



## A aprendizagem da escrita alfabética à luz das práticas de letramento: retrocessos e conquistas nos livros didáticos

Raquel Oliveira do Nascimento<sup>1</sup>

UERJ/FAPERJ

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que investiga se e como os livros de alfabetização atuais estão coordenando a alfabetização com o letramento, uma vez que já se sabe que tais processos são independentes e indissociáveis (SOARES, 2004). Também reconhece o papel da socialização na co-construção do conhecimento (KRAMSCH, 2002; OCHS, 2002; VAN LIER, 2000) e, consequentemente, o papel do professor na promoção de contextos interacionais em sala de aula. Partindo de estudos anteriores, que indicaram tanto um desequilíbrio na ênfase dada pelos novos livros de alfabetização aos dois processos mencionados, quanto a insatisfação de alguns docentes com os livros recomendados pelo MEC (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2008, BRITO *et.al*, 2007 e SILVA, 2008), e levando em conta o lugar ocupado pelo livro didático na realidade escolar brasileira, este estudo contrastou qualitativamente um dos livros didáticos do PNLD/2010 com uma famosa cartilha tradicional, ainda editada, na procura de avanços e retrocessos, principalmente no que se refere ao espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética, sua articulação com o letramento, e à importância dada ao papel da socialização entre alunos e professores na construção desse aprendizado. Minhas análises parecem apontar para avanços importantes, tanto na diversidade e qualidade dos textos apresentados, quanto na promoção da socialização. Já o ensino do sistema de escrita alfabética, ênfase exclusiva da cartilha antiga, considero necessitar de maior atenção no novo livro didático, tanto no que se refere ao espaço dedicado a ele, como à sua articulação com o letramento.

**Palavras-chave:** alfabetização e letramento; material didático; práticas de socialização.

**Abstract:** *This work is part of a research which investigates whether and how the current literacy textbooks are coordinating the reading instruction with literacy, since it is known that such processes are independent and inseparable (SOARES, 2004). This study recognizes the role of socialization for the co-construction of knowledge (KRAMSCH, 2002; Ochs, 2002; VAN LIER, 2000) and consequently the teacher's role in promoting interactional contexts in the classroom. Taking into account previous studies that have indicated both an imbalance in the emphasis that the new literacy textbooks give to the two processes mentioned and teachers' dissatisfaction with these materials (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2008, BRITO *et.al*, 2007 & SILVA, 2008), and also taking into consideration the place of textbook in Brazilian educational reality, this study contrasted qualitatively one of the textbooks from PNLD/2010 with an old textbook, still published, in search of advances and setbacks, especially with regard to the space dedicated to reading instruction, its coordination with literacy practices, and the importance given to the role of socialization for the co-construction of knowledge. My studies show significant advances in relation to diversity and quality of the texts presented in the new textbook and in the promotion of socialization as well. In relation to reading instruction, however, I believe that the new textbook need some improvement, not only in terms of the*

---

<sup>1</sup> raquelnascimento@gmail.com



space devoted to it, but also in relation to the need of coordinating this work with literacy practices.

**Keywords:** literacy; textbooks; language socialization practices.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, diferentes pesquisas influenciaram mudanças nos paradigmas da educação como um todo. Entre as pesquisas mais influentes podemos citar os estudos construtivistas da *Psicogênese da Língua Escrita* de FERREIRO e TEBEROSKY (1991), que ao deslocar o foco de atenção dos métodos para o próprio aprendiz, descrevendo todo um processo percorrido por ele durante a aquisição da leitura e da escrita, lançaram uma nova perspectiva às discussões no campo da alfabetização. Paralelamente, a difusão dos estudos de VYGOTSKY (1994) trouxe às discussões o papel da socialização na construção do aprendizado, entendendo que o conhecimento é construído pelo sujeito nas relações com o outro, dando-se, em sua visão, na direção do social para o individual. Na mesma época, os estudos de letramento trazem à tona a “(...) necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004).

Com essa mudança de paradigmas, inicia-se um empreendimento de esforços, tanto das autoridades, quanto da academia, em garantir a institucionalização das novas teorias na rede pública, através de diferentes documentos oficiais, como os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – por exemplo. Como tais esforços coincidem com um quadro de desvalorização do docente, cuja formação, geralmente inadequada, não possibilita a compreensão plena de tais propostas, embasadas em teorias da linguagem com as quais ele não está familiarizado, o que ocorre de fato é um descompasso entre a teoria e a prática docente efetiva (cf. KLEIMAN, 2008).

Um sinal desse descompasso está na manutenção, ainda que velada, de práticas tradicionais de alfabetização nas salas de aula brasileiras. Como prova disso, em 03/07/2010, o site [Folha.com](http://Folha.com) divulgou uma nota<sup>1</sup> informando que a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, cuja primeira edição é de 1947, havia estado entre os cinco livros mais vendidos pela Livraria da Folha no mês de junho daquele ano. A cartilha, que segundo a reportagem já



alfabetizou mais de 30 milhões de brasileiros, encontra-se na 130ª edição, com as devidas atualizações referentes ao Novo Acordo Ortográfico.

Para citar outro exemplo de má compreensão das teorias em voga, especificamente no campo da alfabetização, temos o fato de que o termo *letramento* passa a ser empregado como substituto do termo *alfabetização*. A partir do momento em que se entende que os métodos tradicionais são incompatíveis com a forma como as crianças aprendem, sem que, no entanto, fosse oferecida uma metodologia alternativa, começam a surgir muitas dúvidas e equívocos entre os professores, dificultando a plena articulação entre discurso e prática docente. Cria-se, entre outras, a falsa idéia de que o ensino explícito do código de escrita seria desnecessário, e que a criança aprenderia espontaneamente, a partir do contato com materiais escritos em um ambiente letrado (cf. RANGEL, 2002). Ocorre que as discussões, que antes giravam em torno dos métodos mais adequados, passam agora a excluí-los, ocasionando o que Soares denomina *desinvenção da alfabetização*. Nesse contexto de confusões, o termo *alfabetização* passa a ter uma conotação negativa, ultrapassada, por ser diretamente associada aos métodos tradicionais de ensino. Já o termo *letramento* passa a ser representativo do novo. Atualmente, no entanto, já se reconhece as especificidades de cada um dos dois processos, que, longe de serem opostos, são complementares e devem ocorrer preferencialmente juntos (cf. SOARES, 2004).

