



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Raquel Oliveira do Nascimento

**O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica**

Rio de Janeiro  
2012

Raquel Oliveira do Nascimento

**O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

N244 Nascimento, Raquel Oliveira do.  
O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica / Raquel Oliveira do Nascimento. – 2012.  
161 f.: il.

Orientadora: Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Livros didáticos – Avaliação - Teses. 2. Avaliação educacional – Brasil – Teses. 3. Alfabetização – Metodologia - Brasil - Teses. 4. Letramento - Brasil - Teses. 5. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) - Teses. I. Vasconcellos, Zinda Maria Carvalho de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 371.671.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Raquel Oliveira do Nascimento

**O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística

Aprovada em 26 de março de 2012.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos (orientadora)

Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2012

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho. à minha amada família: a meu pai Carlos, por todo o apoio que tornou possível o meu prosseguimento nos estudos; à minha filha Letícia, razão maior de todas as minhas lutas; a meu irmão Pedro, que sempre acreditou em mim; e à minha mãe Suely, de quem herdei o amor pelo magistério.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por minha vida e saúde.

A meus pais, por fazerem do investimento na minha educação uma prioridade.

A todos os familiares e amigos que acreditam e torcem por mim.

À FAPERJ, pela bolsa a mim concedida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Zinda Vasconcellos, minha orientadora, por todas as críticas oportunas, pela liberdade de escolha, e por abrir espaço, no campo da Linguística, para a pesquisa em alfabetização, tema que, muitas vezes, fica restrito às áreas da Educação e da Psicologia.

A todos os professores do curso de mestrado, que tanto contribuíram para o meu crescimento como pesquisadora, especialmente a Ricardo Lima e Tânia Saliés, mestres exemplares, pelo comprometimento e generosidade.

Aos meus queridos professores da graduação em Letras, que me estimularam a prosseguir na vida acadêmica, especialmente a Maria Alice Antunes, Gisele de Carvalho e Sérgio Carvalho, pelo carinho.

Às queridas amigas Aline Fernandes e Nina Ribeiro, companheiras de graduação e grandes incentivadoras.

A todos os meus colegas de mestrado, com quem pude compartilhar esses dois últimos anos de estudo e crescimento.

A todos os amigos da Escola Municipal Senador Francisco Gallotti, pelos anos de trabalho e experiências compartilhados. Especialmente à diretora Icéa Maria, por todo apoio e pelos pedidos gentilmente atendidos, e à Andréa Lúcia, pelo carinho e atenção de sempre.

Às equipes das escolas Alfredo de Paula Freitas, Aspirante Carlos Alfredo e Liberato Bitencourt, pela oportunidade de trocar experiências, que tanto me acrescentaram como professora e como pesquisadora. Especialmente às professoras Maíra Rocha e Raquel Reis, pelas contribuições gentilmente concedidas.

A todos aqueles professores e professoras que um dia, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e souberam despertar em mim o fascínio de aprender. Especialmente aos queridos professores Ricardo e Roberto, do antigo Colégio Piedade, “dupla dinâmica” inesquecível e profissionais exemplares.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

