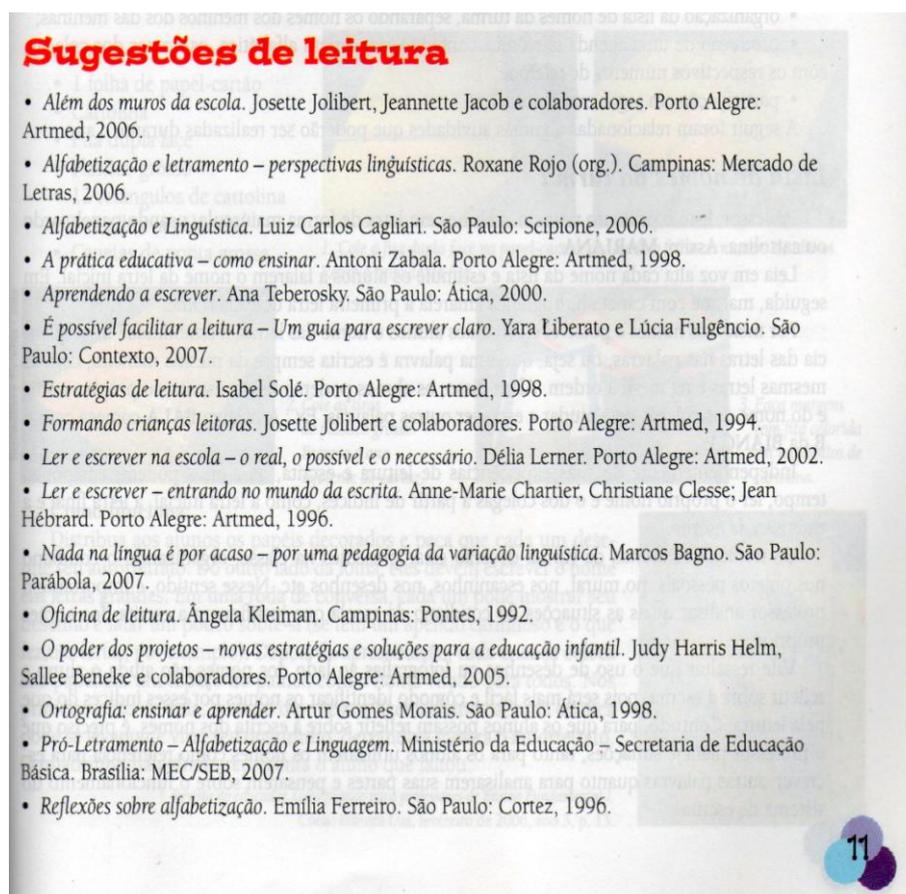


Figura 15: Leituras sugeridas aos professores que constam no *Manual do Professor*, incluso no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 11.

Frente a essa lista de livros indicados às alfabetizadoras<sup>100</sup> no manual desse 1º livro, percebo que a sua produção está marcada por uma interdiscursividade<sup>101</sup> e intertextualidade<sup>102</sup> própria da produção acadêmica na área da alfabetização em cursos de formação inicial e continuada. Chartier (1998, p. 35) ao falar sobre o tema, descreve:

O autor, tal como ele faz a sua reaparição na história e na teoria literária, é, ao mesmo tempo, dependente e reprimido. Dependente: ele não é mestre do sentido, e suas intenções expressas na produção do texto não se impõem necessariamente nem para aqueles que fazem desse texto um livro (livreiros-editores ou operários da impressão), nem para aqueles que dele se apropriam para a leitura. Reprimido: ele se submete às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária, ou que, mais comumente, delimitam as categorias e as experiências que são as próprias matrizes da escrita.

<sup>100</sup> Na seção 5.4.5, analiso as referências bibliográficas de cada um dos quatro livros de 1º ano analisados.

<sup>101</sup> Conceito proposto por Bakhtin sobre a relação que um texto (discurso) tem com outros textos (outros discursos). A interdiscursividade é o caráter principal do texto, já que todo texto é atravessado por um outro, ou outros anteriores (MARCUSCHI, 2008).

<sup>102</sup> A intertextualidade supõe a presença de um texto em outro (por citação, alusão etc.) (MARCUSCHI, 2008).

O historiador pontua, ainda, que, além das várias influências sofridas pelo autor durante o processo de produção de um livro, o autor precisa dar um valor de verdade às suas produções e, para isso, é necessário trazer a “marca” do nome de um autor que durante muito tempo é visto como aquele cuja posição social dá “autoridade” ao discurso do conhecimento (CHARTIER, 1998, p. 58). Logo, o autor didático, para ter sua produção reconhecida deve tornar visíveis as fontes por ele utilizadas na construção do seu conhecimento e na construção de sua obra.

Além das leituras sugeridas, ao final do manual, constam as referências bibliográficas que foram utilizadas para a elaboração do manual e do livro<sup>103</sup>. Ao reconhecer a maioria dos livros e dos autores citados, percebo uma forte influência do discurso da psicogênese mesclado aos que marcaram época na década de 1980, como o discurso renovador da leitura e da escrita, sendo possível constatar ainda uma ênfase com relação às questões da oralidade e sua relação com a escrita, próprias dos discursos mais recentes sobre o letramento. Pode-se destacar entre os autores que compõem essas referências: Bagno (2007), Cagliari (2006), Ferreiro (2004, 2003, 2000), Ferreiro e Teberosky (1986), Jolibert (2006, 1994), Lerner (2002, 1998, 1995), Rojo (2006), etc., além das produções do MEC.

Por fim, em *Sugestões de atividades*, são apresentadas outras propostas que o professor pode realizar para ampliar o que está previsto dentro de cada unidade do livro. Tais atividades priorizam a indicação de livros de literatura infantil, a organização do espaço de sala de aula e sugestões de atividades para trabalhar com os nomes dos alunos, como os murais *Mãos dadas* e *Autorretrato* (Figura 16), além de ideias da temática a ser trabalhada em cada unidade do livro. Essas *Sugestões de atividades* se caracterizam por serem propostas mais lúdicas, em que o aluno constrói algo que na maioria das vezes tem relação com a aquisição do sistema de escrita ou com algum projeto ou tema desenvolvido pelo grupo.

---

<sup>103</sup> O apêndice B traz o conjunto das referências bibliográficas utilizadas por cada um dos manuais dos quatro livros do 1º ano analisados nesta tese.



O segundo *Manual do Professor* analisado é o da coleção *A escola é nossa – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Marcia Paganini Cavéquia (2008).

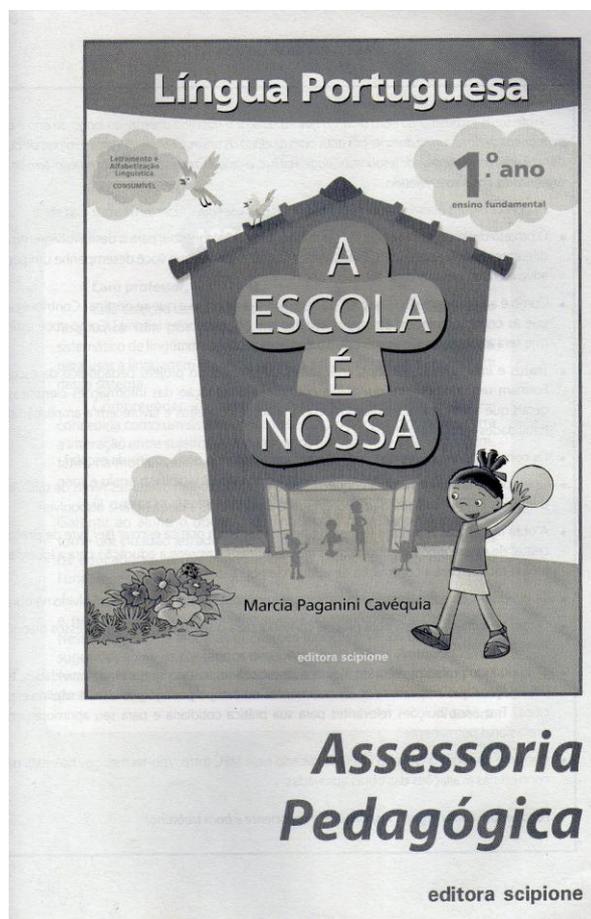


Figura 17: Capa do Manual do Professor do livro *A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008.

Esse *Manual* foi organizado em quatro seções: *Orientações Gerais*, *Organização do volume*, *Mapa de conteúdos*, *Orientações específicas*. A primeira delas inicia falando sobre o EFNA, a lei e os princípios de sua criação e os benefícios para as crianças que estão iniciando essa nova fase. Em seguida, enfatiza como os PCNs tratam o ensino da língua materna, conceituando alfabetização e letramento, valendo-se de autores como Batista (2007), Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (2003).

Na seção intitulada *Organização do volume e Mapa dos conteúdos* é listada a ordem em que as letras são apresentadas, acompanhada da sequência de atividades de cada unidade, conforme quadro abaixo<sup>104</sup>:

Mapa de conteúdos	
Textos	Produções orais e escritas
Poema (O pato)	Palavras (Escrita de nomes de animais).
Poema (Jogo de bola)	Palavras (escrita de nomes de jogos e brincadeiras).
História em quadrinhos (O telefone)	Continuação da história.
Parlenda popular ( O doce)	Elaboração de lista de compras.
Poema (O galo aluado)	Criação de diálogo.
Poema (A casa e o seu dono)	Complementação de versos, formação de poema.
Conto (O gago Guto e o pato Pito)	Complementação de balões a partir de cenas.
Conto (O macaco e a mola)	Produção de cartão postal.
Conto (A vaca Mimososa)	Produção de foto-legenda.
Poema (A minha família)	Escrita de nomes (palavras), relato de ações.
Conto (A nuvem)	Redação de texto sobre o ciclo da água.
Capa de livro (Jabuti sabido e macaco metido)	Produção de capa de livro.
Conto (O balaio do rato)	História a partir de cenas.
Cantiga de roda (O sapo)	Cantiga de roda.
Poema (Que sujeita!)	Reconto (oralmente e por escrito).
Poema (Boa noite)	Complementação do poema.
verbete literário (Saci-Pererê)	Produção de verbete descritivo.
Conto (O peru de peruca)	Frase.
Rótulo de embalagem (Macarrão gostosura)	Criação de rótulo.
Capa de vídeo (Dinossauro)	Criação de capa de vídeo.
Conto (A loja da dona Raposa)	Escrita de falas dos personagens.
(Declaração Universal dos direitos da criança)	Elaboração dos deveres a partir dos direitos.
Tela - pintura (Girassóis)	Escrita de convite.
Fábula (A lebre e a tartaruga)	Reconto oral da fábula.
Tira (Chico Bento)	Narração oral da anedota.
Notícia (Golfinho salva-vidas)	Elaboração de notícia.
Poema (O elefantinho)	Declamação de poema.
Cartaz (Todos nós somos pedestres)	Produção de cartaz.
Poema (Hortelão)	Entrevista.
Canção popular (O coelho)	Bilhete.

<sup>104</sup> Quadro retirado do Manual do professor do livro *A escola é nossa* (CAVÉQUIA, 2008, p. 23).

Conto popular (Chapeuzinho vermelho)	Legenda a partir de imagem.
Conto popular (A galinhazinha vermelha)	Comentário opinativo.
Artigo informativo (Eles são mascarados)	Discussão; ficha informativa.
Novela (O menino maluquinho)	Escrita de endereço.
Receita culinária (Brigadeiro)	Lista.
Anúncio classificado (Vende-se)	Anúncio.

Quadro 1: Mapa de conteúdos. Créditos: Manual do professor do livro *A escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 23.

Analisando a forma como os conteúdos são apresentados nesse manual, a partir dos gêneros textuais listados acima, ao que parece uma nova forma de tratar os gêneros textuais e o processo de alfabetização e sua intersecção com o processo de letramento vem se apresentando. De acordo com Koch (2002), os gêneros escolares faziam parte de duas categorias: a dos gêneros que estão na escola para ensinar, servindo como instrumento de comunicação (regras, explicações, exposições, instruções etc.), e a dos gêneros que são ensinados na escola (narração e descrição escolar, dissertação etc.). Assim, com a entrada da criança mais cedo no Ensino Fundamental, uma nova forma de tratar o gênero vem ganhando espaço – a da utilização do gênero textual com uma ampla diversidade –, sendo sua escolha realizada entre os comumente conhecidos dos alunos em brincadeiras do cotidiano, como forma de iniciar o processo de alfabetização de um jeito mais lúdico.

Nas *Orientações específicas* são dadas novas sugestões de trabalho para cada unidade a partir de um novo investimento em atividades lúdicas, por meio de propostas como: dobraduras, jogos, teatro de sombra, experiências etc.

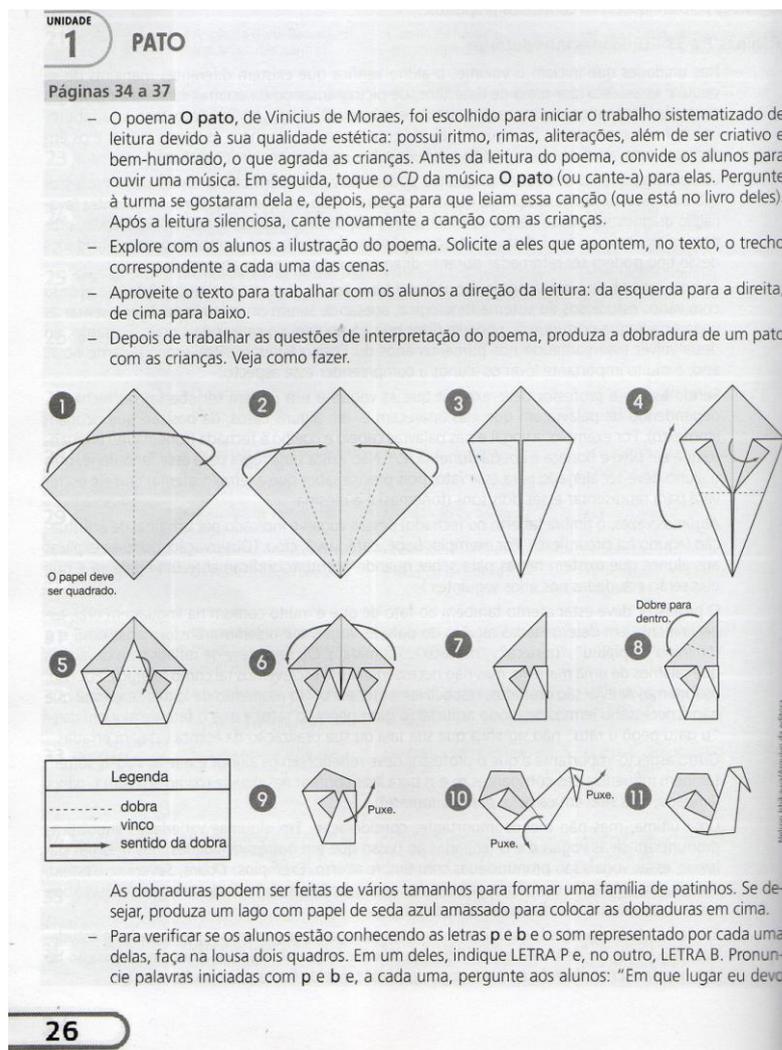


Figura 18: Atividades complementares presentes no Manual do Professor do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 26.

Considerando os quatro critérios classificatórios e eliminatórios do PNLD 2010, percebo as seguintes orientações no *Manual* em análise:

**a) em relação à leitura**, são feitas as seguintes sugestões: PCNs (1997); Bakhtin (2002); Bamberger (1988). Segundo o *Manual*, o trabalho desenvolvido nesse livro trata o ato de ler como um processo complexo por meio do qual o leitor constrói um significado. O objetivo do ensino da leitura na escola deveria ser o de formar leitores competentes e para isso deveriam ser oferecidos aos estudantes textos autênticos, diversificados e de boa qualidade. O trabalho deveria ser pautado a partir dos gêneros textuais e o professor deveria ser tomado como modelo de leitor para os alunos.

**b) em relação à escrita**, são citados como textos orientadores os PCNs (1997) e Ferreiro (1985). Com relação ao processo de alfabetização, orienta-se que não é necessário que a criança saiba o nome das letras e o valor sonoro representado por elas para,

posteriormente, produzir textos, uma vez que esse deve fazer parte das atividades das crianças desde o início do ano. O educador-alfabetizador, frente a isso, deve proporcionar aos alunos atividades de escrita contextualizadas em seus mais variados usos.

**c) em relação à aquisição do sistema de escrita**, a grande referência é Ferreira e Teberosky (1985). O processo de alfabetização deve ter por base a formulação de hipóteses, tomando as escritas não convencionais como um estado momentâneo. O professor-alfabetizador deve estar preparado para levar a criança a refletir sobre suas hipóteses acerca da escrita e avançar em suas concepções; cabe ao educador avaliar a produção escrita de cada aluno e verificar qual nível conceitual ele apresenta para planejar atividades que o façam progredir.

**d) em relação à oralidade**, são citados como textos orientadores do trabalho os de Soares (1989) e Geraldi (1997). O processo de alfabetização, com relação a esse item deve perceber o que o indivíduo traz consigo as variações linguísticas usadas nos processos interlocutivos dos quais participa; o conceito de certo e de errado em relação às variedades linguísticas é visto como um mito, embora a escola tenha a obrigação de ensinar ao aluno o dialeto padrão. Frente a isso, o papel do professor deve ser o de planejar situações didáticas que favoreçam o uso da oralidade em ocasiões significativas de aprendizagem, sendo que para isso o professor deve explorar explicitamente as diferenças e as semelhanças entre língua oral e escrita.

O ensino-aprendizagem da ortografia é outro ponto abordado. A autora toma os princípios de reflexão sobre a língua orientados por Moraes (1998) como base para o ensino nessa área. Além disso, a autora do livro analisado (CAVÉQUIA, 2008) discute o conceito de erro e o melhor tipo de letra a ser trabalhado nessa fase do EFNA. Conclui essa seção trabalhando com as questões de interdisciplinaridade, transversalidade, trabalho em grupo, ambiente alfabetizador, o papel do educador e a avaliação.

Nas *Sugestões de leitura e sites para o professor* (Figura 19) do manual desse 1º livro, é dado destaque novamente a autores e a espaços virtuais que costumam servir de referência na formação inicial e continuada na área de alfabetização.

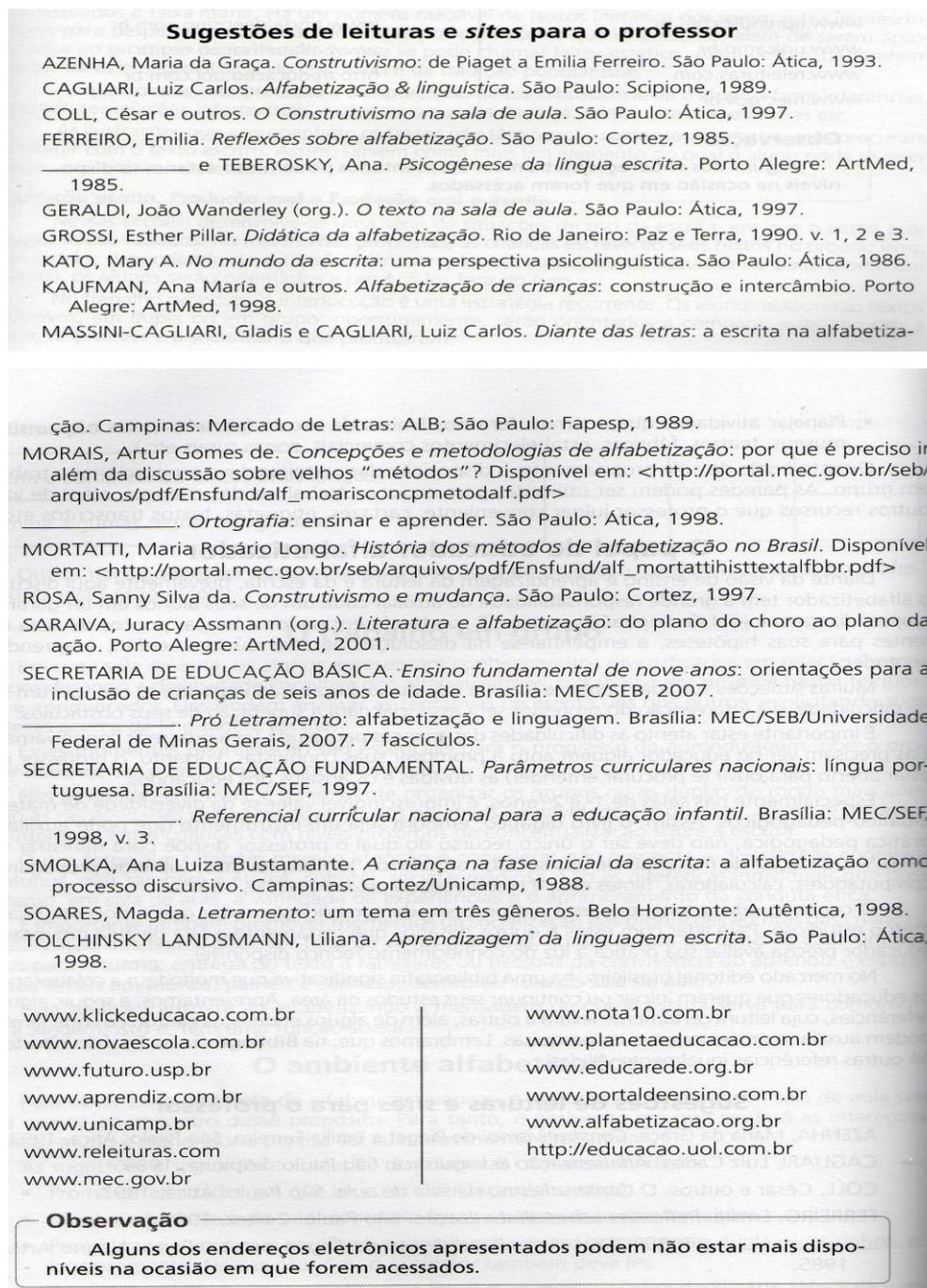


Figura 19: Sugestões de leitura presentes no Manual do Professor do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 19-20.

Com relação às referências bibliográficas utilizadas para a elaboração deste livro<sup>105</sup>, percebe-se também nesse manual uma forte influência do discurso oficializado pelo MEC, mediante as várias obras que serviram como referência bibliográfica para a organização desse livro, além dos estudos da área da Linguística, por meio de autores como Batista (2007) e

<sup>105</sup> Ver apêndice B.

Cagliari (1989) e daqueles considerados clássicos na literatura acadêmica, como: Bamberger (1988), Geraldi (1997), Ferreiro (1985), Morais (1998), Soares (2003, 1989), etc.

Comparando o que é dito aos professores no *Manual* com o que é dito na sua *Resenha*, constato que, baseados nos mesmos referenciais teóricos, o avaliador do PNLD 2010 e a autora desse 1º livro percebem de forma diferente o material produzido. As descrições do primeiro sobre a apropriação do código escrito, presentes na *Resenha*, dão a entender que o livro tem uma tendência mais tradicional de ensino; no entanto, a autora o posiciona, no *Manual*, dentro de uma perspectiva construtivista, como é possível perceber na forma como estrutura o *Manual* e em parte das referências bibliográficas que fazem parte do livro.

Sobre esse embate que acaba ocorrendo entre os discursos quanto a sua interpretação por sujeitos posicionados de forma diversa, Foucault (1996, p. 52) me leva a entender que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Para fazer parte do jogo de verdade e ser escolhido pelo PNLD, estaria o autor desse livro didático investindo em muitas sugestões complementares presentes no *Manual*, que, “ao complementar” as atividades propostas, dariam um novo viés às unidades trabalhadas, fazendo com que tal livro seja um dos escolhidos?

Embora esse livro trabalhe com a ideia de palavra-chave, como veremos mais adiante ao analisar suas atividades didáticas, o *Manual* apresenta uma forma de pensar a alfabetização que em muito explica a nova tendência proposta por Soares (1998) – *alfabetizar letrando* – no 1º ano.

A partir da análise que eu faço do *Manual*, posso perceber a importância dada à oralidade no processo de alfabetização, a presença forte dos gêneros textuais e a importância dada ao papel do professor, que não é um mero executor das tarefas propostas no livro didático, mas o de quem deve levar a criança a pensar sobre as propriedades linguísticas da língua. Observando os dados acima, é possível perceber como os autores posicionam o professor e o processo de entrada desse novo aluno no EFNA, pois como nos lembra Foucault (2008, p.59) “é preciso descrever também os lugares institucionais e técnicos de onde o profissional obtém este discurso, e onde se encontra também sua origem legítima e seu ponto de aplicação”.

Antes de passar para a análise do próximo *Manual*, pergunto: ao se orientarem por esse *Manual*, os professores estariam intervindo melhor na alfabetização de seus alunos e, dessa forma, preparando-os melhor para os anos escolares seguintes, prevenindo, assim a evasão e o risco social a que esses alunos poderiam vir a ser submetidos?

O terceiro *Manual do Professor* analisado está incluso na coleção *Vivenciando a linguagem – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira (2008).

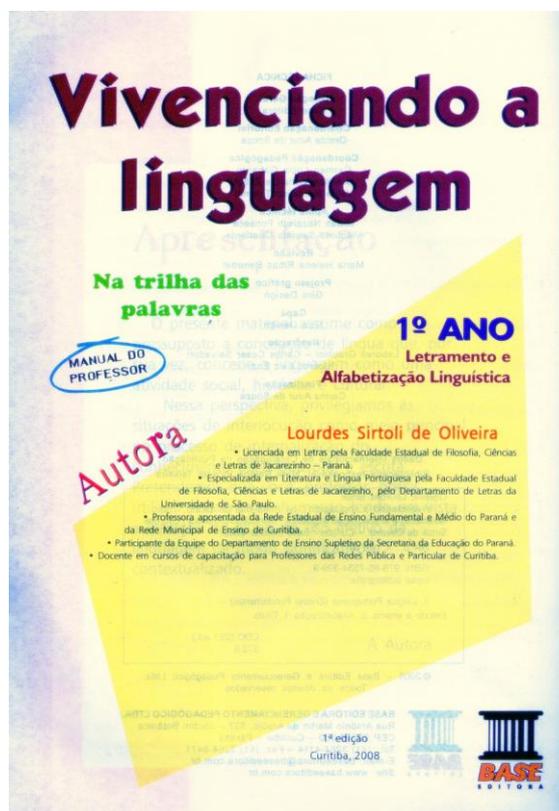


Figura 20: Capa do Manual do Professor do livro *Vivenciando a linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008.

Esse *Manual* é organizado em quatro unidades. A primeira delas, *O ensino da língua portuguesa e o processo de letramento e alfabetização linguística*, aborda como deve ser pensada a aprendizagem e o ensino no 1º ano do EFNA, salientando temas como o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a mediação discursiva e pedagógica, as diferentes situações em que ocorrem a aprendizagem e a importância da linguagem na constituição dos sujeitos. A segunda seção, *Língua Portuguesa e o processo de letramento e alfabetização linguística*, é destinada a definir termos e conceitos fundamentais para se entender a estrutura teórica que serviu de base para a elaboração do livro. Nela são discutidos os conceitos de *linguagem*, *ensino* e *aprendizagem da língua portuguesa* no 1º ano, bem como os objetivos dessa etapa da aprendizagem e da avaliação. A seção intitulada *O livro*, abre uma discussão sobre os conceitos de *oralidade*, *leitura* e *escrita*. Na última seção desse *Manual* são apresentadas as seções que compõem o livro do aluno, os encaminhamentos

metodológicos, as sugestões de atividades e os conteúdos selecionados para cada unidade. Os autores sugeridos como leituras complementares são, entre outros, Bakhtin (1990), Cagliari (1991), Faraco (1994), Geraldi (1993), Kleiman (1989), Rojo (1998), Soares (1999), Smolka (1993), Zilberman (1982), Vigotsky (1987), mostrando mais uma vez a presença de autores brasileiros que pesquisam sobre a alfabetização em uma perspectiva construtivista ou sócio-interacionista, como também nos estudos de letramento associados a outros que se dedicam aos estudos de caráter discursivo, literário, etc. Isso pode ser confirmado por meio da comparação dos autores recomendados aos professores com os utilizados nas referências bibliográficas<sup>106</sup>, uma vez que os mesmos voltam a ser citados.

Considerando os quatro critérios classificatórios e eliminatórios do PNLD 2010, percebo as seguintes orientações no *Manual* em análise:

**a) em relação à *leitura***, é citado como texto orientador desse e dos outros três itens seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A orientação dada é de que o trabalho de alfabetização permita a criança o acesso às diferentes modalidades textuais, compreendendo a função a que se destinam. As finalidades do texto são o prazer de ler, buscar informações, sistematização dos aspectos estruturais da língua. O professor deverá explorar o texto, chamar a atenção para as diferentes linguagens e os níveis de formalidade da leitura, relacionando as situações em que são produzidos. Os gêneros sugeridos devem ser variados em sua forma e função. Entre os indicados estão: os publicitários, os poéticos, os informativos, os lúdicos, os instrucionais, entre outros que o professor julgar pertinente a população que atende.

**b) em relação à *escrita***, o *Manual* sugere que os textos que servirão de base para a realização do trabalho sejam de ampla circulação, destacando as quadrinhas, as parlendas, os trava-línguas, as cantigas, as histórias, os textos informativos e os instrucionais. Mais uma vez, salienta-se a perspectiva discursiva que deve servir de base para a área da alfabetização.

**c) em relação à *aquisição do código escrito***, propõe que a área da alfabetização deva se dar pela mediação discursiva e pedagógica, que introduzirá o trato com as unidades menores da língua.

**d) em relação à *oralidade***, o *Manual* orienta que o trabalho seja realizado a partir de textos de ampla circulação, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, histórias, textos informativos e instrucionais. Acredita que o trabalho do professor deve levar em consideração

---

<sup>106</sup> Ver apêndice B.

a questão da variedade linguística, compreendendo que essas marcas devem ser respeitadas e que ensinar a variedade padrão é função do processo de escolarização.

Diferentemente dos manuais dos dois livros de 1º ano anteriores, que tinham por base um discurso aparentemente mais voltado para as concepções piagetianas de aprendizagem e de desenvolvimento da linguagem associadas aos estudos sobre letramento, se considerarmos as sugestões de leitura e as referências usadas pelas autoras desses dois livros, o *Manual* em análise (OLIVEIRA, 2008) parece contemplar uma vertente mais *vigotskyana* e discursiva.

Outra peculiaridade é uma maior consonância entre a *Resenha* e as orientações apresentadas no *Manual*. Esse último é formulado muito mais com o objetivo de explicitar o que o autor didático pretende com essa forma de organização do livro do que como um complemento das propostas didáticas para dar conta das exigências do PNLD, como acontecia com os exemplares discutidos anteriormente. Talvez isso se deva ao fato de que as orientações dadas nesse *Manual* estão de acordo com o discurso do MEC – uma vez que as DCN são sua maior base teórica –, que, ao antecipar o ingresso da criança ao Ensino Fundamental, acaba por constituir e dar vigência a um discurso histórico e socialmente construído: o de que a alfabetização deve ser efetivada dentro do espaço escolar e o mais breve possível, para garantir o “direito” de todos a terem acesso pleno às informações que circulam no seu ambiente social por meio da alfabetização/escolarização. Por isso, a necessidade e o empenho dos autores de seguir as orientações dadas pelo MEC, por intermédio dos documentos orientadores divulgados, para atender a necessidade de introduzir de forma lúdica os textos orais e escritos de circulação social, entre outras exigências feitas para que os livros fossem aprovados.

Bujes (2005, p. 53) nos lembra que essa forma de pensar a educação serve a um projeto moderno cujo aparato escolar serve tanto ao disciplinamento dos saberes, quanto ao disciplinamento dos corpos, ao transformar os alunos em sujeitos disciplinados e regulados para a sociedade que se configura. Sendo assim, a escola é tida como uma instituição de sequestro e a infância, como objeto de sua intervenção, visando o processo de alfabetização, uma vez que, dentro desse ideal, as crianças representariam um futuro melhor e a escola seria o lugar no qual se efetivaria tal fim.

Logo, os manuais destinados aos professores são também mais um grande artefato de regulação desse novo 1º ano, devendo orientar muito bem os professores a como proceder frente a esse novo grupo para que o “sucesso” seja garantido “prazerosamente”. O próprio MEC (2006) aponta para a melhor forma de trabalhar com esse novo perfil de aluno que adentra no Ensino Fundamental, ponderando que

[...] é preciso esclarecer que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é a antecipação do currículo da 1ª série tradicional para as crianças de seis anos. É preciso cuidar para respeitar esta fase de desenvolvimento, em que as atividades devem ser predominantemente lúdicas e a alfabetização iniciada de forma prazerosa, incluindo a utilização de jogos e brincadeiras. (p.06)<sup>107</sup>

Percebo, assim, o grande poder de regulação dos materiais produzidos a partir das orientações do PNLD, uma vez que toda uma rede de artefatos é montada – *Editais, Guias, Resenhas, Coleções e Manuais* – visando a subjetivação da prática de alfabetizadoras e alfabetizandos.

O último *Manual do Professor* a ser analisado pertence ao livro *Hoje é dia de português – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de autoria de Samira Campedelli (2007).



Figura 21: Capa Manual do Professor do livro *Hoje é dia de Português – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

<sup>107</sup> Cadernos do MEC, junho de 2006.

Esse *Manual* é formado por cinco seções. Na primeira seção, *A escola e o livro didático*, são discutidas as relações que a escola estabelecia com esse material no passado e na atualidade, e como esse suporte torna-se importante em comunidades carentes, dando, dessa forma, visibilidade ao discurso do MEC sobre a importância do livro didático. Esse é um dos meios utilizados para a escolarização das massas populacionais e para o seu controle, como bem examina Cook-Gumperz (1991), ao alertar sobre a equação entre alfabetização e escolarização, alfabetização e progresso individual e social, para evitar, já numa perspectiva *foucaultiana*, o risco social. Esses discursos produziram e produzem efeitos de verdade a tal ponto que hoje não imaginamos crianças fora da escola, cabendo aos gestores formar todo um aparato educacional, tendo entre eles o *Livro Didático* e seu *Manual do Professor* e as *Resenhas do Guia do Livro Didático PNLD 2010*, os quais orientam escolas e alfabetizadoras sobre a melhor forma de proceder perante esse novo grupo de alfabetizandos.

Já a segunda seção, intitulada de *Pressupostos teóricos*, define as concepções de alfabetização, letramento, leitura, análise linguística, produção de textos e oralidade. Os discursos que prevalecem são o da psicogênese da língua escrita e do letramento, por meio da proposta de *alfabetizar letrando*, associados aos *bakhtinianos*, para o trabalho com o texto, como é possível perceber pelo texto e pelos autores citados nas referências.

As seções seguintes são: *Organização didática*, em que são apresentados alguns ícones que irão orientar o professor na execução das tarefas; *Encaminhamentos metodológicos*, na qual são apresentadas atividades que poderão auxiliar o professor a desenvolver atividades complementares às dos livros didáticos; e *Sugestões de leitura para o professor*, tendo entre as obras escolhidas autores já citados, em sua maioria, nos outros três manuais apresentados e analisados. As referências bibliográficas<sup>108</sup> confirmam aos aportes teóricos utilizados para a elaboração deste livro, ganhando destaque, entre eles, os que são amparados por um viés construtivista associados a uma abordagem linguística, própria dos discursos renovados nas áreas da leitura e da escrita, sem deixar de ressignificar as questões gramaticais. Entre os autores mais citados estão Abaurre (1999, 1997), Bakhtin (2002, 1979), Ferreiro (2004, 2003, 1988), Geraldi (1995, 1997), Koch (1996, 1993, 1990), Rojo (1998, 1996), Vygotsky (1994, 1989) entre outros.

Como é possível perceber, os autores e os livros citados nas referências dos manuais são muito semelhantes, embora, como será possível perceber mediante a análise dos livros, as propostas didáticas tragam características variadas.

---

<sup>108</sup> Ver apêndice B.

Para Luke (1996), historicamente, o *Manual do Professor* foi desenvolvido com o propósito de controlar o trabalho de professores pouco treinados. Na atualidade, esse material, cumpre bem mais uma função formativa e auxiliar do que a de fiscalização, embora sua produção, pelos autores, e uso, pelos professores, se dê por uma imposição discursiva, decorrente da avaliação realizada pelo PNLD, uma vez que somente os dois livros aprovados, podem ser escolhidos e, mesmo que aparentemente se pareçam, tais livros se mostram também bastante heterogêneos entre si.

Abaixo, apresento algumas das ideias centrais sobre como é pensado o processo de alfabetização a partir das áreas tomadas como referência pelo MEC na análise do material presente nesse *Manual* analisado:

**a) em relação à *leitura***, a referência é Bakhtin (2002). Segundo esse *Manual*, é fundamental apresentar ao aluno os diferentes gêneros discursivos (canções, quadras populares, histórias em quadrinhos, tirinhas, bilhetes, lendas, contos, fábulas, notícias, reportagens, textos instrucionais etc.). A prática da leitura é considerada um ato de constituição de sentido; o aluno deve tornar-se receptor e produtor de diversos textos, entendidos como unidade básica da linguagem verbal oral e escrita. O documento analisado ainda sugere a formação de uma biblioteca na classe para formar o hábito de ler.

**b) em relação à *produção escrita***, a base de inspiração são os trabalhos de Bakhtin (2002) e de Geraldi (1995). O *Manual* salienta que é necessário que a prática de produção escrita se realize em um espaço/tempo em que sejam consideradas as funções e a estrutura do texto, seja ele oral ou escrito, bem como as condições nas quais é produzido, refletindo sobre a função da escrita, o gênero textual trabalhado, os interlocutores envolvidos, os recursos linguísticos gráficos utilizados e a reescrita.

**c) em relação à *aquisição do sistema de escrita***, cita a obra de Ferreiro e Teberosky (1985) e os PCNs (1997). O trabalho de alfabetização deve ser realizado tendo como referência listas, parlendas, trava-línguas, charadas, provérbios, entre outros. Os níveis de desenvolvimento da escrita – restritos ao pré-silábico, silábico e alfabético – devem ser considerados. O material traz ainda explicação de cada um desses níveis, para que o professor, baseado neste conhecimento oriente seu trabalho.

**d) em relação à *oralidade***, o *Manual* não cita nenhum autor ou documento base, mas propõe um trabalho que dê ênfase aos relatos de histórias vividas, lidas ou ouvidas; conto de "causos" e piadas; brincadeiras, explicitando as regras; apresentação de trabalhos para a turma; conversas (formais e informais). A partir dessa concepção, a língua não deve ser pensada de forma homogênea nem monolítica. A escola deve desenvolver habilidades que

lhes permitam usar a língua falada em instâncias públicas; a escrita torna-se uma boa aliada à medida que o professor vai relacionando-a com a língua oral.

Analisando as ideias extraídas desse *Manual*, percebe-se um investimento nas atividades de reflexão sobre a língua. Mais uma vez, os gêneros textuais ganham papel de destaque dentro dessa nova forma de pensar a alfabetização. A partir das descrições desse e dos outros três manuais, o professor é posicionado para mediar a relação que deve ocorrer entre o aluno e o objeto do conhecimento. Considero que essa forma de pensar a alfabetização está amparada no que Soares (2004) nomeia de *desinvenção da alfabetização*, uma vez que há uma preocupação muito maior dos autores em apresentar as orientações e as sugestões de atividades para que essas se tornem mais atraentes e lúdicas, amparadas em discursos cognitivistas da aquisição do sistema de escrita.

Comparando o que é dito aos professores no *Manual* com o que é dito na sua *Resenha*, constato que o discurso entre ambos é bastante semelhante. O avaliador do livro concorda com a forma como a obra se estrutura, sempre chamando atenção para a necessidade de observação ao *Manual do Professor* para que a proposta de trabalho realmente se efetive a partir da forma como o autor do livro pensou sua elaboração.

Uma característica que marcou todos os quatro manuais foi a presença de jogos e de atividades lúdicas que acompanharam o final desses livros. Atividades em que é permitido o destacar de folhas, o recorte, a colagem, o riscar, o colorir, por exemplo, permitem-me reconhecer na interação do alfabetizando com esse livro não retornável um suporte para práticas cada vez mais lúdicas de leitura, escrita e oralidade, com vistas à aquisição do código escrito e de seu uso funcional, na tentativa de torná-lo, dessa forma, mais atraente para as crianças.

Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007, p. 32), já apontavam para a falta de atividades voltados para noções linguísticas indispensáveis para a aquisição do sistema de escrita, como a relação entre fonemas e os grafemas que os representam na escrita, as sílabas e sua estrutura. Se houve uma menor preocupação dos autores didáticos com a sistematização do sistema de escrita nos livros produzidos para o PNLD 2007, um dos efeitos discursivos do que lhes foi exigido para a produção e avaliação de seus livros pelo PNLD 2010 parece ser o destaque dado ao termo *alfabetização*, associado ao termo *letramento*, como no PNLD 2007, mas adjetivado o primeiro termo no PNLD 2010, pelo termo *linguística*, com vistas a mostrar que a exigência mudava de um PNLD para o seguinte quanto ao conceito de *alfabetização* a ser utilizado nessa edição, em análise nesta tese, e da relação a ser estabelecida entre ambos. A forma de organização desses livros talvez tenha relação com a forma como Foucault (1996)

descreve o sistema educacional e a disciplina. De acordo com o autor, o “sistema educacional é um espaço de ritualização da palavra; uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; uma distribuição do discurso com seus poderes e seus saberes” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Já a disciplina é entendida por Foucault (1996) como um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Dessa forma, esses dois conceitos foucaultianos me permitem explicar a forma semelhante com que os discursos de alfabetização são tratados nesses manuais e a forma parecida com que alunos, professores e o processo de ensino e de aprendizagem sejam tratados por livros que, como veremos a seguir, são elaborados de forma bem diferente. Como nos lembra mais uma vez Foucault (2008, p. 36), os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto.

Na seção que segue, analiso algumas das transposições didáticas dos quatro livros de 1º ano das coleções mais escolhidas pela RMEPA com o objetivo de perceber como esses discursos sobre alfabetização se apresentam nesses artefatos culturais.

## 5.5 REGULANDO POR ESCOLAS OS DISCURSOS MAIS VERDADEIROS: QUATRO LIVROS DE 1º ANO EM FOCO

Início esta seção questionando a respeito de como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? Segundo Foucault (2003, p.8), o poder não é somente repressivo; se não fizesse outra coisa a não ser reprimir, provavelmente esse não seria obedecido. O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Ao considerá-lo múltiplo, isto é, como uma rede discursiva que atravessa o MEC, o PNLD, as Editoras e as Escolas, muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir, percebo-o por meio da sua produtividade em *Editais*, *Guias* e suas *Resenhas*, *Livros Didáticos* e seus *Manuais*, *Escolhas*<sup>109</sup> etc., que acabam mostrando o quanto o poder acaba

---

<sup>109</sup> As informações sobre as escolhas das escolas estão disponível no site [www.fnede.gov.br](http://www.fnede.gov.br) por meio do link “Escolha PNLD 2010”. Acesso em 25 de maio de 2010.

por subjetivar as pessoas que estão em contato com ele, como gestores, editores, autores didáticos, alfabetizadoras<sup>110</sup>.

Com o objetivo de examinar o produto final dessa rede – o livro de 1º ano<sup>111</sup> – localizo-o em processos de *produção, regulação e consumo* de discursos na área da alfabetização, iniciados pelo PNLD com vistas a auxiliar na implantação do EFNA proposta antes pelo MEC. Ao lançar o *Edital de Convocação 2010*, continuados com a avaliação das coleções de alfabetização que se submeteram à seleção proposta pelo referido *Edital*, seguidos pelas escolhas dos professores e concluídos com a chegada das coleções nas escolas, busco, nesta seção, analisar as transposições didáticas da primeira unidade dos quatro livros de 1º ano mais escolhidos pela RMEPA<sup>112</sup>.

A rede de ensino da capital gaúcha é composta por 54 escolas de Ensino Fundamental, duas de Ensino Médio, uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 39 de Educação Infantil, totalizando 96 escolas<sup>113</sup>. Atende a 55.530 alunos e conta com 3.968 professores, todos tendo como formação mínima o curso de graduação<sup>114</sup>. A maioria das escolas está localizada na periferia urbana da capital gaúcha, atendendo a uma população de baixa renda<sup>115</sup>. É importante lembrar que Porto Alegre foi uma das redes pioneiras na implantação dos ciclos de formação<sup>116</sup>, realizada progressivamente nas escolas entre 1995 e 2000, sendo que, em gestão anterior, entre 1989 e 1992, investiu-se em uma proposta construtivista de ensino para os anos iniciais a partir de propostas de alfabetização embasadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e do GEEMPA<sup>117</sup>, sobre a psicogênese da língua escrita.

<sup>110</sup> Preferi examinar a produção, regulação e consumo desses “novos” livros de alfabetização pelos sujeitos que participam desse processo antes de as obras serem entregues e utilizadas pelos alfabetizandos, deixando para, num futuro próximo, investir nesse foco de pesquisa.

<sup>111</sup> Poderia ter como foco de análise os volumes 1 e 2 das coleções de alfabetização mais escolhidas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, porém preferi, mais uma vez, delimitá-lo, priorizando a análise do livro do 1º ano, implantado com ingresso da criança um ano antes no Ensino Fundamental, ampliando, portanto, em mais um ano esse nível de escolarização.

<sup>112</sup> A escolha dessa rede ocorreu por eu ser docente concursada desde 2009. Não cheguei a participar da escolha da coleção de alfabetização recebida pela minha escola, uma vez que o meu ingresso foi posterior a sua escolha, ocorrida no ano letivo de 2009.

<sup>113</sup> Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em fevereiro de 2010.

<sup>114</sup> Esse índice de professores graduados cai para 77.8%, tomando toda a rede de ensino estadual e municipal de Porto Alegre, decrescendo mais ainda no estado, atingindo 59%, e ficando, no país, com 56.8%.

<sup>115</sup> Informações obtidas durante a formação de professores que ocorreu em fevereiro de 2010.

<sup>116</sup> A RMPA se caracteriza por ter sido uma das pioneiras na adoção de uma proposta construtivista em uma de suas gestões (1989-1992), especialmente na área da alfabetização, e cujos efeitos permanecem em uma organização que se mantém, como a dos ciclos de formação desde o início de sua implantação progressiva, de 1995 a 2000. Inclusa na proposta dos ciclos de formação há a valorização de uma perspectiva mais antropológica do trabalho docente, especialmente nesse segundo período. Na administração atual da RMEPA, tais propostas foram flexibilizadas.

<sup>117</sup> A professora Esther Pillar Grossi, esteve a frente do GEEMPA, antes e após sua gestão na SMED como Secretária de Educação e Deputada Federal.

Frade (2003, p. 179), em pesquisa de recepção sobre a escolha dos livros didáticos por parte dos professores no ano de 2001, explica que esses têm tentado incorporar aos métodos que conheceram as inovações pedagógicas como um todo para garantir o trabalho com a decodificação e com o sentido, muitas delas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais.

De acordo com a investigação feita no *site* do MEC<sup>118</sup>, apenas seis<sup>119</sup> das 54 escolas de Ensino Fundamental da RMEPA não realizaram a escolha de livros para o ano de 2010. Entre as 48 escolas que realizaram a seleção, as quatro coleções que receberam o maior número de escolhas foram<sup>120</sup>: *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008), com nove escolhas; *A Escola é Nossa* (CAVÉQUIA, 2008), com oito escolhas; e empatadas, com seis escolhas, *Vivenciando a Linguagem* (OLIVEIRA, 2008) e *Hoje é Dia de Português* (CAMPEDELLI, 2007), sendo que esta última e a segunda coleções são adotadas pelas escolas em que atuo como docente.

Tomando como referência essa breve apresentação, passo, na próxima subseção, à análise dos livros de 1º ano das quatro coleções de alfabetização mais escolhidas entre as 12 que foram adotadas nas 48 escolas de Ensino Fundamental da RMEPA<sup>121</sup>.

Os exemplares examinados são os destinados aos professores, sendo que esses se distinguem dos enviados aos alunos por incluir as respostas das atividades, além de sugestões de outras atividades didáticas e de intervenções ao longo dessas mesmas páginas, e de um *Manual do Professor*, apresentado no início ou ao final de cada exemplar. Darei destaque ao exame de sua capa, folha de rosto, sumário e a algumas atividades didáticas, incluindo, ainda, as orientações presentes no *Manual do Professor*.

Para escolha das atividades a serem analisadas, priorizei a primeira atividade que apresenta uma consoante – uma vez que essa sequência se repete nas demais unidades –, no caso do primeiro e segundo livros mais escolhidos, e as atividades da primeira unidade, referentes ao trabalho com a primeira seção, no caso dos dois terceiros livros mais escolhidos,

---

<sup>118</sup>Disponível: [https://www.fn.de.gov.br/pls/simad\\_fn.de/!simad\\_fn.de.SISADWEB\\_1\\_PC](https://www.fn.de.gov.br/pls/simad_fn.de/!simad_fn.de.SISADWEB_1_PC). Acesso em: 09/10/2010.

<sup>119</sup> As escolas EMEF Prof<sup>o</sup> Elyseu Paglioli, EMEF Prof<sup>a</sup> Lygia Morrone Averbuck, EMEF Tristão Sucupira Vianna e EMEF Prof<sup>o</sup> Luiz Francisco Lucena Borges são escolas de educação especial. A EMEF Emílio Meyer não possui turmas dos anos iniciais e a EMEF Porto Alegre é uma escola aberta que atende meninos de ruas.

<sup>120</sup> Apêndice A – Tabela dos livros escolhidos e das respectivas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) – PNLD 2010.

<sup>121</sup> Cabe lembrar que a RMEPA, ao substituir a organização seriada por ciclos de formação, garantiu, dessa forma, o ingresso das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, desde sua implantação, entre os anos de 1995 e 2000. Deixo em suspeição como tal organização pode ter repercutido nas escolhas realizadas pelas professoras, pois não teria nesse momento elementos suficientes para sua análise.

já que esses têm uma lógica diferente de organização – temas geradores. Além de todas as atividades das unidades escolhidas, foram selecionadas outras atividades, variando sua quantidade dependendo do livro trabalhado. Escolhi, também, aquelas que se diferenciam das já apresentadas, tentando dar um panorama geral da diversidade de atividades propostas a cada obra.

### **5.5.1 *Porta Aberta***

O exemplar do 1º ano a ser analisado nesta subseção pertence ao material de divulgação da Editora FTD, livro do professor, e faz parte da *Coleção Porta Aberta*, de autoria de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda (2008). Além desse e do 2º livro, destinados à alfabetização, a coleção possui livros do 3º ao 5º ano, nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Observando a capa (Figura 22), é possível mostrar algumas regularidades discursivas próprias dos critérios de análise do PNLD 2010 representadas por textos não verbais. Nela, constam três crianças que parecem ter a mesma idade. Isso pode ser percebido pela falta dos “dentes de leite”, cuja perda é bastante comum por volta dos seis, sete anos. O colorido se destaca (desde as roupas até a cor de fundo do livro), e essas personagens parecem estar muito felizes. Com relação à produção dos elementos que compõem a capa, é possível perceber o discurso do “politicamente correto”, expresso desde o *Edital de Convocação*, no qual há uma tentativa de que uma variedade de raças sejam representadas, assim como o que “deveria” ser a criança hoje, expressos na representação de alegria. Giroux (1995, p.49) assim entende essa nova forma de constituir a infância:

A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa das ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posição de gênero, raça e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros.

Evangelista e Rocha (1998) levantam a hipótese de que os aspectos não-verbais do livro pretendem convidar o aluno a uma “entrada agradável no mundo da alfabetização”, certamente baseados numa concepção moderna de criança, tentando representar o que seriam seus gostos, sua percepção, sua sensibilidade. Isso explicaria, segundo as autoras, os elementos visuais presentes na capa e no interior do livro, nos quais há uma aposta na grande variedade de cores e de desenhos.

Além desses textos não verbais, ganham destaque, na capa, os seguintes textos verbais: título e subtítulos – *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano* –, que marcam, além do ano a que se destina, as áreas do conhecimento a partir das quais pode ter sido produzido: a do letramento e a da alfabetização, sendo esta última delimitada já na capa, por uma outra área do conhecimento, a da linguística, ao ser nomeada de *alfabetização linguística*. Informa, ainda, que o exemplar é o do professor, além de identificar a editora e a coleção à qual pertence tal exemplar de divulgação da Editora FTD e o número recebido pela coleção junto ao PNLD no momento de sua inscrição.

Ao analisar os textos verbais, Evangelista e Rocha (1998) afirmam que esse é mais um recurso utilizado para chamar a atenção do leitor e convidá-lo a entrar na obra. No caso desse livro, observo que a letra *E*, em *Porta Aberta*, representa uma porta entreaberta. As autoras, porém, chamam atenção para o fato de que o título dos livros de alfabetização das coleções parece mais voltado para os professores ou para as equipes de avaliação do PNLD do que para os estudantes, uma vez que se esforçam por anunciar no próprio título a perspectiva teórico-metodológica que ampara essa obra didática.

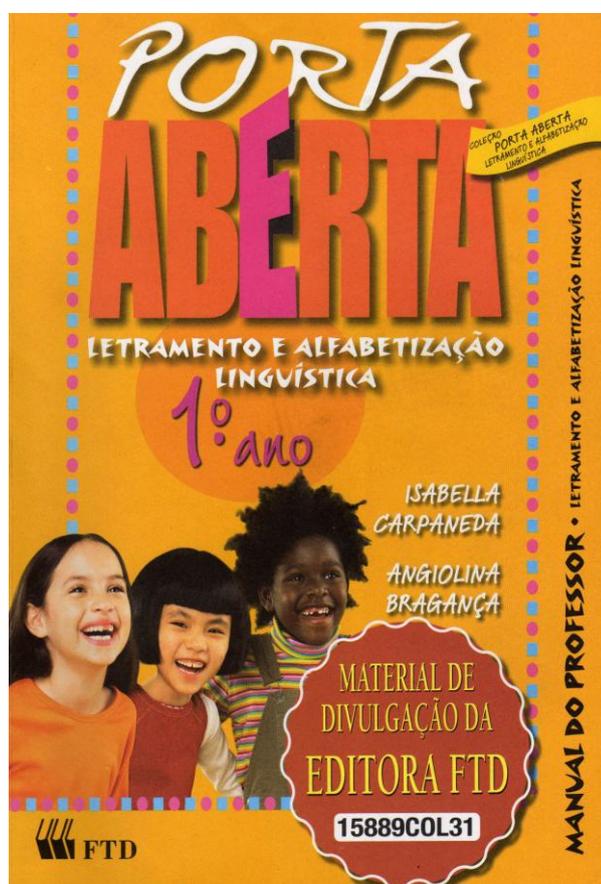


Figura 22: Capa do livro *Porta Aberta – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008.

A lombada do exemplar examinado repete título e subtítulos, coleção e editora. Já a contracapa traz a letra do Hino Nacional, apresentando, ainda, ao pé da página, centralizado, o Número Padrão Internacional de Livro (ISBN)<sup>122</sup>.

A folha de rosto, além de repetir as informações verbais existentes na capa, traz o local (São Paulo) e o ano de publicação (2008), indicando ainda que tal exemplar pertence à 1ª edição. Recebe destaque, na folha de rosto, a apresentação das autoras<sup>123</sup> quanto à formação e à atuação. Suas autoras, Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, são formadas em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e pela CEUB de Brasília. Bragança possui também especialização em Administração Escolar, enquanto Carpaneda possui especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional. As autoras preparam material pedagógico, coordenam, bem como ministram cursos de treinamento para professores de educação infantil e do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental em vários estados, além de atuarem como assessoras pedagógicas de Educação Infantil e do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental em Brasília, Distrito Federal. Ao que parece, a atuação como assessoras pedagógicas aproximou as duas autoras didáticas para produção do livro em análise. A apresentação dessas informações na folha de rosto pode ser entendida como um espaço de legitimação via formação e atuação profissional nas áreas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora não conste nenhuma menção à qualificação e ao exercício específicos em áreas que dariam conta da alfabetização e do letramento. Pergunto-me: essas seriam dispensáveis? Bastaria, para tanto, cursar Pedagogia e ter experiência docente nas áreas da Educação Infantil e do EFNA, estando, dessa forma, preparadas para produzir uma coleção de alfabetização?

O verso da folha de rosto apresenta a ficha catalográfica, direitos de edição, o endereço e contatos da editora, além da indicação de toda a equipe editorial, incluindo gerência editorial, assistentes de produção, editora, editora assistente, preparação do texto, revisão, projeto gráfico e capa, editora de arte, ilustrações, iconografia e editoração eletrônica.

O sumário desse livro é dividido em duas partes. A primeira é dividida em sete propostas, que apresento de forma resumida a seguir (Figura 23).

*Eu sou assim* busca trabalhar com as questões que envolvem a identidade e as peculiaridades dos alunos. *Veja o quanto você já sabe ler!* traz imagens de placas, rótulos e

---

<sup>122</sup> Sigla original: “International Standard Book Number - Número Padrão Internacional de Livro”.

<sup>123</sup> Essas informações, assim como as da capa, são exigências do Edital de Convocação do PNLD 2010.

outros materiais, permitindo a sua leitura. *O alfabeto* apresenta as letras do alfabeto e sugere uma atividade que explora a letra inicial das palavras. *Letra de forma e letra cursiva*, a partir de vários tipos de letras, dá destaque aos dois tipos de letras citados, os quais passam a acompanhar as demais propostas. *Alfabeto: vogais e consoantes* diferencia esses sons e propõe atividades de completar palavras com vogais. *Encontros vocálicos* mostra palavras formadas pelo encontro de duas ou mais vogais, por meio de histórias em quadrinhos ou fotografias com situações em que seu uso ganha sentido. *Sons nasais* apresenta as dificuldades que envolvem o uso do til e a nasalização das vogais.

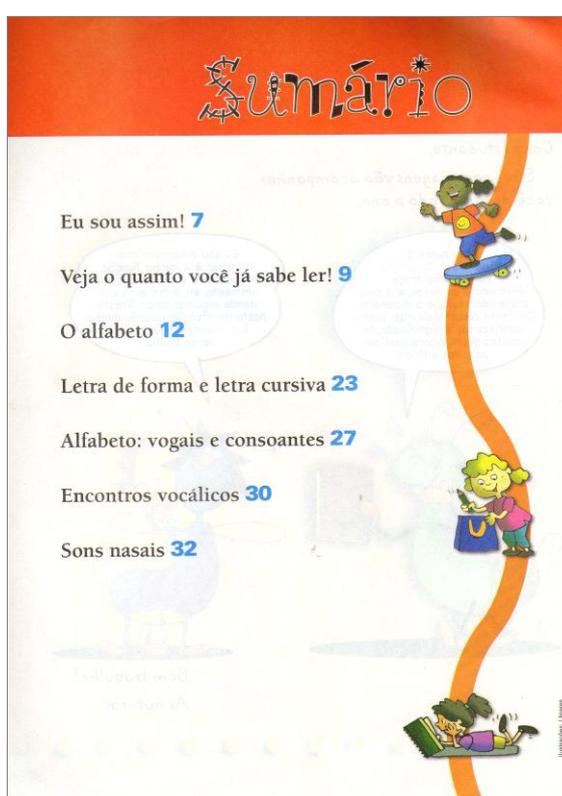


Figura 23: Sumário do livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 4

A segunda parte do sumário, intitulada *Textos*, é dividida em quarenta e uma propostas ao longo de duas páginas (Figuras 24 e 25). A partir dela, tem início o trabalho com as consoantes, os encontros consonantais e os dígrafos, sendo dedicados a cada um deles uma lição, das quais destaco alguns de seus títulos para análise.

Os títulos dessa parte do sumário são os de parlendas (*Quem cochicha... - tatu.*), trava-línguas (*Com raiva do ronco do rei - rato*), brincadeiras cantadas (*O pião entrou na roda... - pião*, *Com o leão... - leão*) e cantigas do folclore brasileiro (*Nana, nenê... - nenê*), entre

outros, acompanhados sempre de uma palavra geradora. Cabe observar que Evangelista e Rocha (1998) chamam a atenção para o fato de que muitas vezes os substantivos eleitos como palavra geradora de uma unidade do livro sejam escolhidos muito mais em função da “necessidade” em destacar determinadas sílabas do que em função dos significados que essas palavras têm para as crianças. Dizem as autoras:

Desse modo, algumas palavras acabam por assumir um caráter de universalidade, não por serem consideradas pertencentes ao universo sócio-cultural dos aprendizes, mas dada a sua “adequação” às sílabas a serem trabalhadas em cada unidade. (EVANGELISTA; ROCHA, 1998, p. 10)

As exceções em relação a esses títulos do sumário ficam com as lições *Para aprender um pouco mais* e *Traçando letras*, nas quais aparecem atividades envolvendo letras maiúsculas e minúsculas, o traçado das letras e o encarte representado pelo *Alfabeto móvel*, com um variado número de letras, sendo o das vogais em maior quantidade para as crianças recortarem e fazerem uso na montagem das palavras. Por se tratar de um livro consumível, em vários momentos são sugeridas atividades em que é permitido o recorte, a colagem e a escrita no próprio material.

<b>Textos</b>	
Quem cochicha... (tatu)	<b>52</b>
O pião entrou na roda, o pião... (pião)	<b>56</b>
Com o leão... (leão)	<b>60</b>
Quando a avó vai para a cozinha... (bala)	<b>66</b>
Nana, nenê... (nenê)	<b>72</b>
A canoa virou... (canoa)	<b>80</b>
Dedo mindinho... (dedo)	<b>88</b>
Mamãe eu quero... (mamãe)	<b>92</b>
Conheci uma vaca... (vaca)	<b>98</b>
O sapo não lava o pé... (sapo)	<b>102</b>
Com raiva do ronco do rei... (rato)	<b>108</b>
A fada Mafalda... (fada)	<b>114</b>
Atirei o pau no gato-to... (gato)	<b>118</b>
O cabrito berra o dia inteiro... (jabuti)	<b>124</b>
De xale e vestido rodado... (xale)	<b>130</b>
<i>Zebrinha</i> (zebra)	<b>136</b>
<b>Para aprender um pouco mais</b>	<b>144</b>
<b>Traçando letras</b>	<b>147</b>
Eu sou o pirata... (pirata)	<b>166</b>
<i>Dia de feira</i> (barraca)	<b>170</b>
<i>A lagarta</i> (lagarta)	<b>174</b>

Figura 24: Sumário do livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 5

<b>Textos</b>	
O caramujo (casa)	<b>180</b>
Anúncio de zoojornal (osso)	<b>186</b>
Todo dia... (escola)	<b>190</b>
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo)	<b>194</b>
A joaninha... (pirilampo)	<b>198</b>
Há hora pra tudo, dizem... (hora)	<b>204</b>
Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha)	<b>206</b>
O meu chapéu... (chapéu)	<b>212</b>
Quero que você me diga... (abelha)	<b>216</b>
O cravo brigou com a rosa... (cravo)	<b>222</b>
É nos dias de festa... (girafa)	<b>228</b>
Aposto que você já viu... (cebola)	<b>232</b>
Com inveja das crianças... (algodão-doce)	<b>236</b>
Periquito maracanã... (periquito)	<b>240</b>
Presentes do quati... (quati)	<b>244</b>
Foi na loja do mestre André... (flauta)	<b>246</b>
Caranguejo não é peixe... (caranguejo)	<b>250</b>
Água (água)	<b>252</b>
Quando a onça-pintada... (onça)	<b>256</b>
Um, dois... (dez)	<b>260</b>
Alfabeto móvel	<b>265</b>

Figura 25: Sumário do livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p.6.

Como é possível perceber, o sumário desse 1º livro se organiza tendo por base o aprendizado da leitura e da escrita, sendo apresentada a seguinte ordem: leitura de imagens, reconhecimento de letras do alfabeto, com destaque para a sua classificação em dois grupos: o das vogais e o das consoantes, tornando visíveis, ainda que de forma bastante sutil, discursos que representam a dita *alfabetização linguística*. Embora, penso eu, tal livro siga uma estrutura própria dos métodos mistos no que se refere ao critério da aquisição do sistema de escrita, esse oferece uma variedade de imagens e “interage” constantemente com o leitor/aluno, explorando os mais variados textos, como fotografias, cantigas, parlendas, figuras e quadros com imagens que representam a infância, lista de compras, bilhetes etc.. Trata-se de uma aquisição do sistema de escrita, se restritiva à reflexão sobre a estrutura linguística da palavra, por um lado, imersa por um contexto letrado, por outro, propiciando, assim, a exploração simultânea de todas as unidades linguísticas. Constantemente, é sugerido que o professor leia aos alunos e que esses acompanhem a leitura, assim como que seja oportunizada a produção coletiva de pequenos textos. Já propostas didáticas que envolvam as atividades de produção de textos individuais pelos próprios alunos são menos presentes.

Essas estratégias didáticas, que vão além da abordagem direcionada à aquisição do código escrito, conforme Evangelista e Rocha (1998), seriam uma nova forma de construir uma relação dialógica com o leitor. Nesse sentido, as estratégias textuais buscam um destinatário que ainda está por se alfabetizar, apresentando uma abordagem que propicie uma maior interação do alfabetizando com o artefato escolar – livro didático –, durante o processo de aquisição da língua, tornando-o próximo de cenas de alfabetização e letramento já vivenciadas em outras esferas ou mesmo na sua escolarização antes do ingresso no EFNA. Isso explicaria as propostas que trabalham com símbolos e outros usos e funções da escrita (placas, logotipos, rótulos, marcas, cartas, bilhetes, convite, listas etc.), como também com letras, palavras e versos/frases presentes em parlendas, adivinhas, provérbios, histórias, fábulas etc., a partir de sua vivência em ambientes letrados. Além disso, desenvolve atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, músicas e atividades orais e escritas realizadas em duplas ou em grupo, visibilizando, assim, indícios da aquisição do código escrito, bem como dos conhecimentos dos alfabetizando sobre o formato de determinados gêneros textuais.

Suas unidades seguem a lógica eleita pelas autoras para a aquisição do sistema de escrita – de explorar as sílabas simples, seguidas das sílabas complexas –, embora elas não apresentem no *Manual* nenhuma justificativa para a sequência de letras eleitas no sumário.

Essa forma de organizar o sumário mostra a permanência de uma lógica de ensino do código escrito frente a uma nova tendência de se pensar a alfabetização:

A história da utilização dos métodos de alfabetização no Brasil, desde o final do século XIX, nos demonstra que a pretensão do novo/moderno e mesmo “moderníssimo” contra o tradicional, marca diferenças no campo teórico e prático, e intenta eliminar, a cada disputa, um tipo de conhecimento pedagógico anterior, muitas vezes pertinente para determinadas situações. No entanto, percebe-se até hoje, no plano prático, a busca pela conservação de saberes que funcionam pedagogicamente. Ou seja, os professores tendem a conservar determinados procedimentos que podem ser fruto não apenas de teorias sobre o objeto ou sobre como se ensina e se aprende, mas de saberes pedagógicos construídos no contexto das práticas escolares (FRADE, 2002, p.5).

Analisando o livro quanto à sequência de suas unidades em comparação com a presença de atividades de leitura, escrita, oralidade e aquisição do sistema de escrita, constato que em algumas delas ocorre uma transposição didática, associando as que têm um viés mais voltado para os estudos do letramento com as que se associam às atividades ortográficas.

As categorias utilizadas para a elaboração desta análise do conjunto de atividades propostas neste primeiro livro foram inspiradas nos critérios utilizados pelo PNLD para a avaliação dos livros didáticos. Optei, no entanto, em dividir a categoria *aquisição do sistema*

de escrita em duas, uma mais restrita às atividades de aquisição do código, para os alunos que ainda estão em processo de alfabetização, e a outra, que denominei *ortografia*, que compõe atividades que trabalham com as questões mais complexas da escrita destinadas às crianças que já se encontram em uma concepção alfabética de escrita. Nessa organização também trabalho com a categoria *Outra*, referindo-me às atividades mais lúdicas, como brincar de roda, cantar, pintar. Outra opção foi a categorização dada à *escrita* que aqui compreende tanto a cópia de um modelo quanto atividades de produção textual, cabendo à categoria *aquisição do sistema de escrita* somente aquelas atividades em que o aluno é chamado a se debruçar sobre o princípio alfabético de escrita<sup>124</sup>.

Fazendo uma análise quantitativa das atividades<sup>125</sup>, constato um maior investimento nos processos de leitura (303) e de escrita (228). Os totais referentes ao trabalho com os outros processos têm aparições bem mais modestas: oralidade (66), ortografia (59) e aquisição do sistema de escrita (40). Embora esses dados façam crer que nesse material há um investimento maior no letramento do que nos processos de alfabetização, as atividades que seguem irão demonstrar que esse é um dos livros em que o processo de aquisição do código escrito é sistematizado com grande quantidade de atividades.

Na página que sucede o sumário, aparecem duas personagens, Maria-Traça-Dicionário e Lanterninha, apresentadas pelas autoras aos estudantes ao desejarem um bom trabalho. Maria-Traça-Dicionário é uma traça, e aparece nas lições quando alguma palavra, que as autoras julgam desconhecida do público infantil, precisa ser apresentada às crianças. Lanterninha é um vaga-lume que aparece toda a vez que os alunos forem produzir um texto e uma dica “precisa” ser dada. As imagens a seguir (Figuras 26, 27 e 28) dão ideia da função desses personagens no exemplar do 1º livro examinado.

---

<sup>124</sup> As categorias aqui descritas serviram de base para a elaboração dos quadros dos anexos C, D, E e F.

<sup>125</sup> Cf. Apêndice C.

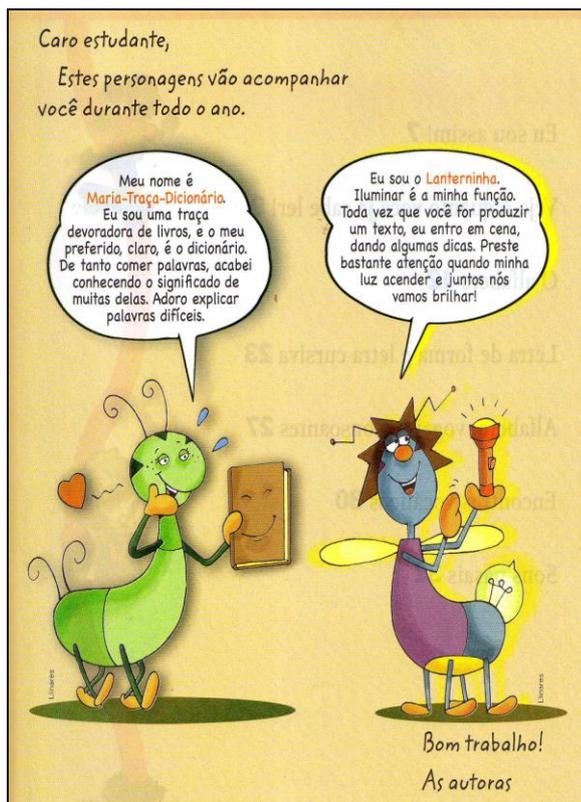


Figura 26: Personagens Maria-Traça- Dicionário e Lanterninha presentes no livro *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008.

**P p**

RESAR 3 CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

◆ CANTE COM SEU PROFESSOR E SEUS COLEGAS. DEPOIS CANTE APONTANDO AS PALAVRAS COM O DEDO.

Resposta pessoal.

O PIÃO ENTROU NA RODA, O PIÃO.  
O PIÃO ENTROU NA RODA, O PIÃO.  
RODA O PIÃO.  
BAMBEIA O PIÃO.  
RODA O PIÃO.  
BAMBEIA O PIÃO.  
(FOLCLORE)

Professor, é importante que transcreva a letra da música e cante-a apontando as palavras com uma régua. Ao acompanhar a sua leitura, os alunos estarão procedendo mentalmente no sentido de tentar identificar onde está escrito aquilo que eles estão ouvindo. Atividades desse tipo favorecem a aprendizagem sobre a forma como o discurso se organiza em cada tipo de texto. Sugerimos que faça também uma atividade de dramatização. Para isso, forme uma roda com os alunos. Um fica no centro, representando o pião, entrando, rodando, bambeando.

◆ SUBLINHE NO TEXTO A PALAVRA PIÃO.

◆ RESPONDA ORALMENTE.

● VOCÊ JÁ BRINCOU COM PIÃO? DE QUE OUTROS BRINQUEDOS VOCÊ GOSTA? Resposta pessoal.

◆ ESCREVA, NO RETÂNGULO ACIMA, UM TÍTULO PARA A CANÇÃO.

BAMBEIA QUER DIZER PERDER A FORÇA NO RODOPIO.

56

Figura 27: Personagem Maria-Traça-Dicionário presente no livro *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 56.

As propostas listadas no sumário organizam-se mesclando atividades sequenciais (descritas mais adiante) com atividades que exploram aspectos determinados do desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, em uma espécie de “atividade diferenciada” que aparece geralmente ao final de cada lição. Essas últimas têm as seguintes características: *Do meu jeito* (Figura 28) sugere ao aluno que escreva da forma que souber; trabalha com a concepção de escrita espontânea da criança e propõe várias práticas de escrita, como tomar nota, produzir texto a partir de uma história, escrita a partir de imagens, completar canções infantis etc.

Na atividade apresentada logo abaixo (Figura 28), além da proposta de leitura de imagens e da conversa sobre os locais onde aparecem materiais escritos, é sugerido, na seção *Do meu jeito*, que a criança vivencie a experiência de um passeio em que ela possa observar locais nos quais as palavras aparecem escritas, tomando nota das observadas. A dica presente junto a essa atividade chama a atenção do docente para o seu objetivo que, além de explorar a leitura global e a percepção da função da escrita como identificação de locais, deve desenvolver outra função: a de recordar uma informação. É importante notar que, embora o nome da seção seja *Do meu jeito* e a sua proposta seja a da escrita espontânea, nessa atividade, as crianças vão realizar a cópia de palavras observadas, restando, talvez a opção de escolher e organizar as palavras como desejar.

◆ AS PALAVRAS ESTÃO POR TODA A PARTE. OBSERVE A CENA E MARQUE ONDE APARECEM PALAVRAS ESCRITAS.

● CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE OUTROS LUGARES ONDE VOCÊ COSTUMA ENCONTRAR PALAVRAS ESCRITAS.

## DO MEU JEITO

◆ O PROFESSOR VAI COMBINAR UM DIA PARA VOCÊ E OS COLEGAS FAZEREM UM PASSEIO NAS PROXIMIDADES DA ESCOLA. NESSE CAMINHO IRÃO ENCONTRAR PALAVRAS ESCRITAS: NOMES DE LOJAS, NOMES DE RUAS, PROPAGANDAS ETC.

● EM UMA FOLHA À PARTE, ESCREVA ALGUMAS DESSAS PALAVRAS E FAÇA ILUSTRAÇÕES. OS TRABALHOS SERÃO EXPOSTOS NO MURAL DA CLASSE.

PARA ANOTAR, LÁPIS E PAPEL NÃO PODEM FALTAR!

Professor, esta atividade chamará a atenção dos alunos para o fato de que um dos objetivos da escrita é poder, mais tarde, recuperar uma informação.

Figura 28: Atividades presentes no livro *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 11<sup>1</sup>.

Leal e Perrusi (2007), ao analisarem uma edição anterior do PNLD, afirmam que as orientações inclusas nos livros didáticos para as atividades de produção escrita pareciam não conduzir os alunos ao engajamento em situações de interação, em que se busca provocar efeitos em diferentes leitores. Nessas, os gêneros textuais não são, ainda, objetos de reflexão, podendo ser, em alguns casos, objetos de prescrição. Além disso, elas detectam que a argumentação não tem aparecido com frequência nos livros didáticos. Aparentemente, embora haja um esforço em trabalhar com a diversidade de textos, a exploração das atividades feitas ainda é bem restrita, não ampliando muito o que foi detectado pelas autoras acima.

*Texto por toda parte* (Figura 29) apresenta fotografias nas quais aparecem textos em suportes que vão de embalagens de produtos, painéis, cartazes, a veículos etc., para que sejam explorados por meio da leitura. Analisando a página a seguir, é possível perceber que as imagens fotografadas demonstram situações de escrita em diferentes locais do cotidiano e, aparentemente, essas atividades tentam chamar a atenção para as práticas de leitura e escrita presentes no dia a dia em vários suportes, exercendo várias funções, como a exploração dos diferentes tipos de letra e o quanto os alunos já sabem ler por meio do reconhecimento de produtos, anúncios etc. que teriam como objetivo final servir de suporte para o conhecimento de novas letras.



Figura 29: Atividades presentes no livro *Porta aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 14<sup>1</sup>.

Ainda, Leal e Perrusi (2007), ao analisarem a tendência dos livros didáticos de alfabetização quanto à seleção de textos principais e complementares, apontam que: enquanto os livros mais “antigos” se restringiam a um texto principal e a dois ou três complementares (quando havia), os mais recentes (a partir dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas oriundos de uso constante na nossa sociedade letrada, podendo ser feita uma diversidade de explorações verbais ou não.

*Produção* (Figura 30) traz atividades de produção de texto explorando diversos gêneros e seus suportes. São atividades que sugerem a produção de cartazes, listas de doces preferidos, animais pesquisados, personagens de gibi, rimas envolvendo o nome etc. Essa atividade se diferencia da proposta *Do meu jeito* pelo direcionamento a ser dado pelo professor, que faz com que as hipóteses de escrita da criança sofram intervenções e se aproximem muito da escrita alfabética, uma vez que, com frequência, é sugerida a divulgação do material produzido pelos alunos.

Na atividade a seguir (Figura 30), é solicitado aos alunos que façam combinações sobre algumas regras fundamentais para o bom convívio em grupo, sendo que, em seguida, os estudantes devem ler os cartazes desenvolvidos por outros colegas, para, após, produzirem seus próprios cartazes a partir da estrutura dos observados. Nas notas ao professor, é solicitado ao docente que ensine seus alunos a planejarem o texto que irão escrever, trabalhando com sua função, objetivo e destinatários. A referência ao *Manual do professor* lembra que nele é sugerida a exploração oral dos cartazes produzidos ao longo do ano, com vistas a que esse material sirva para harmonizar a turma em torno de um suporte para a escrita das crianças. Outro dado importante é que o professor deve escrever no quadro e, depois, nos cartazes as frases sugeridas pela turma, ficando a cargo do grupo apenas ilustrar a combinação feita (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p.15). Como é possível perceber nessas duas atividades descritas, a produção dos alunos passa sempre pela “vigilância” do docente, ficando, muitas vezes, restrita à oralização e à ilustração de tais cartazes.

As notas ao professor que acompanham o texto também visam orientá-lo quanto à funcionalidade da escrita (GERALDI, 1984). Durante a condução da atividade de produção dos cartazes, o docente deve chamar a atenção para a intencionalidade, os destinatários, a mensagem e a forma como devem estruturar o texto.



Figura 30: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 21<sup>126</sup>.

Em *Hora da história* (Figura 31), aparecem imagens de história a ser lida pelo professor (a história encontra-se nos anexos do manual do professor), sendo sugerida sua exploração oral e posterior trabalho de escrita (na seção *Do meu jeito*, quando essa acompanha a contação de história). As histórias apresentam um repertório variado e vão desde clássicos como *O Minotauro* ou *O patinho Feio*, até tiras e histórias em quadrinhos, como as da *Bruxa Onilda* e as da *Turma da Mônica*. As histórias clássicas apresentam uma ilustração sobre o livro para serem observadas antes ou depois da história contada pela professora; já os quadrinhos apresentam todo o material escrito, além das ilustrações. Na proposta a seguir é apresentada uma bela ilustração da história do *Patinho Feio* para ser explorada oralmente. Nas notas para o professor, são dadas dicas de como contar uma história de forma produtiva, mantendo a atenção dos alunos.

<sup>126</sup> Primeira nota da página 21: “Professor, planejar a produção de um texto é um conteúdo que deve ser ensinado para os alunos. É fundamental definir o propósito (que função terá o texto, com que objetivo, para quê) a quem se destina. O planejamento deve centrar-se no que escrever e de que forma, ter algo para dizer e ideias de como fazê-lo.” Segunda nota da página 21: “Professor, sobre esta atividade não deixe de consultar o Apêndice das Anotações para o professor.”