Uma das consequências mais visíveis das políticas públicas para institucionalização dos novos paradigmas na rede pública são as reformulações feitas nos livros didáticos, principalmente a partir dos anos de 1990, com a institucionalização do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que estabeleceu critérios para julgar a qualidade e recomendar ou não os materiais a serem usados no ensino fundamental. Tais reformulações são ainda mais significativas nos livros destinados à alfabetização, substitutos das cartilhas. Nesse caso, estudos recentes têm constatado tanto a insatisfação de alguns docentes em relação aos materiais recomendados pelo MEC quanto a manutenção em salas de aula de alfabetização de princípios e estratégias didáticas preconizadas pelos métodos tradicionais, e têm se interessado em entender as causas desse quadro. SILVA (2008) teve acesso a dados nacionais que revelavam que algumas escolas, que no PNLD/1998 haviam escolhido livros recomendados pelo PNLD, no PNLD/2001, haviam optado por obras não tão bem avaliadas (recomendadas com ressalvas), que mais se aproximavam das cartilhas tradicionais. Para tentar entender os motivos desse movimento, o autor pesquisou depoimentos de professores



de sete escolas mineiras, e constatou que eles tinham uma série de concepções e queixas a respeito dos livros didáticos, que os levavam a adaptá-los de diversas maneiras. Segundo os docentes participantes da pesquisa, os novos livros apresentariam “textos bons, mas não para o tipo de alunos que possuem”, por serem muito longos e complexos. Em relação às atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, os professores diziam que as análises propostas raramente exploravam os valores sonoros das letras, limitando-se a análises no nível estrutural das palavras (número de letras, número de sílabas, posição de letras e sílabas em palavras, etc).

BRITO et al. (2007), partindo da hipótese de que o motivo da rejeição dos docentes seria o número insuficiente de atividades voltadas ao ensino de escrita alfabética nos novos livros didáticos, pesquisaram cinco obras em dois momentos – PNLD/2004 e PNLD/2007. Os estudos demonstram ter havido um aumento no número dessas atividades de um PNLD para o outro em todas as obras analisadas, demonstrando uma tentativa dos autores de se adequarem às necessidades dos docentes, porém as pesquisadoras consideraram esse aumento ainda insuficiente. MORAIS e ALBURQUERQUE (2008) investigaram dois livros didáticos do PNLD/2004 e constataram, entre outras coisas: que os autores das obras recomendadas não conseguiam articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética; que exploravam pouco os textos curtos; e que apresentavam pouquíssimas atividades voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, o que corrobora as queixas dos professores de Minas Gerais, reveladas no estudo de SILVA (2008).

Partindo do contexto aqui descrito, o interesse desse estudo foi investigar um dos livros didáticos de alfabetização do PNLD/2010, contrastando-o com a cartilha tradicional, ainda editada e campeã de vendas, na busca de pistas sobre os possíveis motivos que levariam professores a persistirem no uso de materiais antigos, em lugar de aderirem aos novos livros didáticos bem avaliados pelo MEC. Para tanto, procurou-se identificar avanços e retrocessos no novo livro no que se refere às seguintes questões:

1. Qual é o espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética?
2. Como se dá a articulação desse trabalho com o de letramento?
3. Qual a importância dada ao papel da socialização entre aluno/alunos/professor na construção desse aprendizado?



O contraste entre as análises dos dois materiais apontou muitos avanços no livro didático do PNLD/2010, mas também deu pistas de possíveis justificativas para a manutenção do uso da cartilha, como veremos no decorrer deste artigo.

## **2. Embasamento Teórico**

O presente estudo assume uma perspectiva teórica que reconhece a importância da socialização no uso da linguagem. Muitos estudos têm tratado desse assunto, bem como da relação existente entre interação e construção do conhecimento. Para VYGOTSKY (1994), a direção do desenvolvimento é do social para o individual, uma vez que, desde cedo, a função primária da fala já é a comunicação, o contato social. A certa idade, a fala social da criança ramifica-se em fala egocêntrica e fala comunicativa, sendo ambas sociais, ainda que suas funções sejam diferentes. Para VYGOTSKY, a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e colaborativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas internas, servindo como organizadora do pensamento. Dessa forma, a natureza do desenvolvimento é vista como sócio-histórica, e o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelas ferramentas linguísticas do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.

Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim a aprendizagem é entendida, independentemente de idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental. (MAGALHÃES, 1996: 3-4)

As pesquisas voltadas para a socialização no uso da linguagem firmam-se na noção de que o processo de aquisição de uma língua é parte de um processo muito maior, que é o de tornar-se um indivíduo em uma sociedade (OCHS, 2002). Tais pesquisas, explorando a noção psicológica e cultural de que o desenvolvimento humano é facilitado pela participação em interações sociais e culturais, têm como importante unidade de análise a atividade social na qual participam pessoas de mais ou menos experiência. Como aponta MAGALHÃES (1996), recentemente, a pesquisa em aprendizagem em sala de aula de línguas tem levantado a importância da criação de contextos interacionais para que alunos e professores possam





colaborar na construção de significados, entendendo-se como interação qualquer troca de palavras entre dois interlocutores ao menos (aluno/aluno/professor).

Propondo uma releitura das teorias de Vygotsky e Bakhtin, VAN LIER (2000) defende uma abordagem ecológica para o ensino de línguas, por acreditar que o aprendizado de uma língua emerge das relações entre o indivíduo, o mundo e outros indivíduos, e não de simples processamento de insumos, tendo uma visão holística da aprendizagem: “A partir de uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso num ambiente repleto de significados em potencial. Esses significados tornam-se acessíveis ao aprendiz a medida que ele age e interage *no e com* esse ambiente” (VAN LIER, 2000, p.246).