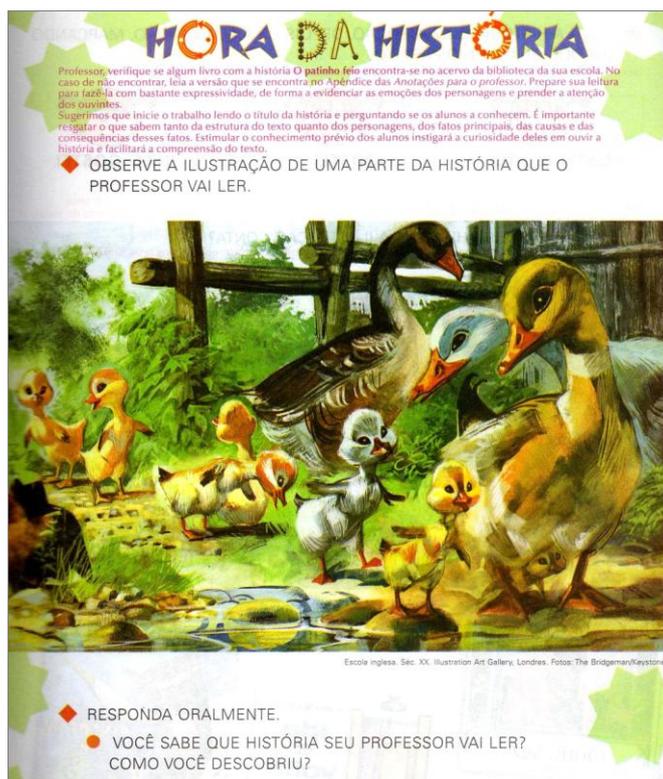


Figura 31: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 25<sup>127</sup>.

Ao que parece, as quatro atividades descritas visam contextualizar as lições no universo infantil, por meio da valorização das adivinhas, das parlendas, dos contos infantis etc., prática adotada há muito tempo pelos livros didáticos, como nos mostra Trindade (2004a), ao analisar os textos das cartilhas de alfabetização adotadas no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930. Há uma comparação com a tendência recente de inclusão de textos “autênticos” nos livros de alfabetização, considerando que uma análise baseada somente nos “pseudotextos” presentes também nos livros didáticos poderia encapsular em uma época a presença dos segundos e noutra, mais recente, a dos primeiros.

Com relação a essa tendência, Evangelista e Rocha (1998, p.12) ponderam que:

<sup>127</sup> Nota da página 25: “Professor, verifique se algum livro com a história **O patinho feio** encontra-se no acervo da biblioteca da sua escola. No caso de não encontrar, leia a versão que se encontra no Apêndice das Anotações para o professor. Prepare sua leitura para fazê-la com bastante expressividade, de forma a evidenciar as emoções dos personagens e prender a atenção dos ouvintes. Sugerimos que inicie o trabalho lendo o título da história e perguntando se os alunos a conhecem. É importante resgatar o que sabem tanto da estrutura do texto quanto dos personagens, dos fatos principais, das causas e das consequências desses fatos. Estimular o conhecimento prévio dos alunos instigará a curiosidade deles em ouvir a história e facilitará a compreensão do texto.”

Essas e outras atividades vão revelando uma tentativa de minimização da artificialidade dos exercícios escolares e de contextualização, para que as atividades de aquisição da escrita, em vez de confinadas em princípios hierárquicos e estanques, façam sentido para a criança, criança essa que já tem e elabora conhecimentos a respeito da língua e do funcionamento da linguagem.

Assim, os ditos textos “autênticos”, presentes nos finais das cartilhas “antigas” ganham espaço junto às primeiras lições, contextualizando a apresentação do código alfabético.

Analisando o conjunto das propostas que exploram a apresentação das consoantes, dos encontros consonantais e dos dígrafos, pode-se perceber algumas regularidades na exposição das atividades. Cada uma delas apresenta em torno de nove atividades: apresentação da letra nos seus diferentes formatos, leitura de um texto, localização da palavra em destaque na lição, identificação de palavras compostas por rimas e aliterações a partir da palavra em destaque na lição, trabalho com as famílias silábicas, atividades com alfabeto móvel, identificação de palavras a partir da imagem, atividade de completar envolvendo a escrita de palavras. A lição *Quem cochicha...(tatu)* (Figura 32), por exemplo, traz, no cabeçalho, a letra *T* em letra de imprensa e em letra cursiva, maiúscula e minúscula. Na primeira página da lição são apresentadas três atividades de leitura de uma parlenda a ser feita pelo professor e acompanhada pelos alunos, seguida pela leitura realizada somente pelos alunos, com o objetivo de localizar uma palavra, *tatu*, e outra atividade em que é exigido o reconhecimento da vogal final de outras palavras a partir da palavra geradora. Na nota ao professor, mais uma vez é chamada sua atenção para a importância do reconhecimento global de um texto, além de preparar o aluno para o tipo de texto que será lido – neste caso, uma parlenda, cuja definição também é dada pela Maria-Traça-Dicionário no final da página.

**T t**

◆ **ACOMPANHE A LEITURA DO SEU PROFESSOR. DEPOIS LEIA COM OS COLEGAS.**  
Professor, informe aos alunos que irão ler um parlandinha. Explique que parlandinhas são versos usados para escolher quem começa um jogo, confundir um amigo ou só para se divertir. Depois da leitura oral dos alunos, pergunte: Vocês conhecem outras parlandinhas? Quais? É importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma a se tornarem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os alunos que ainda não leem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura.

**QUEM COCHICHA O RABO ESPICHA, QUEM ESCUTA, O RABO ENCURTA.**

**VIVA EU, VIVA TU, VIVA O RABO DO TATU.**

(FOLCLORE)

● **AGORA, COM OS COLEGAS, LEIA A PARLÊNDIA MAIS UMA VEZ, APONTANDO AS PALAVRAS COM O DEDO. DEPOIS SUBLINHE A PALAVRA TATU.**  
Professor, amplie a atividade pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez.

◆ **MARQUE AS FRUTAS CUJOS NOMES TERMINAM COM A MESMA VOGAL QUE TATU.**

CAJU  CUPUAÇU  COCO

**PARLÊNDIAS SÃO VERSOS INFANTIS COM RIMA, UTILIZADAS PARA DIVERTIR.**

52

Figura 32: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 52<sup>128</sup>.

Já na segunda página dessa lição (Figura 33), outras quatro atividades são apresentadas envolvendo a palavra *tatu*, ora explorando o reconhecimento das sílabas *ta*, *ti* e *tu* nas palavras *tatu*, *tamanduá*, *tigre* e *tucano*, ora “montando” com o alfabeto móvel a palavra geradora, que deve ser copiada em seguida. Nesse momento, é explicado ao professor, em nota, como deve ocorrer o trabalho com o alfabeto móvel para que seu uso seja potencializado.

A última atividade dessa página trabalha com as sílabas *te* e *to*, por meio do reconhecimento das palavras *oito* e *teia* a partir das opções *Oto*, *oito* e *ovo*, para *oito* e *toca*, *tela* e *teia* para *teia*. Nessa atividade, o aluno deve pintar o quadrinho que tem o nome da

<sup>128</sup> Primeira nota da página 52: “Professor, informe aos alunos que irão ler um parlandinha. Explique que parlandinhas são versos usados para escolher quem começa um jogo, confundir um amigo ou só para se divertir. Depois da leitura oral dos alunos, pergunte: Vocês conhecem outras parlandinhas? Quais? É importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma a se tornarem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os alunos que ainda não leem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita.” Segunda nota da página 52: “Professor, amplie a atividade pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez.”

figura desenhada. Na nota ao professor, é chamada a sua atenção para a forma como foram escritas as palavras e como deve ocorrer o agrupamento dos alunos para que as hipóteses de escrita sejam mais bem aproveitadas. É interessante notar como duas concepções diferenciadas de alfabetização parecem compartilhar o mesmo espaço nessa lição, uma vez que as autoras propõem a exploração de famílias silábicas e de hipóteses de escrita dos alunos sobre o sistema de escrita em uma mesma proposta. Assim, a linguística e a psicogênese servem de amparo para a produção de tais transposições didáticas.

LEIA. **TATU**

VEJA ALGUMAS PLACAS DOS ANIMAIS DE UM ZOOLOGICO. ENCONTRE E SUBLINHE NO NOME DESTES ANIMAIS AS SILABAS **TI, TU E TA**.

MONTE COM O ALFABETO MÓVEL A PALAVRA **TATU**. DEPOIS ESCREVA.

LEIA AS PALAVRAS COM O COLEGA AO LADO E PINTE O QUADRINHO QUE TEM O NOME DA FIGURA.

OTO  
x OITO  
OVO

TOCA  
TELA  
x TEIA

Figura 33: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 53<sup>129</sup>.

Por fim, na terceira página dessa mesma lição (Figura 34), mais duas atividades são propostas: uma de reconhecimento de palavras *tio/tia* associando-as às imagens de uma figura masculina e outra feminina; e outra solicitando uma palavra que rime com a representada no

<sup>129</sup> Primeira nota da página 53: “Professor, o alfabeto móvel deve ser utilizado sempre que houver oportunidade, para formar palavras e frases, individualmente e em grupo. O importante é que os alunos sejam levados a confrontar as produções com os colegas, a realizar consultas e correções entre os colegas, e sempre que possível a socializar informações.” Segunda nota da página 53: “Professor, neste tipo de atividade, é interessante agrupar os alunos em duplas, considerando-se suas competências em relação às hipóteses sobre o sistema de escrita. Por exemplo: alunos em hipótese pré-silábica com alunos em hipótese silábica, alunos em hipótese silábica com alunos em hipótese silábico-alfabética. A escolha das palavras fará com que os alunos voltem sua atenção para o miolo das palavras, procurando descobrir o que as diferencia, uma vez que têm número aproximado de letras, começam e terminam com as mesmas letras.”

texto por meio de uma figura. Nas duas atividades, são trabalhadas a consciência fonológica: na primeira, a aliteração, e na segunda, a rima. Na primeira proposta, a nota chama a atenção para a exploração que deve ser feita das duas palavras por parte do professor, pontuando suas semelhanças e diferenças e por fim relacionando-as com a vida cotidiana dos alunos (escrever os nomes dos seus/suas tios/tias). Na segunda proposta, a nota destaca a retomada do trabalho com as rimas que vêm ocorrendo desde as primeiras páginas do livro.



Figura 34: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p. 54<sup>130</sup>.

Essa sequência de atividades na lição do *tatu* possibilita reconhecer um investimento na leitura do texto (individual e coletiva), por meio de duas das nove atividades, de uma proposta de “montagem” e de leitura da palavra geradora *tatu*, por meio de letras móveis, além de sua localização no texto e em atividades criadas para tal reconhecimento de outras palavras de uma mesma família silábica, distribuídas em outras quatro atividades, fazendo o uso de imagens em todas elas como forma de auxiliar a leitura.

<sup>130</sup> Primeira nota da página 54: “Professor, registre na lousa as palavras TIO e TIA e pergunte: O que estas palavras têm de igual? O que elas têm de semelhante? Pergunte também se os alunos têm tio ou tia. Você pode solicitar que, em uma folha à parte, desenhem e escrevam o nome dos tios deles.” Segunda nota da página 54: “Professor, antes da atividade, retome com os alunos o conceito de rima e proponha uma brincadeira com sons de algumas palavras. Por exemplo: eca, meleca, cueca, careca, sapeca/ rata, lata, pata/ oito, biscoito, dezoito/ escola, cola, vitrola, esmola, camisola/ pirulito, palito, mosquito, periquito, cabrito, apito/ chinelo, martelo, marmelo, cogumelo, farelo, amarelo.”

Analisando essa sequência é possível quantificar quatro atividades que exploram a leitura, quatro que trabalham com a aquisição do sistema de escrita e uma que trabalha com a escrita “espontânea” de uma palavra. Nessa lição, não foi identificada nenhuma atividade que desenvolvesse diretamente a oralidade; somente a nota sugere que as crianças recitem parlendas, se conhecerem alguma, e que o professor trabalhe com elas em outras ocasiões.

As atividades que tiveram como preocupação trabalhar com a aquisição do código escrito aparecem em grande número junto com as de leitura nessa unidade. O gênero identificado para o desenvolvimento do trabalho nessa unidade foi a parlenda, um ótimo recurso para atividades que envolvem a exploração da consciência fonológica. Percebe-se, analisando o livro de uma forma mais ampla, que as atividades de produção escrita e que envolvem a oralidade estão presentes mais pontualmente nas seções *Do meu jeito*, *Projeto* e *Hora da história* e nas dicas dadas ao professor por meio de notas de página e do *Manual*. Com relação à produção escrita, embora sua quantidade varie de uma lição para outra, nota-se um maior investimento na sua estruturação ao longo do desenvolvimento das unidades.

É importante evidenciar, como já mencionei há pouco, a diversidade de propostas contempladas em uma única lição: ora trabalhando com concepções ditas tradicionais por meio da leitura global ou da exploração das unidades silábicas, ora com concepções psicogenéticas, por meio da escrita respeitando os níveis psicogenéticos da língua escrita, ora com consciência fonológica, por meio de rimas e aliterações, formando, ao que parece, uma bricolagem de concepções de ensino e metodologias. Silva (2004, p.162), ao analisar os livros didáticos, pondera que:

[...] é possível reconhecer a permanência em muitos deles [livros de alfabetização] de métodos de alfabetização sintéticos e analíticos (cópia, decomposição e recomposição, jogos de memorização e identificação), mas que agora são reutilizados e ressignificados de forma diferenciada, por estarem associados ao trabalho que envolve textos de diferentes gêneros e figurarem em outros contextos sociointerativos.

Dessa forma, autores e editoras atenderiam a determinadas regras na produção didática e as desse 1º livro certamente sofreram influência do que vem sendo discutido sobre alfabetização e sobre letramento, presentes nos materiais elaborados pelo MEC – no caso, o do PNL D 2010 e seu *Guia de Livros Didáticos* –, podendo, então, influir em práticas escolares, como a da escolha e do uso desses materiais didáticos. Diante disso, percebo que, em vez de abandonar os antigos métodos de alfabetização, os envolvidos nesse processo os ressignificam; o mesmo foi feito em relação à psicogênese e está sendo feito em relação ao

trabalho com os gêneros, concretizando, com isso, a dita *alfabetização linguística*, proposta pelo PNLD 2010.

Percebo também, a partir dessas análises, que esse livro optou por incluir uma diversidade de gêneros textuais e outras perspectivas de alfabetização e de letramento, ao mesmo tempo que as páginas das lições em análise apontam para um mosaico de concepções e metodologias discutidas antes. Assim,

[...] seguindo contribuições de uma perspectiva de análise de discurso foucaultiana, demonstro e analiso certas regularidades discursivas que apontam para a presença de determinadas operações de controle na produção e circulação de enunciados sobre alfabetização. [...] há certas regras, certos princípios de controle que operam sobre a produção de significados que, por sua vez posicionam professores, alunos e educação escolar e, em certo sentido, definem seus campos de atuação, na medida em que instituem um certo regime de operação das práticas pedagógicas na educação fundamental. (SOMMER, 2004, p. 1-2)

Efeitos na produção didática da “nova” ordem discursiva do PNLD 2010 podem ser percebidos a partir da quantidade de imagens presentes em suas páginas, uma vez que tais coleções as usam em profusão para ilustrar práticas de leitura, escrita e oralidade na sociedade contemporânea.

A exploração das letras inicial, final e o número de sílabas – preocupações de quem trabalha tendo as concepções psicogenéticas por base –, embora presentes, são em menor número. A imagem a seguir (Figura 35) dá ideia de como essas propostas aparecem nesse material. Nela, parte-se da letra inicial do nome de um colega da turma relacionando-o com um objeto que inicia com a mesma letra – atividades com o nome são recomendadas para quem trabalha com concepções construtivistas, pois servem como formas fixas para o reconhecimento e análise de outras palavras. Na nota, sugere-se ao professor que realize essa atividade com o seu próprio nome, como um modelo para os alunos seguirem, explorando os vários tipos de letra.

◆ ESCREVA A LETRA INICIAL E O NOME DE UM COLEGA. DEPOIS DESENHE OU RECORTE DE REVISTA UMA FIGURA CUJO NOME COMECE COM A LETRA INICIAL DO NOME DESSE COLEGA. OBSERVE O EXEMPLO.

R	RENATO
---	--------



Professor, sugerimos que realize esta atividade primeiro com seu próprio nome. Inicialmente, escreva-o em uma folha de cartolina, em letra de forma. Leia-o em voz alta e, à vista dos alunos, destaque a primeira letra. Mostre e cole, abaixo do seu nome, os recortes dessa letra, escrita de várias maneiras. Só então peça que os alunos pesquisem a letra inicial do nome deles. Por fim, exponha os trabalhos no mural da classe, para que os alunos comparem e percebam que uma letra pode ter formas diferentes de grafar. Então, pergunte: «A letra inicial do nome de vocês apareceu escrita de formas diferentes? E a que conclusão vocês chegaram em relação ao formato das letras?»

◆ PROCURE EM JORNAIS E REVISTAS A LETRA INICIAL DO SEU NOME, ESCRITA DE DIFERENTES FORMAS E TAMANHOS. RECORTE E COLE-AS EM UMA FOLHA À PARTE.

13

Figura 35: Atividades presentes do livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p.13<sup>131</sup>.

As atividades de uma outra página (Figura 36) representam outros exemplos de como a ênfase no reconhecimento das vogais é dada ao se trabalhar com a letra inicial de cada nome, solicitando, numa segunda atividade, que haja a escrita do nome da própria criança e a identificação das vogais.

<sup>131</sup> Nota da página 13: “Professor, sugerimos que realize esta atividade primeiro com seu próprio nome. Inicialmente, escreva-o em uma folha de cartolina, em letra de forma. Leia-o em voz alta e, a vista dos alunos, destaque a primeira letra. Mostre e cole, abaixo do seu nome, os recortes dessa letra, escrita de várias maneiras. Só então peça que os alunos pesquisem a letra inicial do nome deles. Por fim, exponham os trabalhos no mural da classe, para que os alunos comparem e percebam que uma letra pode ter formas diferentes de grafar. Então, pergunte: A letra inicial do nome de vocês apareceu escrita de formas diferentes? E a que conclusão vocês chegaram em relação ao formato das letras?”. Com relação a esta segunda pergunta, percebo que a resposta da criança pode não ser a esperada, uma vez que pode não estar amparada nos usos esperados da letra inicial maiúscula – assinalar o início do período e dar destaque a uma palavra –, nesse caso, um substantivo próprio. Como tal resposta depende desse segundo conhecimento, pode se tornar difícil sua interpretação e consequente resposta. Já o exercício posterior, que somente pede a letra inicial dos nomes próprios, sem a solicitação da diferenciação do uso letra inicial maiúscula, mostra-se adequado ao trabalho a ser feito em alfabetização no que se refere ao seu reconhecimento do alfabeto enquanto conjunto de letras, no caso, as vogais, sempre presentes na formação das palavras e de suas sílabas.



Figura 36: Atividades presentes do livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p.28.

A proposta segue na página seguinte (Figura 37) com a solicitação de que as crianças completem com as vogais as palavras e as copiem posteriormente. As palavras da primeira atividade dessa página contêm as consoantes B e L e formam diferentes palavras a partir das vogais acrescentadas. Tal atividade enfatiza novamente a necessidade de acréscimo das vogais para a formação de sílabas simples em palavras em que constam somente as consoantes seguidas de lacunas. Já a segunda atividade dessa mesma página explora a inclusão de uma vogal em uma palavra cuja diferenciação quanto ao significado depende dessa inclusão, sendo que a imagem ao lado de cada palavra auxilia no seu reconhecimento para a execução da atividade. É importante mencionar que as imagens<sup>132</sup> servem de suporte para a inclusão das letras que faltam nessa e em outras atividades.

<sup>132</sup> A *Cartilha de aprender a ler*, de João de Barros, publicada em 1759, com gravuras (TRINDADE, 2004 a, p.59) já trazia em suas páginas a imagem associada à letra inicial e à palavra escrita, destacando a letra inicial na sequência do alfabeto. Ou seja, práticas próprias das produções didáticas consideradas “tradicionais” e “antigas”, anteriores às oriundas da psicogênese da língua escrita, como a do alfabetário, tem suas origens no método da antiga soletração, que ensinaria vogais e consoantes seguindo a ordem alfabética, passando, após, à formação de sílabas diretas, inversas e compostas, incluindo as palavras. À medida que novos conhecimentos são produzidos



Figura 37: Atividades presentes no livro *Porta aberta - Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano*, de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança. São Paulo: FTD, 2008, p.29<sup>133</sup>.

Diante dos estudos consultados e das análises que realizei, questiono: o que essas últimas atividades de alfabetização analisadas, incluídas em um livro que segundo o seu sumário parecia ilustrar os discursos dos métodos, representariam? Como o avaliador da resenha olhou para essas atividades e as interpretou? Essas atividades representariam a ressignificação da articulação de discursos como o da psicogênese e o dos métodos? Aproximações reconhecidas como pré-silábicas, silábicas e alfabéticas seriam exploradas a partir do princípio alfabético? Haveria o reconhecimento da importância no destaque inicial das vogais, uma vez que elas estão presentes em todas as sílabas? Somente após se exploraria as diversas sílabas que iniciam pelas simples (pião, leão, bala, nenê, canoa, dedo, mamãe, vaca, sapo, rato, fada, gato, jabuti, xale, zebra) para, posteriormente, explorar outras formações, como as sílabas complexas (galinha, chapéu, abelha periquito, quati, flauta, cravo), as sílabas inversas (lagarta, escola, algodão-doce, dez) e as nasalizações (anjo, pirilampo)? A produção e a leitura de textos em prosa e em verso propiciariam diferentes tipos

---

nos campos da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia, tais atividades didáticas ganham novos sentidos, como bem esclarece Trindade (2004a).

<sup>133</sup> Nota da página 29: “Professor, primeiro realize a atividade oralmente. Registre na lousa as letras B e L, deixando lacunas para a escrita das vogais. Depois pergunte: Se eu completar os espaços com a letra A, que palavra vou formar? E se eu substituir a letra A por O? É importante que os alunos percebam que a alteração das vogais muda as palavras.”

de análise – sintática, silábica, fonêmica – antes do domínio do código escrito? A aquisição do código seria explorada de forma mais sistematizada, enquanto as práticas de leitura, escrita e oralidade seriam trabalhadas de forma mais frouxa, servindo, assim, nesse 1º livro, para contextualizar tais aprendizagens? A partir da forma como olhamos para tais atividades, podemos reconhecer nelas a bricolagem de discursos diversos com vistas a uma prática que alie as aprendizagens da aquisição e o uso do código escrito.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático, outras por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças [...]. (SOARES, 2004, p.16)

Constato, assim, que as autoras didáticas desse 1º livro, guiadas pelos critérios do PNLD 2010, procuraram trabalhar com rimas e cantigas populares, além de diferentes suportes e gêneros textuais, privilegiando, portanto, a inclusão de atividades típicas de quem prioriza, por um lado, a alfabetização, e, por outro, o letramento.

Segundo Coutinho (2005), ao analisar o PNLD 2004, os autores dos livros didáticos de alfabetização já vinham se preocupando, principalmente, em contemplar as discussões sobre letramento ao inserirem textos de variados tipos e gêneros. Entretanto, as atividades de leitura, de indicação do contexto de produção dos textos propostos para serem lidos, assim como de exploração de estratégias de leitura, ainda eram pouco frequentes. Esses diferentes gêneros textuais, especialmente os poéticos, no 1º livro que analiso agora, aparecem, na maioria das vezes, com o intuito de explorar a inserção da criança no ambiente letrado, tendo em vistas questões que envolvem os conhecimentos abarcados pela consciência fonológica, havendo tentativas constantes de favorecer a sistematização do código por meio de um texto que a criança sabe ou aprende facilmente de cor, como é o caso do texto poético, e pode, então, por meio da oralidade, trabalhar com suas unidades linguísticas.

Silva (2004) alerta para o fato de que somente realizar as atividades do livro não é mais suficiente, pois o docente deve também potencializar as propostas apresentadas. Pensa a autora que, uma vez “abandonadas” as concepções mais tradicionais de ensino, com práticas

mais diretivas, exige-se do professor que ele tenha um grande conhecimento teórico, uma vez que novas formas de pensar os livros didáticos, expressas nas discussões teóricas e sugestões de leituras presentes no *Manual do Professor* – em notas ao professor ao longo do livro, que acompanham as sugestões didáticas – estariam constituindo uma nova forma de ser educador. Deixo, então, meu estranhamento em relação a quais seriam essas “práticas mais diretivas” quando penso que todas as transposições didáticas examinadas – sejam as embasadas nos métodos “tradicionais” de alfabetização, na psicogênese da língua escrita ou as dos estudos de letramento ou, ainda, as dos estudos da consciência fonológica – são práticas que se organizam em complexidades próprias da língua escrita, das aproximações que podem ser feitas a esse conhecimento, dos usos que as crianças e nós fazemos da leitura, da escrita e da oralidade em sociedades letradas. Se, por um lado, “não há como alfabetizar sem método”, como propõe Trindade (2010), por outro, como bem sugere Cagliari (1999), é necessário saber o que ensinar<sup>134</sup>.

Ao término da apresentação e análise desta primeira unidade do 1º livro mais escolhido pela RMEPA, esclareço que essa representa o conjunto das demais unidades e atividades desse volume. Esclareço, ainda, que os três demais livros a serem apresentados e analisados têm uma estrutura fixa de organização das suas unidades.

### 5.5.2 A Escola é Nossa

O exemplar do 1º ano a ser analisado nesta subseção pertence ao material de divulgação da Editora Scipione, livro do professor. É parte da *Coleção A escola é nossa*, sendo que, como a coleção anterior e as duas coleções que virão, além desse e do 2º livro, destinados à alfabetização, a coleção possui livros do 3º ao 5º ano, nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

---

<sup>134</sup> Eis uma síntese dos conhecimentos propostos por Cagliari (1999) para que haja a aprendizagem de um sistema fonográfico do tipo alfabético ortográfico: para que o processo tenha início, é necessário que o aprendiz seja falante da língua que pretende aprender; saiba diferenciar desenho de escrita ou outras marcas, rabiscos e bolinhas por exemplo; ter ideia de que a fala aparece na escrita segmentada em palavras; e saber o que é uma palavra pensando na relação ideia e som – letras e ortografia; saber controlar o significado das palavras nas segmentações; controlar a sequência de sons das palavras segmentadas; saber segmentar a fala para a escrita: palavras, consoantes e vogais; conhecer as letras – nomes, unidades sonoras e suas variáveis –; se dar conta que a ortografia influencia não só no significado das palavras, mas também no valor sonoro das letras, conhecer a diversidade de letras que compõem o nosso alfabeto; perceber as variações linguísticas, identificar os outros sinais que acompanham a escrita – acentos, pontuação – e ter consciência de que ler não é só decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar uma mensagem elaborada por outra pessoa e representada na escrita.

A capa (Figura 38) é composta pelo desenho de uma casa que, por ter no seu centro uma espécie de placa de sinalização, faz com que o observador reconheça que se trata de uma escola cercada de flores e passarinhos. Traz, também, o desenho de uma menina brincando com uma bola. Mais uma vez, as cores ganham destaque pelo tom forte e colorido. A ideia de ludicidade atrelada à da escolarização e como algo inerente ao desenvolvimento infantil novamente se faz presente, como no caso do livro apresentado e examinado antes, evidenciando, mais uma vez, o quanto os livros escolhidos pelo PNLD 2010 e, agora, pelos professores, seguem os documentos orientadores para a elaboração e uso do livro didático. Tais discursos ganham força com os estudos “psi”, que tornam o ato de brincar fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil.

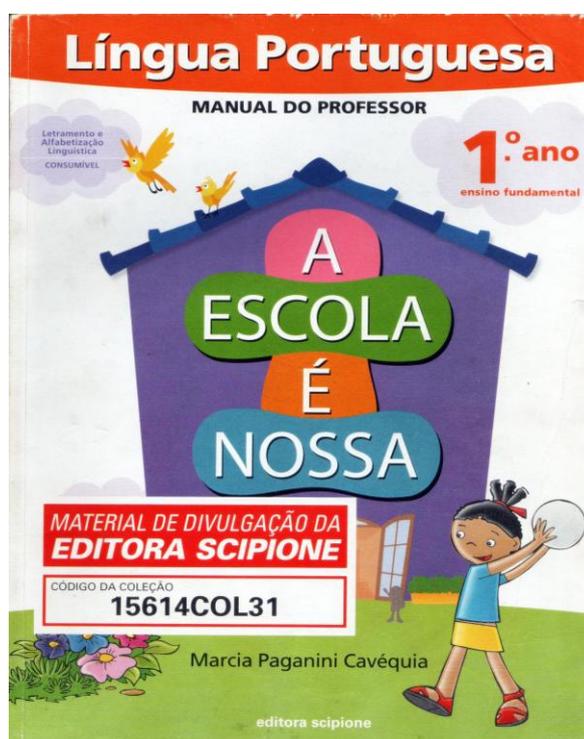


Figura 38: Capa do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008.

Segundo Dornelles (2007), a modernidade transformou as atividades lúdicas em instrumentos pedagógicos de modo a produzir o desenvolvimento da criança, tida como um sujeito em desenvolvimento que necessita da intervenção de um adulto. A autora salienta ainda que durante muito tempo

[...] o brincar infantil foi considerado natural, prazeroso, neutro, desinteressado e fazendo parte da ‘essência’ infantil, por isso mesmo ‘livre’ de qualquer interesse ou

imposição cultural, passando a ser utilizado como possibilidade para estimular o desenvolvimento físico, mental, social e intelectual das crianças. (p.156)

Aparentemente, os livros didáticos, apropriando-se de tais discursos, os utilizam como dispositivos para atrair a atenção daqueles que os consomem, como alfabetizadoras e alfabetizados, com a pretensão de tornar a alfabetização algo mais prazeroso.

Além do desenho, a capa é composta pelo título e subtítulos – *A Escola é Nossa: 1º ano: Letramento e Alfabetização Linguística*. Seu título é “inclusivo”, pois mostra a escola enquanto uma instituição pertencente a todos que assim a imaginarem. Informa, ainda, que o exemplar é o do professor, além de identificar a editora e a coleção à qual pertence, ao indicar que se trata de um material de divulgação da Editora Base e o número recebido pela coleção junto ao PNLD no momento de sua inscrição.

A lombada do exemplar examinado repete título e subtítulos, coleção e editora. Já a contracapa traz a letra do Hino Nacional, apresentando, ainda, ao pé da página, centralizado, o Número Padrão Internacional de Livro (ISBN).

Dados sobre a autora são ampliados na folha de rosto, ao informar a sua formação como licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e pós-graduada em Metodologia da Ação Docente nessa mesma instituição, além de ser consultora de escolas particulares e de secretarias municipais de educação desde 1996. Trata-se da segunda edição desse material.

Tal currículo da autora, presente na folha de rosto de forma resumida, busca legitimar, como na obra examinada antes, a posição a ser ocupada pela autora dessa coleção, assim como a reedição da obra. Foucault (2008) fala sobre a necessidade de se descrever a respeito dos lugares institucionais de onde o profissional obtém seu discurso. Segundo esse autor, são esses locais e os discursos que se produzem em seu interior que legitimam os de certos indivíduos, fazendo-os participar dos jogos de saber-poder.

Ao analisar o sumário (Figuras 39, 40 e 41), percebe-se que, assim como o do livro anterior, esse organiza de forma gradual a apresentação dos símbolos e das letras para os estudantes, seguindo a ordem de dificuldade da organização das “antigas” cartilhas.

A primeira página (Figura 39), sumariza como serão abordadas as várias formas de leitura – no caso, a leitura de desenhos, imagens e símbolos; em seguida, é apresentado o alfabeto, as vogais, suas nasalizações e encontros vocálicos, para finalmente iniciar o trabalho a ser realizado com as consoantes.

SUMÁRIO	
DESENHOS E SÍMBOLOS.....	7
O ALFABETO.....	12
LETRAS E SÍLABAS.....	20
AS VOGAIS.....	26
VOGAIS NASAIS.....	30
ENCONTRO DE VOGAIS.....	32
<b>1</b> PATO	
O Pato, Vinicius de Moraes.....	34
<b>Produção escrita</b>	
Escrever nomes de animais.....	37
<b>2</b> BOLA	
Jogo de bola, Cecília Meireles.....	38
<b>Produção escrita</b>	
Listar nomes de jogos e brincadeiras.....	41
<b>3</b> TELEFONE	
O telefone, Eva Furnari.....	42
<b>Produção escrita</b>	
Continuar história.....	47
<b>4</b> DOCE	
O doce, Parêndia popular.....	48
<b>Produção escrita</b>	
Elaborar lista de compras.....	51
<b>5</b> GALO	
O galo aluado, Sérgio Capparelli.....	52
<b>Produção escrita</b>	
Criar diálogo.....	57
<b>6</b> CASA	
A casa e o seu dono, Elias José.....	58
<b>Produção escrita</b>	
Completar versos.....	61
<b>7</b> GATO	
O gato Guto e o pato Pito	
Lúcia Pimentel Goes.....	62
<b>Produção escrita</b>	
Completar balões a partir de cenas.....	67
<b>8</b> MACACO	
O macaco e a mola	
Sônia Junqueira.....	68
<b>Produção escrita</b>	
Produzir cartão-postal.....	71
<b>9</b> VACA	
A vaca Mimosa, Sylvia Orthof.....	72
<b>Produção escrita</b>	
Produzir foto-legenda.....	77
<b>10</b> FAMÍLIA	
A minha família, Pedro Bandeira.....	78
<b>Produção escrita</b>	
Escrever nomes de familiares, listar ações.....	81
<b>11</b> NUVEM	
A nuvem, Lúcia Pimentel Goes.....	82
<b>Produção escrita</b>	
Redigir texto sobre o ciclo da água.....	87

Figura 39: Sumário do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 4.

Diferentemente do livro anterior, nesse o sumário se organiza por palavras-chave para, em seguida, aparecer o título de uma história que irá acompanhar o trabalho com aquela palavra e uma proposta de produção escrita ou oral. Essa organização justifica o alto índice de atividade de leitura e escrita que aparecem na tabela do apêndice D.

Aparentemente, a grande importância dada desde o sumário à apresentação gradual das letras tem por objetivo marcar a origem metodológica, mesmo que interpelada por outros discursos, desse livro. Isso pode ser explicado pela forma como Frade (2002) percebe na atualidade uma tendência a ressignificar os antigos métodos de alfabetização, atualizando, assim, polêmicas sobre os aspectos metodológicos e técnicos envolvidos no ato de ler e escrever que pareciam ter ficado esquecidos com a entrada das abordagens construtivistas no Brasil.

<b>12 JABUTI</b> Jabuti sabido e macaco metido Ana Maria Machado ..... 88 <b>Produção escrita</b> Produzir capa de livro ..... 91	<b>18 PERU</b> O peru de peruca Sônia Junqueira ..... 120 <b>Produção escrita</b> Elaborar frases ..... 125
<b>13 RATO</b> O balaio do rato Mary França e Eliardo França ..... 92 <b>Produção escrita</b> Produzir história a partir de cenas ..... 99	<b>19 MACARRÃO</b> Macarrão Gostosura Rótulo de embalagem ..... 126 <b>Produção escrita</b> Criar rótulo ..... 129
<b>14 SAPO</b> O sapo, Cantiga popular ..... 100 <b>Produção escrita</b> Reconstituir cantiga de roda ..... 103	<b>20 DINOSSAURO</b> Dinossauro Walt Disney Pictures ..... 130 <b>Produção escrita</b> Criar capa de vídeo ..... 133
 <b>15 BRUXA</b> Que sujeira!, Pedro Bandeira ..... 106 <b>Produção oral e escrita</b> Recontar história ..... 109	<b>21 RAPOSA</b> A loja da dona Raposa Hardy Guedes ..... 134 <b>Produção escrita</b> Escrever falas de personagens ..... 137
<b>16 ZEBRA</b> Boa noite, Sidônio Muralha ..... 110 <b>Produção escrita</b> Completar poema ..... 113	<b>22 CRIANÇA</b> Declaração Universal dos Direitos da Criança ..... 138 <b>Produção escrita</b> Elaborar deveres a partir de direitos ..... 141
<b>17 SACI</b> Saci-Pererê, Ricardo Azevedo ..... 114 <b>Produção escrita</b> Produzir descrição ..... 119	<b>23 GIRASSOL</b> Girassóis, Vincent Van Gogh ..... 142 <b>Produção escrita</b> Escrever convite ..... 145
	<b>24 TARTARUGA</b> A lebre e a tartaruga Esopo ..... 146 <b>Produção oral</b> Recontar fábula ..... 151

Figura 40: Sumário do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 5.

Além da apresentação progressiva das consoantes e de demais dificuldades, como encontros consonantais e dígrafos, a letra cursiva aparece como novidade, acompanhada de sugestões de leitura para os alunos e de material destacável – jogos de alfabetização e gravuras para confecção de teatro de fantoches, entre outros.

<b>25 PESCARIA</b> Chico Bento, Maurício de Sousa ... 152 <b>Produção oral</b> Contar anedota .....155	<b>32 GALINHA</b> A galinhazinha vermelha Natha Caputo e Sara C. Bryant .....186 <b>Produção escrita</b> Elaborar texto de opinião .....191
<b>26 GOLFINHO</b> Golfinho salva-vidas Revista Zã .....156 <b>Produção escrita</b> Elaborar notícia .....159	<b>33 GUEPARDO</b> Gatos velozes Revista Recreio .....192 <b>Produção oral e escrita</b> Discutir sobre direito dos animais / Elaborar ficha informativa .....195
<b>27 ELEFANTE</b> O elefantinho Vinicius de Moraes .....160 <b>Produção oral</b> Declamar poema .....163	<b>34 MALUQUINHO</b> O Menino Maluquinho Ziraldo .....196 <b>Produção escrita</b> Escrever endereço .....201
<b>28 CARTAZ</b> Todos nós somos pedestres! Conselho de Trânsito de Londrina ....164 <b>Produção escrita</b> Produzir cartaz .....167	<b>35 BRIGADEIRO</b> Receita de brigadeiro .....202 <b>Produção escrita</b> Elaborar lista de itens para uma festa de aniversário .....205
<b>29 HORTA</b> Hortelão, Henriqueta Lisboa .....168 <b>Produção oral e escrita</b> Realizar entrevista .....173	<b>36 BICICLETA</b> Anúncio classificado .....206 <b>Produção escrita</b> Criar anúncio classificado .....209
<b>30 COELHO</b> O coelho, Canção popular .....174 <b>Produção escrita</b> Redigir bilhete .....177	<b>LETRA CURSIVA</b> .....210 <b>SUGESTÕES DE LEITURA</b> .....221 <b>MATERIAL DESTACÁVEL</b> .....225
<b>31 CHAPÉU</b> Chapeuzinho Vermelho Irmãos Grimm .....178 <b>Produção escrita</b> Elaborar legenda para imagem .....185	

Figura 41: Sumário do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 6.

A análise desse sumário dá ideia das estratégias e táticas (FOUCAULT, 1995) utilizadas por esse livro para que o processo de alfabetização se efetive, uma vez que as estruturas se repetem a cada unidade apresentada. Isso é uma constante entre os livros didáticos analisados. Embora tragam estrutura organizacional e metodologias diferentes, a lógica de trabalho de cada seção se mantém do início ao fim.

Examinando o livro quanto à sequência de suas unidades e à presença de atividades de leitura, escrita e oralidade associadas às de aquisição do sistema de escrita<sup>135</sup> podemos perceber uma grande quantidade de atividades voltadas para a leitura, escrita, aquisição do sistema de escrita e oralidade, nesta ordem, desde as primeiras páginas do livro, sendo que as duas primeiras áreas do conhecimento detêm mais da metade do total das atividades propostas no livro, enquanto as destinadas à aquisição do sistema de escrita totalizam menos de 18%. Aqui, os processos de leitura e de escrita envolvem um conceito abrangente, sendo admitida a leitura de imagens ou o acompanhamento de um gênero conhecido a partir da leitura da professora. As atividades de aquisição do sistema de escrita parecem se dar muito mais por

<sup>135</sup> Cf. Apêndice D.

pareamento – localização e cópia – do que pelo estabelecimento de relações entre letras, sílabas ou palavras, como será possível perceber na sequência didática que será apresentada mais adiante. As atividades que desenvolvem as regularidades ortográficas da língua são poucas e, ao que parece, serão exploradas no segundo ano de alfabetização.