### 3. *Corpus* de Análise e Procedimentos Utilizados

O presente trabalho é de natureza descritiva e interpretativa. Empregando uma abordagem qualitativa, o estudo analisou um livro didático de alfabetização do PNLD/2010, a obra *L.E.R., Leitura, Escrita e Reflexão* (exemplar do professor), em contraste com a cartilha tradicional *Caminho Suave*, citada na reportagem da Folha online como campeã de vendas, e o seu respectivo manual do professor. Como já informado na introdução deste artigo, esta análise privilegiou três aspectos: **o espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética; a articulação desse trabalho com o de letramento; e a importância dada ao papel da socialização entre aluno/aluno/professor na construção desse aprendizado.** A partir desses critérios, buscou-se identificar avanços e retrocessos no novo livro didático em relação à cartilha e, dessa forma, encontrar pistas dos possíveis motivos para o uso da cartilha até os dias de hoje. Para tanto, primeiramente, investigou-se os pressupostos básicos que norteavam cada um dos materiais, para que fosse possível entender melhor as escolhas de cada um deles, e suas estruturas e formas de organização. Em seguida, passou-se à análise contrastiva das propostas dos materiais, observando-se os três aspectos mencionados.

De forma a facilitar o trabalho, as atividades analisadas foram enquadradas nas seguintes categorias: *Práticas de leitura, Práticas de Escrita/Produção textual e Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética*. No caso do livro didático, as duas primeiras categorias foram identificadas como voltadas ao letramento e a terceira, como voltada à alfabetização, o que permitiu visualizar se havia ou não equilíbrio e articulação entre os dois processos. Em relação



à cartilha, todas as três categorias se fundiam no mesmo propósito, o de alfabetizar, sem espaço para o letramento, como veremos mais adiante.

#### 4. A estrutura das obras

- Cartilha *Caminho Suave*

A cartilha *Caminho Suave*, diferentemente do outro material, não pode ser avaliada como um livro didático, uma vez que é apenas um dos elementos que compõem o método, denominado pela autora de *alfabetização pela imagem*. Composto pela cartilha, por cartazes de palavras chaves, um baralho com as miniaturas dos cartazes e as famílias silábicas no verso, carimbos e manual do professor, tal método apresenta passos minuciosamente detalhados ao professor, dando todas as diretrizes para sua aplicação, desde como apresentar e explorar cada palavra chave, até as perguntas orais que deve dirigir à turma nesse ou naquele momento. Nesse caso, cabe ser feita a descrição da estrutura do método, isto é, das etapas prescritas por ele, a saber:

1. período preparatório e de avaliação da prontidão, trabalhado concretamente e através de exercícios na cartilha;
2. identificação e reconhecimento das vogais, com apresentação através dos cartazes, exercícios na cartilha e outras atividades dirigidas, prescritas no manual;
3. apresentação, através dos cartazes, de todas as palavras e sílabas-chaves para familiarização e reconhecimento global neste início, seguindo a ordem regida por uma narrativa oral, prescrita no manual e construída como “pretexto” para a apresentação do vocabulário;
4. estudo das lições referentes a cada palavra e sílaba-chave, agora obedecendo a ordem alfabética – de A a Z –, a partir dos cartazes, da cartilha e de atividades dirigidas no quadro;
5. avaliação, reforço e recuperação;
6. estudo dos dígrafos e outras questões ortográficas consideradas especialmente problemáticas do ponto de vista do método, a partir dos cartazes de palavras-chaves, da cartilha e de atividades dirigidas no quadro.
7. avaliação e recuperação.



É importante informar que, embora a primeira edição da cartilha seja de 1947, a versão analisada neste estudo é da década de 1980, quando foi reformulada e ampliada. Nessa época é que foram inseridas na cartilha as atividades referentes ao período preparatório e que foram incluídas as ferramentas de apoio elaboradas pela autora (os cartazes, os carimbos e o baralho). Não tive acesso direto à primeira versão da cartilha, mas através de um vídeo postado no site *YouTube*<sup>ii</sup>, em que se pode ver um exemplar dos mais antigos sendo folheado página a página, pausadamente, pude perceber que a primeira versão difere da atual, além do aspecto gráfico, em relação a dois pontos principais: à presença das atividades preparatórias; e a um aumento no número de atividades voltadas a cada palavra/sílaba-chave. No exemplar mais antigo, o espaço era de uma página para cada palavra/sílaba-chave a ser trabalhada, ao passo que, na versão renovada e ampliada, com a inclusão de mais exercícios, esse espaço dobrou. Quanto aos textos/sentenças apresentados, esses sofreram algumas poucas e pontuais modificações, representadas, em alguns casos, pela supressão ou reelaboração de uma frase ou pela reordenação daquelas já presentes no texto da versão antiga. Outras diferenças que notei foram: a substituição de uma das palavras chaves, *Zabumba*, por *Zazá* (a cozinheira da família em torno da qual é construída a narrativa oral que guia a apresentação de cada uma das palavras-chaves); a exclusão de um texto ufanista, que era apresentado ao final da versão mais antiga; e a reelaboração de alguns textos, com intuito não só de adaptá-los à narrativa oral, mas também, acredito, de torná-los mais adequados às crianças. Como exemplo, temos o texto referente à apresentação da palavra chave *sapo*, que na versão antiga era **“Sofia é uma menina má. Ela deu uma paulada no sapo. O sapo sumiu.”** (grifo meu) e na atual ficou “Didi viu o sapo no sítio. O sapo pulou...pulou... Sumiu na água do lago.” Nesse exemplo, parece que, ao reelaborar o texto, a autora se preocupou em suavizá-lo, retirando seu caráter maniqueísta, aspecto muito comum na educação e transmissão de valores às crianças em épocas mais remotas. Nesse caso, é bom lembrar que a primeira versão da cartilha é do final da década de 1940, e que a sua reformulação foi feita nos anos de 1980.

A essência dos textos, no entanto, é a mesma, sendo sempre artificialmente construídos como pretexto para a apresentação dos conteúdos.

- *L.E.R., Leitura, Escrita e Reflexão*

A obra *L.E.R.* organiza-se em 5 módulos de 3 unidades cada um, totalizando 15 unidades. Os módulos são organizados por tipologias textuais, e em todas as unidades se





repetem as seguintes seções, na seguinte ordem : *Eu leio o texto*, onde o texto norteador da unidade é apresentado; *Eu converso sobre o texto*, quando são propostas questões orais de interpretação e compreensão; *Eu entendo melhor o texto*, que continua a explorar o texto, agora de forma escrita; *Eu escrevo textos*, destinada às propostas de produção textual; *Eu aprendo a ler e a escrever*, voltada às atividades de aquisição do sistema alfabético de escrita; e, finalizado cada módulo, *Eu conheço um pouco mais*, seção destinada ao enriquecimento da unidade, com atividades de complementação de alguma das seções trabalhadas.

## 5. Pressupostos identificados nos materiais

Investigando o Manual do Professor das obras estudadas, foi possível reconhecer os pressupostos teóricos que as embasavam.

- Cartilha *Caminho Suave*

A cartilha *Caminho Suave* não traz referências teóricas em seu manual, mas sua proposta metodológica permite o reconhecimento da concepção empirista-associacionista do ensino e da aprendizagem que adota. Uma pista disso está na supervalorização da memória, representada, por exemplo, na prática centrada tanto na cópia diária e mecânica quanto na repetição. Outro ponto que pude perceber é que a autora da cartilha concebe a diagnose em termos de habilidades psicomotoras, sugerindo que se apliquem testes próprios para a avaliação da “prontidão para a alfabetização” (cita o de Ana Maria Popovic e o do ABC de Lourenço Filho), e também inserindo atividades para a aquisição do que se consideram habilidades essenciais ao aprendizado da Leitura e da Escrita, os “pré-requisitos para a alfabetização”, tais como: coordenação viso-motora e viso-motora fina, percepção e discriminação auditiva, orientação espacial e temporal, noção de esquema corporal, hábitos e atitudes sociais, entre outros. Outro ponto característico da metodologia é a super valorização da caligrafia e a exigência da letra cursiva desde o início.

Não seria necessário dizer que o eixo do trabalho proposto pela *Caminho Suave* é o treino para a decodificação. O foco está no método, rigidamente sistematizado, e o papel do professor é o de detentor e transmissor do conhecimento, além de ser o responsável pela perfeita aplicação do método, e aquele que tem o controle da aprendizagem do aluno.



- *L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão*

Nas anotações ao professor fornecidas pela obra *L.E.R.*, as autoras declaram adotar uma perspectiva sócio-construtivista de aprendizado, reconhecem a importância da interação do aprendiz com o contexto letrado, mas não fazem menção às interações aluno-aluno, aluno-alunos, isto é, à importância do trabalho em grupo para a construção conjunta de significados. O aprendizado da leitura e da escrita é tido não apenas como um processo cognitivo, mas também como uma atividade social e cultural. Fortemente embasado na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), a obra dá grande destaque à valorização da escrita espontânea e a importância de que o professor conheça e compreenda o processo percorrido pelo aprendiz para intervir adequadamente, reconhecendo seu papel como mediador, facilitador da conquista do significado. Reforçam o pressuposto de que “Aprende-se a ler, lendo. Aprende-se a escrever, escrevendo”. Nessa obra, o eixo central é o Letramento e o foco maior está no aprendiz.

Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, **sem ter de passar obrigatoriamente pelo domínio do código** (grifo meu), significa reconhecer que ela pode gerar conhecimentos próprios e complexos sobre a escrita, não se limitando ao reconhecimento da letra ou ao tipo de unidade (letra, sílaba, palavra, frase), uma vez que já traz um repertório ao ingressar na escola. (LEITE, 2008 - Anotações para o professor, p.7).

Nesse ponto, gostaria de chamar a atenção para a ambiguidade que, muitas vezes, se cria e que dá margem a equívocos: no trecho citado, a informação grifada pode levar à interpretação de que o domínio do código é opcional, não necessário e não obrigatório para que se adquira a leitura e a escrita. A eliminação dessa ambiguidade poderia ser alcançada, por exemplo, com a seguinte reformulação: “Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, **antes mesmo do domínio da escrita convencional (...)**”. Cuidados como esse são fundamentais para que falsas crenças não mais se disseminem e, pelo contrário, sejam finalmente desconstruídas em prol de uma melhor articulação entre teoria e prática.

## 5. Análise dos Resultados

### 5.1. O espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética

Na proposta apresentada pela *Caminho Suave*, a ênfase no ensino do sistema de escrita alfabética é exclusiva. Já no novo livro didático o número de atividades voltadas à



aquisição do sistema de escrita alfabético é reduzido, representando uma média de um terço do total de atividades propostas. Na Tabela 1, podemos visualizar essa tendência, observando apenas os dados referentes às três primeiras unidades do livro didático:

L.E.R.	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Práticas de Leitura	5	6	7
Práticas de escrita/Produção Textual	9	6	7
Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética	7	7	7
Total	21	19	19

Tabela 1 – Quantitativo de atividades por categoria na obra L.E.R.

Também há diferença na forma de abordagem dessas atividades: enquanto a cartilha investe na repetição e memorização dos conteúdos transmitidos, o livro didático investe em atividades de análise e reflexão das regularidades da escrita. Veja os exemplos nas figuras 1 e 2 a seguir:



Figura 1 - Caminho Suave, p.32-33



Figura 2 - L.E.R. – *Leitura, Escrita e Reflexão*, p.52-53

Através de minhas análises, também pude perceber que, na concepção da cartilha, há sempre uma resposta esperada a ser reproduzida pelo aluno, enquanto que no livro didático, coerentemente com a sua orientação sócio-construtivista, procura-se promover o confronto das hipóteses do aluno com a dos colegas e da escrita convencional. O problema é que raramente as atividades de análise exploram as relações grafemas-fonemas, detendo-se mais a aspectos da estrutura de palavras (número de letra, de sílabas, etc.) o que corrobora as queixas relatadas por docentes no estudo de SILVA (2008), citado na introdução deste artigo. No que se refere à sistematização do trabalho com o sistema de escrita alfabética, a cartilha tradicional é rígida e fornece instruções detalhadas, que não apenas orientam, mas prescrevem os passos da ação do professor. No livro didático, por sua vez, não há uma clara sistematização do trabalho com o sistema de escrita alfabética e faltam instruções que orientem a mediação do professor, o que dificulta, muitas vezes, a compreensão de seus objetivos, mesmo para alguém que esteja familiarizado com as teorias que embasam a proposta.