Tal livro é ilustrado apenas com desenhos, ou seja, não utiliza outros recursos gráficos como o da fotografia. As unidades que sistematizam o código escrito são organizadas a partir da seguinte sequência: apresentação da lição por meio da letra trabalhada grifada e da palavra, uma provocação que “convida” o leitor a “interagir” com o conteúdo do texto, podendo esse ser uma história em quadrinhos, poesia, parlenda, música do folclore destinada às crianças etc. Em seguida, são propostas atividades de comparação entre as palavras, localização de informações no texto (a serem realizadas com a ajuda da professora), incluindo também os exercícios com palavras que apresentam a letra estudada e uma atividade de produção escrita, sendo que nessa última atividade é proposto que se escrevam listas, balões de diálogo, capa de livro, frases etc.

Após essa visão geral desse 1º livro, vejamos como é organizada a sequência didática de sua primeira unidade.

No início da primeira unidade (Figura 42), a palavra *pato* aparece no topo da página, tendo a letra *P* em destaque. Em seguida, a frase “Olha quem vem vindo...” convida as crianças a ouvirem o poema musicado de Vinícius de Moraes e a cantarem a música *O pato*, a partir de uma gravação em CD; após, é sugerida a leitura silenciosa do seu texto por parte das crianças e, em seguida, que relacionem o texto com a imagem apontando para eles.



Figura 42: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 34<sup>136</sup>.

A atividade de sistematização já se inicia com um trabalho de leitura do gênero poema. Sua configuração possui ritmo, rimas e aliterações. Ao propor a relação entre o texto e a ilustração que o acompanha, a atividade busca atribuir significado ao texto, que pode ser percebido quando a autora sugere que sejam explorados os significados da palavra *galo*.

A seguir, é proposta uma atividade oral *Vamos conversar* (Figura 43), na qual são feitas três perguntas sobre o texto e uma atividade de localização de informações: De qual trecho do poema você mais gostou? Por quê? Com a ajuda da professora, descubra o nome do autor do poema que você leu. Você já ouviu falar desse autor?

Na seção *Atividades* (Figura 43), a autora sugere cinco atividades de sistematização do código: a primeira trabalha com rima por meio da atividade de pintura de palavras no poema; e a segunda propõe completar frases da poesia, relacionando palavras e imagens (apresenta uma sequência de palavras às quais o aluno pode recorrer para incluir as que faltam no poema para o preenchimento das lacunas no texto).

<sup>136</sup> Primeira nota da página 34: “Explore com os alunos os sentidos da palavra **galo**. No poema, significa inchação na cabeça resultante de uma pancada. Pode significar também ave doméstica (macho da galinha). Segunda nota da página 34: “Veja, na **Assessoria Pedagógica**, no tópico Orientações específicas, sugestão para a leitura do poema”.

**Vamos conversar**

- De qual trecho do poema você mais gostou? Por quê?
- Com a ajuda da professora, descubra o nome do autor do poema que você leu.  
Vinicius de Moraes. Explique às crianças o que é um autor e o que ele faz. Diga a elas que um autor que escreve poemas é um poeta.
- Você já ouviu falar desse autor?  
Fale sobre o autor com as crianças e pesquise com a turma outros poemas dele.

**ATIVIDADES**

1. Pinte, com cores iguais, as palavras do poema que terminam com o mesmo som e estão no fim das linhas.  
Ajude as crianças a localizar e pintar: acolá/há, caneco/marreco, cavalo/galo, jenipapo/papo.
2. Complete as linhas abaixo, de acordo com o poema. Para isso, pesquise as palavras no final da página.

O PATO PATETA  
PINTOU O CANECO

PULOU DO POLEIRO  
NO PÉ DO CAVALO

FICOU ENGASGADO  
COM DOR NO PAPO

TANTAS FEZ O MOÇO  
QUE FOI PRA PANELA

PANELA   PAPO   CANECO   CAVALO

Se julgar oportuno, comente com os alunos que cada uma das linhas de um poema é chamado verso.

35

Figura 43: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 35<sup>137</sup>.

A terceira atividade da seção *Atividades* (Figura 44) permite formar palavras com letras seguindo as setas; a quarta (Figura 44) consiste numa cruzadinha; e a quinta (Figura 45) trata-se de uma atividade de leitura de palavras a partir da identificação de imagens. O que há em comum entre essas quatro últimas atividades é a existência da letra *P* em uma das suas sílabas. As formas como as crianças poderão chegar à resposta correta não são exploradas.

<sup>137</sup> Primeira nota da página 35 – Seção *Vamos Conversar*: “Pessoal. Vinicius de Moraes. Explique às crianças o que é um autor e o que ele faz. Diga a elas que um autor que escreve poema é um poeta. Fale sobre o autor com as crianças e pesquise com a turma outros poemas dele”. Segunda nota da página 35 – Seção *Atividades*: “Ajude as crianças a localizar e pintar: acolá/há, caneco/marreco, cavalo/galo, jenipapo/papo. Se julgar oportuno, comente com os alunos que cada uma das linhas de um poema é chamado verso”.

**3. Forme palavras juntando as letras que estão nos círculos.**

COPO                      PENA                      PAPA

**4. Complete as palavras cruzadas com o nome das figuras.**

Após completarem as palavras cruzadas, escreva essas palavras na lousa e peça à turma que as separe em sílabas. Verifique se a maioria está dominando essa noção (partes, segmentos sonoros da palavra). Se necessário, retome esse conteúdo com os alunos.

Orientar os alunos a pesquisar as palavras da cruzada no final da página.

PETECA      PIPOCA      PIPA

SAPO      SAPATO      APITO

36

Figura 44: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 36<sup>138</sup>.

Na terceira seção (Figura 45) – *Produção escrita* –, a atividade solicita o desenho e a escrita do nome de um animal doméstico. Toda a vez que a proposta de produção escrita é feita ela vem acompanhada de um ícone representado por um lápis e uma folha de caderno, buscando facilitar a organização dos alunos quanto ao tipo de produção, uma vez que nessa faixa etária – alunos de 1º ano – a leitura de imagens e símbolos auxilia a compreensão da organização do material por parte dos pequenos.

<sup>138</sup> Primeira nota da página 36: “Após completarem as palavras cruzadas, escreva essas palavras na lousa e peça à turma que as separe em sílabas. Verifique se a maioria está dominando essa noção (partes, segmentos sonoros da palavra). Se necessário, retome esse conteúdo com os alunos. Oriente os alunos a pesquisar as palavras da cruzada no final da página”.

5. Circule o nome das figuras.



PÃO  
 PAPA  
 PAPAI

PENNA  
 PANO  
 PIANO

PÉ  
 PIA  
 PAU

**PRODUÇÃO ESCRITA**

No poema, aparecem os seguintes animais domésticos: o pato, a galinha, o marreco e o cavalo. Desenhe um outro animal doméstico que você conheça e escreva o nome dele.

Explique aos alunos que animais domésticos são aqueles criados em casa, que convivem com as pessoas. Sugestões de animais domésticos que poderiam ser ilustrados: cachorro, gato, galo, peru, porco e coelho.

Esta atividade consiste numa proposta de escrita espontânea e pode servir de avaliação diagnóstica. As crianças poderão escrever as palavras como acharem que sejam grafadas. Não é necessário, portanto, corrigir as formas não-convencionais. As produções dos alunos servirão para dar pistas ao professor acerca do nível de conhecimento sobre a escrita em que cada criança está.

37

Figura 45: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 37<sup>139</sup>.

Analisando a sequência de atividades da primeira lição, identifiquei uma atividade que se destina propriamente à leitura – embora essa capacidade seja necessária para a realização de todas as atividades –, uma destinada à produção textual, outra destinada à oralidade e as outras cinco destinadas à apropriação do sistema de escrita alfabético.

Segundo Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007) uma nova tendência – de apresentar textos longos desde as primeiras páginas dos livros didáticos de alfabetização – tem gerado dificuldades no seu uso, segundo avaliam os professores, uma vez que, conforme tais autoras, embora sejam textos de boa qualidade, esses são pensados para crianças já alfabetizadas, ficando difícil para os alunos que estão no início do processo de aquisição do sistema de escrita acompanhar a sua leitura, bem como realizar os exercícios propostos. Um exemplo do que está sendo dito pode ser percebido na atividade elaborada na sequência da primeira lição em que, a partir de um poema, é sugerida uma infinidade de atividades para as quais a criança utiliza, na maioria das vezes, a estratégia de pareamento para sua realização, havendo pouca reflexão sobre a forma como se dá o uso dessa estratégia ao longo do processo

<sup>139</sup> Primeira nota da página 37: “Explique aos alunos que animais domésticos são aqueles criados em casa, que convivem com as pessoas. Sugestões de animais domésticos que poderiam ser ilustrados: cachorro, gato, galo, peru, porco e coelho”. Segunda nota da página 37: “Esta atividade consiste numa proposta de escrita espontânea e pode servir de avaliação diagnóstica. As crianças poderão escrever as palavras como acharem que sejam grafadas. Não é necessário, portanto, corrigir as formas não-convencionais. As produções dos alunos servirão para dar pistas ao professor acerca do nível de conhecimento sobre a escrita em que cada criança está”.

de alfabetização. Seria por um reconhecimento global da palavra? Pela sua letra inicial? Por uma associação mnemônica entre a palavra e sua posição em cada verso? Por cada uma delas e outras estratégias usadas pelos mesmos alunos a cada tentativa de realização da atividade proposta?

Quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética, constato que essa lição é representativa de boa parte do que é proposto no livro. Ao apresentar atividades de reflexão sobre o processo de aquisição da escrita baseando-se na rima, embora os alunos possam ter dificuldade de localizar no texto rimas cuja identificação seria mais fácil no âmbito da oralidade, muitas vezes o pareamento pode ser um auxiliar na sua realização (atividade 1 e 2). Existem atividades que não exigem uma reflexão sobre o código alfabético para sua realização, uma vez que se restringem à cópia (atividade 3). Há também atividades que exigem da criança um conhecimento maior do código escrito. É o caso da atividade 4, em que as crianças devem preencher a cruzadinha. Crianças com concepções de escrita diferentes das que se posicionam no nível alfabético da psicogênese, ou seja, que já entendem a estrutura do código, embora possam não possuir o domínio ortográfico da escrita, poderão ter maior dificuldade em realizá-la. Poderiam fazê-la contando espaços e letras, mas em que isso contribuiria para o seu processo de alfabetização? É interessante notar que em momento algum a autora propôs a sistematização das famílias silábicas, embora as atividades 3 e 5 pareçam servir para essa função. Outro dado é que todas as letras do alfabeto aparecem durante a realização das atividades, não havendo uma restrição às estudadas até o momento.

Como é possível verificar, as atividades propostas nesse 1º livro exigiriam do professor um constante papel de mediação na sua realização, pois o trabalho fazendo uso de tal livro didático exige de cada aluno o entendimento do que deve ser feito a cada tarefa associado aos conhecimentos que devem ser demonstrados no início do processo de aquisição do sistema de escrita em uma esfera formal, como a da escola.

A atividade referente à oralidade parece ter a preocupação de situar o aluno com relação ao gênero trabalhado – mais especificamente ao autor – e avaliar sua compreensão a respeito do que foi lido. Não há uma preocupação neste momento de explorar a sonoridade das palavras, suas rimas e outras variáveis que envolvem a consciência fonológica.

Em relação à atividade de produção escrita, a nota ao professor diz que esse é o momento em que o aluno irá escrever espontaneamente, podendo servir para avaliar o nível em que os estudantes se encontram. É possível perceber aqui a presença de vários discursos sobre alfabetização ocupando uma mesma página: ora o sobre a consciência fonológica, com seu trabalho com rimas, ora as concepções psicogenéticas, por meio da escrita espontânea, ora

o do letramento, com a utilização de textos do repertório popular infantil, e ora os métodos de alfabetização, com atividades de cópia, a partir da letra em destaque na unidade e de combinações de palavras que surgem com a união das suas sílabas. Afinal, essa combinação de discursos corresponderia ao que o PNLD nomeia como *letramento e alfabetização linguística*?

As atividades de produção escrita e oralidade parecem estar mais próximas do que é proposto pelo PNLD 2010 ao analisar o *Editais de Convocação* e o *Guia do Livro Didático*. Disparidades entre o que é proposto pelo MEC e o que aparece nos livros já foram pontuadas por outros autores em análise de coleções anteriores do PNLD. Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007) reconhecem que os livros têm deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas. Embora a sequência apresentada trabalhe com rimas, elas são pouco exploradas nas atividades, dificultando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Outras atividades presentes nesse livro, embora não façam parte dessa primeira unidade serão destacadas a partir de agora para que todas as suas variáveis sejam contempladas.

Se nesse livro há lições embasadas nos métodos de alfabetização, no caso o misto, ao partir de palavra-chave, há também a inclusão de novas concepções de leitura, escrita e oralidade, cujas marcas podem ser percebidas pelo abandono dos ditos “pseudotextos” das cartilhas e a introdução de textos de circulação social, da literatura e do folclore infantil. A ampliação do conceito de leitura pode ser vislumbrada já nas páginas que antecedem o primeiro capítulo, por meio da presença de placas, símbolos e marcas diversas (Figura 46).

Na rua, no supermercado, em sua casa, você encontra muitas palavras que já consegue ler.

Observe os nomes dos produtos apresentados abaixo.

**Doriana**

**Toddy**

**OMO**

**LUX**

**BOM BRIL**

**Danoninho**

Os produtos representados acima estão sendo utilizados para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação das marcas por parte da autora ou da editora.

• Quais dessas palavras você consegue ler?  
Marque-as com um X.

**11**

Trabalhe com a turma a noção de **palavra**. Para isso, escolha uma palavra, por exemplo, escola. Pegue, no alfabeto móvel, as letras que formam esta palavra. Apresente-as desordenadamente aos alunos e peça a eles que leiam o que está escrito. Pergunte se aquilo é uma palavra. Organize as letras na ordem correta e peça que leiam novamente. Assim, leve-os a concluir que uma palavra é formada por várias letras ordenadas numa ordem adequada. Ao final da **Assessoria Pedagógica**, no *Anexo de atividades*, há outras atividades que podem ser desenvolvidas para que essa noção seja consolidada.

Converse com os alunos sobre as seguintes questões: Para que serve a leitura? (Para nos informar, conhecer coisas novas, nos divertir etc.) Para ler, que instrumentos/materiais precisamos ter? (Livro, revista, jornal, carta, bilhete, rótulo de produto, contas, outdoors, o próprio livro didático etc.).

O objetivo desta atividade é levar os aprendizes a ler essas palavras por serem marcas de produtos familiares às crianças de modo geral.

Figura 46: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 11<sup>140</sup>.

Cardoso e Teberosky (1993) afirmam que o trabalho com logotipos e marcas favorece a apropriação do código escrito pela criança, uma vez que essas escritas propiciam a exploração do ambiente letrado em que as elas vivem e muitas vezes servem de suporte para o reconhecimento de letras e o trabalho com outras variáveis da alfabetização.

As marcas das concepções psicogenéticas também são percebidas em atividades como a da página a seguir (Figura 47). Nela, o aluno é estimulado a pensar, a partir da escrita do seu nome, uma das primeiras formas fixas que adquiriu, sobre os fragmentos que o compõem na escrita: sílabas e letras. Em seguida, é sugerido que faça o mesmo com outras palavras. Atividades como essas são citadas com frequência nos materiais que se organizam a

<sup>140</sup> Primeira nota da página 11: “Trabalhe com a turma a noção de **palavra**. Para isso, escolha uma palavra, por exemplo, escola. Pegue, no alfabeto móvel, as letras que formam esta palavra. Apresente-as desordenadamente aos alunos e peça a eles que leiam o que está escrito. Pergunte se aquilo é uma palavra. Organize as letras na ordem correta e peça que leiam novamente. Assim, leve-os a concluir que uma palavra é formada por várias letras ordenadas numa ordem adequada. Ao final da **Assessoria Pedagógica**, no *Anexo de atividades*, há outras atividades que podem ser desenvolvidas para que essa noção seja consolidada”. Segunda nota da página 11: “Converse com os alunos sobre as seguintes questões: Para que serve a leitura? (Para nos informar, conhecer coisas novas, nos divertir etc.) Para ler, que instrumentos/materiais precisamos ter? (Livro, revista, jornal, carta, bilhete, rótulo de produto, contas, *outdoors*, o próprio livro didático etc.)”. Terceira nota da página 11: “O objetivo desta atividade é levar os aprendizes a ler essas palavras por serem marcas de produtos familiares às crianças de modo geral”.

partir de concepções psicogenéticas de escrita, como os elaborados pelo GEEMPA<sup>141</sup>, em que exercícios como esses põem em confronto a escrita de formas fixas – o próprio nome – com a escrita de novas palavras, com suas concepções de escrita ao considerar o campo semântico, quantidade e variedade de caracteres, relação entre sílabas e letras, fonemas e grafemas.

Frade (2003) tem dado um outro enfoque à alfabetização, que se distancia do cognitivista ao destacar os efeitos da cultura escrita na contemporaneidade:

Verifica-se também nas escolas que na alfabetização são ampliados os espaços de leitura, os tipos de suportes, os usos sociais dos textos, assim como são resignificadas as modalidades coletiva/individual, oral e silenciosa de leitura na escola, uma vez que os alunos que ainda não sabem decodificar têm acesso a outras formas de inserção na cultura do escrito, pelas sociabilidades criadas em torno dos impressos e pelas situações autênticas de leitura que presenciam e, especialmente, do ponto de vista da decodificação, pela via da leitura oralizada de outrem: a professora ou colegas que já sabem decodificar. Assim os processos de significação dos textos vão ganhando novas camadas, fazendo com que o próprio conteúdo textual se torne um pouco “rarefeito” em função de outros parâmetros relativos à cultura escrita. (p.178)

Quando são faladas, as palavras apresentam partes ou “pedaços”. Cada parte é chamada sílaba.  
Vamos descobrir quantas sílabas e quantas letras há em seu nome? Faça isso com a ajuda da professora.

- Agora, leia em voz alta o nome escrito abaixo.  
Peça a cada aluno que pronuncie o próprio nome em voz alta, prestando atenção em quantas vezes o divide quando fala. A quantidade de “partes” é a quantidade de sílabas. Ajude-os nessa tarefa, especialmente as crianças cujos nomes apresentam ditongos, o que pode gerar uma certa dificuldade no momento de separá-los oralmente em sílabas.

**RENATO**

De quantas sílabas ele é composto?

Quantas letras são necessárias para escrever esse nome?

- Vamos copiar as palavras a seguir nos espaços indicados? Ajude os alunos a identificar as sílabas de cada palavra e anotar o número correspondente nos quadradinhos.

**MENINO**

ME	NI	NO	Quantas sílabas há?	<input type="text" value="3"/>			
M	E	N	I	N	O	E quantas letras há?	<input type="text" value="6"/>

**GATO**

GA	TO	Quantas sílabas há?	<input type="text" value="2"/>		
G	A	T	O	E quantas letras há?	<input type="text" value="4"/>

Para melhor trabalhar o conceito de sílaba, apresente aos alunos uma ficha com uma palavra. Por exemplo: **MINHOQUINHA**. Corte a ficha em pedacinhos mostrando que a palavra pode ser dividida em partes. Corte depois as letras, explicando que cada um daqueles pedaços é a menor parte da palavra. Retorne esta estratégia em outros momentos oportunos.

\*Se julgar conveniente, explique e exemplifique aos alunos que cada sílaba apresenta uma vogal. Mostre a eles que é possível haver uma sílaba formada apenas por uma vogal (a-nel), mas não há sílaba formada apenas por consoante. Como as crianças estão no início da alfabetização, julgamos conveniente que os conceitos de **semivogal** e **ditongo** sejam introduzidos somente nos anos posteriores.

22

Figura 47: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 22<sup>142</sup>.

<sup>141</sup> Cf. Didática do nível pré-silábico, Didática do nível silábico e Didática do nível alfabético, com a parte da trilogia da autora Ester Grossi (1990), publicado pela Editora Paz e Terra.

<sup>142</sup> Primeira nota da página 22: “Peça a cada aluno que pronuncie o próprio nome em voz alta, prestando atenção em quantas vezes o divide quando fala. A quantidade de ‘partes’ é a quantidade de sílabas. Ajude-os nessa tarefa,

São também apresentadas atividades (Figura 48) – *Produção oral* – em que os alunos são convidados a falar ou a produzir oralmente “textos” a partir de propostas que envolvem o relato de uma história, fábula, anedota ou poema.

**PRODUÇÃO ORAL**

Com a ajuda da professora, leia o texto a seguir.

O guarda chegou pro pescador dizendo que era proibido pescar.

— Mas eu não estou pescando!

— Como não? Não está com a vara na mão?

— Estou.

— E na ponta não tem linha?

— Tem.

— E no final da linha não tem um anzol?

— Tem sim.

— E a minhoca não está dentro da água?

— Está.

— Então! O senhor está pescando.

— Não senhor. Estou dando banho na minhoca.

Novas anedotinhas do bichinho da maçã, de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1988.



Este texto é chamado **piada** ou **anedota**.

Explore com os alunos as semelhanças entre a tira e a anedota lidas: tema, efeito de humor e diálogos.

Você conhece alguma outra piada? Conte-a para os colegas.

Pessoal. Nesta atividade, trabalhe aspectos próprios da linguagem oral. Veja considerações na Assessoria Pedagógica, Orientações Gerais.

**155**

Figura 48: Atividades presentes no livro do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 155<sup>143</sup>.

Dos livros aqui analisados, este parece ser o que melhor trabalha com a questão da oralidade, ao menos na seção destinada para esse fim. No *Manual do Professor*, o docente é orientado a fazer com que o estudante perceba as variáveis e a função social que o texto da atividade acima está apresentando, visando dar conta, por meio da oralidade, do que Leal e Perrusi (2007) diagnosticaram ao analisar a versão anterior do PNLD. As autoras alertam que

especialmente as crianças cujos nomes apresentam ditongos, o que pode gerar uma certa dificuldade no momento de separá-los oralmente em sílabas”. Segunda nota da página 22: “Ajude-os a identificar as sílabas de cada palavra e anotar o número correspondente nos quadrinhos”. Terceira nota da página 22: “Para melhor trabalhar o conceito de **sílaba**, apresente aos alunos uma ficha com uma palavra. Por exemplo: MINHOQUINHA. Corte a ficha em pedaços: MI-NHO-QUI-NHA, mostrando que a palavra pode ser dividida em partes. Corte depois as letras, explicando que cada um daqueles pedaços é a menor parte da palavra. Retorne essa estratégia em outros momentos oportunos”. Quarta nota da página 22: “Se julgar conveniente, explique e exemplifique aos alunos que cada sílaba apresenta uma vogal. Mostre a eles que é possível haver uma sílaba formada apenas por uma vogal (a-nel), mas não há sílaba formada apenas por consoante. Como as crianças estão no início da alfabetização, julgamos conveniente que os conceitos de **semivogal** e **ditongo** sejam introduzidos somente nos anos posteriores”.

<sup>143</sup> Primeira nota da página 155: “Explore com os alunos as semelhanças entre a tira e a anedota: tema, efeito de humor e diálogos”. Segunda nota da página 155: “Pessoal. Nesta atividade, trabalhe aspectos próprios da linguagem oral. Veja considerações na **Assessoria Pedagógica, Orientações Gerais**”.

é frequente a apresentação de um texto sem que haja uma exploração adequada. Segundo elas, tal quadro pode ser decorrência da concepção de que o simples acesso ao gênero seja suficiente para que o aluno, sozinho, apreenda suas características. Além de questionarmos se, de fato, tal contato é suficiente para desenvolver as habilidades textuais do aluno, podemos, ainda, acrescentar uma outra preocupação: se os textos disponibilizados realmente abarcam as diferentes práticas de uso da linguagem, incluindo a da oralidade.

Este livro diferencia as atividades denominadas *Hora da conversa* das atividades de *Produção oral*. Embora ambas trabalhem com o princípio do desenvolvimento da oralidade, a primeira parece ter um viés mais informal, enquanto a segunda tem sempre por base um texto que irá orientar a discussão. Os ícones também são diferentes: enquanto o primeiro é marcado pela presença de um ícone representado por um rosto amarelo com olhos grandes (Figura 49), o segundo traz uma carinha verde com o estereótipo que lembra a fala (Figura 48). Ambos os ícones permitem a criança identificar, de duas formas, de qual exercício irá participar, por meio da leitura dos ícones e por meio da leitura das palavras.

Nas atividades de escrita – *Produção escrita* ou *Produção oral e escrita* –, além daquelas típicas, que envolvem a cópia, surgem aquelas em que o aluno é convidado a produzir diferentes gêneros textuais, como criar anúncios, elaborar ficha informativa, redigir um bilhete, produzir um cartaz etc. Mais uma vez, é possível perceber a influência do discurso do letramento e a preocupação em valorizar a variante linguística dos alunos, como propõe a nota que acompanha uma dessas atividades (Figura 49).

6. Copie o nome de cada figura.



AMEIXA PEIXE LIXEIRA  
ABACAXI PUXA CAIXOTE

ABACAXI PEIXE CAIXOTE

**PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA**

E por falar em bruxa, veja estes quadrinhos.



**Vamos conversar**

Veja sugestões de resposta na *Assessoria Pedagógica*, no *Anexo de respostas*.

- Você conhece a personagem que aparece no último quadrinho da historinha acima? O que sabe sobre ela?
- Explique o que você entendeu dessa história, ou seja, conte o que está acontecendo em cada cena. Aproveite a atividade para trabalhar as diferenças entre as linguagens oral e escrita. Aproveite também para valorizar a variante linguística dos alunos e reintroduzir a variante urbana de prestígio.

Agora, conte essa história por escrito. Para isso, é preciso dizer o que está acontecendo em cada um dos quadrinhos. Use o caderno ou uma folha de papel.

Informe aos alunos que eles não terão mais a ajuda das imagens. Por isso, é preciso explicar algumas coisas que antes estavam sendo indicadas por elas. Ajude-os a transcrever as falas dos personagens, caso eles usem o discurso direto. Se preferir, esta atividade pode ser feita coletivamente: a turma narra oralmente, o professor registra na lousa e, depois, cada um copia o texto no caderno.

109

Figura 49: Atividades presentes no livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 109.

Além das atividades que incentivam a leitura, esse livro traz uma lista de textos que são sugeridos aos alunos (Figura 50). Os gêneros são variados e incluem: histórias sem palavras, histórias com palavras, poemas, contos populares, fábulas, contos de fadas, cantigas de roda, parlendas e trava-línguas.

**SUGESTÕES DE LEITURA**

Apresentamos a seguir alguns títulos de livros que você pode ler sozinho ou com alguém. Neles, você encontrará histórias incríveis e muitas informações.

Procure por estes e muitos outros livros em bibliotecas, livrarias, bancas de jornal etc.

Você pode, inclusive, começar a formar em casa sua biblioteca. Já pensou em pedir de presente de Natal ou de aniversário um bom livro?

**HISTÓRIAS SEM PALAVRAS**

*Cobra-cega*, de Avelino Guedes. Moderna.

*Esconde-esconde*, de Eva Furnari. Ática.

*Vira e mexe*, de Flávia Muniz. Quinteto.

*A nova aventura do ratinho*, de Monique Félix. Melhoramentos.



**HISTÓRIAS COM PALAVRAS**

*A jararaca, a perereca e a tiririca*, de Ana Maria Machado. Nova Fronteira.

*Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Ática.

*Pena de pato e de tico-tico*, de Ana Maria Machado. Melhoramentos.

*Vira-vira*, de Ana Maria Machado. Quinteto.

*A casa sonolenta*, de Audrey Wood. Ática.

*Grande ou pequena?*, de Beatriz Meirelles. Scipione.




Figura 50: Sugestões de leitura aos estudantes do livro *A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Márcia Paganini Cavéquia. São Paulo: Scipione, 2008, p. 221.

Uma tendência que tem marcado esse livro de alfabetização é a grande diversidade de gêneros orais. Geralmente, trata-se de gêneros do cotidiano que ganham as páginas de tal livro didático na tentativa de atender às exigências do PLND 2010. Como exemplo, temos a atividade em que se lê a anedota, trabalha-se sobre esse gênero e, por fim, é solicitado que a criança conte outra anedota que conhece (Figura 48). Para refletir sobre essa nova forma de trabalhar com os gêneros textuais, recorro às autoras Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007), quando afirmam que eles fazem parte de uma tendência atual no trabalho com a alfabetização. Segundo essas autoras:

[...] foi constatada uma diferença significativa entre os “novos” livros e as cartilhas tradicionais, que, quando apresentavam textos diferentes daqueles classificados como “pseudotextos”, o faziam nas últimas lições, quando, supostamente, os alunos já teriam memorizado todas as correspondências grafofônicas e, portanto, seriam capazes de ler. (FERREIRA, ALBUQUERQUE, CABRAL E TAVARES, 2007, p.32)

Trabalhar com gêneros diversos, ora reconhecidos como textuais ora como orais, desde as primeiras páginas do livro, vem ao encontro do que está expresso nas capas dos livros de alfabetização, uma vez que a pedagogização de tais gêneros estaria propiciando o trabalho com o letramento, como orienta o *Guia do PNLN 2010*. Dessa forma, se aproximaria o leitor dos gêneros de circulação social, ao mesmo tempo que se propiciaria uma atividade de reflexão sobre a língua, isto é, a alfabetização linguística, ao explorar em tais textos a consciência fonológica, por meio da análise sintática, silábica e fonêmica. Logo, o trabalho com os gêneros textuais, por meio da “aglutinação” de tais discursos parece ser uma das táticas utilizadas pelas autoras dos livros didáticos em análise para contemplar o discurso do PNLN 2010, adequando livros e métodos de alfabetização ao discurso da atualidade sobre a melhor forma de alfabetizar uma nova clientela que está adentrando o EFNA.

Concluindo, posso dizer, inspirada em Foucault (2008, p. 43), que não há como negar a existência de uma certa unidade de discurso sobre a alfabetização nesse livro didático. As regularidades apontadas são evidências de um ordenamento, de um controle, de uma seleção prévia das possibilidades de enunciação apresentadas nas atividades propostas, e deixam transparecer que há um campo discursivo comum, a partir do qual as propostas são controladas. A produção e a regulação dos discursos sobre a alfabetização podem ser entendidas a partir da operação do construtivismo pedagógico e do letramento como doutrinas que, associadas aos discursos que ressurgem sobre consciência fonológica, ligam os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes inibem, conseqüentemente, todos os outros;

mas elas se servem, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros.

### 5.5.3 *Vivenciando a linguagem*

O exemplar de 1º ano a ser analisado nesta subseção, pertence ao material de divulgação da Editora Base Editorial, livro do professor, e faz parte da *Coleção Vivenciando a Linguagem*, de autoria de Lourdes Sirtoli de Oliveira, sendo que, além desse e do 2º livro, destinados à alfabetização, a coleção possui livros do 3º ao 5º ano, nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Observando a capa (Figura 51), é possível perceber, assim como no primeiro livro analisado, uma preocupação em representar a diversidade étnica do nosso país, presentes nos critérios de análise do PNLD 2010, por meio de suas imagens. Nela, aparecem representadas uma professora da raça negra e três crianças brancas que aparentam ter descendências variadas. A imagem é de uma “Roda de Conversa”, atividade típica dos anos iniciais de escolarização, porém o ambiente não é o de uma sala de aula, e sim de um jardim. Desse modo, a imagem busca enfatizar o discurso da necessidade de trabalhar, nesse 1º ano, a alfabetização da forma como costumaria acontecer na Educação Infantil. Em seguida, durante a análise do livro, o caráter lúdico<sup>144</sup> dado à alfabetização, por meio de suas propostas de trabalho, confirma tal posição. Esse parece ser um dos discursos mais presentes nos livros didáticos para a alfabetização. Os materiais analisados chamam atenção para a fantasia, para os jogos e para as brincadeiras. Tudo é muito colorido e todos sorriem, demonstrando que aprender é algo alegre e prazeroso. A ideia de que estudar exige esforço, disciplina e dedicação parece ter sido desconsiderada. Frente a isso, se constitui um novo sujeito aprendente, feliz e que aprende brincando.

Além desses textos não verbais, ganham destaque, na capa, os seguintes textos verbais: título e subtítulos: *Vivenciando a Linguagem; Na trilha das palavras; 1º ano: Letramento e Alfabetização Linguística*. O título dá a ideia de caminho a ser percorrido e a de viver experiências durante o processo de alfabetização; aqui, ao que parece, o discurso construtivista ganha força. Informa ainda que o exemplar é o do professor. Além de identificar

---

<sup>144</sup> Vigotsky (1987) comenta que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com esse autor, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças ou adultos.

a autora, a editora e a coleção à qual pertence, traz a indicação de ser um material de divulgação da Editora Base e o número recebido pela coleção junto ao PNLD no momento de sua inscrição.

A lombada do exemplar examinado repete título e subtítulos, coleção e editora. Já a contracapa traz a letra do Hino Nacional, apresentando, ainda, ao pé da página, centralizado, o Número Padrão Internacional de Livro (ISBN).

Analisando a folha de rosto, além dos dados acima mencionados, obtemos a informação de que se trata da primeira edição desta coleção, publicada em Curitiba no ano de 2008. Essa traz informações sobre a autora, que é licenciada e especialista em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Paraná, professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, além de trabalhar na capacitação de professores e ser participante da Equipe do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria da Educação do Paraná.

Se fizermos uma analogia entre a análise que Foucault (1999) faz do quadro *Las meninas*, de Diogo Velásquez e o papel do autor do livro didático, podemos dizer que este ocupa o papel de pintor. O quadro retrata a cena em que membros da família real espanhola são representados, ao mesmo tempo o pintor é incluído na imagem realizando sua função e, ao fundo, refletida através do espelho, a imagem do rei e da rainha da Espanha que observam a cena. Identifico no pintor o papel do autor, pois, ao mesmo tempo que ele produz a sua obra – o seu livro didático –, o faz a partir de orientações soberanas das diretrizes do PNLD. Logo, o discurso que constitui o livro didático é repleto de significado, que foi construído por meio de disputas de saber-poder presentes em instâncias governamentais e acadêmicas. Além disso, traz consigo os discursos que o constituíram nas instituições que frequentou ou ao longo de sua vida profissional, que acabam dando legitimidade às suas produções.

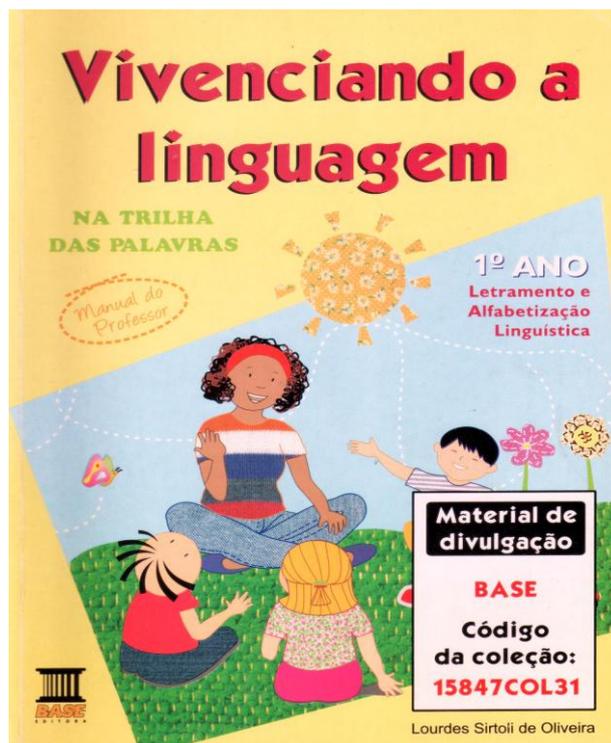


Figura 51: Capa do livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008.

A seguir, apresento o sumário (Figuras 52 e 53) com o objetivo de traçar um panorama das unidades temáticas e atividades de alfabetização e de letramento relacionadas a elas.

Diferentemente dos dois livros de 1º ano anteriores, este não é organizado a partir da aquisição do código escrito, mas por cinco temáticas que, acredita sua autora, façam parte do universo das crianças. A primeira unidade – *Nomes, brincadeiras e letras* – apresenta e trabalha com o alfabeto a partir do nome das crianças e de brincadeiras folclóricas do universo infantil como: parlendas, cantigas, adivinhas etc. A segunda unidade – *Um espaço especial* – traz como tema central a escola, trabalhando com sua estrutura, normas de convívio, espaços e símbolos que podem aparecer neste e em outros locais do cotidiano. A terceira unidade – *Amigos... amizades* – organiza o trabalho de alfabetização a partir do tema identidade, identificação de como somos quanto a semelhanças e diferenças. A quarta unidade – *Contando e recontando histórias* –, reconta histórias conhecidas, como a dos *Três Porquinhos* e a *Branca de Neve*, com vistas a explorar a escrita de textos e de palavras, entre outras atividades. A quinta unidade – *O mundo da escrita* –, a partir de uma diversidade de gêneros textuais, como ocorre nas outras unidades, segue o trabalho com as letras. Após essa unidade, o livro apresenta um glossário com palavras que podem ser consultadas pelos alunos, sugestões de leitura, referências bibliográficas e material de apoio como alfabeto móvel e jogos de alfabetização.

<b>Sumário</b>	
<b>Unidade 1 – Nomes, brincadeiras e letras</b>	
	História em quadrinhos — Meu nome..... 11
	Quadrinha — Letras e nomes..... 13
	Brincadeira de roda —
	Ciranda, Cirandinha..... 15
	Adivinhas..... 27
	Cantiga de roda — Escravos de Jó..... 30
	Cantiga — A Barata..... 35
	Cantiga — Boi da cara preta..... 38
	Parlenda — A galinha do vizinho..... 44
	Cantiga — Dona Aranha..... 45
	Letra de música — O Pato..... 50
	Cantiga — Capelinha de melão..... 53
<b>Unidade 2 – Um espaço especial</b>	
	O espaço escolar..... 56
	Organização da escola..... 58
	Função dos símbolos..... 66
	Os símbolos nas estradas..... 68
	Trava-língua — O ninho de mafagafos..... 70
	Lengalenga — O elefante..... 71
	Organização da sala de aula..... 74
	Representação do espaço..... 76
<b>Unidade 3 – Amigos... amizades</b>	
	História em quadrinhos —
	Ganhar ou Perder..... 85
	Convite..... 90
	Fábula — A Cigarra e a Formiga..... 91
	Poema — Somos todos igualzinhos..... 95
	Cantiga — Formiguinha..... 97
	Fábula — A Raposa e a Cegonha..... 100
	Conto de fadas — Pinóquio..... 102

Figura 52: Sumário do livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 4.

<b>Unidade 4 – Contando e recontando histórias</b>	
	No mundo encantado..... 112
	O caminho..... 122
	E a história continua..... 123
	Letra de música — A casa..... 125
	Trava-língua — A paca..... 131
	Texto informativo — O caracol..... 132
	Letra de música — O pinguim..... 132
	Anúncio..... 134
	Saiba mais sobre os pinguins..... 135
	Quadrinha — Lá vem a Rita..... 139
	Parlenda — Cadê o toucinho daqui?..... 142
	Trava-língua — Lagartixa..... 143
	Ciclo de vida das borboletas..... 144
	Parlenda — O jacaré..... 146
	Texto informativo — O quati..... 148
	Trava-língua — O sapo..... 150
	O sapo explode?..... 150
	Cantiga — Terezinha de Jesus..... 154
	Adivinhas..... 157
<b>Unidade 5 – O mundo da escrita</b>	
	Poema — O menino que descobriu
	as palavras..... 162
	Poema — A flor amarela..... 166
	Carta — Querido Mateus..... 169
	Poema — Com S..... 171
	Obra de arte — Ação de Graças..... 177
	Meio de divulgação — jornal..... 179
	História — Onde tem bruxa tem fada..... 180
	Glossário..... 186
	Sugestões de leitura..... 187
	Referências bibliográficas..... 188
	Material de apoio..... 189

Figura 53: Sumário do *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 5.

Neste 1º livro, a cada uma das unidades apresentadas são listados os gêneros textuais abordados e o que será trabalhado a partir de cada um deles, sendo a grande maioria deles oriunda do folclore ou de livros da literatura infantil.

Frade (2003, p. 182) pondera que quando a decodificação deixa de ser o foco, outras motivações e materiais são pensados para organizar o processo de aprendizagem dos estudantes. Frente a isso, os professores têm se preocupado em introduzir materiais que respondam a alguns desafios inerentes às inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade, em novas metodologias – como a de trabalho com projetos –, em conteúdos próprios da contemporaneidade, respondendo a uma necessidade de contextualização das aprendizagens, de implementação de políticas oficiais, entre outras.

Analisando o total de atividades apresentadas nesse 1º livro<sup>145</sup>, a partir das quatro áreas do conhecimento avaliadas pelo PNLD, é possível perceber que, se somadas, as atividades que trabalham com a leitura e a escrita totalizam quase a metade das atividades deste material, seguidas pelas atividades de aquisição do código, que representam pouco mais de um quarto, ficando atrás apenas as atividades que envolvem a oralidade e as questões de ortografia.

Sobre essa tendência Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007, p. 39) afirmam que:

[...] o quantitativo de atividades de identificação de partes sonoras das palavras, como rima e a aliteração foi pequena nos livros analisados. No entanto, essas atividades são fundamentais para que os alunos compreendam que a escrita representa a pauta sonora de uma palavra.

Cagliari (1999) salienta que trabalhar com ortografia é fundamental para que ocorra um trabalho eficiente de alfabetização, uma vez que é ela que define a diversidade sonora das palavras. O autor completa dizendo que

[...] não basta identificar as letras e atribuir a elas os sons possíveis através do princípio acrofônico e das normas ortográficas. Para se decifrar uma escrita, é crucial que se chegue à palavra como um todo, quer no aspecto fonético, quer no aspecto semântico, um aspecto controlando o outro. (CAGLIARI, 1999, p.145)

Enquanto nos livros anteriores examinei a primeira lição, uma vez que seguem a ordem das letras, no caso deste e do próximo, como já disse antes, decidi analisar a sua primeira unidade, já que a sua estrutura é formada por temas que incluem as letras, os nomes

---

<sup>145</sup> Cf. Apêndice E.

próprios e o mundo da escrita, combinados com outros, que incluem as brincadeiras cantadas, amigos, contação de histórias, a escola, como é possível perceber pela análise do sumário.

Ao examinar a sequência de atividades que compõe sua primeira unidade – 1º e 2º textos – podemos entender um pouco mais sobre a forma como a alfabetização é pensada para esse livro.

A primeira seção, *Roda de conversa* – identificada pela presença de um desenho de crianças conversando<sup>146</sup> – propõe uma atividade na qual professor e alunos se apresentam, enfatizando nome, sobrenome, apelido (quando existir) e idade. Em seguida, na seção *Vamos produzir* – que traz como ícone o desenho de um lápis – é sugerido que haja a confecção do crachá com a escrita do nome, fazendo uso de material para recorte encartado no próprio livro (Figura 54), sendo que, a partir dessa atividade, seguem várias outras que envolvem o nome das crianças (Figura 55).



Figura 54: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 8.

Como pode ser observado nessa página (Figura 54), dois textos de gêneros diferentes aparecem: uma quadrinha e um manual de instrução sobre como fazer um crachá. A figura da

<sup>146</sup> Este desenho irá funcionar como um ícone que acompanhará todas as seções intituladas de *Roda de conversa*.

professora é necessária para a realização da leitura de ambos os textos, já que estamos falando da primeira atividade do ano letivo.

Para Rojo (2002)<sup>147</sup>, a exigência do texto na íntegra dentro do livro didático acaba gerando uma opção por gêneros de tamanho menor, como é o caso da quadrinha. Segundo a autora, isso gera um contra-efeito – os professores alegam que os textos são longos e difíceis de trabalhar, abandonando o uso do livro, e fazendo, assim, com que alguns autores restrinjam a variedade de gêneros textuais –, uma vez que o objetivo do PNLD ao propor a utilização do texto na íntegra teria como meta o trabalho com a compreensão do texto em todos os seus aspectos, além de sua decodificação.

Analisando cada uma das atividades desse material, podemos observar que as atividades da primeira página envolvem a oralidade (Figura 54). Nela, é sugerido que o professor se apresente para os alunos e, em seguida, os estudantes se apresentam falando sobre seu nome, sobrenome e apelido. Cabe ao professor o registro dos nomes que servirão de modelo para a atividade seguinte. Nesse momento, o professor deverá ler para os alunos as instruções de como montar um crachá com o seu nome e a forma de utilizá-lo, demonstrando, assim, uma das funcionalidades da escrita: tomar nota para que os outros possam consultar o seu nome.

Sobre a prática da leitura em voz alta, Cook-Gumperz (1991) comenta que essa mostrou-se uma prática corriqueira de uma época que antecedeu a escolarização da alfabetização, entre os séculos XIX e XX. Tal prática social passou a fazer parte do processo de alfabetização escolar, uma vez que são muitas as atividades em que a leitura feita pelo professor, tomado como leitor modelo, é utilizada tanto em propostas amparadas nos discursos dos métodos de alfabetização, quanto no da psicogênese, bem como continua a ser uma prática escolar explorada a partir dos discursos do letramento e da consciência fonológica na exploração de gêneros textuais que privilegiam o texto em prosa ou em verso, como as rodas de conversa ou de contação de história, entre outras.

Outra característica que diferencia esse livro dos demais analisados e que demonstra uma preocupação em trabalhar com a diversidade de leituras é a presença de duas formas de representação do número da página do livro: uma por meio da representação numérica e a outra pela escrita cursiva e por extenso desse número, provocando as crianças a refletirem sobre diferentes formas de representá-lo a partir de sistemas diversos – o ideográfico e o

---

<sup>147</sup> Conforme nota 94.

alfabético, e ainda, neste último sistema, por meio de um tipo de letra que imita a escrita manuscrita.

A atividade da página seguinte (Figura 55) traz uma proposta que pode ser reconhecida como tipicamente escolar. Feitas as dinâmicas de apresentação e de tomada de nota, é sugerido aos alunos que façam um exercício tendo por base suas experiências anteriores. Devem escrever novamente seu nome e, em seguida, analisar o número de letras, qual a letra inicial, final, sendo que, para comparar com o nome de colegas que começam com a mesma letra, devem procurar na lista da atividade 1. Nessas atividades, há uma tentativa de sistematização do código, considerando que buscam dar visibilidade à forma como se pensa a alfabetização quando o nome próprio de cada aluno passa a ser a primeira forma fixa a ser explorada. Não está mais em foco a memorização das famílias silábicas. Aqui, a lógica da construção do conhecimento pela comparação de palavras tem espaço garantido. Dessa forma, alfabetizar tem muito a ver com as ideias produzidas pelos discursos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia centrada na criança, como sugere Walkerdine (1998), seguindo a lógica do “Eu ouço e esqueço. Eu vejo e relembro. Eu faço e compreendo” (WALKERDINE, 1998, p.146).

AGORA ESCREVA AQUI O SEU NOME:

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME?

QUAL A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME?

E A ÚLTIMA?

ESCREVA O NOME DE UM AMIGO.

O NOME DELE TEM LETRAS IGUAIS AS DO SEU?

QUAIS?

VAMOS PROCURAR, NA LISTA DE NOMES QUE O PROFESSOR FEZ, OS NOMES QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA. COPIE AQUI OS NOMES QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA DO SEU.

9  
março

Figura 55: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 9.

A terceira página dessa unidade (Figura 56) trabalha com a ideia de rima, ao propor que as crianças façam uma lista de nomes que terminem com o mesmo som que o de seu nome. A atividade seguinte continua trabalhando com o mesmo princípio, uma vez que é solicitado que a criança complete listas de nomes com os nomes de seus colegas tendo a rima como critério de separação.

Gostaria de lembrar o leitor que essas são as atividades para alunos que estão iniciando o Ensino Fundamental, sendo que, no caso das escolas da RMEPA, instaladas nas periferias urbanas, muitos desses não frequentaram Educação Infantil. Percebo que, se por um lado algumas atividades poderiam ser realizadas sem muita dificuldade, enquanto propostas que privilegiam a leitura em conjunto com o professor, outras exigem do estudante uma intimidade com a língua e o livro – paginação, ordem dos exercícios, onde estão os espaços em que deve ler e escrever etc. – que ele muitas vezes não tem. Chama a atenção o investimento em um trabalho que envolve rimas e aliterações, sendo essa uma forma de sistematizar a relação entre a letra e seu/s valor/es sonoro/s antes do domínio do código escrito.

Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007) irão dizer que desde o PNLD 2004 há um investimento crescente em atividades que, além de colocar os alunos em contato com uma diversidade de gêneros textuais, levem à reflexão sobre o sistema de escrita alfabético.

Segundo as autoras, essas mudanças se devem aos professores que resistem em utilizar livros que pouco ajudam os estudantes a se apropriarem do sistema de escrita alfabético. Penso que, além disso, as questões referentes à exploração da espacialidade da página, assim como as que se referem ao que fazer quando o exercício é localizado, pelos ícones, por exemplo, precisam ser mais bem discutidas. Como o aluno entende as seguintes ordens: “*Leia junto com o professor*”; “...você pode *completar* com outros nomes...”; “...*vamos escrever* nomes que terminam com os mesmos sons”?

As autoras acima citadas enfatizam a necessidade de os professores utilizarem o *Manual do Professor* para poderem dar conta dos objetivos previstos pelo autor do livro didático, potencializando, dessa forma, as atividades. Essa é uma característica dos livros analisados nesse trabalho. Todos parecem deixar algo em aberto para que o professor proceda para além do que está proposto na atividade, ao seguir o que sugerem as notas ou o *Manual*, na sistematização do processo de alfabetização.

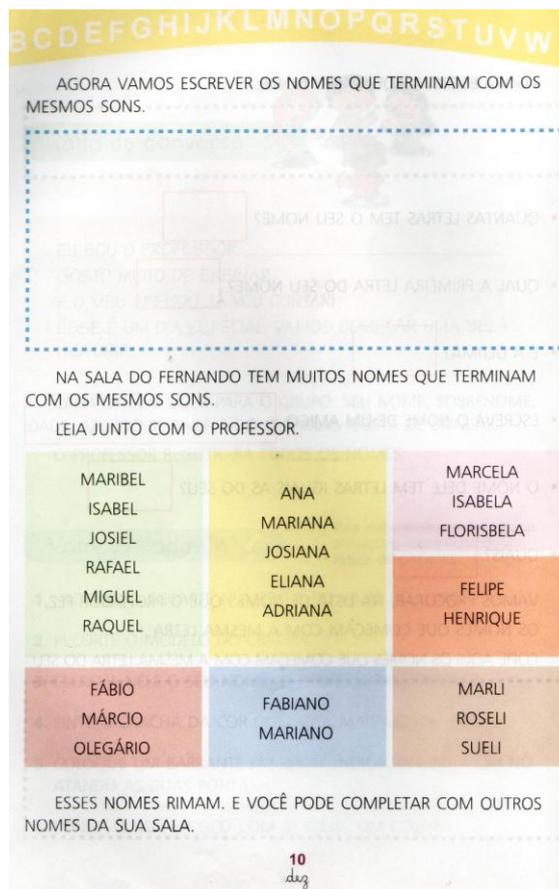


Figura 56: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 10.

A seção *Histórias para ler e sonhar* (Figura 57) – acompanhada de um ícone representado por um bonequinho com um livro na mão e um balão de ideias, que tem por objetivo ajudar o aluno a identificar o que deve ser feito durante essa atividade – traz uma história em quadrinhos que deverá ser lida pelo professor e acompanhada pelos alunos, tendo ainda como temática o nome. A forma como os alunos entenderão a ordem dada de acompanhar a leitura não fica explícita, podendo os educandos acompanhar por meio da leitura dos balões ou das imagens, dependendo do nível de apropriação do código em que as crianças se encontram.

No caso dos alunos acompanharem a leitura pelas imagens, fica mais difícil de identificar o assunto de que trata o texto, pois os desenhos de crianças índias conversando se repetem em todas as cenas. Mas, caso ocorra a leitura do título, feita pelo professor, torna-se mais fácil a compreensão do que os personagens possam estar falando. Porém, para que os estudantes entendam o texto, eles terão que utilizar os conhecimentos que já possuem sobre a

forma como algumas tribos indígenas nomeiam as crianças que nascem. Logo, para que ocorra a compreensão de um texto como o apresentado aqui, professor e alunos terão que trabalhar constantemente com as estratégias de leitura utilizadas por Goodman (1990), para que o significado se estabeleça, como examino na sequência, a partir das atividades propostas para o entendimento desse texto.



Figura 57: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 11.

Histórias em quadrinhos é um gênero muito utilizado para trabalhar com crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização. Segundo Chartier (1996, p. 188), existe hoje uma preocupação em inserir as crianças no mundo da leitura. Com isso, as atividades que visam trabalhar com o leitor a compreensão do texto, em vez de restringir a leitura à decodificação, têm ganhado espaço. No entanto, a autora não nega as dificuldades que os aprendizes possam apresentar, no esforço de juntar decodificação e compreensão. A autora exemplifica os problemas de compreensão destacando que, enquanto os aprendizes concentram-se na decodificação, podem perder o sentido do conteúdo do texto, ou mesmo

esquecer o que leram antes. Leitura com compreensão envolve memorização, sendo esta mais bem resolvida se a leitura é feita com maior rapidez e quando também se pode antecipar conhecimento em relação ao conteúdo do gênero textual. Os quadrinhos, além de trabalhar com textos curtos, têm a imagem para apoiar a compreensão e facilitar a decodificação, tornando a leitura mais compreensível para quem está iniciando esse processo.

A seção *Para entender o texto* (Figura 58) é composta por três atividades: três perguntas a serem respondidas oralmente; escrita do nome de um personagem e desenho do significado do nome desse personagem.

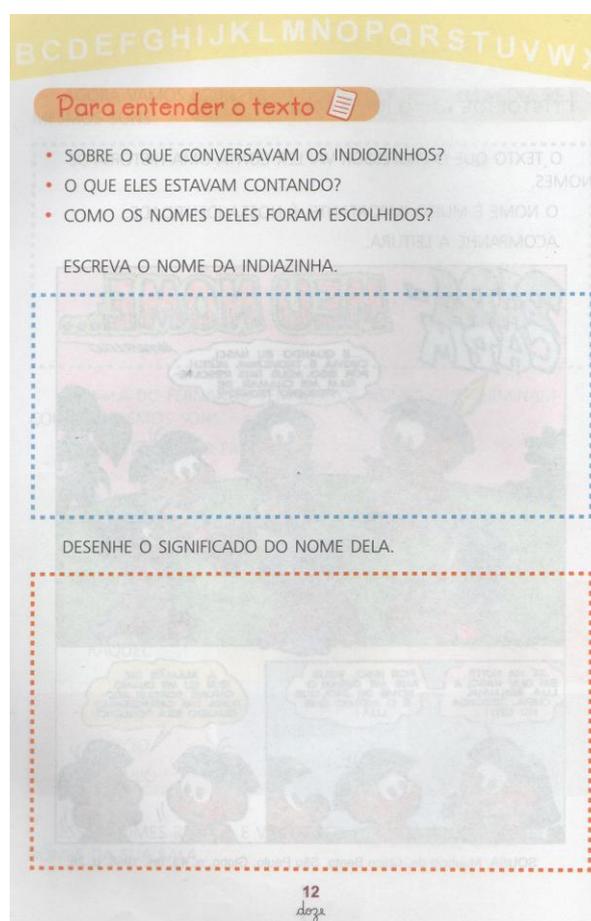


Figura 58: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 12.

De acordo com Nunes Macedo (2003) as atividades que envolvem a compreensão e a interpretação de um texto geralmente são problemáticas. Além de quase inexistentes nos livros destinados à alfabetização, quando essas aparecem se destinam, em sua maioria, a perguntas de pareamento, ou a questões em que a resposta encontra-se evidente no texto, não

exigindo muito a interpretação do que foi lido. As atividades da página acima parecem, embora bastante simples, trabalhar com indícios um pouco mais complexos.

Ao tomar as estratégias de leitura sugeridas por Goodman (1990), analiso a estruturação desses exercícios. Em todas as questões estão presentes as estratégias de seleção, pois os alunos deverão, dentre a grande quantidade de informações presentes nessa história em quadrinhos, selecionar as informações que lhes são úteis para responder às questões do exercício. As estratégias de predição também se fazem necessárias para responder a essas mesmas questões, uma vez que a todo o momento é necessário estabelecer relação entre o que os estudantes já sabem sobre uma história em quadrinhos, o que já sabem sobre cultura indígena, por exemplo; outra estratégia que ganha destaque é a da inferência. Se as crianças lerem o sentido “literal” dos substantivos citados, não compreenderam o fato de eles se tornarem nomes próprios. Ao responderem as questões, o professor poderá perceber o grau de compreensão do texto de seus alunos, pondo em evidência a estratégia de autocorreção. Como exemplo de indícios que as crianças utilizariam para responder às questões podemos ter: o fato de muitas delas conhecerem o personagem Papa-capim e saberem que se trata de um personagem indígena. O título da história é uma informação, como já disse antes, que irá direcionar a leitura e a resposta das questões. A atividade que é apresentada após as questões exige uma estratégia de pareamento, porém, tomada em relação à última atividade dessa página, exige da criança uma relação de compreensão entre duas formas diferentes de se denominar um mesmo objeto: escrita alfabética e escrita pictográfica (Figura 58).

Na sequência (Figura 59), é apresentada uma quadrinha que trata do nome de uma menina, *Ana*, tendo a letra *A* em destaque, que novamente deve ser lida pelo professor e acompanhada pelos alunos. As atividades propostas a partir da quadrinha são identificar palavras que terminam com o mesmo som e completar versos da quadrinha com outros nomes, tendo como referência a estrutura da quadrinha original. Embora não haja a especificação se a atividade deva ser feita com o nome dos colegas da turma, com o de pessoas queridas, por exemplo, ao que parece o que se deseja é estabelecer a relação entre a letra inicial e a grafia de uma palavra conhecida, no caso, o nome, para assim se iniciar o trabalho de identificação e reconhecimento das letras do alfabeto, estabelecendo relações entre letras e palavras.

Percebe-se que a forma como a letra *A*, por exemplo, é apresentada é completamente diferente da forma como as letras foram apresentadas nos livros que antecederam esse que ora analiso. Não há um trabalho de sistematização mais preciso. A letra faz parte de um contexto

apresentado de forma lúdica, uma quadrinha que permite brincar com nomes, e a partir daí passa a ser utilizada.

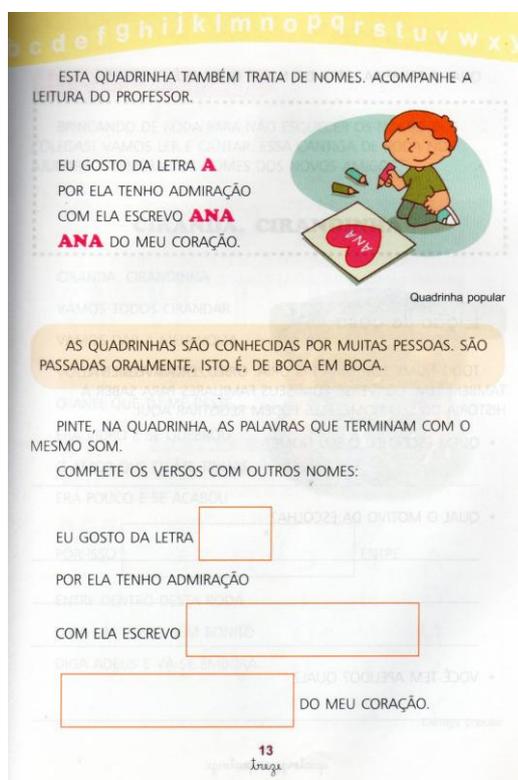


Figura 59: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 13.

Como é possível perceber, é forte, na elaboração dos livros didáticos, a presença do “discurso renovador da leitura” que, segundo Silveira (1998, p. 112), se fundamenta na equação “prazer-interesse-leitura-hábito-gosto”. As atividades de leitura e escrita dão ênfase aos aspectos lúdicos, nos quais a imaginação, a brincadeira, a fantasia e a criatividade sempre estão presentes. Com isso, fica evidente o quanto um discurso, que passa a ser tomado como verdade, começa a definir as formas de agir de um determinado grupo social.

Na última folha desta seção *Lição de casa* (Figura 60), a criança deve escrever a primeira letra do nome que escolheu para fazer parte da quadrinha da página anterior, e é sugerido um tema de casa, em que os alunos devem pesquisar com seus familiares quem escolheu o seu nome, o motivo da escolha e se tem algum apelido. Conforme se percebe, temas do cotidiano são transformados em atividades escolares, e a intimidade dos alunos vira tema de sala de aula, tudo isso buscando dar sentido à aprendizagem e aproximá-la do real. As histórias a respeito da identidade da criança são evidenciadas, tentando dar “cara” a esse

sujeito e fazendo também que a família se sinta participante do processo de alfabetização e letramento. Essa tentativa de aproximar a família da escolarização do estudante pode ser percebida também no ícone que acompanha a seção *Lição de casa*, no qual aparece um boneco pequeno com um livro na mão acompanhado de um boneco maior, representando, respectivamente, uma criança e um adulto.

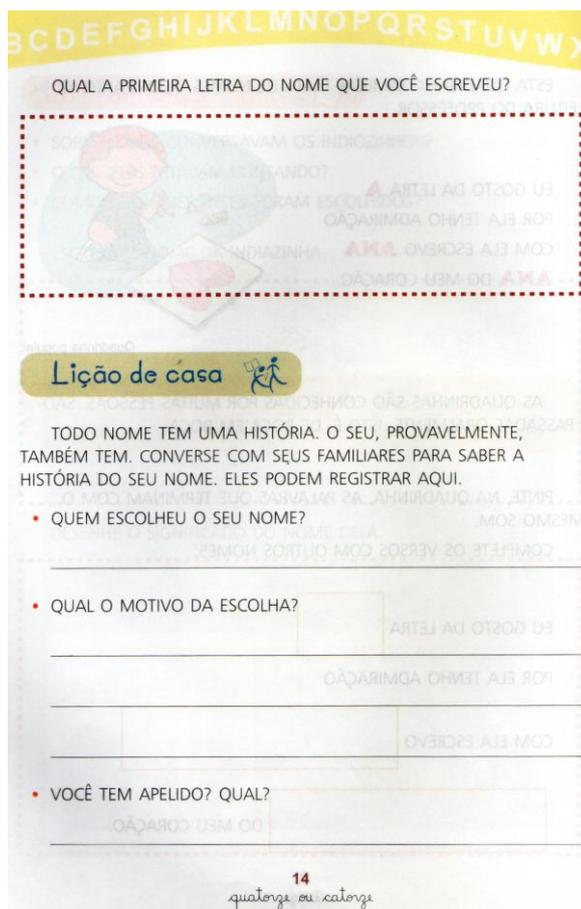


Figura 60: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 14.

Analisando as atividades, podemos perceber que são três as atividades de leitura (lista de nomes, leitura de uma história em quadrinho, leitura de uma quadrinha), duas de oralidade (conversa sobre seus nomes e conversa com os familiares sobre a origem do nome do aluno), cinco de escrita (confeção de um crachá, produção de uma parlenda, escrita de nomes, respostas a um questionário referente à história em quadrinhos e resposta ao tema de casa) e quatro referentes à aquisição do sistema de escrita (trabalho com as letras do seu nome, nomes que iniciam com o mesmo som, nomes que rimam, escrita de outros nomes).

As atividades acima explicitam um pouco do que venho percebendo. Em nenhum momento nas atividades propostas existe a preocupação em trabalhar com a letra A. O que se propõe são atividades que visam trabalhar com a rima, com a letra inicial, com o registro pelo desenho. Não estou dizendo com isso que não está sendo proposto um trabalho de alfabetização, o que quero deixar claro é que esse livro possui uma proposta de trabalho diferente dos anteriores, mais próxima de uma concepção construtivista de alfabetização. A respeito da falta de sistematização das atividades que visam ensinar a ler e a escrever, Cagliari (1999) afirma que muitas vezes o professor recebe muita formação na área de Pedagogia e Psicologia, mas pouca na área de Linguística, fazendo com que o docente acredite que basta estar imerso em um ambiente letrado para que haja aprendizagem. O autor complementa dizendo que ter conhecimento do funcionamento da língua é fundamental para que ocorra o processo de alfabetização, não bastando saber apenas identificar letras e saber seus sons uniformes, mas explorar distinções que decorrem de convenções ortográficas e das variações linguísticas.

Nas atividades examinadas até aqui, percebo a presença marcante do letramento que aparece por meio da temática proposta – nome próprio, sua origem, escolha, apelido etc. – e por meio da exploração de gêneros diversos, como as parlendas e as histórias em quadrinhos.

Ao que parece, esse é um dos livros que está em consonância com o discurso do MEC, pensado a partir de uma concepção construtivista e de letramento de alfabetização. Soares (2004), no entanto, atribui ao predomínio das perspectivas construtivistas e de letramento as razões da perda da especificidade na aquisição do código escrito. Em suas palavras,

[...] dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. (SOARES, 2004, p.11)

A autora pondera ainda que, em contrapartida criou-se a ideia de que os métodos de alfabetização são incompatíveis com uma perspectiva construtivista, deixando-se de lado o *como se ensina* substituindo-o pelo *como se aprende*. Diante disso, ela analisa que está ocorrendo um erro quando se pensa o processo de alfabetização, pois pensa-se que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circulam nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004, p.11). Com isso, estaria ocorrendo um processo de invisibilização do processo de aquisição do sistema

convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Isso pode ser percebido por meio das poucas atividades propostas de sistematização do código presentes no livro analisado.

Aparentemente, nesta seção, as atividades que trabalham com a leitura, escrita, oralidade e aquisição do sistema de escrita parecem estar numericamente distribuídas trabalhando com as várias facetas da alfabetização associadas às do letramento, embora as atividades muitas vezes pareçam complexas e deem aos alunos poucos indícios de como ocorre o funcionamento do sistema de escrita.

Como é possível perceber, há um investimento grande em atividades que envolvem a escrita do nome. Tal tipo de atividade ganhou destaque com a implementação do construtivismo no Brasil por meio dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, os quais salientam que o nome é uma das primeiras formas fixas que as crianças adquirem e que podem, portanto, auxiliar na escrita de outras palavras e na reflexão do *o que* e *como* a escrita representa a fala<sup>148</sup>.

Weisz (2008) nos lembra que

[...] antes da publicação deste livro [Psicogênese da Língua Escrita], toda a discussão sobre alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino. A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende. Outra ideia corrente na época era a de que havia pré-requisitos para que alguém pudesse aprender a ler. Um conjunto de habilidades perceptuais conhecidas como prontidão para a alfabetização. O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita. (WEISZ, 2008, p. viii)

Com relação aos gêneros textuais presentes nessa unidade, podemos identificar quadrinha, manual de instrução para a confecção de um crachá, listas e história em quadrinhos.

Aparentemente, o trabalho com os gêneros são a base para a sistematização da alfabetização. Ao comparar com os livros anteriores, esse livro se propõe muito mais a trabalhar com as variáveis e uso da língua do que a trabalhar com as práticas de alfabetização.

---

<sup>148</sup> Segundo Cagliari (1999), a escrita não representa a fala, e sim a ortografia, uma vez que o valor funcional das letras é determinado pela última.

Soares (2004) chama essa tendência que acompanha muitos livros de alfabetização da atualidade de *desinvenção da alfabetização*.

Talvez se possa afirmar que, na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifesta em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental –, a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita [...]. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 06)

A pesquisadora chama a atenção para o fato de que esta mudança de concepção está criando um novo cenário nas turmas de alfabetização nas quais as crianças estariam se tornando “letradas”<sup>149</sup>, mas não estariam se alfabetizando. Estaria esse livro usando uma nova lógica: a de que, com a implantação do EFNA, deveria se priorizar o letramento no 1º ano, ao considerar que as crianças já seriam “de certa forma letradas” (SOARES, 1996), investindo com mais vigor na alfabetização somente no 2º ano, acompanhadas, mais uma vez, por propostas voltadas também para o letramento? Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2007) pensam que os professores de sala de aula não concordam com essa forma de elaboração do trabalho, uma vez que esse é um dos motivos alegados para a não utilização dos livros didáticos em sala de aula, conforme pesquisa desenvolvida pelas autoras em relação ao PNLD de 2004.

O sumário desse livro mostra a diversidade de gêneros textuais que são utilizados na primeira seção desse livro, bem como as demais atividades, que embora variadas e consideradas criativas, em pouco sistematizam o código escrito, ficando a cargo do professor fazer esse trabalho. A exploração de uma variedade de gêneros textuais ao longo do processo de aquisição do código, ao que parece, está readaptando uma tendência muito utilizada desde a década de 80, com a implementação didática da psicogênese da língua escrita e que consiste no uso dos livros de literatura infantil (TRINDADE, 2005). Assim, uma gama de gêneros

---

<sup>149</sup> Para Soares (1996), um indivíduo pode não saber ler e escrever e ser letrado se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte e se interessar por utilizar esses mecanismos pela influência de outros, pedindo que esses leiam ou escrevam por ele, conhecendo e utilizando as funcionalidades da escrita. Logo, se uma criança “folheia um livro, finge que lê, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, esta criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**” (SOARES, 1996, p. 89).

textuais, associados aos já utilizados, ganha as páginas dos livros de 1º ano com a intenção de que ocorra a *alfabetização linguística e o letramento*.

Observando outras páginas do livro podemos perceber a inserção de outras concepções de alfabetização. As atividades da página 68 (Figura 61) propõem a leitura de placas e a produção de um cartaz em defesa do meio ambiente. Essas são atividades que visam explorar a função social da leitura e da escrita, sendo, portanto, atividades típicas do letramento.

Essas atividades também podem ser pensadas a partir da psicogênese, quando relaciona o processo de apropriação da escrita pela humanidade (sociogênese), associando-o ao do alfabetizando (ontogênese). Ferreiro e Teberosky (1985, p.61) comentam sobre esse processo:

[...] ao nosso ver, o recurso da história é sumariamente útil para: a) recordarmos a origem tardia de certas aquisições culturais que hoje nos parecem óbvias, mas que custaram à humanidade um enorme esforço intelectual, e b) para evitar o etnocentrismo que inevitavelmente aparece, a menos que se realize um esforço de “descentralização histórica”.

As autoras ainda complementam dizendo que é uma tarefa prioritária desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que a conduz à escrita, por quais processos passa e qual a relação entre os processos pré-históricos dessa escrita com a aprendizagem escolar.

Luria (1988) também fala sobre o aparecimento desde muito cedo nas crianças do entendimento das funções da escrita. Esse autor, em sua pesquisa, objetivou

[...] traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas etc. para expressar significados; ao fazer isso, esperamos ser capazes de projetar alguma luz sobre a pré-história da escrita humana. (LURIA, 1988, p. 146)

Essa necessidade de se trabalhar com as várias funções da escrita e suas representações não faz parte de um discurso recente. Atividades voltadas para esse fim já apareciam nas cartilhas “antigas”. Tal funcionalidade já se fazia presente por meio do gênero textual carta ou outros textos trazidos para essa seção, em que o aluno dizia: “Já sei ler! Já sei ler nos livros, nas cartas e nos jornais. Que bom! Posso agora aprender lindas histórias [...]” (TRINDADE, 2004a, p.432). A novidade parece ter sido sua ampliação, com a compreensão de que o aluno

lê e escreve fazendo uso de outros sistemas de escrita, como a pictográfica e a ideográfica, como ilustram as pesquisas de Luria (1988) e Ferreiro e Tebeorsky (1999)<sup>150</sup>.



Figura 61: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 68.

[...] mediante o processo de discussão atual do letramento, amplia-se sobremaneira a noção de significado da leitura, ganhando destaque não apenas o significado que se pode buscar no âmbito do texto, mas fora dele. Isso envolve a compreensão de diferentes suportes, de diversas sociabilidades criadas em torno do livro, dos gêneros, dos usos, mais que no ato de leitura propriamente dito, que pode ser realizado por outros: professora, pais e colegas que já decodificam, sem “prejudicar” o acesso de todos aos textos. Assim, pode-se dizer que o texto de leitura para não alfabetizados que possuíam certas características específicas, passa a não ter sentido para os professores que já sabem explorar abordagens do sistema alfabético em outras situações. (FRADE, 2003, p.179)

Talvez esse seja um dos motivos de muitos professores julgarem sem sentido as atividades apresentadas antes, uma vez que elas só iniciam o processo de alfabetização para professores que compreendem que as placas, assim como outros tantos artefatos culturais, estão organizadas a partir de diversos sistemas de representação, ao fazer uso de imagens,

<sup>150</sup> Ferreiro e Teberosky (1985) reconhecem, ao final desse seu trabalho, publicado originalmente no México em 1984, que Vigotsky, com quem Luria e Leontiev desenvolviam pesquisas, já teria assinalado há décadas como tarefa prioritária da investigação científica, desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança.

letras e/ou números, sendo importante tal exploração para a compreensão e diferenciação de cada um desses sistemas pela criança.

As atividades da página 47 (Figura 62) desse 1º livro propõem a criação de novas palavras, tendo como referência a palavra apresentada a partir da análise de regras, transformando sílabas simples em complexas. Essa atividade, apresentada na primeira seção do livro, trabalha com a alteração do significado de uma palavra a partir da inclusão de uma letra. Tal atividade torna-se complexa para aqueles alunos que estão iniciando seu processo de alfabetização, ou seja, que estão construindo o princípio alfabético da escrita, uma vez que com a inclusão de uma nova letra – R –, as sílabas que têm a estrutura consoante (C) vogal (V), transformam suas estruturas de formação (CCV), (CVC), alterando a escrita da palavra, o seu sentido e a forma de pronúncia dessa letra. Sua execução com êxito implica, portanto, no exame da relação entre grafemas e fonemas, possível a alunos que já tenham compreendido essa relação<sup>151</sup>. Com isso, a lógica da alfabetização é alterada, uma vez que, até então, o tema gerador e o gênero textual explorado eram o norte para se pensar esse processo. Em seguida, é proposta a criação de uma lista de nomes de animais que deverá ser escrita com o alfabeto móvel e copiada no livro, representando uma atividade que pode ser feita por alunos em diferentes momentos do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético.

---

<sup>151</sup> Morais (2001) explora as regularidades e irregularidades ortográficas, visando a construção das regras pelas crianças.

• DESCUBRA A REGRA E COMPLETE:

ARANHA	ARRANHA
CARINHO	CAR ____ INHO
CARO	CAR ____ O

• PRESTE ATENÇÃO! A REGRA MUDOU.

FACA	FRACA
PATO	P ____ ATO
GATO	G ____ ATO

• OLHA! MUDOU DE NOVO...

FORCA	FOCA
MARCA	MA ____
CARTA	CA ____

O PROFESSOR VAI AJUDAR.

• USE AS LETRAS DO SEU ALFABETO E FORME O NOME DOS ANIMAIS QUE VOCÊ CONHECE. COPIE CADA PALAVRA ANTES DE DESMANCHAR.

COELHO      JACARÉ

TATU      CAVALO      PATO

CACHORRO      ZEBRA      CRNE

47  
quarenta e sete

Figura 62: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 47.

Existem poucos trabalhos que evidenciam os procedimentos que sistematizam a aquisição do código escrito nos novos formatos editoriais e pedagógicos. Essas abordagens de ensino muitas vezes não são visíveis metodologicamente para muitos professores. Mourão (2001), em sua pesquisa sobre livros didáticos, destaca as seguintes estratégias de ensino: comparação, identificação, decomposição e composição de palavras e frases, escrita e leitura sem modelo de palavras e frases, resolução de desafios, cópia, reconhecimento de palavras e unidades maiores do texto, jogo de memorização, debates e resolução de exercícios em grupo. Dentre esses procedimentos, percebemos a permanência de muitos daqueles existentes, sendo esses reutilizados nos livros com outros gêneros, usos sociais e em outros contextos sociointerativos.

A atividade da página 172 (Figura 63) trabalha com as expressões idiomáticas a partir da leitura e da análise dos desenhos. São atividades que trabalham com as variações linguísticas e que demonstram que expressões podem ter vários significados, dependendo do seu contexto, podendo tornar a frase absurda se não compreendida.

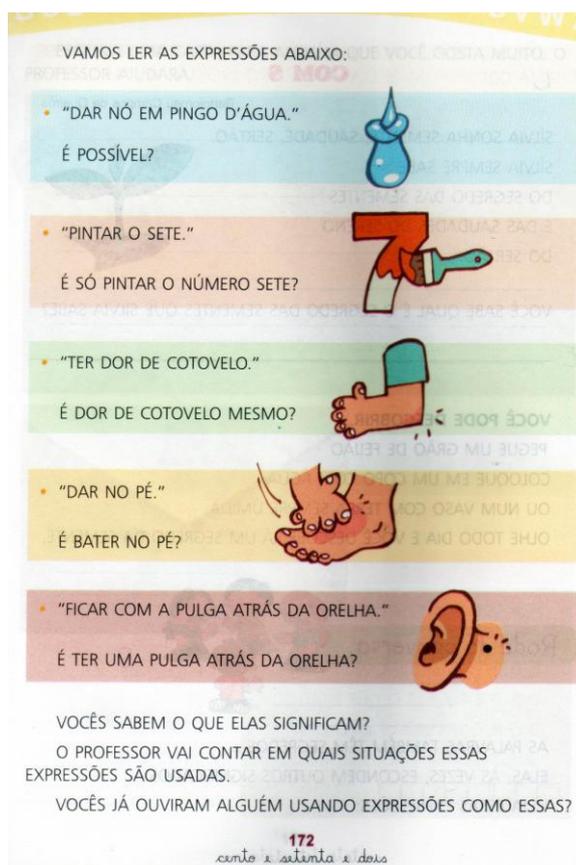


Figura 63: Atividades presentes no livro *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Lourdes Sirtoli de Oliveira. Curitiba: Base Editora, 2008, p. 172.

Na sequência da atividade, as questões e os desenhos que acompanham as expressões brincam com o sentido conotativo e denotativo de cada uma delas. Mais uma vez, o trabalho com o saber popular e com as variações da linguagem no cotidiano imprimem um viés lúdico, já que, além de ler e compreender, o aluno pode brincar com essas produções escritas.

Analisando o que foi apresentado até aqui, posso dizer que um dos pontos mais desenvolvidos nesse livro foi o trabalho com os gêneros textuais, baseado nas concepções de letramento. Os gêneros eleitos para fazerem parte do livro didático são os do folclore e da literatura infantil, além dos que fazem parte do cotidiano.

A escolarização de tais gêneros é questionada por Marcuschi (2002), uma vez que esse autor pensa que os gêneros surgem por meio de um esforço coletivo de organização e estabilização das atividades comunicativas do nosso cotidiano. Mesmo tendo padrões de organização, os gêneros textuais são flexíveis às inovações que ocorrem em nossa sociedade. Essas fazem com que os padrões de organização sejam alterados, adquirindo novos formatos, de acordo com as necessidades e inovações (principalmente as tecnológicas), sendo, portanto, maleáveis, dinâmicos e plásticos. Nas palavras do autor (MARCUSCHI, 2002, p. 20), “isto é

revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. E ainda:

[...] os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

Dentro e fora da escola, as crianças, que vivem em uma sociedade letrada convivem com uma variedade de gêneros textuais. O contato com diferentes portadores<sup>152</sup> e gêneros textuais faz com que a competência sociocomunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada. Logo, os falantes e ouvintes de uma determinada língua vão detectando qual a forma mais adequada e conveniente em cada situação de uso e de comunicação e, com isso, desenvolvem a competência de distinguir diferentes gêneros textuais. Muitas vezes, como descreve Koch (2002), essa construção se dá de forma intuitiva, mediante estratégias de construção e interpretação de um texto. É essa competência que permite ao falante identificar qual o tipo de texto que se faz presente para, a partir daí, interagir com ele, tornando possível a sua compreensão e comunicação. A autora ainda nos lembra que é o contato com os vários textos da vida cotidiana que possibilita a construção dessa capacidade de identificar e interagir com os diferentes gêneros textuais. Resta a pergunta: se esses gêneros forem apresentados tendo como suporte o livro didático terão o mesmo efeito que aqueles que aparecem no cotidiano?

#### **5.5.4 Hoje é Dia de Português**

O exemplar de 1º ano a ser analisado nesta subseção pertence ao material de divulgação da Editora Base Editorial, livro do professor, e faz parte da Coleção *Hoje é dia de*

---

<sup>152</sup> Segundo Ferreira e Teberosky (1985), a criança só passa a identificar um portador de texto como sendo “para ler” quando consegue descobrir sua função específica; antes disso ela pode atribuir outra função ao material. Observo que a tradução do livro das autoras apresenta o termo “portador de texto” ao invés de “suporte de texto”, preferido pelos linguistas brasileiros, como Marcuschi (2002, 2003).

*Português*<sup>153</sup> e, como as outras coleções analisadas nesta tese, contempla as demais séries do Ensino Fundamental – anos iniciais.