Outro ponto relevante é que, na metodologia adotada pela cartilha, não há espaço para a reflexão metalingüística, restringindo-se até mesmo a menção a nomes de letras. Ao invés disso, o método instrui que se fale em “começo da palavra barriga, cachorro, etc.”. Em contraponto à exigência da letra cursiva desde o início pela cartilha, o livro didático faz uso, até a metade do volume, apenas de letras de forma maiúscula. A partir da metade em diante, o livro começa a utilizar letras de forma maiúsculas e minúsculas e apenas no último módulo o



livro começa a propor atividades que envolvam o reconhecimento e o uso da letra cursiva, o que me parece ser bem mais razoável nesse primeiro estágio da aprendizagem da leitura e da escrita por crianças. A meu ver, a exigência da letra cursiva desde o início pode gerar empecilhos à escrita de alguns alunos, por exigir maior domínio da coordenação motora fina, não sendo nem tão fundamental, pelo simples fato de que no contexto letrado em que vivemos predomina o uso da letra de forma.

## 5.2. A articulação do ensino do sistema de escrita alfabética com o letramento

Na cartilha *Caminho Suave* a alfabetização ocorre totalmente dissociada de práticas sociais de leitura e escrita. Toda e qualquer leitura proposta é artificialmente construída para a abordagem do ensino do sistema de escrita, sem qualquer propósito comunicativo. Quanto à escrita, não há espaço para a produção textual ou escrita espontânea. A escrita é sempre dirigida e mecânica, e produções de textos só aparecem no método sob a forma de composições narrativas orais coletivas, assim mesmo, dirigidas pelo professor a partir de perguntas como: Quem são os personagens? Onde estão? O que estão fazendo?

Já na obra *L.E.R.*, as atividades de letramento – incluindo-se aí, as práticas de leitura e as de escrita/produção textual – são muito bem elaboradas e bem articuladas entre si, porém a mesma articulação não ocorre com as atividades de análise e reflexão sobre a língua escrita, isto é, com as atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética. Vejamos nas figuras 3, 4 e 5 um exemplo de sequência didática que nos mostra isso:

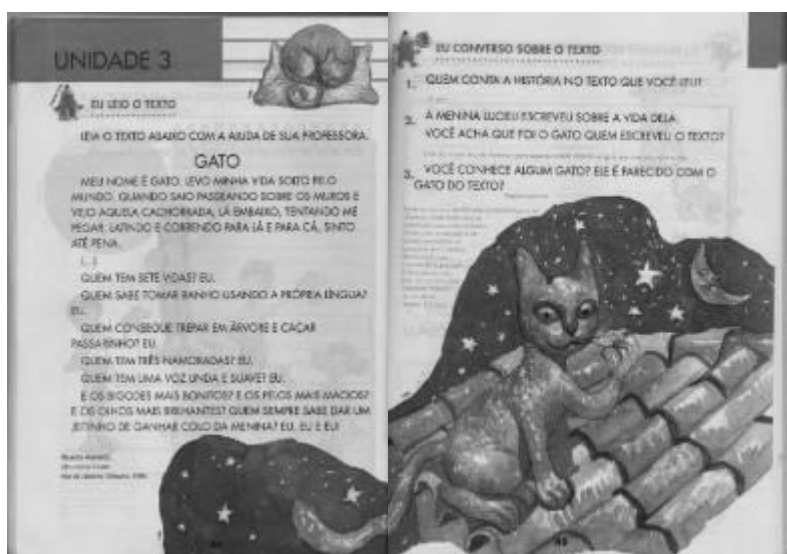


Figura 3 – Práticas de Leitura - *L.E.R. - Leitura, Escrita e Reflexão*, p.44-45.



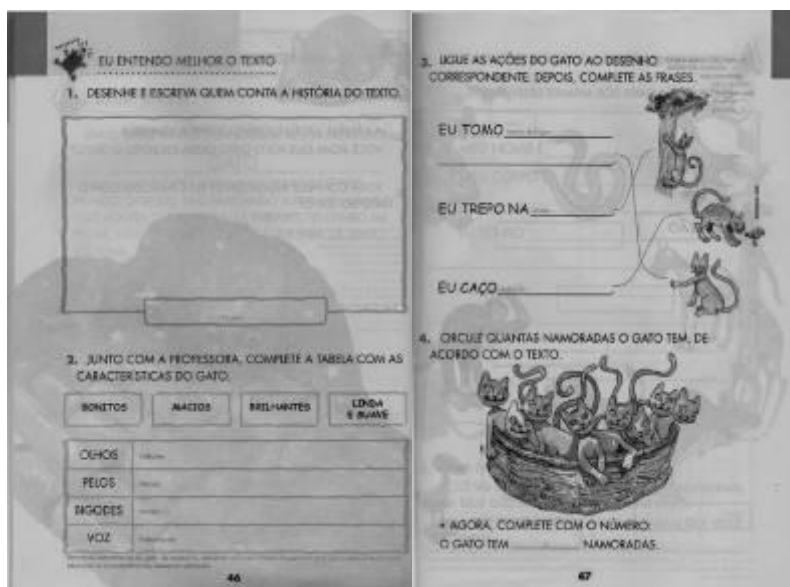


Figura 4 – Práticas de Escrita – L.E.R.- *Leitura, Escrita e Reflexão*, p.46-47.

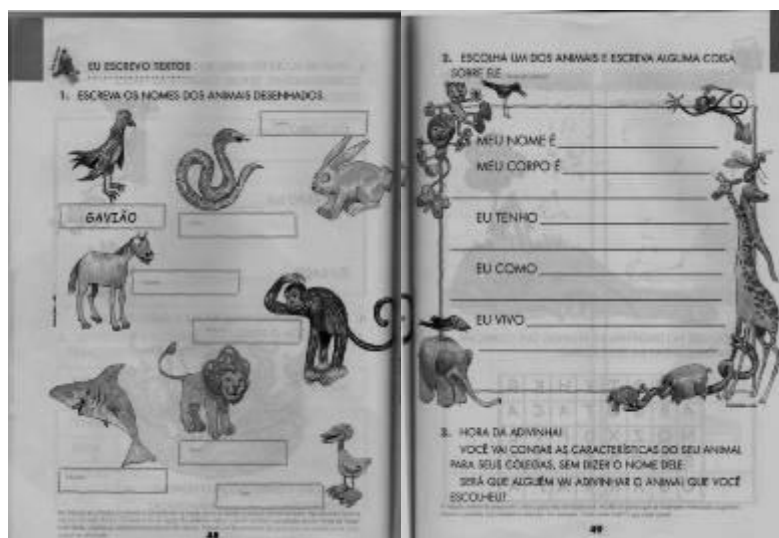


Figura 5 – Produção Textual – L.E.R.- *Leitura, Escrita e Reflexão*, p. 48-49.