De autoria de Samira Youssef Campedelli e publicado pela Editora Positivo 2007, o referido livro traz na capa (Figura 64) o seu título, a coleção à qual pertence, autora, editora, código da coleção, série a qual se destina, além da especificação de que se trata do Livro do Professor. Além dessas informações, há a imagem de uma biblioteca repleta de crianças de diferentes etnias misturadas a vários personagens da literatura infantil, como o lobo mau, a Chapeuzinho Vermelho e o saci.

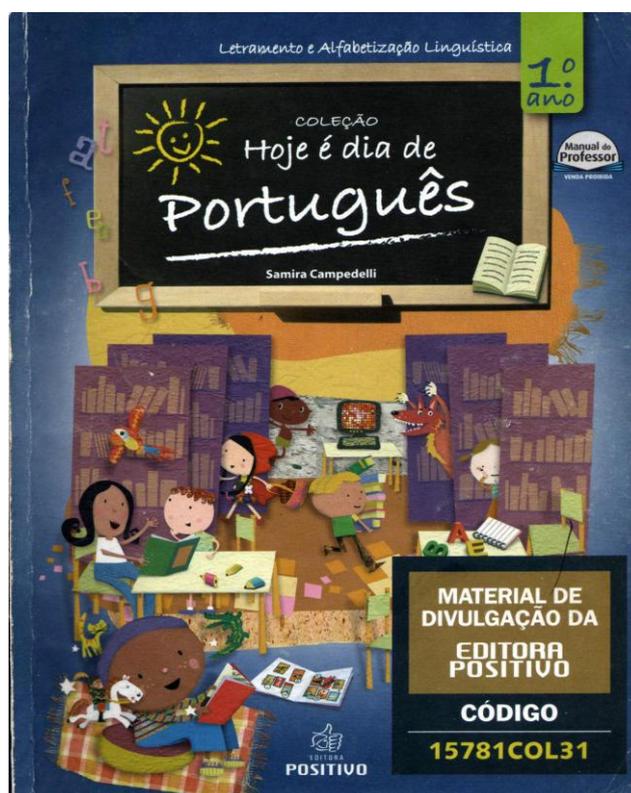


Figura 64: Capa do livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007.

O aprender a ler relacionado com o prazer de descobrir o mundo por meio da literatura parece ser a mensagem que essa ilustração de capa quer nos passar. O computador, representando as novas tecnologias, aparece ao fundo da biblioteca. De acordo com Silveira

---

<sup>153</sup> O título desta coleção inicia com a frase “Hoje é dia de...”, tendo como complemento o nome de uma disciplina – *Hoje é dia de português; Hoje é dia de matemática ...* – dependendo da área de conhecimento a qual o livro da coleção se destina.

(1998), a relação entre leitura como um ato de prazer a ser desenvolvido na escola teve início na década de 1980, no Brasil.

Esse discurso que doravante chamaremos de “*discurso renovador da leitura na escola*”, emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espalhando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e passou a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si (SILVEIRA, 1998, p.106).

O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como a diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter já estereotipado dos livros infantis.

Dessa forma, vão surgindo os discursos que começam a reger a produção dos sujeitos leitor e autor no ambiente de sala de aula, por meio da formação do hábito de leitura, mediante a liberdade de escolha e do caminho prazeroso, concomitante à valorização da produção textual por meio da constituição do autor como sujeito do seu texto. Representações desse discurso continuam extremamente atuais na produção didática, como podemos perceber na capa e em demais atividades desse e dos outros livros examinados.

Assim como rege a norma de elaboração dos livros didáticos, esse tem em sua contracapa a letra do Hino Nacional e o Número Padrão Internacional de Livro (ISBN). Apresenta, ainda, em sua lombada, seguindo as exigências do MEC, o título, a coleção e a editora.

A folha de rosto, além dos dados que constam na capa, apresenta a edição da coleção – 1º edição – o nome dos ilustradores – Labores Graphici, Carlos Cesar Salvadori e Ricardo Luiz Enz – e algumas informações referentes à formação da autora – bacharel e licenciada em Letras/Português, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, doutora em Literatura Brasileira e Portuguesa pela USP e autora de livros destinados ao ensino de língua portuguesa e literatura.

Analisando o sumário desse livro (Figuras 65, 66 e 67) é possível ter ideia de como ele se organiza. Esse 1º livro, assim como o examinado anteriormente, é organizado por temáticas. São elas: *Comunicação*, com o destaque para um trabalho com a leitura de símbolos, placas, imagens etc., e a história da escrita, que introduz apresentação do alfabeto; em seguida, aparece a temática dos nomes. Observo, de antemão, que essas propostas trazem marcas de concepções construtivistas de alfabetização, a partir de uma abordagem sócio-

histórica. A unidade 2, *A palavra (en)cantada*, trabalha com a escrita de palavras partindo da letra inicial, rimas, alteração no sentido das palavras a partir da introdução e exclusão de letras, carta enigmática, cruzadinhas, entre outras. São propostas brincadeiras que envolvem a leitura e a escrita, sendo essas produções muito próximas às das revistinhas de passa-tempo.

The image shows a colorful table of contents for a Portuguese textbook for 1st grade. It features illustrations of children playing and a child writing. The title 'Sumário' is at the top in blue. Below it, 'Unidade 1 Comunicação' is highlighted with a yellow box. The table lists chapters and their page numbers. Below that, 'Unidade 2 A palavra (en)cantada' is highlighted with a yellow box. The table lists chapters and their page numbers.

Unidade 1 Comunicação	
<b>CAPÍTULO 1 – DE OLHO NOS SINAIS</b> .....	10
• Placas de sinalização .....	10
• Assim surgiu o alfabeto .....	19
<b>CAPÍTULO 2 – TUDO TEM NOME</b> .....	24
• Gente tem sobrenome, de Toquinho e Elifás Andreato .....	24
Unidade 2 A palavra (en)cantada	
<b>CAPÍTULO 1 – BRINCANDO COM AS LETRAS</b> .....	34
• Sopa de letrinhas .....	34
• Você troca?, de Eva Furnari .....	40
<b>CAPÍTULO 2 – COM AS PALAVRAS TAMBÉM SE BRINCA</b> .....	42
• A minha turma, de Rubinho do Vale e Francisco Marques .....	42
• A bola, de Samuel Marchak .....	50
• As três irmãs, de Luis Camargo .....	55

Figura 65: Sumário do livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 6<sup>154</sup>.

Essa forma de organizar a escrita também aparece nas seções *Brinquedos e Brincadeiras* e *De casa para a escola...*

<sup>154</sup> Embora não conste no sumário, como ocorre nas demais obras literárias apresentadas na Unidade 2 – *Palavra encantada*, o título *Sopa de letrinhas* é o de um livro infantil, de autoria de Teresa Noronha.

<b>CAPÍTULO 3 – CANTIGAS DE ONTEM E DE HOJE</b> ..... 60	
• Alecrim .....	60
• A barata .....	64
• Foi ao Tororó .....	70
• Ciranda, cirandinha .....	74
• Sapo cururu .....	78
<b>Unidade</b> <b>3</b>	
<b>Brinquedos e brincadeiras</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – BRINCAR É UMA ARTE</b> ..... 84	
• Roda, de Milton Dacosta .....	84
• Brodowski, de Cândido Portinari .....	86
<b>CAPÍTULO 2 – BRINQUEDO TEM HISTÓRIA?</b> ..... 88	
• Antes das fábricas de brinquedos, da Folha de S. Paulo .....	88
• Meu amigo, de Pedro Bandeira .....	94
• Bola, de Carlos Urbim .....	97
• História dos brinquedos, da TV Cultura .....	100
<b>Unidade</b> <b>4</b>	
<b>De casa para a escola...</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – CASAS DE TODO TIPO</b> ..... 104	
• Casa, de José Paulo Paes .....	104
• Impressionista, de Adélia Prado .....	115
• A bruxinha e o Gregório, de Eva Furnari .....	118
• A casa, de Vinícius de Moraes .....	121
<b>CAPÍTULO 2 – ESCOLA É A GENTE QUE FAZ</b> ..... 125	
• A escola, de Cláudio Thebas .....	125

Figura 66: Sumário do livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 7.

A última unidade, *Ouvindo e contando histórias*, sistematiza o trabalho com os gêneros fábula, lenda, poema e conto; aqui, aparecem atividades envolvendo os tipos de letra, completar trechos seguindo o sentido da história, dificuldades ortográficas, interpretação e compreensão do texto.

<b>Unidade</b> <b>5</b>	
<b>Ouvindo e contando histórias</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – FÁBULA</b> ..... 136	
• A onça e o macaco esperto, de Jean de La Fontaine .....	136
<b>CAPÍTULO 2 – LENDAS</b> ..... 143	
• Um anão de cabelos vermelhos, de Marcelo Xavier .....	143
• A Cuca .....	147
<b>CAPÍTULO 3 – POEMA</b> ..... 151	
• Que rata!, de Sylvia Orthof .....	151
<b>CAPÍTULO 4 – CONTO</b> ..... 157	
• Cinderela, de Charles Perrault .....	157
<b>GLOSSÁRIO</b> ..... 170	
<b>SUGESTÕES DE LEITURA</b> ..... 175	
<b>REFERÊNCIAS</b> ..... 175	
<b>MATERIAL DE APOIO</b> ..... 177	

Figura 67: Sumário do livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 8.

Chama a atenção na organização desse livro a mistura entre a organização por temáticas do mundo infantil com determinados gêneros textuais. O uso dos gêneros como meio de organizar as coleções parece ser uma tendência bem atual na elaboração de tais livros. Versiani e Frade (2010) sugerem que o uso de diferentes gêneros textuais busca capturar esse novo leitor que vive na era das novas tecnologias, uma vez que além de fazer parte das atividades que visam a apropriação do código, a presença de tais gêneros busca, assim, tornar o livro mais atrativo para os pequenos.

Soares (2003) pontua que o uso das novas tecnologias da informação amplia consideravelmente a forma de acesso à cultura impressa. Segundo ela, as tecnologias tipográficas e digitais, que geram textos e hipertextos trazem como elementos de diferenciação o espaço de escrita, os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. Diante disso, ocorre uma alteração na forma de apropriação do conhecimento e do trabalho com os textos, uma vez que a escrita criada a partir de hipertextos é muito semelhante à forma como nosso pensamento se organiza. Ela vai mais além e propõe o uso do termo *letramento* no plural.

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (SOARES, 2003, p. 156)

Fazendo um levantamento do total de atividades que compõem esse livro<sup>155</sup>, tendo por base as áreas do conhecimento que serviram para a organização dos materiais analisados – leitura, escrita, oralidade, aquisição do sistema de escrita, ortografia – até aqui, temos os seguintes resultados: as atividades que envolvem a participação dos alunos por meio da oralidade (por meio do diálogo) ganham destaque, totalizando pouco menos da metade das atividades propostas, seguidas pelas atividades que envolvem a escrita, leitura, com pouco menos de um quarto para cada uma, sendo o restante das atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita, estando elas sozinhas ou combinadas, como é o caso das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Como se trata de um livro que busca trabalhar com uma concepção lúdica de alfabetização, as atividades que aparecem na categoria “outra” e que envolvem recorte colagem, brincadeiras também estão presentes.

---

<sup>155</sup> Cf. Apêndice F.

Os dados acima podem ser observados na apresentação e análise da sequência de atividade da seção *Placas de sinalização*, pertencente à primeira unidade – *De olho nos sinais* – do primeiro capítulo do livro, intitulado *Comunicação*, feitas a seguir.

A unidade 1 do capítulo 1 (Figura 68), inicia com a Seção *Lendo o texto* – em que é proposta a leitura (observação) de placas de sinalização. Essa atividade deve ser realizada em grupo, conforme ícone informativo que aparece no canto direito da atividade.



Figura 68: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p.10.

Em seguida, na seção *Compreendendo o texto* (Figura 69), aparecem três perguntas sobre as placas a serem respondidas oralmente, e uma atividade com quatro itens a serem respondidos sobre as placas (no próprio livro), os quais exploram a diferenciação entre desenhos, letras, números e cores.

Unidade 1 • Comunicação

**PLACAS DE SERVIÇOS AUXILIARES**

1 km

1 km

1 km

**PLACAS EDUCATIVAS**

**USE O CINTO DE SEGURANÇA**

Use cinto de segurança: revólve a sinalização

**OBEDEÇA À SINALIZAÇÃO**

**PLACAS DE OBRAS**

**DESVIO A DIREITA 200 m**

Desvio a direita a 200 metros, contornando as obras.

**Compreendendo o texto**

- 1 VOCÊ JÁ CONHECIA ESSAS PLACAS?
- 2 ONDE ESSAS PLACAS PODÊM SER ENCONTRADAS?
- 3 O QUE CADA UMA DESSAS PLACAS SIGNIFICA?
- 4 FAÇA O QUE SE PEDE:
  - a) CIRCULE AS PLACAS QUE APRESENTAM SOMENTE DESENHOS.
  - b) MARQUE COM UM X AS PLACAS QUE APRESENTAM APENAS LETRAS.
  - c) QUANTAS PLACAS APRESENTAM LETRAS E NÚMEROS?
  - d) AS CORES USADAS NAS PLACAS SÃO AS MESMAS? POR QUÊ?

Espera-se que os alunos percebam que a escolha das cores está relacionada às diferentes funções das placas.

11

Figura 69: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 11<sup>156</sup>.

Por mais três páginas (Figuras 70, 71 e 72), ainda nessa mesma seção, outras seis atividades são propostas.

5 COMPLETE O QUADRO COM A INDICAÇÃO DA **COR** DAS PLACAS. REPRESENTAÇÃO COMO QUISER:

PLACAS DE:	COR PREDOMINANTE
ADVERTÊNCIA	AMARELO
SERVIÇOS AUXILIARES	AZUL
INDICAÇÃO	VERDE
OBRA	LAGARÇA

6 MARQUE COM UM X A FORMA QUE CORRESPONDE A CADA TIPO DE PLACA A SEGUIR:

a) ADVERTÊNCIA

b) REGULAMENTAÇÃO

c) SERVIÇOS AUXILIARES

12

Figura 70: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 12.

<sup>156</sup> Nota da página 11: “Espera-se que os alunos percebam que a escolha das cores está relacionada às diferentes funções das placas”.

Uma delas (Figura 70) consiste em uma atividade sobre as cores das placas e seu significado. A forma de registro dessa atividade fica a critério do aluno, sendo que ele pode pintar, escrever ou desenhar. Na sequência, a tarefa envolve a significação das placas de acordo com a sua forma e cor. A profundidade das atividades propostas me faz crer que se trata de uma verdadeira aula sobre trânsito, trabalhando dentro da lógica que a escola cumpre uma função social ao desenvolver tais propostas. A outra atividade (Figura 71), com três itens a serem respondidos sobre duas placas, explora a noção de direção – direita e esquerda. Na sequência, há outra atividade com três itens a serem respondidos sobre três placas, desta vez explorando escrita e forma, uma vez que todas as placas trazem a mesma inscrição – PARE –, porém têm formas e cores variadas. É importante destacar que, embora as placas tenham cores diferentes, essa variável não foi abordada nas perguntas.

Observo que o tratamento dado a problemas contemporâneos, como o trânsito, substitui o trabalho do período preparatório que se fazia presente nas primeiras páginas das cartilhas brasileiras, o qual envolvia noções como essas, especialmente a da distinção das cores, sendo que outras, como a coordenação viso motor, memorização visual, vocabulário, entre outras, a partir dos estudos de Lourenço Filho sobre os *Testes ABC*<sup>157</sup>, são atualizadas, não se restringindo agora ao universo infantil ao incluir temas que seriam do mundo adulto. Enquanto as “antigas” cartilhas brasileiras fizeram o movimento de infantilizar suas temáticas na década de 1920, como bem ilustra Trindade (2004a), as contemporâneas retomam temas do mundo adulto, marcados por novas temáticas, ao mesmo tempo que procuram manter o que seria próprio do universo infantil, como brincadeiras, como já foi ilustrado previamente por meio da apresentação do sumário desse 1º livro.

---

<sup>157</sup> Cf. projeto de tese de Darlize Teixeira de Mello (2009).

Unidade 1 • Comunicação

**7** OBSERVE NOVAMENTE ESTAS DUAS PLACAS:

← PLANALTIMA

DESVIO À DIREITA  
200 m →

**a)** QUAL O SEU LADO ESQUERDO? QUAL SEU LADO DIREITO? Professor: O objetivo desta questão é ativar o conhecimento prévio necessário para as respostas b e c.

**b)** PARA QUE DIREÇÃO O MOTORISTA QUE QUISER IR PARA PLANALTIMA DEVE SEGUIR: DIREITA OU ESQUERDA? Fija a resposta.

**c)** AO LADO DA PLACA LARANJA, DESENHE UMA FLECHA INDICANDO A DIREÇÃO DO DESVIO.

**8** COMPARE ESTAS PLACAS:

PARE

PARE

PARE  
A 200 m

**a)** O QUE ESSAS PLACAS TÊM EM COMUM? Em todas elas está escrita a mesma palavra: "PARE".

**b)** EM RELAÇÃO À FORMA, O QUE ELAS TÊM DE DIFERENTE? A forma da primeira é diferente das outras; as cores também são diferentes.

**c)** NA SUA OPINIÃO, POR QUE EXISTEM 3 PLACAS DIFERENTES COM A PALAVRA PARE? Professor: Auxilie seus alunos a compreenderem que a função de cada uma é diferente: as cores e as formas são diferentes porque a primeira placa é de Regulamentação; a segunda, de Advertência; e a terceira, de Sinalização de Obra. Ao ler cada uma delas, o motorista deve parar. No entanto, por motivos diferentes: no caso da primeira, porque é lei, é uma ordem superior, uma determinação (se ele não parar, pode provocar um acidente ou ser multado); no caso da segunda, porque se trata de um aviso de segurança, de um conselho; no caso da terceira, o motorista precisa parar porque há uma obra à frente, trata-se de uma medida de segurança para ele e para as pessoas que estão trabalhando na obra.

13

Figura 71: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 13<sup>158</sup>.

Já a quarta atividade (Figura 72) traz um espaço para uma atividade de registro (a ser feita no livro) de placas e de símbolos observados pelos alunos na escola na tentativa de demonstrar que, assim como no trânsito, o nosso dia a dia é repleto de símbolos aos quais atribuímos significados.

<sup>158</sup> Primeira nota da página 13: “Professor: O objetivo desta questão [7 a] é ativar o conhecimento prévio necessário para as respostas b e c”. Segunda nota da página 13: “Professor: Auxilie seus alunos a compreenderem que a função de cada uma é diferente: as cores e as formas são diferentes porque a primeira placa é de Regulamentação; a segunda, de Advertência; e a terceira, de Sinalização de Obra. Ao ler cada uma delas, o motorista deve parar. No entanto, por motivos diferentes: no caso da primeira, porque é lei, é uma ordem superior, uma determinação (se ele não parar, pode provocar um acidente ou ser multado); no caso da segunda, porque se trata de um aviso de segurança, de um conselho; no caso da terceira, o motorista precisa parar porque há uma obra à frente, trata-se de uma medida de segurança para ele e para as pessoas que estão trabalhando na obra”.

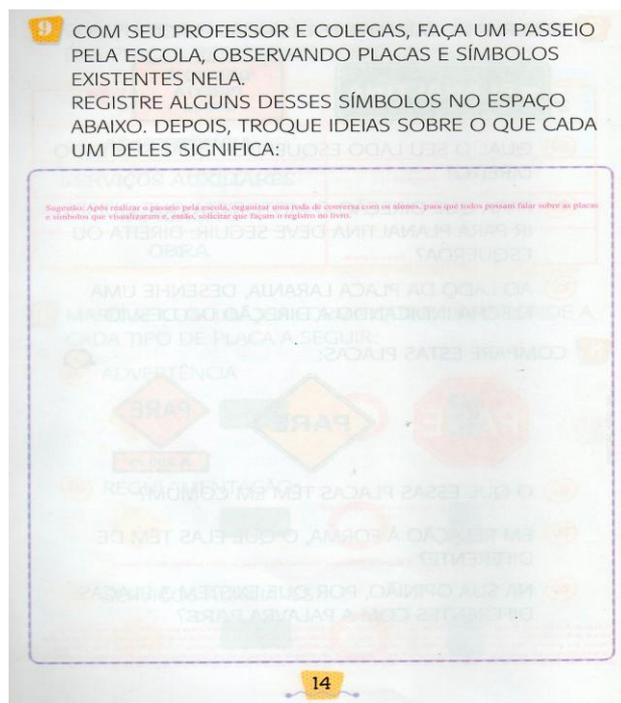


Figura 72: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 14<sup>159</sup>.

Por fim, na quinta e última atividade dessa seção (Figura 73) há a apresentação e leitura de símbolos que irão nortear a forma com o livro será trabalhado com os alunos. Aqui, pictogramas e ideogramas são utilizados como orientadores da leitura e do trabalho com o livro.

---

<sup>159</sup> Nota da página 14: “Sugestão: Após realizar o passeio pela escola, organizar uma roda de conversa como os alunos, para que todos possam falar sobre as placas e símbolos que visualizaram e, então, solicitar que façam o registro no livro”.

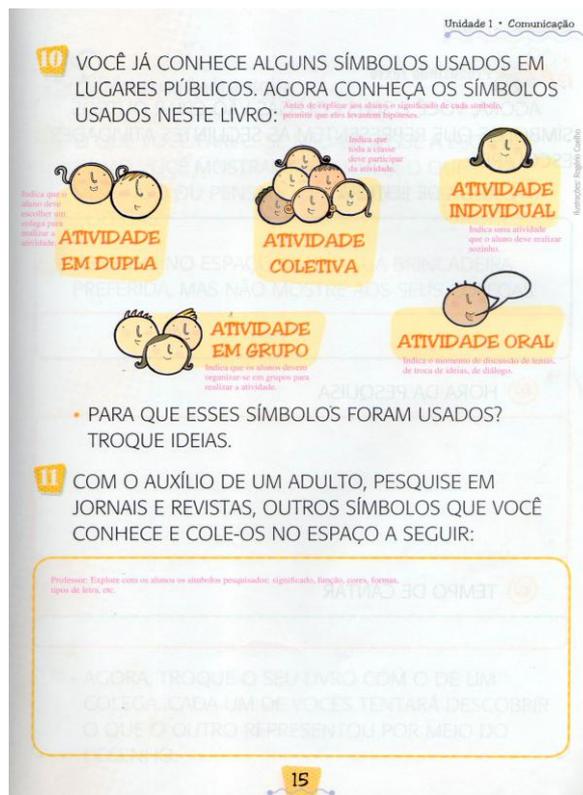


Figura 73: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 15<sup>160</sup>.

Como atividade complementar, é proposta uma pesquisa de símbolos (a serem colados no livro).

Na seção *Produzindo texto* (Figura 74), é sugerida a criação coletiva de símbolos para as atividades da rotina da turma.

<sup>160</sup> Primeira nota da página 15: “Antes de explicar aos alunos o significado de cada símbolo, permitir que eles levantem hipóteses”. Segunda nota da página 15: “[Atividade em dupla]: Indica que o aluno deve escolher um colega para realizar a atividade. [Atividade coletiva]: Indica que toda a classe deve participar da atividade. [Atividade individual]: Indica uma atividade que o aluno deve realizar sozinho. [Atividade em grupo]: Indica que os alunos devem organizar-se em grupos para realizar a atividade. [Atividade oral]: Indica o momento de discussão de temas, de troca de ideias, de diálogo”. Terceira nota da página 15: “Professor: Explore com os alunos os símbolos pesquisados: significado, função, cores, formas, tipo de letra, etc.”.

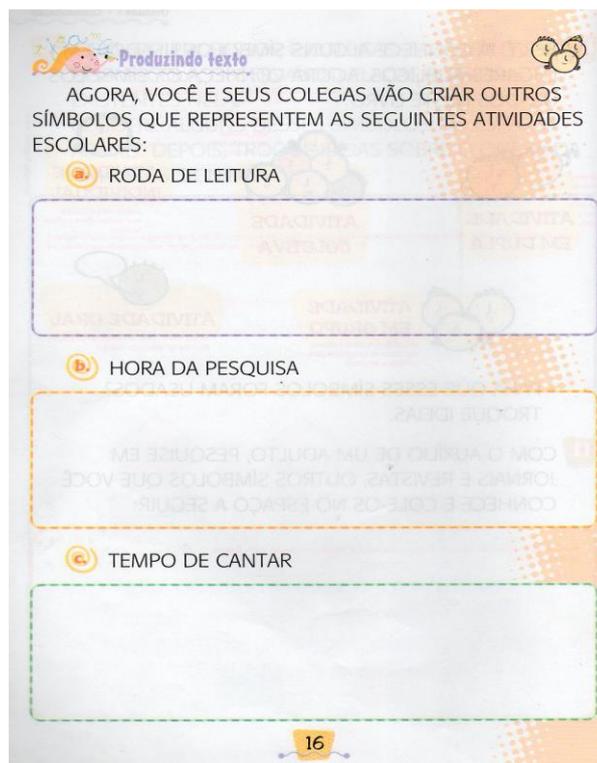


Figura 74: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 16.

A seção *Compreendendo a escrita* (Figura 75) é composta por uma pergunta a ser respondida oralmente e trata sobre outras formas de comunicação, além da escrita. Na sequência, há a proposta de sua experimentação, uma vez que as crianças devem desenhar a sua brincadeira preferida para, depois, um colega descobrir do que se trata. Essa atividade trabalha com a escrita pictográfica. Nesse caso, trabalha-se com a intencionalidade – função – de distinguir o desenho da escrita.

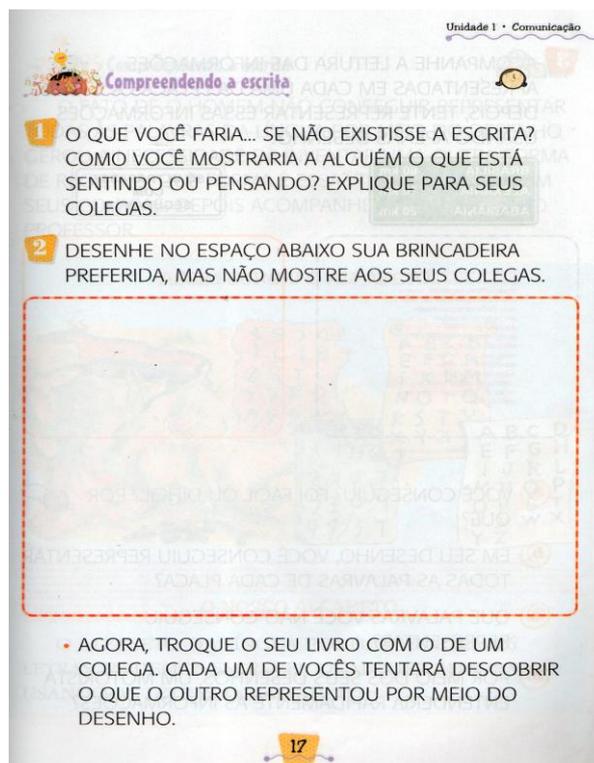


Figura 75: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p.. 17.

Ao final dessa seção (Figura 76) há uma atividade de leitura de placas, representação das informações usando desenho e resposta oral a quatro perguntas sobre como foi representar por meio do desenho algo que costuma ser representado por escrito e o quanto essa informação estaria completa ou não.

Com relação aos apontamentos feitos pela autora do livro nessa página ao estabelecer que o sistema de escrita representaria todos os sons da fala, entendo que Rojo (1995) contraporá, alegando que essa seria uma transposição equivocada, uma vez que a relação que se estabelece entre escrita e oralidade não é tão linear assim, uma vez que

[...] assumindo este tipo de pressupostos – de base socioconstrutivista – supõe-se que quaisquer afirmações de precedência, transparência ou de relações de (uni)linearidade entre oralidade e escritura só podem ser baseadas, por um lado, na sócio-história de construção de uma dada escrita para um povo ou para um sujeito e, por outro, nas necessidades e exigências discursivas que a cercaram. (ROJO, 1995, p.69).

Logo, tanto a escrita quanto a oralidade, seguem um número imenso de variáveis no que diz respeito a situações de uso.

ACOMPANHE A LEITURA DAS INFORMAÇÕES APRESENTADAS EM CADA UMA DAS PLACAS A SEGUIR. DEPOIS, TENHA REPRESENTAR ESSAS INFORMAÇÕES USANDO APENAS DESENHO:

BRASÍLIA	60 km
ALEXÂNIA	10 km
ABADIÂNIA	20 km

SÓ ULTRAPASSE COM SEGURANÇA

Professor: O objetivo destas questões é provocar um desequilíbrio cognitivo, levar o aluno a compreender que nem tudo pode ser representado por meio de desenhos; que o desenho possibilita múltiplas interpretações, o que não é eficiente em situações como essa; que, devido a essas características, surgiu a necessidade de se criar um sistema de escrita que fosse capaz de representar todos os sons da fala.

a. VOCÊ CONSEGUIU? FOI FÁCIL OU DIFÍCIL? POR QUÊ?

b. EM SEU DESENHO, VOCÊ CONSEGUIU REPRESENTAR TODAS AS PALAVRAS DE CADA PLACA?

c. QUE PALAVRAS VOCÊ NÃO CONSEGUIU REPRESENTAR?

d. POR MEIO DOS SEUS DESENHOS, UM MOTORISTA ENTENDERIA RAPIDAMENTE AS INFORMAÇÕES?

18

Figura 76: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 18<sup>161</sup>.

Nessa seção, a autora didática tem por objetivo trabalhar com a diferenciação entre desenho e escrita e as várias formas que o ser humano encontrou para expressar suas ideias, além da fala, explorando as vantagens e desvantagens do uso dessas formas diversas de expressão. Considerando a abordagem dada às atividades aqui apresentadas, penso que a suposta objetividade dada à escrita, se comparada ao desenho, não passa de uma crença, uma vez que, dependendo da função, um ícone transmite uma informação mais rápida e objetiva que a própria escrita. A subjetividade dada à escrita é abordada por Ferreiro e Teberosky (1985), quando analisam o nível de desenvolvimento da escrita.

Vejo que a autora didática tentou, ao longo dessa primeira unidade, traçar um panorama da “evolução da escrita”, fazendo com que as crianças se dessem conta da necessidade da utilização da escrita alfabética, tida como mais “objetiva”. Entretanto, mesmo tendo um sistema alfabético de escrita, utilizamos escritas silábicas, ideográficas, pictográficas no nosso cotidiano, especialmente em artefatos eletrônicos que a cada dia nos exigem um maior domínio da sua tecnologia. Logo, o uso de diferentes sistemas de escrita

<sup>161</sup> Nota da página 18: “Professor: O objetivo destas questões é provocar um desequilíbrio cognitivo, levar o aluno a compreender que nem tudo pode ser representado por meio de desenhos; que o desenho possibilita múltiplas interpretações, o que não é eficiente em situações como essa; que, devido a essas características, surgiu a necessidade de se criar um sistema de escrita que fosse capaz de representar todos os sons da fala”.

exige um outro entendimento da aquisição da escrita em um mundo letrado, marcado pela imagem e pela mídia.

Analisando o grupo de atividades que compõem essa unidade, podemos perceber que ela contém oito atividades que trabalham com leitura (Seção *Lendo o texto* – atividades 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 11; seção *Compreendendo a escrita* – atividade 3); seis atividades de escrita (Seção *Lendo o texto* – atividades 5, 7, 8, 9; seção *Produzindo o texto*; seção *Compreendendo a escrita* – atividade 3); sete atividades referentes à oralidade (Seção *Lendo o texto* – atividades 1,2,3, 9, 10; seção *Compreendendo a escrita* – atividades 1 e 3).

Os gêneros identificados nessa unidade são: placas de sinalização e símbolos, e as atividades propostas parecem não ter como foco principal o processo de alfabetização. Mais uma vez chamo a atenção para o que Soares (2004) categoriza como a *desinvenção da alfabetização*.

Frade (2003) acrescenta que os livros didáticos têm priorizado aspectos relacionados aos gêneros textuais, aos usos e função da escrita, aparecendo com pouca frequência nesses livros abordagens explícitas de sistematização de aspectos do código alfabético.

Isso porque, no fundo, vários campos de pesquisa como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Psicologia, entre outras áreas defendem perspectivas que acabam reforçando a adoção de determinado “método” natural ou de imersão, que supõe que é a partir do contato e uso dos textos que as crianças farão descobertas espontâneas e inferências sobre as unidades gráficas e as correspondências sonoras. Para alguns pesquisadores, mesmo essa perspectiva de imersão, possui identificação com os métodos analíticos (FRADE, 2003, p. 178)

Outras atividades merecem ser mencionadas para dar maior visibilidade à forma como esse livro entende o processo de aquisição do sistema de escrita.

Penso que as atividades de alfabetização podem se fazer presentes ou ausentes, dependendo da forma como o conceito de alfabetização é abordado pela literatura didática e acadêmica. Um exemplo disso é o que pensa Soares (2004) sobre alfabetização e letramento, tratando-os como práticas separadas, para, então, propor que a melhor forma de se trabalhar com esse processo é alfabetizar letrando. Ferreiro (2005) faz o contraponto, dizendo que os dois processos são indissociáveis, ou seja, em uma única prática estão presentes práticas de letramento e de alfabetização.

Outras atividades de alfabetização são mais facilmente identificadas neste livro. A atividade da figura 77 é uma das que ilustram a aquisição do código escrito relacionado ao uso de letras a partir do sistema alfabético de escrita. Nela, é sugerido que o estudante relacione o desenho à letra inicial do nome do objeto representado. A princípio, essa é uma

atividade bem corriqueira e que tenta estabelecer a relação entre as letras do alfabeto (grafemas) e a sua sonoridade (fonemas). O complicador nessa atividade está na associação entre letra e imagem ter por objetivo representar uma palavra, cuja escrita (ortografia) não aparece na página, uma vez que: “a ortografia controla o alfabeto, inclusive o valor fonético que as letras têm” (CAGLIARI, 1999, p. 147).

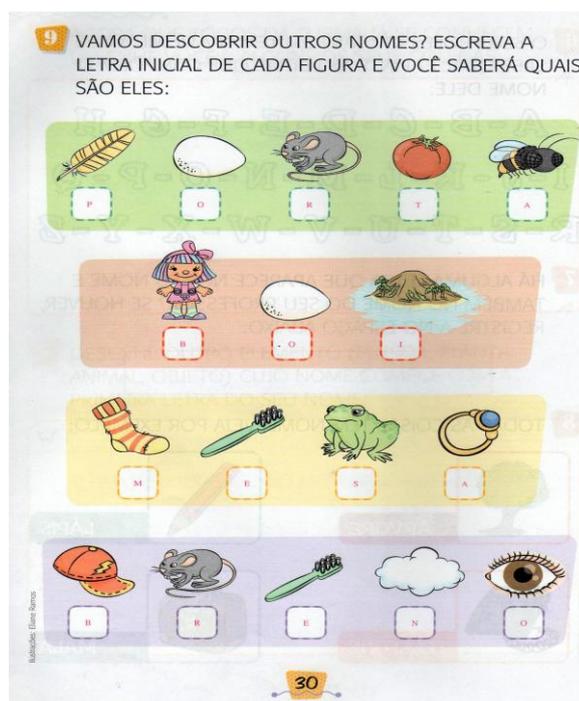


Figura 77: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 30.

Outra atividade presente no livro (Figura 78) e que prioriza o conceito de alfabetização ao de letramento é a que segue abaixo.

Unidade 2 • A palavra (re)contada

**7** AGORA É A SUA VEZ! COMPLETE O POEMA  
ESCOLHENDO, NO QUADRO AO LADO, PALAVRAS QUE  
RIMAM COM ESTES VERSOS DO TEXTO:

**O QUE TEM NESTA VENDA?**

FUI À FEIRA COMPRAR RABANETE.  
COMO NÃO TINHA, COMPREI SABONETE.

FUI À VENDA COMPRAR CHÁ-MATE.  
COMO NÃO TINHA, COMPREI TOMATE.

FUI À FEIRA COMPRAR PAPEL.  
COMO NÃO TINHA, COMPREI PASTEL.

FUI À FEIRA COMPRAR REPOLHO.  
COMO NÃO TINHA, COMPREI MOLHO.

FUI À FEIRA COMPRAR CAQUI.  
COMO TINHA, COMPREI E COMI.

FUI À FEIRA COMPRAR PANDEIRO.  
COMO NÃO TINHA, GUARDEI O DINHEIRO.

TOMATE

PASTEL

COMI

SABONETE

MOLHO

DINHEIRO

69

JOSÉ, Elias. *O que tem nesta venda?* Curitiba: Nova Didática, 2002. Coleção Patati-Patata.

Figura 78: Atividades presentes no livro *Hoje é dia de Português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, de Samira Campedelli. Curitiba: Positivo, 2007, p. 69.

Nela se trabalha com o conceito de rima, muito utilizado no início do processo de alfabetização. Mais uma vez a atividade é pouco explorada, não existe nenhuma nota ao professor que oriente sua exploração, dificultando sua realização. O texto apresentado é longo e a criança terá que primeiro identificar em que parte do verso fica a palavra que rima para, após, encontrar a palavras que “combinam” e concluir a atividade. Não é proposta nenhuma exploração oral do poema, o que facilitaria a realização da atividade, nem existe o recurso das imagens, que poderiam auxiliar nesse processo, nem a indicação da forma como seriam feitas as escolhas e seu registro.

Como é possível perceber, pelos novos exemplos que trago, não existem nesse livro atividades que trabalhem de forma explícita as relações entre fonema-grafema. As atividades de alfabetização se dão muito mais pela comparação que se estabelece entre as rimas e as aliterações em um texto poético.

Ao apontar as várias facetas da alfabetização e do letramento, Soares (2004) diz o que cabe ao letramento a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (p. 13). Para a autora, cabe à alfabetização a “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e

decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (p. 13). A autora lembra que, embora sejam processos diferenciados, a alfabetização ocorrerá com eficiência se conjugarmos ambos os processos em suas variadas facetas. Será isso que as coleções *letramento e alfabetização linguística* estão pretendendo com essa diversidade de gêneros textuais apresentada no livro de 1º ano, que, no caso deste último livro analisado, dá prioridade aos gêneros que tratam do entretenimento, da vida cotidiana e da cultura popular em sua maioria?

Os discursos sobre letramento, construtivismo e consciência fonológica podem ser percebidos pela análise desse material. O primeiro deles, pelo trabalho desenvolvido com os gêneros textuais e de práticas de utilização da escrita e da leitura no cotidiano. O segundo, por meio de atividades que trabalham com a letra inicial e as relações de pictogramas com as formas convencionais de escrita. O terceiro, por intermédio de atividades que trabalham com aliterações e rimas. Materializados nesse artefato cultural, localizo os discursos que PNLD 2010 passou a denominar de *letramento e alfabetização linguística* em seu *Editais de Convocação* e que os volumes dos livros de alfabetização passaram a exibir por meio das coleções selecionadas.

Sobre a organização do sistema escolar e, no caso desta pesquisa, dos vários mecanismos que o MEC, via *PNLD 2010*, faz uso para seu discurso adentrar no universo escolar, valho-me das palavras de Foucault (2008, p. 44-45) para perguntar:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Os professores que optaram por escolher um dos dois últimos livros de 1º ano apresentados precisarão auxiliar muito mais os seus alunos no uso desses livros, uma vez que todas as páginas trazem uma grande quantidade de textos escritos. A autora desse último livro examinado percebe a dificuldade que envolve esse tipo de trabalho, tanto que a maioria das ordens iniciam com as seguintes palavras “Com o auxílio de seu professor...”. Talvez seja essa uma das causas da pouca utilização desses dois últimos livros didáticos, especialmente, pelos professores, pois na ânsia em atender a ordem do discurso vigente, os autores acabam por perder de vista seus interlocutores – alfabetizando e alfabetizadores – ao criar propostas que ambos encontram dificuldade em utilizar por meio do ensino simultâneo.

Lajolo e Zilberman (1996) lembram que o uso de materiais sociais para alfabetizar acontecia no século XIX pela ausência de materiais didáticos. Hoje, com a negação dos

tradicionais métodos de alfabetização, substituída pela defesa do uso de textos “autênticos”, temos nos livros didáticos a presença de gêneros textuais os mais diversos desde as primeiras páginas dos livros destinados ao 1º ano do EFNA, ou seja, os materiais sociais passam a ser reutilizados, só que, agora, inclusos nos livros didáticos, perdendo dessa forma seu suporte original, o que implica na perda do seu formato, do tipo de papel utilizado etc.