Nessa unidade, o texto central é uma narrativa de ficção, em primeira pessoa, onde um gato é o personagem, que conta sobre sua vida. As perguntas orais suscitam a comparação com o texto da unidade anterior, também em primeira pessoa – um depoimento de uma menina de 9 anos sobre sua vida. A terceira seção apresenta atividades que exploram a compreensão do texto, dando espaço à escrita espontânea do aluno. Na seção *Eu escrevo textos*, a proposta é que o aluno assuma a voz de um animal e produza seu próprio texto em primeira pessoa, preenchendo uma ficha de acordo com suas hipóteses de escrita (a escrita



espontânea está prevista nas instruções ao professor). Depois, o livro pede que cada aluno leia para os colegas o seu texto, para que eles adivinhem o nome do animal.

Quando chegamos à seção voltada à aquisição do sistema de escrita alfabética, não é possível perceber a mesma articulação das atividades com o texto. Vejamos, nas figuras 6 e 7, as atividades que fazem parte dessa sequência didática:

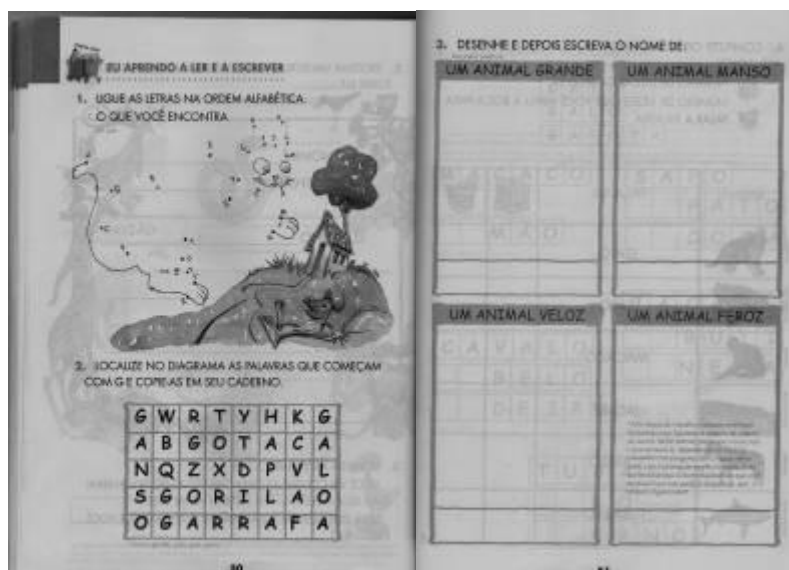


Figura 6 - Atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética – L.E.R., p. 50-51

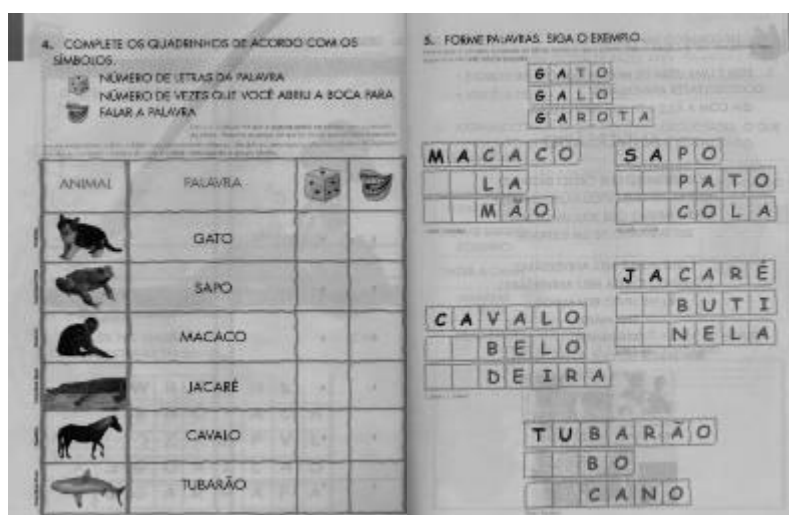


Figura 7 – Atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética – L.E.R., p.52-53.

Observando essas cinco atividades vemos que o único elo com o texto se dá pelo fato de estarem sendo exploradas palavras pertencentes ao mesmo grupo categórico de gato: animais.



Outro bom exemplo ocorre em outra unidade do livro, que gira em torno do gênero parlenda. Nesse caso, são propostas atividades para a parlenda *Hoje é domingo*, apresentada na seção *Eu leio o texto*, explorando suas rimas, o que é excelente para trabalhar, de forma lúdica, a correspondência entre oral e escrito e o desenvolvimento da consciência fonológica. Surpreendentemente, na seção *Eu aprendo a ler e a escrever*, nenhuma palavra do texto é aproveitada. Ao contrário, um novo texto aparece – a parlenda “*Meio dia, macaca Sofia, panela no fogo, barriga vazia (...)*” – porém ele é explorado superficialmente. Na sequência, aparecem palavras aparentemente soltas, exceto pelo fato, mais uma vez, de se tratarem de nomes de animais, o que os ligaria à personagem da parlenda. Nesse caso, fica clara a intenção de se apresentar uma grande quantidade de textos, porém a forma de aproveitá-los, acredito, deixa a desejar. Além disso, nessa fase, quanto mais familiar um texto for para a criança – e aí reside o potencial das cantigas, parlendas e outros textos da tradição oral, conhecidos e de fácil memorização por suas rimas e melodias – mais proveitosa será a sua utilização nas análises voltadas à aquisição do sistema de escrita. Nesse caso, retornar ao texto, já tão bem explorado no início da unidade, porém ainda cheio de possibilidades, propondo dessa vez análises voltadas ao sistema de escrita alfabética – não apenas no nível estrutural, mas focando relações entre grafemas e fonemas – seria, a meu ver, um caminho natural e mais rico.