Na seção que segue estabeleço algumas comparações entre os quatro livros de 1º ano apresentados e analisados até aqui por meio de suas *Resenhas*, *Manuais do Professor* e da primeira *Unidade de Trabalho*, buscando perceber, agora, algumas regularidades e especificidades.

### 5.5.5 Cruzando análises dos quatro livros de 1º ano mais escolhidos na RMEPA

Métodos de alfabetização – reconhecidos como tradicionais, modernos e mais modernos; propostas de alfabetização – reconhecidas como construtivistas ou sócioconstrutivistas; e propostas de introdução ao letramento – reconhecidas pela escolarização de práticas sociais e culturais da leitura, da escrita e da oralidade - podem ser examinados/as como artefatos culturais e, portanto, pelos sentidos que recebem nas práticas culturais. A circulação e o enfrentamento desses discursos ganham visibilidade através do seu “encartilhamento” nos textos acadêmicos e nas transposições didáticas, em livros e jogos didáticos, entre outras produções. Enfim, tais artefatos passam a ser reconhecidos e classificados pelas práticas e pelos discursos que “encarnam”. (TRINDADE, 2005, p. 06)

Nesta seção, pretendo fazer uma análise comparativa entre os quatro livros de 1º ano analisados a partir da produção desta tese. Para tanto, retomo aspectos que fizeram parte da apresentação de cada um dos livros, de suas autoras, para, então, compará-los quanto aos discursos na área da alfabetização que mais influíram no processo de produção e de consumo, a partir de regulações de/entre esferas diversas.

É importante destacar que, dos quatro livros de 1º ano analisados, a grande maioria das autoras é formada na área de Letras; somente as autoras do livro *Porta Aberta* têm formação apenas na área da Pedagogia, não tendo nenhuma formação específica em Letras. Seriam as *orientações do PNLD 2010* ou do *Editais de Convocação* que fariam com que autoras com tal formação investissem na produção do livro didático para o 1º e o 2º anos do EFNA aprovados? Esse conhecimento específico da área de letras estaria favorecendo a produção de livros didáticos mais adaptados ao discurso do *letramento* e da *alfabetização linguística*?

A respeito do autor didático e sua relação com o desenvolvimento dos programas oficiais na elaboração dos livros didáticos, Maciel (2003) salienta que esses não são meros receptores e repassadores de um saber a ser ensinado e sistematizado nos manuais. Eles são

parte deste processo de legitimação do discurso oficial, encontrando estratégias para que oficializem certos saberes e formas de ensinar.

Concordando que a escrita de um livro didático está amparada na trajetória de seu autor, considerando as orientações legais do Governo, em uma instância, e nos discursos acadêmicos oficializados como os mais verdadeiros em um determinado período, em outra instância, examino a literatura acadêmica utilizada na produção do *Manual do Professor*<sup>162</sup> do livro de 1º ano das quatro obras analisadas.

Observando as referências bibliográficas dos quatro livros analisados, temos o seguinte quadro de autores com maior número de ocorrências:

Autor	Título da obra	Ocorrências
BAKHTIN, Mikhail	Marxismo e filosofia da linguagem	2
BRASIL.	Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 1º e 2º ciclos	3
BRASIL. MEC	Referencial curricular nacional para a Educação Infantil	2
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & linguística	4
FERREIRO, Emília	Reflexões sobre alfabetização	2
GERALDI, João Wanderlei	Portos de passagem	2
GERALDI, João Wanderlei (org.)	O texto na sala de aula	3
KAUFMAN, Ana. Maria. CASTEDO, Mirta TERUGGI, Lilia MOLINARI, Claudia	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental	2
LEMLE, Miriam	Guia teórico do alfabetizador	2
MORAIS, Arthur Gomes de	Ortografia: ensinar e aprender	2
ROJO, Roxane	Alfabetização e letramento – perspectivas linguísticas	3
SMOLKA, A. L.	A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo	2
SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros	2
SOLE, Isabel	Estratégias de leitura	2
VIGOTSKY, L. S.	Pensamento e linguagem	2

Quadro 2: Quadro elaborado a partir da comparação dos autores cujas obras são citadas em mais de um dos quatro livros analisados.

Essa tabela, produzida pelo cruzamento dos referenciais bibliográficos de cada 1º livro, mostra o quanto se torna visível uma forte influência dos estudos recentes sobre aquisição do sistema de escrita, especialmente no âmbito da Psicologia Cognitiva, em seus vieses construtivista, interacionista e psicolinguístico, assim como daqueles que contribuíram

<sup>162</sup> O apêndice B traz em separado as referências de cada um dos livros analisados.

para a produção de propostas na área da alfabetização, a partir de estudos também contemporâneos na área mais ampla da linguagem, como os da Linguística, ou mais específicas, como as do Discurso, da Leitura e da Produção de texto. Além desses, estão envolvidos aqueles estudos que originaram documentos oficiais a partir desses mesmos referenciais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – 1º e 2º ciclos PCNs* e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*.

Mesmo estando presentes em outros momentos da trajetória da alfabetização, parece-me que, nesse momento, tais referências passam a participar combinadas de múltiplas formas como “vontade de verdade” de autores diversos. Autores nacionais são os mais citados, embora os clássicos internacionais também tenham sido lembrados, possuindo alguns mais autoridade do que outros sobre a verdade que está sendo dita, uma vez que as coerções por que passam os discursos para que sejam reconhecidos como verdade são “as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

Comparando os quatro livros de 1º ano analisados, podemos agrupá-los da seguinte forma: um primeiro grupo, composto pelos livros *Porta Aberta* e *A escola é nossa*, traz em sua estrutura uma sistematização maior do código escrito. Faço tal constatação a partir do sumário e da primeira unidade de cada um desses livros, apresentados e examinados nas duas primeiras subseções anteriores. Nesses livros, a cada unidade, há a apresentação de uma palavra com uma letra em destaque, seguida de uma quadrinha, canção, poema etc. que tenha relação com a palavra a ser trabalhada na unidade e que seja facilmente decorada pelas crianças. Após a exploração oral de cada texto, é proposta a leitura orientada pelo professor, seguida da sistematização do código por meio de atividades com rimas, formação ou exploração de sílabas, atividades que relacionam desenho, leitura e escrita.

O segundo grupo, composto pelos livros *Vivenciando a Linguagem* e *Hoje é dia de Português*, traz na estrutura das unidades os temas geradores com assuntos ligados a um suposto interesse infantil e às questões que marcam a identidade e aos locais de circulação da criança – grupos de convívio social –, sendo que em cada unidade há uma preocupação em trabalhar a partir dos diferentes gêneros textuais. Mais uma vez, isso pode ser evidenciado na análise do sumário e nas atividades dessas unidades temáticas examinadas anteriormente. Nesses livros, há uma preocupação em se diferenciar a escrita de outros códigos do cotidiano utilizados para leitura – placas, símbolos etc. O trabalho com a aquisição do código escrito é pouco sistematizado e, ao que parece, a imersão da criança em ambientes letrados bastaria para que ocorresse a aquisição do sistema de escrita – no caso brasileiro, o alfabético.

Com vistas a compreender o efeito dos discursos acadêmicos examinados antes, a partir das referências bibliográficas que predominaram nos livros de 1º ano, considerando também que todos eles estão encapsulados pelas orientações dadas pelo Edital do PNLD 2010 para inscrição e seleção de livros na área da alfabetização e para o “novo” EFNA, sumarizadas no título da Coleção – *Letramento e Alfabetização Linguística* –, valho-me de Soares (2004) por considerar que a autora que tem se debruçado de forma exaustiva sobre tal discussão, servindo de referência para a produção de livros didáticos na área da alfabetização desde o PNLD 2007. A autora discute a dicotomia que o termo *literacy* tem desencadeado nos estudos sobre a aquisição do sistema de escrita, a partir dos estudos sobre letramento, uma vez que o termo inglês, conforme uma concepção, privilegia a *alfabetização*, enquanto em outra, o *letramento*. Observa que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente *alfabetização* de *letramento*, uma vez que as novas concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, apontam que a entrada da criança no mundo da escrita se dá de forma simultânea por meio de dois processos: o de *alfabetização* – pela aquisição do sistema convencional de escrita – e de *letramento* – pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Lembra, ainda, que, embora tais processos sejam diferentes, são indissociáveis. E esse me parece ser o discurso que ordena a prática de *produção, regulação e consumo* dos livros didáticos do *Edital de Convocação do PNLD 2010* e que justifica o uso das palavras *letramento* e *alfabetização linguística*, dando essa identidade às coleções de alfabetização em seus volumes 1 e 2.

Os quatro livros de 1º ano das coleções analisadas dão um panorama de como os demais livros se organizam, ora trabalhando tendo por base as letras, ora trabalhando tendo por base temas geradores.

Nas coleções que trabalham seguindo em suas unidades as letras do alfabeto, percebe-se uma preocupação maior com a sistematização da escrita, como é o caso das duas primeiras coleções analisadas. As estratégias utilizadas para isso vão desde atividades típicas das cartilhas, decodificação e cópia, passando por um trabalho de consciência fonológica – isso tudo sem abandonar as concepções psicogenéticas de escrita e o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais.

Já as coleções que se organizam tendo por base temas geradores – terceiro e quarto livros analisados – embasam seu trabalho na exploração de uma diversidade de gêneros textuais, deixando em segundo plano o processo de sistematização da escrita. Quando essas atividades se apresentam, ocorre um trabalho com letra inicial, rima, escrita de palavras, mas

parece que a gradação de dificuldades não é observada – seja a marcada pela ordem a seguir nos métodos de alfabetização: iniciar pelas letras, pela sílaba, pelo fonema ou pela palavra, pela frase ou pelo conto, ou pelo baralhamento das duas ordens – seja a marcada pelo níveis psicogenéticos: pré-silábico 1 e 2, silábico, silábico-alfabético e alfabético, desconsiderando dois dos discursos que geraram tanta polêmica na década de oitenta em torno da aquisição do sistema de escrita: o de *como se ensina*<sup>163</sup> e o de *como se aprende*<sup>164</sup>. A alfabetização se daria nesse caso pelo contato com os materiais de escrita e chamando atenção para as práticas que ocorrem no seu cotidiano.

A utilização dos gêneros textuais com o intuito de trabalhar as questões referentes à consciência fonológica aparecem em todos os casos. Mostra-se, assim, hegemônico, nos livros de 1º ano das quatro coleções analisadas, o discurso próprio do letramento e de suas práticas de leitura, escrita e oralidade, por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, utilizados para desencadear o processo de alfabetização ou para dinamizar as práticas de *letramento* e a *alfabetização linguística*.

A seguir apresento um quadro resumitivo indicando a quantidade de gêneros textuais localizados em cada livro ao longo das lições:

<b>Gênero</b>	<b>1º Livro</b>	<b><i>Porta Aberta</i></b>	<b><i>A escola é nossa</i></b>	<b><i>Vivenciando a linguagem</i></b>	<b><i>Hoje é dia de Português</i></b>
Poema		28	9	5	12
Cantiga		11	0	12	5
Texto informativo		10	0	5	5
Lista		6	2	0	0
História em quadrinhos		5	1	2	0
Música		4	1	2	2
Ficha informativa		0	1	0	0
Cartão postal		0	1	0	0
Bilhete		4	1	0	0
Cartaz		4	0	0	0
História/Conto		3	9	2	5
Adivinhas		3	0	3	0
Parlenda		3	1	1	0
Trava-Língua		2	0	4	0
Ditos populares		0	0	2	0
Capa (de livro, de revista, vídeo)		2	2	0	1
Carta		0	0	1	0
História com imagens		1	0	0	0
Lenda		1	0	0	1

<sup>163</sup> Concepções defendidas pelos métodos da alfabetização, que se fixavam nas técnicas de aprendizagem da escrita.

<sup>164</sup> Concepção defendida por Ferreiro e Teberosky (1985) que deslocam o processo de aprendizagem tendo por ponto de ação como o aluno aprende a ler e escrever e o que pensa a respeito dessa técnica.

Quadrinha	1	0	1	0
Receita	1	0	0	0
Outdoor	1	0	0	0
Cartaz (campanha publicitária)	1	0	0	0
Foto-imagem	1	1	5	3
Legenda	0	2	0	0
Fábula	1	0	2	1
Folheto de propaganda	1	0	0	0
Calendário	1	0	0	0
Rótulo	0	1	1	0
Placas	0	0	0	1
Convite	0	1	1	0
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>36</b>

Quadro 3: Tabela referente a diversidade e ao número de gêneros textuais presentes nos livros analisados.

Percebe-se, observando a tabela, que o livro que traz maior diversidade e quantidade de gêneros é o livro *Porta Aberta*. Nele e no livro *A escola é nossa*, os gêneros parecem estar mais a serviço de um trabalho de sistematização do código. Por essa razão, penso que esses dois livros incorporam em sua estrutura o que Soares (2004) denomina *reinvenção da alfabetização*, uma vez que suas propostas didáticas trazem elementos dos estudos sobre consciência fonológica, estudos referentes à psicogênese da língua escrita sem esquecer dos aspectos referentes ao letramento. Trabalham, dessa forma, o conceito de “alfabetização linguística” via uso do texto para trabalhar com a consciência de que “a língua oral pode se segmentar em unidades, ou seja, a frase se divide em unidades, essas em sílabas e as sílabas em fonemas, e a consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas” (LETRA A, 2005, p. 13), por um lado, e com os gêneros textuais do universo infantil, especialmente para trabalhar com práticas de leitura, escrita e oralidade, em cantigas, poemas e textos informativos, entre outros, por outro lado. Assim, rimas, aliterações, consciências sintática, silábica e fonêmica, enquanto habilidades relacionadas à consciência fonológica, são exploradas em textos em verso e em prosa com vistas a alfabetizar e letrar no 1º ano. Nos demais livros analisados – *Vivenciando a linguagem* e *Hoje é dia de Português* – o trabalho com os gêneros assume uma função mais voltada para o letramento, o que entendo caracterizar o discurso denominado por Soares (2004) como sendo o da *invenção do letramento*. Tal discurso já se fazia presente de forma hegemônica nas orientações do PNLD 2007, assim como o da *desinvenção da alfabetização* se fez fortemente presente em métodos nomeados como *propostas construtivistas de alfabetização*, que descartaram o uso do livro didático, substituindo-os pelo uso de livros de literatura infantil como “pretexto” para alfabetizar (TRINDADE, 2005) ou em métodos que imagino serem a origem de tal trajetória. Soares (2004) não os menciona, mas parecem estar implícitos quando a autora usa as três

categorias citadas – *desinvenção da alfabetização, invenção do letramento e reinvenção da alfabetização* –, sendo o da *invenção da alfabetização* iniciado como os métodos de ensino da leitura e da escrita (TRINDADE, 2004b).

Segundo Marcuschi (2005), existe uma relação direta entre os gêneros textuais e o letramento. Em pesquisa realizada por esse autor, ele constata que as pessoas “reconhecidas” como tendo baixo grau de letramento conseguiriam ter uma relação de domínio frente a alguns gêneros textuais, embora os gêneros citados por essas pessoas como sendo os que circulam em suas famílias sejam os reconhecidos em seu trabalho como *gêneros minimalistas*, isto é, utilizados por toda a população como forma de organizadores da vida social (escritura da casa, contas...). Dentro dessa lógica, os gêneros orais e textuais, conforme categorização usada pelo PNLD 2010, se tornaram instrumentos importantes para desencadear a alfabetização, já que, em alguns casos, as crianças, mesmo não alfabetizadas, teriam domínio do seu texto, especialmente aqueles que são sabidos “de cor”, estando entre eles as parlendas, as cantigas, os trava-línguas etc. Entendo, então, que deve ser esse um dos motivos da presença de tais gêneros nos livros escolhidos pela RMEPA de 1º ano a partir das coleções selecionadas pelo PNLD 2010.

Dessa forma, embora possam variar em intensidade, percebe-se a presença em todos os quatro livros de 1º ano de atividades que contemplam os eixos usados na sua avaliação pelas *Resenhas* – leitura, produção de textos, oralidade e aquisição do sistema de escrita – e que representam os critérios de avaliação do PNLD 2010<sup>165</sup>.

<b>Critério</b>	Leitura	Produção escrita	Oralidade	Aquisição do sistema de escrita
<b>Livro</b>				
<i>Porta Aberta</i>	157	78	60	40
<i>A escola é nossa</i>	86	85	29	59
<i>Vivenciando a linguagem</i>	63	55	23	61
<i>Hoje é dia de português</i>	44	50	114	47

Quadro 4: Tabela resumitiva das atividades presentes nos quatro livros trabalhados.

Enquanto o livro do 1º ano da *Porta Aberta* totaliza 157 atividades de leitura, 78 de produção textual, 60 de oralidade e 40 de aquisição do sistema de escrita, o livro do 1º ano da

<sup>165</sup> Com vistas a mostrar a presença de tais áreas em cada livro de 1º ano examinado na totalidade das suas unidades, conferir apêndice C, D, E e F.

coleção *A escola é nossa* soma 86 atividades de leitura, 85 de produção textual, 29 de oralidade e 59 de aquisição do sistema de escrita. Por sua vez, o livro do 1º ano da coleção *Vivenciando a linguagem* abrange 63 atividades de leitura, 55 de produção textual, 23 de oralidade e 61 de aquisição do sistema de escrita. Já o 1º livro da Coleção *Hoje é dia de Português* completa um total de 44 atividades de leitura, 50 de produção textual, 114 de oralidade e 47 de aquisição do sistema de escrita. Esses totais por cada eixo, se somados ao do cruzamento desses mesmos eixos – leitura e oralidade; leitura, escrita e oralidade; escrita e oralidade; ortografia; leitura e ortografia; escrita e ortografia; leitura, escrita e ortografia; leitura, escrita, oralidade e ortografia ou outra –, mesmo que representadas em quantidades menos significativas ou ínfimas, dá um panorama do total de atividades de cada livro por unidade e no conjunto de suas unidades, somando nesse conjunto o exemplar de *Porta Aberta*, com 521 atividades, enquanto o exemplar *A escola é nossa* totaliza 339 atividades, e os exemplares *Vivenciando a linguagem* e *Hoje é dia de português* resultam em 270 atividades e 312 atividades, respectivamente. Diante dos dados apresentados aqui, o que me faz reafirmar a posição que os livros ocupam até então – os dois livros mais escolhidos como os que priorizariam a alfabetização e os dois escolhidos em terceiro lugar como os que representariam o letramento – é a forma como as atividades são apresentadas, como foi possível perceber no capítulo anterior.

Pergunto-me então: seria o equilíbrio da soma das atividades dessas quatro áreas que representariam a “reinvenção da alfabetização”? Parece-me que não seria uma questão quantitativa, embora essa possa representar resultados qualitativos. Parece-me, isto sim, que a presença de textos que reconhecessem o trabalho com a consciência fonológica representariam a dita *alfabetização linguística*, posicionada junto ao letramento, com o mesmo *status*, para “alfabetizar letrando”. Dessa forma, dão visibilidade à alfabetização linguística, obscurecida por propostas amparadas na psicogênese da língua escrita, por meio da “desinvenção da alfabetização”, negando, por meio de uma dita “revolução conceitual” construtivista, os referenciais dos métodos “tradicionais” de alfabetização, posicionados como empiristas e/ou inatistas e pela valorização de propostas que possibilitassem a imersão em práticas de leitura, escrita e oralidade, com “invenção do letramento”. Assim, deslocamentos nos discursos por meio de estudos já existentes na área da Linguística, como os da consciência fonológica, que passam a ser valorizados na área da alfabetização, gerariam o “novo” a partir das disputas entre discursos hegemônicos, que regulam a formação inicial e continuada de alfabetizadoras e que são assumidos pelas políticas públicas como os mais verdadeiros.

Ao final da análise desses quatro livros de 1º ano, poderíamos ter a impressão que as noções de alfabetização produzidas e representadas nesses materiais são múltiplas e talvez dissonantes, porém um exame mais cuidadoso faz perceber algumas regularidades como as que tentei mostrar até aqui.

Diante disso, pode-se perceber o quanto um discurso torna-se produtivo e o quanto permeia os vários materiais produzindo significados, tornando-se a reverberação de uma verdade que está se constituindo. Para Foucault (2007, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A partir das discussões realizadas ao longo desta tese, busco, no próximo e último capítulo, responder às questões que eu mesma lancei no início deste trabalho, tecendo algumas considerações a respeito de tudo o que eu pude perceber.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU QUASE?

Quando mapeamos a produção de conhecimento sobre métodos e processo de alfabetização, alfabetismo e letramento e a localizamos contextualmente, mesmo que identificada em autorias, nos referimos a possibilidade de a mesma poder ser reconhecida como prática social produzida a partir de determinados discursos e suas representações. A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, que, também nos seus deslocamentos, sofre os efeitos de mudanças nas práticas que as produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto é, permite reconhecer o quanto a produção acadêmica, as obras didáticas de alfabetização e outros tantos materiais e práticas escolares e não-escolares são moldados pela linguagem, que passa a ser vista como produtora de tais artefatos. (TRINDADE, 2005, p. 01)

Neste capítulo final, teço considerações sobre o que foi examinado nesta tese, buscando responder ao problema de pesquisa que gerou esse trabalho. Iniciei-a tendo por objetivo analisar os discursos sobre alfabetização que vêm sendo apresentados dentro do *circuito de produção, regulação e consumo* dos livros didáticos para o 1º ano do EFNA pelo PNLD 2010.

Ao término desta tese, pude perceber que a base das atividades didáticas e das orientações presentes nos *Manuais* inclusos em cada livro do 1º ano, bem como nas notas que reavivam tais orientações no livro destinado ao professor, é decorrência do reconhecimento de discursos acadêmicos na área da alfabetização e de outras áreas afins. Esses são avaliados pelo PNLD 2010 a partir dos critérios avaliativos presentes no *Edital de Convocação*, trazidos para as páginas desses livros – *leitura, escrita, oralidade e aquisição do sistema de escrita* –, combinando-os e priorizando-os a partir do entendimento que cada autora didática, no caso de três deles, ou dupla de autoras, no caso de um deles, possuem, considerando a trajetória de formação acadêmica e profissional de cada uma delas.

Portanto, a escolha realizada pelas alfabetizadoras nas escolas, isto é o consumo de determinados discursos na área da alfabetização, via livros didáticos disponibilizados pelo PNLD 2010, é regulada por tal produção, uma vez que o material que chega às suas mãos já passou pela interpretação dada pelos autores didáticos e pelas editoras. Essa avaliação objetiva atender aos critérios de aprovação dos materiais acima citados, bem como pelos critérios dos avaliadores do MEC, que acabam por adequar os múltiplos discursos sobre a melhor forma de ensinar/aprender a ler e a escrever e letrar a 19 coleções, tidas como

melhores entre as 59 coleções inscritas no PNLD 2010, sendo que, dessas, 12 coleções foram escolhidas por 48 das 54 escolas da RMEPA.

Analisando os materiais que fizeram parte desta pesquisa – o *Edital de Convocação do PNLD 2010*, as *Resenhas do Guia do Livro Didático do PNLD 2010*, o *Manual do Professor* e os quatro livros de 1º ano examinados por terem sido os mais escolhidos pela RMEPA –, percebo uma tentativa de ressignificar discursos hegemônicos específicos de determinadas áreas e subáreas do conhecimento, vistos por fases, por serem datados, ao se produzir em tais artefatos outros discursos, tidos como inaugurais de uma nova etapa, com vistas a torná-los hegemônicos, e que podem trazê-los “reinventado”, ao atualizá-los.

A adjetivação dada à alfabetização, ao denominá-la de *alfabetização linguística*, é um exemplo de tal atualização entre os discursos do PNLD 2007 e do PNLD 2010. O PNLD de 2007 trazia os livros selecionados em três grupos, reconhecendo como os melhores aqueles que traziam uma abordagem equilibrada dos componentes da alfabetização e do letramento. Já o de 2010, ao distinguir a alfabetização do letramento, a reconhece como linguística, o que me leva reconhecer que a hegemonia cognitivista da psicogênese cede espaço à inclusão do discurso da consciência fonológica no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita, sendo essa a grande novidade em relação ao PNLD 2010, dada pelo nome da sua coleção na área da alfabetização<sup>166</sup>.

Assim, enquanto os dois livros mais escolhidos pela RMEPA – *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística: 1º ano* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008) e *A escola é nossa – Letramento e alfabetização linguística: 1º ano* (CAVÉQUIA, 2008) –, trazem as marcas desse discurso “renovado” dos antigos métodos sob uma “nova” roupagem, reconhecida como consciência fonológica, os outros dois livros mais escolhidos e empatados em terceiro lugar – *Vivenciando a linguagem – letramento e alfabetização linguística: 1º ano* (OLIVEIRA, 2008) e *Hoje é dia de português – letramento e alfabetização linguística: 1º ano*, (CAMPEDELLI, 2007) –, tomam o letramento como trampolim para a aquisição do código. Tal diferença entre os quatro livros e suas orientações quanto à aquisição não é visibilizada pelo número de atividades, pois se esses forem considerados independentemente do tipo de propostas, a interpretação seria inversa. Reconheço, portanto, a predominância do discurso da *reinvenção* da alfabetização nos dois primeiros livros pelo tipo de atividades

---

<sup>166</sup> No PNLD 2013, a expressão que acompanha o livro do 1º ano volta a ser *letramento e alfabetização*. Pretendo analisar o retorno à expressão usada no PNLD 2007 em trabalhos posteriores a esta tese. Entretanto, deixo, como provocação: o retorno à expressão usada no PNLD 2007 pode significar o retorno à hegemonia do discurso cognitivista associado ao do letramento?

propostas – marcadas por um investimento na estrutura da língua em um contexto de letramento. Já o discurso da *invenção do letramento* marca presença nos outros dois livros mais escolhidos por um investimento mais frouxo nas atividades envolvendo a relação grafema-fonema, ao privilegiar um investimento no contato com uma diversidade de gêneros textuais. A organização do sumário de ambos ilustra claramente tal movimento: os dois primeiros seguem a “estrutura da língua escrita” enquanto os outros dois se organizam por temas geradores.

Mais próximo do que ocorria com os métodos tradicionais de alfabetização, reconhecidos pela bricolagem de orientações nas primeiras décadas do século XX (TRINDADE, 2004a), denominados de sintético-analíticos ou mistos, a partir do baralhamento de ordens vistas como diversas, a bricolagem de métodos na contemporaneidade é algo que reaparece nas coleções examinadas, com cada uma delas dando mais evidência a uma ou outra concepção. Isso está de acordo com a diferenciação que fazemos hoje do conceito de alfabetização, diferenciando-o em aquisição do código: via ressignificação dos métodos mistos de alfabetização e suas possibilidades cruzamento; via os estudos da consciência fonológica, em sua face linguística, via propostas cognitivistas em sua face psicolinguística, conforme seu direcionamento para a psicogênese da língua escrita, associada, ou não, a uma abordagem sócio-histórica, podendo ocorrer em algumas coleções uma menor visibilidade da sistematização do código, quando elas priorizam as práticas de leitura, escrita e oralidade em detrimento das voltadas para aquisição do código escrito.

Assim, marcadas por nuances maiores ou menores, dependendo de como olhamos para a produção, a regulação e o consumo de discursos recentes na área da alfabetização, via livros didáticos. Com o ingresso das crianças mais cedo no ensino fundamental, duas novas ordens discursivas parecem ganhar destaque: a do letramento, marcada pela escolarização das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, e a da ressignificação dos métodos de alfabetização por meio do valor que passa a ser dado ao discurso da consciência fonológica, ao determinar o uso da análise sintática associada às demais análises – silábica e fonêmica –, ou seja, incluindo ordem na alfabetização e no letramento, tornando-os mais “acessíveis”, mais “fáceis de aprender”, buscando associar a alfabetização linguística ao letramento, por meio da análise de rimas e aliterações, sílabas e fonemas, palavras e frases, a partir da exploração de um texto, especialmente o poético, concretizando, dessa forma, a proposta de “alfabetizar letrando”, bemquista pelo discurso acadêmico e pelo discurso didático.

Se em épocas anteriores o discurso hegemônico foi o dos métodos sintéticos, analíticos e mistos, substituído, por certo período e em determinados contextos, pelas

concepções psicogenéticas da língua escrita, mais recentemente ambos são reinventados por outras interpretações, como as do letramento e da consciência fonológica a partir do destaque dado a tais discursos nas coleções de alfabetização do PNLD 2010. Assim, em diferentes instâncias, parece-me que o PNLD 2010, com seus critérios de elaboração dos livros didáticos definidos pelas práticas e eventos de leitura, produção de textos e oralidade e pela aquisição do sistema de escrita, participa de uma rede discursiva que pretende ordenar a *produção*, *regulação* e *consumo* das coleções de alfabetização em nosso país, reinventado a alfabetização nas páginas dos “novos” livros de 1º ano para os “novos” alfabetizados do “novo” Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARFUCH, Leonor (Org.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Trama Editorial, 2002.

ALMEIDA, Elizabeth Crepaldi de; DUARTE, Patrícia Moreira. **Consciência Fonológica**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, SP:Ática, 1977.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARKER, Chris; GALASINSKI, Dariusz. Cultural Studies and Discourse Analysis. In: \_\_\_\_\_. **A dialogue on language and identity**. London: Sage, 2001, p. 1-27.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros Didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros Didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara. História da Educação do Rio Grande do Sul – O estado da arte. In: BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (org.). **Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002. p.11-42.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELO, André. **História & Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BENITO, Augustín Escolano . Libros para la escuela: La primera geración de manuales escolares. In: BENITO, Augustín Escolano (org.). **História Ilustrada del libro escolar en España**. Madrid: Fundación germán Sánchez Ruipérez, 1997. p. 19-46.

BERGMANN, Leila Mury. **Representações da tv no livro didático de Língua Portuguesa**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996- 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livro didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 – 1910). **Educação e Pesquisa**, v.30, n.03, p.475 – 491, set/dez, 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Dos modos de olhar a infância. In: LEHENBAUER, Maria (org.). **O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios**. Canoas: Editora Ulbra, 2005.

\_\_\_\_\_. Outras infâncias? In: BUJES, Maria Isabel; SOMMER, Luís Henrique (org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora Ulbra, 2006.

CAGLIARI, Luiz. O que é preciso para saber ler. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB: São Paulo: Fapesp, 1995. p. 131-159.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana (org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

CARVALHO, João Pitombeira de. Políticas públicas e o livro de matemática. **Bolema**, ano 21, n. 29, p.1-11, 2008. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/bolema/article/view/1714/1493>>. Acesso: 12 de março de 2011.

CAPOVILLA, Fernando (org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.[on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

CONSCIÊNCIA fonológica. *Letra A: o jornal do alfabetizador*, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação/UFGM, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 13, jun./jul. 2005.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: \_\_\_\_\_. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago., n. 23, 2003.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da. **Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país**. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, set/out, 2002.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**. São Paulo: Beca, 1999.

DALLA ZEN, Maria Isabel. **“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu”**: Práticas culturais em narrativas escolares. 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_; TRINDADE, Iole Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luiza (org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DORNELLES, Leni Vieira. Lugares da infância: das instituições às crianças cyber. In: SIQUEIRA, Neiva Alves de; XAVIER, Adriana Gonçalves; MEDEIROS, Simone Cristina (org.). **Saberes Específicos**. Porto Alegre: SMED, v.3, 2007, p. 23-32.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; ROCHA, Gladys A. Sá. **Como são vistos os leitores-alunos nos livros para alfabetização?** apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e escrita da ANPed, 1998.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História Geral da Educação**. Campinas, Alínea, 2005.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; TAVARES, Ana Claudia Ribeiro. **Livros de alfabetização: como as mudanças acontecem?** 30ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu/MG, 07 a 10 de outubro de 2007.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.27, p. 27-30, maio 2003.

\_\_\_\_\_. Aventura linguística. In: COLELLO, Silvia Gasparin; LUIZE, Andréa. **Coleção Memória da Pedagogia: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento**, n.5. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.P.14-23.

FOUCAULT, Michael. Verdade, poder e si. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michael. Dits ET écrits. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 777-783, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verite.html>.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1995.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber: ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura: entre inovações e permanências**. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

\_\_\_\_\_. Escolha de livros de alfabetização: dialogando com permanências históricas e com modelos atuais de inovação. **História da Educação/ASPHE**. Pelotas: Editora da UFPel, n.14,set, 2003, p. 173-194.

FRANCHI, Eglê Pontes. O conflito sociolinguístico nos primeiros anos de escolaridade. In: Simpósio Nacional sobre Pesquisa e Ensino da Língua, 1995, Rio de Janeiro. **Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística da ANPOLL**. Pesquisa e Ensino da Língua: contribuições da sociolinguística, 23-25 de outubro de 1995, UFRJ; Rio de Janeiro: Timing, UFRJ, Curso de Pós-Graduação em Língua Vernácula (CNPq), 1996, p.117-132.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF:INEP, 1989.

FREITAG, Bárbara. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INPEP, 1987.

\_\_\_\_\_; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**, 2008. Disponível em:

<[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf)>  
Acesso em: 24 abr. 2010.

FREITAS, Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R (org.). **Aquisição Fonológico do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 179-213.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GEEMPA. **GEEMPA – mais 40 anos**. Disponível em:  
<<http://www.geempa.org.br/index2.html>>. Acesso: 07 de dezembro de 2011.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 244-270.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 41-53.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1995.

GOODMAN, Kennet S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London, Thourand, Um delhi:Sage/ Open University, 1997, p. 01- 58.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, Ingedore; GRUNFELD Villaça. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-60.

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

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. **Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; PERRUSI, Ana Carolina. **Questões sobre leitura**: o ensino da argumentação nos livros didáticos. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 07 a 10 de outubro de 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. P. 143-189.

LUKE, Allan. Text and discourse in education: an introduction to critical discourse analysis. **Review of Research in Education**, 21, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Histotografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.227-252.

\_\_\_\_\_. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n11, abr 2002, p. 147-168.

\_\_\_\_\_; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. In: **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/Fae, 2006.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. (Dissertação de Mestrado), Programa de pós-graduação em geografia humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARZOLA, Norma R. Alfabetização: o discurso dos métodos. In: LAMPERT, Ernani (org.). **O ensino sob o olhar dos educadores**. Pelotas: Seiva, 2003. p. 209-220.

\_\_\_\_\_. O analfabetismo como metáfora. In: SCHMIDT, Sarai. **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.11-16.

MATTELART, Armand. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. + 1 ano é fundamental**, 2006.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** (2006) Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. ALBUQUERQUE, Eliana; FERREIRA, Andréa. Os usos do livro didático de alfabetização e língua portuguesa. In: **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.

\_\_\_\_\_; LEITE, Tânia. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (org.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno CEDES**. v. 20, n. 52, Campinas, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. In: **História da Educação/ASPHE**. FaE/UFPE. Pelotas: Editora da UFPel. n.6 (out. 1999), p.69-78.

MOURÃO, Sara. **Exercícios para compreensão do sistema e escrita**. O caso “Letra Viva”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação. 2001 (dissertação de mestrado).

MUNAKATA, Kazumi. **História do Livro e do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.snh2009.anpuh.org/minicurso/view>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

NASCIMENTO, LÍlian. Consciência Fonológica: o que é, para que serve e qual sua relação com o aprendizado da leitura e escrita? In: **Jornal Letra A**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, out/Nov, n.16, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. A infância como construção pedagógica. In: VORRABER, Marisa Costa (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p.7-38.

NUNES-Macedo, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith L. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Novo Governo. Novas Políticas?, Poços de Caldas/SP, 5 a 8 de outubro de 2003.

PERES, Eliane. Desenvolvimento do projeto de pesquisa *Cartilhas Escolares* em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (org.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/Fae, 2006, p. 117-170.

\_\_\_\_\_. O ensino de linguagem na escola pública primária gaúcha no período da Renovação Pedagógica. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva Publicações & FAPERGS, 2003. p.75-116.

\_\_\_\_\_. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? E Quero ler. In: **História da Educação/ASPHE**. FaE/UFPE. Pelotas: Editora da UFPel. n.6 (out. 1999), p.69-78.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas/SP: Summus: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.85-91.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004, p.09-32.

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

\_\_\_\_\_. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 65-90.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia. **In/exclusões nas tramas da escola**. Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

SANTAIANA, Rochele da Silva. + **um ano é fundamental**: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SARAIVA, Rosália Alvim. Projetos de trabalho – uma das formas de re-significar o espaço da sala de aula. In: **Ciências & Letras**, n. 36, jul/dez, 2004.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ARAÚJO, Viviam Carvalho de. **O processo de nacionalização das cartilhas**. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_04.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_04.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2010.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SILVA, Ceris S. Ribas da. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (org.). **Livros de alfabetização e português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004, p. 137- 174.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. In: **Em aberto**. Brasília, Ano X, n. 52, out./dez.1991.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

\_\_\_\_\_. Dicionário crítico da educação. **Revista Presença Pedagógica**, Rio de Janeiro, n.10, v.2, p. 83-89, jul./ago., 1996.

\_\_\_\_\_. **Português**: uma proposta para o letramento. Livro do professor: Ensino fundamental, v.2 – São Paulo: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais/CEALE, 2004.

\_\_\_\_\_; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED., 2000. (Série Estado do Conhecimento, nº1). Disponível em: [www.mec.gov.br/inep/publicações](http://www.mec.gov.br/inep/publicações). Acesso em: 12 de maio de 2011.

SOMMER, Luís H. Alfabetização em discurso. **A página da Educação**. Porto, ano XIII, n. 139, p.29, Nov. 2004.

STAMATTO, M. I.S. Os manuais escolares, o método de alfabetização e de ensino no Brasil (1822 – 1889). In: FERNANDES, Rogério (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. n. 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

STREET, Brian. *Literacy: an advanced resource book*. London; New York: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to *literacy* in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. New York: Teachers College/Columbia University. v.5, n.2 (May 12, 2003),

\_\_\_\_\_. **Social literacies**: critical approaches to *literacy* in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n11, abr. 2002, p. 25-52.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

TITSCHER, S.; MAYER, M.; WODAK, R.; VETTER, E. **Methods of text and discourse analysis**. London: Sage, 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN; Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luiza M. (Orgs.). **Alfabeletrar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. A produção do conhecimento sobre práticas de leitura, escrita e oralidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Múltiplas alfabetizações alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 111-124.

\_\_\_\_\_. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-134.

\_\_\_\_\_. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. In: Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. v.29, n.2, jul./dez. 2004b.

UNICAMP. **O que sabemos sobre o livro didático?** Catálogo analítico. Campinas: Editora de Universidade Estadual de campinas, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, maio/ago 2003.

\_\_\_\_\_. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VERSIANI, Zélia; FRADE, Cristina. A escola e a diversificação dos suportes de leitura e de escrita. In: **Revista Letra A**. Belo Horizonte, março/abril, 2010, ano 6, n. 21.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALKERDINE, Valéria. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.207-226, jul./dez, 1998.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## FONTES CONSULTADAS

### **Livros Didáticos de Alfabetização do PNLD 2010 analisados:**

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. **Porta Aberta** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: FTD, 2008.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Hoje é Dia de Português** – Letramento e Alfabetização Linguística. Curitiba: Positivo, 2007.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini. **A Escola é Nossa** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Lourdes Sirtoli de. **Vivenciando a Linguagem** – Letramento e Alfabetização Linguística. Curitiba: Base, 2008.

### **Livros Didáticos de Alfabetização do PNLD 2010 selecionados:**

ANSON, Vera Regina; CARVALHO, Regina. **A Grande Aventura**. São Paulo: FTD, 2009.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Leitura Expressão Participação** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Saraiva, 2008.

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de; CAVALCANTI, Maria Del Pilar Espí. **Alfaetra** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Ática, 2008.

BARELLI, Cristina et al. **Construindo a Escrita** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Ática, 2008.

BRUNELLO, Cristiane. **Conhecer e Crescer** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

CAMPOS, Vanda Aldina Garcia; GIESEN, Maria Regina Centeno; RODRIGUES, Rita de Cassia. **Novo Bem-Me-Quer** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otília Leite. **Linhas & Entrelinhas**. Curitiba: Positivo, 2008.

COSTA, Silvana Aparecida; ANDRADE, Zélia Almeida Gusmão de; AROEIRA, Maria Luisa Campos Madeira de Ley. **A Aventura da Linguagem**. Belo Horizonte: Dimensão, 2008.

GARCIA, Eliana. **Língua e Linguagem** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Saraiva, 2008.

HÜLLE, Cristina; DEMASI, Angélica. **Projeto Prosa** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOPES, Angélica Carvalho; MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. **Aprendendo Sempre** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Ática, 2008.

MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar; CEREJA, William Roberto. **Linguagens – Alfabetização Letramento**. Livreiros Editores. São Paulo:Saraiva, 2008.

MIRANDA, Cláudia et al. **Pensar e Viver** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Ática, 2008.

MORELLI, Beatriz et al. **L.E.R.** – Leitura, Escrita e Reflexão. São Paulo: FTD, 2009.

NEVES, Albanize Aparecida Aredes; STEFANOVITS, Ângelo Alexandref; GRILO, Míriam dos Santos. **Infância Feliz** – Letramento e Alfabetização Linguística. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

#### **Documentos do PNLD 2010 analisados:**

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD 2010, 2007. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2890>>. Acesso em: 05 maio 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:**

**LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2010 SELECIONADOS  
PELAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE  
(RMEPA)**

Título do livro didático	Escola da RMEPA	Nº de turma de 1º ano
Porta Aberta - Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF Sem. Alberto Pasqualini	05
	EMEF Saint'Hilaire	05
	EMEF Profª Ana Iris do Amaral	02
	EMEF Dolores Alcaraz Caldas	06
	EMEF José Loureiro da Silva	05
	EMEF José Mariano Beck	03
	EMEF Leocádia Felizardo Prestes	03
	EMEF Dep. Marcílio Goulart Loureiro	03
	EMEF Presidente Vargas	04
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>36</b>
A Escola é Nossa - Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF Gabriel Obino	03
	EMEF Gov. Ildo Meneghetti	06
	EMEF Jean Piaget	04
	EMEF Profª Judith Macedo de Araújo	04
	EMEF Lauro Rodrigues	04
	EMEF Ver. Martim Aranha	03
	EMEF Nossa Senhora do Carmo	04
	EMEF Vila Monte Cristo	04
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>32</b>
Vivenciando a Linguagem	EMEF Profº Anísio Teixeira	04
	EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva	02
	EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul	05
	EMEF Pres. João Belchior Marques Goulart	04
	EMEF Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha	04
	EMEF Pepita Leão	03
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>22</b>
Hoje é Dia de Português	EMEF Afonso Guerreiro Lima	05
	EMEF América	03
	EMEF Aramy Silva	04
	EMEF Chico Mendes	05
	EMEF Morro da Cruz	04
	EMEF Dep. Victor Isler	06
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>27</b>
Aprendendo Sempre - Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF Campos do Cristal	03
	EMEF Chapéu do Sol	05
	EMEF São Pedro	07
	EMEF Ver. Carlos Pessoa de Brum	06
	EMEF Migrantes	02

Total	05	23
Pensar e Viver - Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF Décio Martins Costa	05
	EMEF Heitor Villa Lobos	05
	EMEF Nossa Senhora de Fátima	02
Total	03	12
L.E.R. - Leitura, Escrita e Reflexão	EMEF João Antônio Satte	05
	EMEF Wenceslau Fontoura	04
	EMEF Moradas da Hípica	06
Total	03	15
A Grande Aventura	EMEF Lidovino Fanton	03
	EMEF Neusa Goulart Brizola	02
Total	02	05
Linhas & Entrelinhas	EMEF Mário Quintana	03
	EMEF Rincão	01
Total	02	04
Novo Bem-Me-Quer – Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	01
	EMEF Timbaúva	04
Total	02	05
Aventura da Linguagem	EMEF Prof <sup>o</sup> Larry José Ribeiro Alves	03
Total	01	03
Língua e Linguagem – Letramento e Alfabetização Linguística	EMEF Ver. Antônio Giúdice	04
Total	01	04
Não adquiriu	EMEF Prof <sup>o</sup> Elyseu Paglioli	04
	EMEF Prof <sup>a</sup> Lygia Morrone Averbuck	04
	EMEF Tristão Sucupira Vianna	05
	EMEF Prof <sup>o</sup> Luiz Francisco Lucena Borges	03
	EMEF Emílio Meyer	00
	EMEF Porto Alegre	00
Total	06	16

## APÊNDICE B:

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS QUATRO LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2010 SELECIONADOS PARA ANÁLISE

**Livro: Porta Aberta**

**Editora: FTD**

#### Referências bibliográficas

Autor	Nome	Ano
BAGNO, Marcos	Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística	2007
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & linguística	2006
CALKINS, Lucy McCornick	A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito	2002
CAMPS, Ana e col.	Propostas didáticas para aprender a escrever	2006
CARDOSO, B. EDNIR, M.	Ler e escrever, muito prazer	1998
CHARTIER, Anne-Marie CLESE, Christiane HEBRARD, Jean	Ler e escrever – entrando no mundo da escrita	1996
COLOMER, Teresa CAMPS, Ana.	Ensinar a ler, ensinar a compreender	2002
FÁVERO, Leonor Lopes ANDRADE, Maria Lúcia AQUINO, Zilda G. O.	Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna	2007
FERREIRO, Emília	Com todas as letras	2003
FERREIRO, Emília	Reflexões sobre alfabetização	2004
FERREIRO, Emília TEBEROSKY, Ana	Psicogênese da língua escrita	1986
HELM, Judy Harris BENEKE, Sallee (e col.)	O poder dos projetos – novas estratégias e soluções para a educação infantil	2005
JOLIBERT, Josette e col.	Formando crianças leitoras	1994
JOLIBERT, Josette e col.	Além dos muros da escola	2006
KAUFMAN, A. M. RODRIGUES, M. E.	Escola, leitura e produção de textos	1995
KAUFMAN, Ana. Maria. CASTEDO, Mirta TERUGGI, Lilia MOLINARI, Claudia	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental	1998
LEMLE, Miriam	Guia teórico do alfabetizador	1987
LERNER, D. PIZANI, A. P.	A aprendizagem da língua escrita na escola – reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista	1995
LERNER, D. PIZANI, A. P. PIMENTEL, M. M.	Compreensão da leitura e expressão escrita – a experiência pedagógica	1998
LERNER, Dalia	Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário	2002

LIBERATO, Yara FULGÊNCIO, Lúcia	É possível facilitar a leitura – um guia para escrever claro	2007
MEC	Pró-letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental	2007
MEC	Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa	1997
MORAIS, Arthur Gomes de	Ortografia: ensinar e aprender	2003
NEMIROVSKI, Myriam	O ensino da linguagem escrita	2002
ROJO, Roxane	Alfabetização e letramento – perspectivas linguísticas	2006
ROJO, Roxane	A prática de linguagem na sala de aula – praticando os PCNs	2006
SCHNEUWLY, Bernard DOLZ, Joaquim	Gêneros orais e escritos na escola	2004
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante	A criança na fase inicial da escrita	2003
SOLÉ, Isabel	Estratégias de leitura	1998
TRAVAGLIA, Luiz Carlos	Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus	1996
TEBEROSKY, Ana	Aprendendo a escrever	2000
ZABALA, Antoni	A prática educativa – como ensinar	1998
ZORZI, Jaime Luiz	Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico	1998

**Livro: A escola é nossa**  
**Editora: Scipione**

### Referências bibliográficas

Autor	Nome	Ano
BAMBERGER, Richard	Como incentivar o hábito da leitura	1988
BATISTA, Antonio Augusto Gomes e outros	Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento In: Pró-letramento	2007
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & linguística	1989
CORSINO, Patrícia	As crianças de seus anos e as áreas do conhecimento In: EFNA: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC)	2006
FERREIRO, Emília	Reflexões sobre alfabetização	1985
GERALDI, João Wanderlei (org)	Concepções de linguagem e ensino de português In: O texto na sala de aula	1997
KAUFMAN, Ana. Maria e outros	Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental	1998
MORAIS, Arthur Gomes de	Ortografia: ensinar e aprender	1998
PETRÁGLIA, Izabel C.	Interdisciplinaridade: o cultivo do professor	1993
BRASIL. MEC	Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais	1997
BRASIL. MEC	Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais	1997

BRASIL. MEC	Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa	1997
BRASIL. MEC	Parâmetros curriculares nacionais / referencial curricular para a Educação Infantil	1998
SOARES, Magda.	Linguagem e escola: uma perspectiva social	1989
SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros	2003

**Livro: Vivenciando a linguagem**

**Editora: Base**

### Referências bibliográficas

Autor	Nome	Ano
BAKHTIN, Mikhail	Marxismo e filosofia da linguagem	1990
BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal	Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística	1992
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & linguística	1991
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu	1999
FARACO, Carlos Alberto	Escrita e alfabetização	1994
GERALDI, João Wanderlei (org)	O texto na sala de aula	1997
GERALDI, João Wanderlei	Portos de passagem	1993
JOLIBERT, Josette	Formando crianças produtoras de texto	1994
KLEIMAN, Angela	Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura	1989
KLEIMAN, Angela	Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita	1989
LEMLE, Miriam	Guia teórico do alfabetizador	1987
LIMA, Elvira S.	Ciclos de formação de uma reorganização do tempo escolar	1998
ROJO, Roxane (org.)	Alfabetização e letramento	1998
ROJO, Roxane (org.)	Alfabetização e letramento – perspectivas linguísticas	1998
SILVA, Ezequiel Theodoro da	A produção da leitura na escola. Pesquisas e propostas	1995
SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros	1999
SMOLKA, A. L.	A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo	1988
SMOLKA, A. L. GÓES, C. A.	A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento	1993
VIGOTSKY, L. S.	Pensamento e linguagem	1987
YUNES, Eliana (org)	A leitura e a formação do leitor	1984
ZILBERMAN, Regina	A produção cultural para crianças	1982

**Livro: Hoje é dia de português**

**Editora: Positivo**

### Referências bibliográficas

Autor	Nome	Ano
ABAURRE, Maria Bernadete Marques	Horizontes e limites de um programa de investidaç�o em aquisição da escrita	1999

	In: Aquisição da linguagem: questões e análises	
ABAURRE, Maria Bernadete Marques FIAD, Raquel Salek MAYRINK-SABINSON, Maria Lauta Trindade (org.)	Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto	1997
ADAMS, Marylin Jager et al.	Consciência fonológica: em crianças pequenas	2006
AZENHA, Maria da Graça	Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro	1993
BAKHTIN, Mikhail	Marxismo e filosofia da linguagem	1979
BAKHTIN, Mikhail	Estética da criação verbal	2002
BATISTA, Angela BOZZA, Sandra	Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade	2000
BARROS, Dia Luz Pessoa de	Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso In: Diálogos com Bakhtin	1996
BENVENISTE, Émile	O homem na linguagem	1976
BRAIT, Bethe (org)	Bakhtin: dialogismo e construção do sentido	1997
BRASIL. MEC	Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 1º e 2º ciclos	1997
BRASIL. MEC	Referencial curricular nacional para a Educação Infantil	1997
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização & lingüística	1989
CARDOSO-MARTINS, Cláudia	Consciência fonológica e alfabetização	1996
CHAUÍ, Marilena	Educação e Ideologia In: Revista Educação e Sociedade	1980
CHERVEL, André	História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa In: Teoria & Educação	1990
COLL, César TEBEROSKY, Ana et al.	O construtivismo na sala de aula	1998 1997
FERREIRO, Emília	Alfabetização em processo	1988
FERREIRO, Emília	Reflexões sobre alfabetização	2004
FERREIRO, Emília	Fragmentos de entrevistas concedidas à revista Nova Escola	2001 e 2003
FORQUIN, Jean-Claude	Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar	1993
GERALDI, João Wanderlei	Pontes de passagem	1995
GERALDI, João Wanderlei (org)	O texto na sala de aula	1997
GOODSON, Ivor	Currículo: teoria e história	1995
KLEIMAN, Angela	Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita	1999
KOCH, Ingedore G. V.	Argumentação e linguagem	1996
KOCH, Ingedore G. V.	A inter-ação pela linguagem	1993
KOCH, Ingedore G. V.	A coerência textual	1990

TRAVAGLIA, Luiz C.		
LAJOLO, Marisa	Livro didático: um (quase) manual de usuário In: Em Aberto	1996
LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org)	Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas	2001
MACHADO, Nílson José	Sobre livros didáticos: quatro pontos In: Cidadania e educação	2001
MASSINI-CAGLIARI, Gladis CAGLIARI, Luiz Carlos	Diante das letras: a escrita na alfabetização	1999
MASSINI-CAGLIARI, Gladis	O texto na alfabetização: coesão e coerência	2001
POSSENTI, Sírio	Por que (não) ensinar gramática na escola	1996
ROJO, Roxane RODRIGUES, Helena	Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista de aprendizagem da linguagem escrita no Ensino Básico (comunicação)	1996
ROJO, Roxane	Alfabetização e letramento – perspectivas linguísticas	1998
SENNA, Luiz Antonio Gomes (org)	Letramento: princípios e processos	2007
SILVA, Tomaz Tadeu	Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo	2003
SOARES, Magda.	Alfabetização e letramento	2005
SOLÉ, Isabel	Estratégias de leitura	1998
TEBEROSKY, Ana COLOMER, Teresa	Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista	2003
VANOYE, Francis	Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita	1998
VYGOTSKY, Lev Semynovitch	A formação social da mente	1994
VIGOTSKY, L. S.	Pensamento e linguagem	1989
TASCA, Maria POERSCH, José Marcelino (org)	Suportes lingüísticos para a alfabetização	1990
WEISZ, Telma	O diálogo entre o ensino e a aprendizagem	1999

**APÊNDICE C**  
**QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES ÀS DIVERSAS**  
**ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DO LIVRO *PORTA ABERTA* –**  
***LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO***<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Este e os demais quadros elaborados para esta tese contaram com a participação da acadêmica Renata Sperrhake, participante do projeto integrado de pesquisa “Alfabetizações e Alfabetismos” (Nº 14995 – Sistema de Pesquisa UFRGS), coordenado pela Profª Drª Iole Maria Faviero Trindade, entre agosto de 2009 e julho de 2010, bolsista PIBIC CNPq/UFRGS.

Unidade	Leitura	Escrita	Oralidade	Aquisição	Leitura e escrita	Leitura e oralidade	Leitura, escrita e oralidade	Escrita e Oralidade	Ortografia	Leitura e ortografia	Escrita e ortografia	Leitura, Escrita e ortografia	Leitura, escrita, oralidade e ortografia	Outro	Total de atividades por unidade
T	3	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
P	3	4	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	13
L	6	7	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
B	6	3	1	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
N	5	5	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
C	8	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15
D	3	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
M	7	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
V	3	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
S	6	0	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	16
R	5	6	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
F	4	2	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
G	6	4	2	3	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	19
J	6	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
X	5	0	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13
Z	7	2	2	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	18
tipos de letra	10	14	3	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40
R	5	3	2	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	0	15
RR	1	2	0	0	3	0	0	0	1	1	0	1	0	0	9
Ar	4	2	1	4	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	15
S	3	1	3	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	0	13
SS	4	0	2	1	2	0	0	0	1	1	2	1	0	0	14
Es	2	0	3	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
Na	3	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	11
AM	1	1	1	0	4	0	0	0	0	3	3	1	0	0	14
H	2	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	8
nh	5	1	3	0	3	0	0	0	0	1	1	1	0	1	16
ch	4	2	2	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	16
lh	4	2	1	0	4	0	0	0	0	0	2	1	0	0	14
Encontro Consonantal	2	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0	4	0	2	14
ge / gi	2	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	8
ce / ci	5	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	10
al	1	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	8
que/qui	1	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	2	0	1	9
qua	2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	7
encont. Cons.	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	3	0	0	7
gue/gui	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	7
gua	2	2	2	0	3	0	0	0	0	0	2	1	0	0	12
Ç	3	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	11
ez	3	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>78</b>	<b>59</b>	<b>40</b>	<b>102</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>520</b>

**APÊNDICE D**  
**QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES ÀS DIVERSAS**  
**ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DO LIVRO A ESCOLA É NOSSA –**  
**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA – 1º ANO**

Unidade	Leitura	Escrita	Oralidade	Aquisição	Leitura e escrita	Leitura e oralidade	Leitura, escrita e oralidade	Escrita e Oralidade	Ortografia	Leitura e ortografia	Escrita e ortografia	Leitura, Escrita e ortografia	Leitura, escrita, oralidade e ortografia	outro	Total de atividades por unidade
1	1	1	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
2	5	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13
3	1	3	1	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	13
4	3	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
5	2	3	1	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
6	0	1	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
7	4	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
8	1	1	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
9	3	0	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
10	1	0	1	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8
11	3	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
12	1	6	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
13	3	4	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	11
14	2	1	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	10
15	1	4	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10
16	5	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
17	4	4	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
18	2	4	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	11
19	3	4	1	0	0	0	1	0	2	1	2	0	0	0	14
20	3	2	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	9
21	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
22	1	2	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	8
23	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	7
24	2	3	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	8
25	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
26	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6
27	1	2	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	7
28	2	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7
29	2	2	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	8
30	3	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8
31	4	2	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	12
32	4	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	11
33	4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8
34	1	7	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	13
35	4	3	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	10
36	3	2	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	10
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>	<b>85</b>	<b>29</b>	<b>59</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>339</b>

## APÊNDICE E

### QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES ÀS DIVERSAS ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DO LIVRO *VIVENCIANDO A LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA – 1º ANO*

Unidade	Leitura	Escrita	Oralidade	Aquisição	Leitura e escrita	Leitura e oralidade	Leitura, escrita e oralidade	Escrita e Oralidade	Ortografia	Leitura e ortografia	Escrita e ortografia	Leitura, Escrita e ortografia	Leitura, escrita, oralidade e ortografia	outro	Total de atividades por unidade
1	16	12	7	29	7	0	1	1	0	0	0	0	0	4	77
2	8	3	3	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	30
3	8	5	5	6	7	1	0	1	0	0	0	0	0	3	36
4	18	18	5	16	13	1	1	4	2	2	0	1	0	9	90
5	13	16	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	37
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>55</b>	<b>23</b>	<b>61</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>270</b>

## APÊNDICE F

### QUANTIDADE DE ATIVIDADES REFERENTES ÀS DIVERSAS ESPECIFICIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DO LIVRO *HOJE É DIA DE PORTUGUÊS – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO*

Unidade	Capítulo	Leitura	Escrita	Oralidade	Aquisição	Leitura e escrita	Leitura e oralidade	Leitura, escrita e oralidade	Escrita e Oralidade	Ortografia	Leitura e ortografia	Escrita e ortografia	Leitura, Escrita e ortografia	Leitura, escrita, oralidade e ortografia	outro	Total de atividades por capítulo
1	1	2	1	4	4	4	2	1	1	0	0	0	0	0	1	20
	2	1	1	4	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15
2	1	2	3	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	21
	2	3	11	8	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	32
	3	5	6	15	10	6	1	0	0	0	0	0	0	0	6	49
3	1	2	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12
	2	8	6	16	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	38
4	1	3	5	12	7	0	6	0	0	0	0	0	0	0	4	37
	2	2	3	4	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
5	1	5	3	5	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
	2	3	3	11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	20
	3	2	4	9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	17
	4	6	4	11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>114</b>	<b>47</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>312</b>

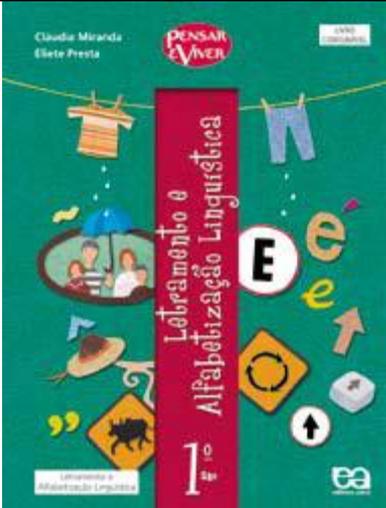
## **ANEXOS**

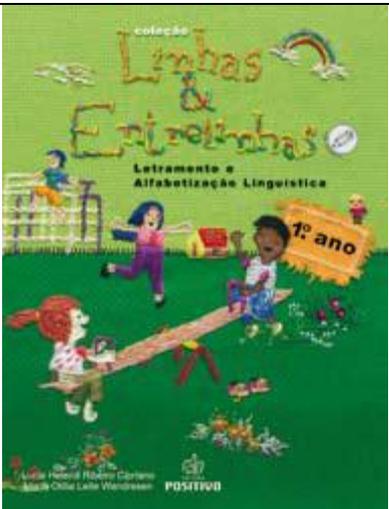
**ANEXO A:**  
**LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO SELECIONADOS - PNLD 2010**

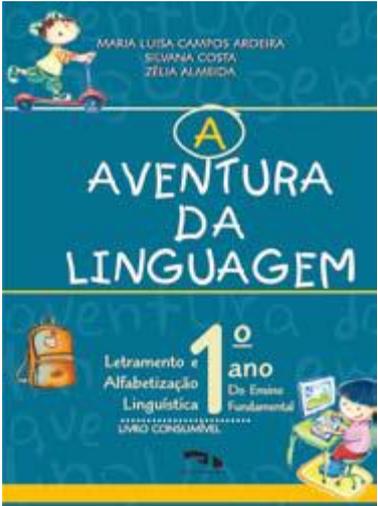
Capa do livro	Nome do livro <sup>168</sup> , autores e editora	Visão Geral da Obra
	<p><b>APRENDENDO SEMPRE – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*</b></p> <p>Autoria: Angélica Carvalho Lopes Cláudia Miranda Vera Lúcia Rodrigues</p> <p>Editora: Ática</p>	<p>A coleção se organiza em unidades temáticas e oferece uma proposta didática marcada por continuidade e progressão. A leitura é um eixo muito valorizado pela qualidade do repertório textual e pela regularidade de seções e atividades, que propiciam a ampliação do letramento dos alunos. A apropriação do sistema alfabético também é tratada de forma gradual. Há uma ênfase inicial no trabalho com letras e palavras, exercícios de fixação dos conhecimentos transmitidos e desafios que levam a criança a comparar sua escrita espontânea com a convencional. No segundo volume, as convenções do sistema e as questões ortográficas são retomadas, ampliadas e sistematizadas. No Manual do Professor, destacam-se as orientações ao longo das atividades para que os alunos façam as modificações e ajustes necessários aos padrões ortográficos. A produção de textos contempla as modalidades oral e escrita, distribuídas com ênfases diferenciadas nos dois volumes, com inserção de exemplos de planejamento e revisão das propostas. Há também sugestões de trabalho interdisciplinar, que valorizam a integração de conhecimentos de Matemática e Ciências ao trabalho com Língua Portuguesa.</p>
	<p><b>PENSAR E VIVER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*</b></p>	<p>Organizada em quatro unidades temáticas por volume, a coleção apresenta seleção textual que proporciona às crianças experiências significativas de leitura. O volume 1 prioriza o processo de letramento, ao propor trabalho mais sistematizado de leitura e discussões que permitem aprofundar o sentido e o reconhecimento de características de diversos gêneros textuais. Quanto à alfabetização, a meta para o primeiro ano consiste na iniciação, isto é, na</p>

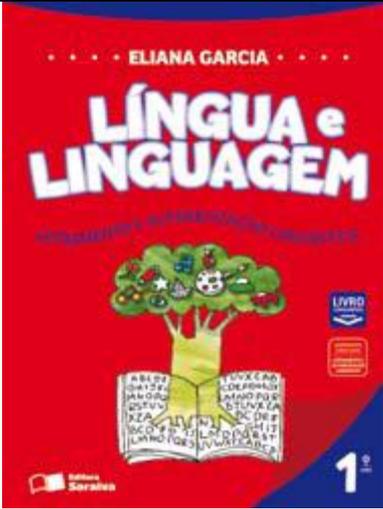
<sup>168</sup> (\*) Livro que está entre os quatro mais escolhidos pela Rede Municipal de Porto Alegre.

(\*\*) Livro escolhido pela Rede Municipal de Porto Alegre.

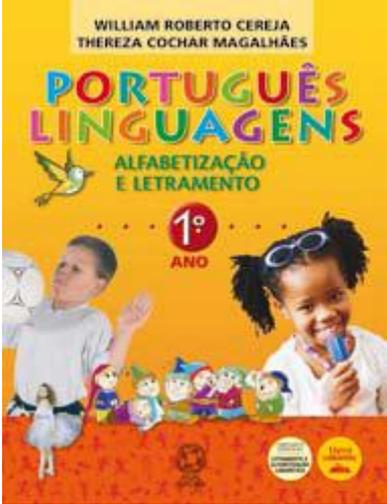
	<p>Autoria: Cláudia Miranda Eliete Presta Leila Barbosa Marisa Timponi</p> <p>Editora: Ática</p>	<p>apropriação de conhecimentos de aspectos básicos da representação escrita do português. A sistematização e a apreensão de normas ortográficas têm início no segundo volume. São propostos dois projetos a serem desenvolvidos, um em cada série, a saber: a) <i>A caminho da escola</i> e b) <i>Melhorando a escola</i>. Ambos complementam o conteúdo trabalhado ao longo do ano e estão bastante estruturados, funcionando como sequência de etapas/tarefas a serem realizadas pelo professor com a sua turma. O Manual apresenta reflexões sobre avaliação, ressaltando a importância de sondagens e diagnósticos periódicos dos conhecimentos já construídos pelos alunos.</p>
	<p><b>L.E.R. – LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO*</b></p> <p>Autoria: Beatriz Morelli Márcia Leite Luciana Guimarães Cristina Bassi</p> <p>Editora: FTD</p>	<p>Esta coleção se estrutura em módulos e em unidades configurados por tipos e gêneros textuais. Uma de suas contribuições refere-se à formação do leitor, inclusive do leitor literário, pelo representativo repertório de textos e pelas estratégias propostas para sua exploração. A coleção investe também na formação de um produtor de textos que saiba levar em conta os usos sociais da escrita. Valoriza os gêneros da oralidade, com atividades diversificadas em todas as unidades dos dois volumes. A proposta aborda, de forma sistemática, os conhecimentos linguísticos, articulando-os à leitura e à escrita em atividades lúdicas e reflexivas. Nesse trabalho, um diferencial importante é a progressiva retomada de conhecimentos e de capacidades explorados anteriormente, preocupação evidenciada no interior de cada volume e na articulação entre os dois anos da coleção. Também chama a atenção o projeto gráfico, no qual se destacam os critérios estéticos da seleção de imagens e a adequada distribuição de textos e atividades nas páginas – aspectos que contribuem para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos ensinados e dos vários sentidos dos textos.</p>
	<p><b>A GRANDE AVENTURA*</b></p>	<p>Cada volume desta coleção organiza-se em quatro unidades temáticas, divididas em uma série de lições que visam a estimular o desenvolvimento das habilidades básicas da língua: falar, escutar, ler e escrever. As lições baseiam-se em temas que despertam</p>

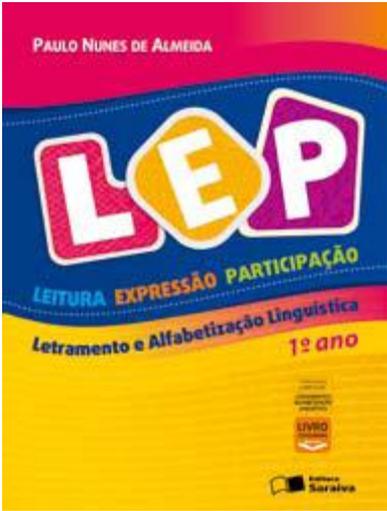
	<p>Autoria: Vera Regina Anson Regina Carvalho</p> <p>Editora: FTD</p>	<p>o interesse do aluno para a leitura de textos de diferentes gêneros. A proposta pedagógica elege a reflexão como eixo, apoiada em um trabalho de mediação a ser organizado e planejado pelo professor. Tal perspectiva conta com uma postura investigativa do(a) professor(a), que deve buscar conhecer o processo de desenvolvimento dos alunos a fim de organizar intervenções e promover a aprendizagem da leitura e da escrita. A coleção procura manter o equilíbrio entre os diferentes componentes da alfabetização e do letramento, com maior ênfase, no ensino do sistema alfabético, na transmissão de conhecimentos. Chama a atenção o número significativo de gêneros textuais reproduzidos, em todas as unidades, com as características dos suportes originais. Isso facilita o encaminhamento das atividades de escrita, as quais investem em diferentes gêneros e em efetivas relações de interlocução. Ou seja, escreve-se com propósitos específicos, para determinados interlocutores, a partir de estratégias discursivas planejadas e trabalhadas em sala de aula. Há ênfase nas atividades de revisão dos textos escritos, bem como na apreensão das características formais e funcionais dos diferentes gêneros trabalhados e na adequação dos textos às condições de produção e circulação. O Manual do Professor apresenta uma pequena coletânea de contos a serem lidos para os alunos, o que amplia o trabalho proposto nas unidades.</p>
	<p><b>LINHAS &amp; ENTRELINHAS*</b></p> <p>Autoria: Lucia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen</p>	<p>Os dois volumes da coleção se organizam em unidades que abordam temáticas do interesse infantil e oferecem uma proposta didática marcada por continuidade e progressão. Em cada unidade são apresentadas propostas contextualizadas de leitura de textos literários que se articulam aos conteúdos ensinados de forma a ampliar o letramento do aluno. O ensino das regras e conhecimentos relativos ao sistema alfabético é proposto em situações diversificadas de uso da escrita. As propostas de produção de texto contribuem para que os alunos tenham subsídios para construção temática e a observação de características do gênero. Há uma constante</p>

	Editora: Positivo	exploração das características dos gêneros e dos suportes em que circulam na sociedade, o que se evidencia pelo significativo número de textos autênticos.
	<p><b>NOVO BEM-ME-QUER</b>  <b>- LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*</b></p> <p>Autoria:          Vanda Aldina Garcia          Campos          Maria Regina Centeno          Giesen          Rita de Cassia          Rodrigues</p> <p>Editora do Brasil</p>	<p>A coleção se estrutura em unidades que exploram temas de interesse infantil, tais como a escola, a natureza, os animais, brinquedos e o mundo do faz-de-conta. As unidades apresentam diversas seções destinadas aos principais conteúdos dos processos iniciais de alfabetização e letramento. A proposta revela progressão na complexidade dos conhecimentos abordados ao longo dos dois volumes, com ênfase na retomada de capacidades pertinentes à apropriação do sistema de escrita alfabético e na exploração de características dos gêneros textuais oferecidos para leitura dos alunos. Entretanto, o segundo volume, ao introduzir conhecimentos linguísticos avançados para os anos iniciais de escolarização, reserva espaço menor para a consolidação do domínio do sistema alfabético. Há uma constante exploração da dimensão lúdica, que se evidencia pela inserção de muitos textos da tradição oral, além de jogos, brincadeiras, curiosidades, caça-palavras e diferentes recursos expressivos disponibilizados ou solicitados às crianças.</p>
	<p><b>A AVENTURA DA LINGUAGEM*</b></p> <p>Autoria:          Silvana Aparecida Costa          Zélia Almeida Gusmão          de Andrade          Maria Luisa Campos          Madeira de          Ley Aroeira</p> <p>Editora:          Dimensão</p>	<p>Esta coleção está organizada em <b>unidades que abordam temáticas do universo infantil</b>, tais como brincadeiras, bichos de estimação, personagens de histórias e alguns gêneros textuais de grande circulação social. Uma de suas contribuições refere-se à <b>formação do leitor</b>, pela qualidade de sua seleção textual, pelas atividades propostas para estudo dos textos – que são variadas e exploram diversas habilidades de construção de sentido – e pelas possibilidades de letramento dos alunos. O trabalho com o <b>sistema de escrita</b> orienta-se pela exploração das características gráficas e sonoras do código linguístico, por meio da abordagem de unidades linguísticas – letras, sílabas e palavras – sempre contextualizadas por textos. No segundo volume, as características do sistema alfabético introduzidas no volume 1 são retomadas</p>

		<p>visando sua sistematização, além de introduzir-se o estudo das regras ortográficas. Há um cuidado na articulação entre os textos apresentados em cada unidade, o que favorece o trabalho de intertextualidade e a ampliação das temáticas abordadas.</p>
	<p><b>LÍNGUA E LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA*</b></p> <p>Autoria: Eliana Garcia</p> <p>Editora: Saraiva Livresiros</p> <p>Editores</p>	<p>A coleção apresenta, nos dois volumes, semelhanças nos focos de suas unidades temáticas – sempre pertinentes ao universo infantil – e na estruturação de seções e atividades. As propostas são variadas do ponto de vista dos procedimentos de ensino e aprendizagem, com abordagem de aspectos lúdicos e sugestões de possibilidades de organização dos alunos para maior participação e interação em sala de aula. Em relação à formação do leitor, a coleção favorece o acesso a diferentes gêneros textuais e o desenvolvimento de diversas habilidades de leitura. A literatura constitui o foco do trabalho sistemático de identificação dos elementos que compõem os textos, como na exploração de histórias, contos, fábulas e poesias. Outra ênfase da proposta se dirige à apropriação do sistema de escrita, pautada por princípios metodológicos que conjugam a transmissão de conhecimentos e a reflexão sobre novas situações de uso da escrita, com progressivo domínio dos aspectos ortográficos. A retomada de conteúdos e conhecimentos linguísticos, ao longo da coleção, propicia continuidade e consolidação da alfabetização nos dois anos destinados a esse processo. O eixo da produção de texto também apresenta progressão, apesar de haver uma grande ênfase na escrita de palavras e sentenças. Quanto à oralidade, apesar da presença da tradição oral em várias seções dos dois volumes, as atividades de produção exploram um número limitado de gêneros orais.</p>
		<p>A coleção organiza-se em unidades temáticas nas quais são oferecidos projetos que promovem situações investigativas de uso da leitura e da escrita – tais como realização de entrevistas, organização e registro de informações, socialização das produções escritas e orais. Muitas são as atividades lúdicas, utilizadas como</p>

	<p><b>INFÂNCIA FELIZ – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Albanize Aparecida Aredes Neves Ângelo Alexandref Stefanovits Míriam dos Santos Grilo</p> <p>Editora: Edições Escala Educacional</p>	<p>estratégias de ensino. O Manual do Professor traz sugestões de temas transversais (pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, ética) para cada unidade, o que demonstra a preocupação em se articular o ensino da Língua Portuguesa com conteúdos de outras áreas de ensino. A proposta pedagógica atende aos princípios de sistematização e de progressão de complexidade dos conhecimentos e das capacidades de leitura e escrita, sem perder de vista a diversidade e a contextualização das atividades. A reflexão está sempre presente nos exercícios que se voltam para a compreensão dos textos, a aquisição do sistema alfabético e a produção de textos orais e escritos. Os textos da coleção primam pela diversidade de gêneros orais e escritos e pela boa seleção, o que proporciona ao aluno relevantes experiências estéticas, bem como práticas leitoras significativas, uma vez que os textos estão relacionados a usos e funções sociais bem definidos.</p>
	<p><b>CONHECER E CRESCER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Cristiane Brunello</p> <p>Editora: Edições Escala Educacional</p>	<p>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 gradação temporal para seu desenvolvimento e amplia as alternativas de trabalho docente e de letramento dos alunos.</p>
		<p>Os princípios metodológicos adotados por esta coleção privilegiam a contextualização,</p>

	<p><b>PORTUGUÊS: LINGUAGENS – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b></p> <p>Autoria: Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja</p> <p>Editora: Saraiva Livresiros Editores</p>	<p>tanto nas atividades de ensino de leitura quanto nas de produção de textos escritos. Os dois livros são divididos em quatro unidades. No livro 1: <i>Vai começar a brincadeira; Eu, minha terra, minha gente; Mar de histórias</i> e <i>Pintando o sete</i>. No livro 2: <i>Na boca do povo; Brincadeiras e brinquedos; Era uma vez</i> e <i>Esses bichos são demais</i>. Cada unidade se organiza em quatro capítulos. A seleção de textos verbais e visuais pode proporcionar experiências de leitura significativas para as crianças, além de oportunidades de observação e aprendizagem de aspectos da organização da língua escrita, tanto em si mesma quanto do ponto de vista de seu funcionamento social. Ao final de cada unidade, em ambos os livros, há um capítulo diferenciado dos demais, denominado <i>Oficina de Criação</i>, realizado em forma de projeto, com propostas de atividades que visam a “retomar e ampliar as atividades desenvolvidas na unidade, promovendo a interação entre os alunos e a escola, entre os alunos e sua família e a socialização da criança por meio do trabalho em equipe”. No Manual do Professor, há sugestões de leitura complementar e de aprofundamento, além de proposta de cronograma, com a previsão do número de aulas a ser despendido em cada parte do livro.</p>
	<p><b>PROJETO PROSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Cristina Hülle Angélica Demasi</p> <p>Editora:</p>	<p>Cada volume da coleção é dividido em oito unidades temáticas que se iniciam com cenas exploradas por meio de jogo, desenho, recorte e colagem, de identificação de objetos ou de reconhecimento das situações sociais de uso de gêneros diversos. No que se refere à apropriação do sistema alfabético, possibilita-se ao aluno observar, analisar e elaborar sínteses sobre os conhecimentos e regras que compõem nosso sistema de escrita. A produção de textos escritos explora as diferentes características de organização dos gêneros e solicita a revisão das produções elaboradas pelo aluno. O Manual do Professor apresenta, de forma detalhada, possibilidades de organização temporal das habilidades a serem desenvolvidas e a articulação entre o planejamento do professor e o quadro de conteúdos. As seções <i>Rede de Ideias</i> e <i>Convivência</i></p>

	Saraiva Livreiros Editores	sistemizam de forma contextualizada conteúdos trabalhados nas diferentes unidades.
	<p><b>ALFAETRA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo Maria Del Pilar Espí Cavalcanti</p> <p>Editora: Ática</p>	<p>A coleção estrutura-se em unidades temáticas nas quais são propostas atividades que se agrupam em seções voltadas para: realização de pesquisas; jogos; compreensão textual; produção textual; atividades orais; apresentação de biografias; inserção de informações adicionais ou de outras formas de linguagem, como fotografias e pinturas. A coleção equilibra o tratamento dado à apropriação do sistema alfabético de escrita com uma abordagem voltada para a ampliação do letramento dos alunos. O material é atraente ao público infantil e apresenta uma organização que ajuda na realização das atividades propostas. A dimensão lúdica é contemplada com imagens coloridas, em diferentes linguagens que se encontram presentes em atividades variadas. Na apropriação do sistema de escrita, destaca-se o trabalho com a escrita de letra cursiva. O eixo da leitura é explorado nos dois volumes da coleção, por meio de estratégias variadas para interpretação de grande variedade de gêneros. A produção de textos escritos aparece com indicação de objetivos, interlocutores e múltiplos gêneros a serem produzidos.</p>
	<p><b>LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Paulo Nunes de Almeida</p> <p>Editora: Saraiva Livreiros Editores</p>	<p>A coleção está organizada em unidades temáticas: dez, no primeiro volume e seis, no segundo; e apresenta seções destinadas aos quatro eixos do ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento iniciais, além de atividades lúdicas e de trabalhos de pesquisa. O volume 1 traz jogos com atividades complementares, voltadas para o estudo do sistema alfabético, e um encarte contendo folhas avulsas para recorte de letras. A proposta pedagógica articula os processos de alfabetização e letramento ao longo dos dois primeiros anos de escolarização. A abordagem sistemática das relações entre grafemas (escrita) e fonemas (sons) inicia-se no primeiro volume e prossegue no segundo, que introduz e privilegia questões ortográficas. Os textos são abordados ora do ponto de vista dos conteúdos, ora como exemplares de um</p>

		<p>gênero, com uma contextualização do trabalho a cargo de uma exploração de pinturas artísticas, fotografias e ilustrações. Os conteúdos são explorados mesclando-se a construção e a transmissão de conhecimentos, tanto nas atividades de uso da língua (leitura e escrita), quanto nas de reflexão e aplicação das regras e definições que envolvem a apropriação do sistema alfabético pelo aluno.</p>
	<p><b>CONSTRUINDO A ESCRITA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b></p> <p>Autoria: Cristina Barelli Carmen Silvia Carvalho Sílvia Maria De Almeida Salmaso Déborah Panachão</p> <p>Editora: Ática</p>	<p>A coleção é organizada por unidades temáticas, que se estruturam a partir de diversos gêneros de textos ou de atividades lúdicas pertinentes à alfabetização. As produções dos alunos, tanto escritas quanto orais, concentram-se na elaboração gradual de um memorial, para o qual convergem os registros solicitados ao final de cada unidade, nos dois volumes. A aquisição do sistema de escrita é o foco da proposta, com atividades diversificadas e progressivas, que elegem a palavra como principal unidade de análise. Neste trabalho, estimula-se a reflexão dos alunos sobre o aspecto sonoro da língua, em suas relações de semelhança e diferença com a escrita, e explora-se um conjunto de capacidades linguísticas sistematicamente retomadas, nos dois volumes, para aplicação a novas situações de uso da língua.</p>