### **5.3. A importância dada ao papel da socialização na construção do aprendizado da leitura e da escrita.**

Na cartilha *Caminho Suave* não há espaço para a co-construção de significados. Momentos de “discussões” orais, previstas no Manual através de perguntas fechadas que o professor deve fazer à classe, pressupõem respostas esperadas e não suscitam reflexões ou debates. Ao contrário disso, observando apenas as três primeiras unidades da obra *L.E.R.*, encontrei cerca de 70% de atividades que traziam alguma menção à interação (ex.: “Com ajuda da professora, leia/escreva...”; “Junte-se a um colega e...”), sendo a grande maioria delas de atividades coletivas, isto é, que pressupunham que a realização fosse feita por toda a turma em conjunto, sob o encaminhamento do professor. Porém, vale destacar que apenas um terço dessas menções aparecia logo no enunciado da atividade. A maioria das referências à interação aparecia nas instruções de página ou nas anotações presentes no final do livro, o que



pode se tornar um ponto negativo no caso do professor não ter, por qualquer motivo, acesso ao livro do professor, onde constam as instruções e o manual pedagógico.

Um ponto curioso é que, enquanto as atividades voltadas à prática de leitura, em sua quase totalidade, apresentaram menção à interação, as voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética apresentaram uma queda considerável nesses índices, como se pode notar na Tabela 2, que traz o registro da distribuição das menções à interação por categorias, nas três primeiras unidades do livro didático.

<b>L.E.R.</b>	<b>Unidade 1</b>	<b>Unidade 2</b>	<b>Unidade 3</b>
Práticas de Leitura	5/5 ---100%	6/6 ---100%	6/7--85,71%
Práticas de escrita/Produção Textual	7/9 ---- 77%	3/6 ---- 50%	4/7 --57,14%
Aquisição do sistema de escrita alfabética	3/7 ---- 42%	5/7 -- 71,43%	3/5 ---- 60%
Total	15/21 <b>71,42%</b>	14/19 <b>73,68%</b>	13/19 <b>68,42%</b>

**Tabela 2- Distribuição das atividades interacionais por categorias na obra L.E.R.**

Como se pode perceber, essa queda acontece também nas atividades voltadas às práticas de escrita, o que se explica pelo grande espaço dado à escrita espontânea do aluno. Porém, no caso das atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética, percebe-se uma diminuição nas orientações à mediação do professor como um todo. Na verdade, pode-se dizer que o contraste é grande, em todos os sentidos, no que se refere ao cuidado com as atividades voltadas ao letramento e aquele devotado às atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética.

## 6. Considerações finais

Minhas análises, sem dúvida, apontam para avanços consideráveis no livro didático analisado, em relação à antiga cartilha, sendo os principais deles referentes à qualidade dos textos apresentados e ao espaço dado à socialização no uso da linguagem. Em relação aos



estudos anteriores aqui citados, percebemos que o livro didático já faz uso de textos mais curtos, como parlendas, cantigas, etc., o que atende a uma das reivindicações dos docentes entrevistados por SILVA (2008) e se diferencia do resultado encontrado nas análises de MORAIS e ALBUQUERQUE(2008). Quanto às atividades voltadas ao estudo do sistema de escrita alfabética, no entanto, parece permanecer a tendência a se explorar mais os aspectos estruturais das palavras (número de letras, posição de letras nas palavras, etc.), e muito pouco os aspectos relativos a valores sonoros de letras e sílabas, corroborando os resultados desses dois estudos. De uma forma geral, o novo livro didático analisado ainda precisa dedicar maior atenção ao ensino do sistema de escrita alfabética, tanto ampliando o número de atividades dedicadas a ele, como também conclui o estudo de BRITO et al (2007), como fornecendo instruções claras sobre seus objetivos e sugestões de possibilidades de mediação pelo professor. Outro ponto crucial é que o livro didático consiga articular as atividades de estudo do sistema de escrita alfabética com aquelas voltadas ao letramento, o que ainda não acontece. Essa conclusão também é semelhante a do estudo de MORAIS E ALBUQUERQUE (2008).

A cartilha apresenta uma proposta muito aquém das atuais perspectivas teóricas para a alfabetização e o letramento, porém a sua permanência nas práticas atuais possivelmente se explica pela sistematização rígida do ensino da escrita, que dá segurança ao profissional, familiarizado com este tipo de trabalho e não familiarizado com propostas mais alinhadas com as novas teorias, já que tudo chega até ele muito no plano da teoria. Nesse caso, pode-se dizer que o único retrocesso havido no livro didático em relação à cartilha refere-se ao grau de preocupação com o ensino do sistema de escrita alfabética. Se antes ele era excessivo, agora ele é praticamente ausente, ou pelo menos insuficiente.

O grande problema em se manter em uso programas de alfabetização como o proposto pela cartilha *Caminho Suave* é que eles partem de um ponto de partida arbitrário para o trabalho, já que a decisão sobre o quê ensinar não parte de um diagnóstico prévio das necessidades e conhecimentos já construídos pelo aluno, mas apenas de habilidades psicomotoras, consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Dessa maneira, corre-se o risco de que a escola não cumpra seu papel fundamental de garantir ou, pelo menos, fazer de tudo para garantir o crescimento contínuo de todos os alunos. Cardoso e Ednir (2002) relatam o caso de um aluno que, oriundo de uma creche que lhe ofereceu boas oportunidades de desenvolvimento das expressões oral e escrita, chega ao Ciclo Básico em outra escola. A nova





instituição, então, lhe propõe, em dias consecutivos, as seguintes atividades, mostradas na figura 8:

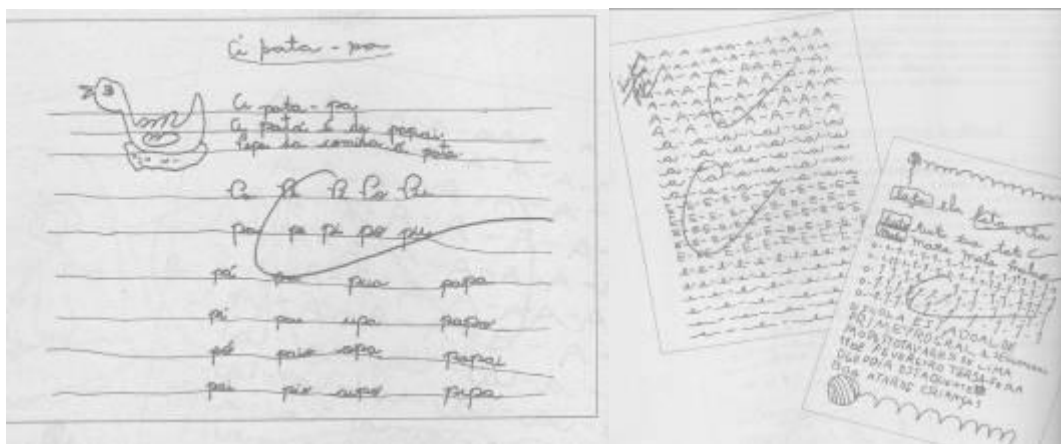


Figura 8 - CARDOSO e EDINIR, 2002, p.135-136

Paralelamente, em casa, durante à tarde, o aluno produz, sem auxílio, os seguintes textos, apresentados na figura 9:

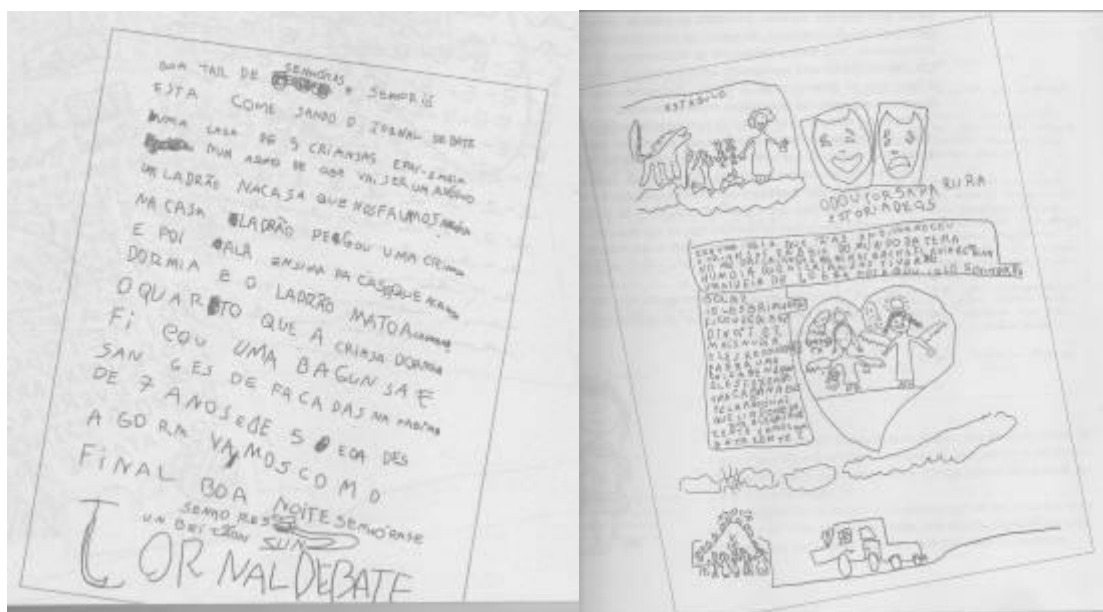


Figura 9 - CARDOSO e EDINIR, 2002, p.135 e 137

A Pergunta que fica é: qual é o papel que uma escola que age sob essa orientação exerce na vida de seu aluno invisível?

Mais do que os documentos oficiais, os livros didáticos entram efetivamente no espaço escolar e podem, sim, facilitar a necessária articulação entre teoria e prática, que ainda não ocorreu



de fato. Acredito que quando os novos livros didáticos conseguirem recuperar a sistematização do sistema de escrita alfabética, oferecendo uma proposta que favoreça a ocorrência da alfabetização dentro da perspectiva do letramento, além de se tornarem recursos realmente úteis ao professor, poderão tornar-se também recursos de capacitação de muitos docentes, que poderão, finalmente, se familiarizar com novas práticas.

---

<sup>i</sup> Cartilha *Caminho Suave* lidera mais vendidos em “Educação e Pedagogia” da Livraria da Folha disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/760771-cartilha-caminho-suave-lidera-mais-vendidos-em-educacao-e-pedagogia.shtml>. Folha Online. Arquivo consultado em 9 de janeiro de 2011.

<sup>ii</sup> Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=AVnshlTF9kU>, consultado em 02/07/2011.

## Referências

- BRITO, A. F. et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, Anais. Caxambu: ANPED, 2007.1 CD-ROM) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010
- CARDOSO, B.; EDNIR, M. *Ler e escrever, muito prazer!* 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna, *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. v.8, n. 3, p. 487-517, set./dez. Tubarão, SC, 2008
- KRAMSCH, C. (Org.) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum Press, 2002.
- LEITE, M. L.E.R.: *Leitura, Escrita e Reflexão: letramento e alfabetização linguística* – São Paulo: FTD, 2008.



LIMA, B.A. *Caminho Suave, alfabetização pela imagem (renovada, ampliada e atualizada como o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)* 130 ed. – São Paulo: Caminho Suave Edições, 2011.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. *The Specialist*. v.17, n 1, p. 01-18. São Paulo, 1996.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In Stierer, B. e Maybin, J. (Orgs), *Language, Literacy and Learning in Education Practice*, p.93-110. Clevedon: Multilingual Matter, 1994.

MORAIS, A. G. e ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: Val, M. G. C. e Marcuschi, B. (Orgs) *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

OCHS, E. Becoming a speaker of culture. In Kramsch, C. (Org.) *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. London: Continuum Press, 2002.

RANGEL, A. P. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Mediação, 2002. SILVA, C. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: Val, M. G. C. e Marcuschi, B. (Orgs) *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. v.23, n. 25, jan./fev./mar./abr. p.5-17. Campinas, 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 8 de abril de 2010.

VAN LIER, L. From Input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP, 2000.

VYGOTSKY, L.S. Extracts from Thought and Language and Mind in Society. In Stierer, B. e Maybin, J. (Orgs), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, p. 45-58. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.