*Paulo Freire*

## RESUMO

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. *O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica*. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Essa pesquisa insere-se em um contexto de muitas discussões acerca da qualidade da educação no Brasil, motivadas principalmente pelos maus resultados atingidos pelo país em exames internacionais. Os constantes debates têm dado margem, inclusive, a movimentos que, culpando os PCN's pelo “fracasso generalizado” na alfabetização, clamam pela volta de um ensino tradicional. De fato, apesar das imensas contribuições trazidas pelos estudos que embasam os PCN's, apenas a sua institucionalização não garantiu a ocorrência de mudanças efetivas na educação. Principalmente no campo da alfabetização, interpretações equivocadas levaram, por exemplo, ao desencadeamento de um processo de “desmetodização” do ensino, caracterizado pela exclusão total, nos últimos anos, das questões de ordem metodológica das pautas de discussões. Tal fenômeno, denominado por Soares (2004) de desinvenção da alfabetização, e também abordado por outros pesquisadores (cf. MORAIS, 2006; FRADE, 2003; CARVALHO, 2007), obviamente, acabou se refletindo nos novos livros didáticos, avaliados e recomendados pelo MEC. O problema é que os novos livros parecem não estar satisfazendo às necessidades dos docentes. Estudos recentes têm revelado tanto uma insatisfação desses profissionais em relação a tais materiais quanto a manutenção de práticas didáticas preconizadas pelos métodos tradicionais (Cf. BRITO et al., 2007; SILVA 2008; e MORAIS E ALBURQUERQUE, 2008). Considerando-se que: (a) hoje já se reconhece que os processos de alfabetização e letramento são complementares e indissociáveis (SOARES, 2004); (b) na realidade brasileira os livros didáticos ainda são recursos centrais no trabalho em sala de aula; (c) as obras são avaliadas a partir de rígidos critérios, alinhados às mais recentes teorias; e (d), a disponibilização gratuita desses materiais demanda um alto investimento do governo, o objetivo deste estudo foi analisar criticamente um dos livros didáticos de alfabetização do PNLD/2010 (*L.E.R., Leitura, escrita e reflexão – 1º ano*, FTD), na tentativa de levantar pistas sobre os possíveis motivos dessa não-adesão dos docentes aos novos livros. Para tanto, foi realizada uma análise documental crítica, de abordagem qualitativa, que observou na obra os seguintes aspectos: o espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética; a existência de articulação desse trabalho com o de letramento; a coerência entre a orientação pedagógica declarada e as atividades propostas; e a clareza e objetividade das instruções e sugestões fornecidas ao docente. As análises realizadas mostram, entre os dados mais relevantes, que o livro estudado ainda dedica um espaço muito reduzido às atividades de ensino do sistema de escrita e não apresenta uma articulação satisfatória entre essas atividades e àquelas voltadas ao letramento, corroborando dados de outros estudos, aqui já mencionados. Esses resultados podem ser indicativos de que os critérios estipulados para a avaliação desses livros precisariam ser revistos de forma que atendessem mais equilibradamente tanto aos objetivos da alfabetização e do letramento quanto às necessidades da prática docente. Para um maior aprofundamento deste estudo considero que, futuramente, seus dados podem ser complementados por análises dos próprios docentes sobre o livro estudado, ou até mesmo por pesquisas sobre seu uso efetivo em sala de aula.



Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Metodologia em alfabetização. Livro didático de alfabetização. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

## ABSTRACT

This research has been developed in the light of an extensive debate over the quality of education in Brazil, primarily motivated by the poor results the country achieved in international exams. Such debate has even led to movements that blame the institutionalization of the Brazilian National Curriculum Parameters (PCNs) for the "general failure" in literacy and call for the return of traditional instruction on how to read and write. In fact, despite the invaluable contribution made by studies that foreground the PCNs, their institutionalization did not ensure the expected improvements in Brazilian education, especially in K-8 "traditional literacy". Misinterpretations of the PCNs moved reading instruction away from "traditional literacy" methodologies to their total exclusion from the debate. This phenomenon, addressed by many researchers (cf. SOARES, 2004; MORAIS, 2006; FRADE, 2003; CARVALHO, 2007), soon reflected on the organization of the new textbooks evaluated and recommended by the Brazilian Ministry of Education and Culture (MEC). These books do not seem to be meeting the needs. Recent studies have revealed practitioners' dissatisfaction in relation to such materials and their maintenance of instructional practices aligned with traditional methods (see BRITO et al., 2007; SILVA, 2008, and MORAIS AND ALBUQUERQUE, 2008). Considering that: (a) literacy does not represent an alternative to reading and writing instruction, but a process that goes together with it, complementing and elaborating it (SOARES, 2004); (b) in the Brazilian educational context, textbooks are still key to teaching practice; (c) these materials are evaluated according to strict criteria, aligned with the latest theories, and (d) require the Government's investment of large sums to make them available, this study aimed at critically analyzing one literacy textbook from the Brazilian National Plan of Textbooks (PNLD/2010) – *L.E.R., Leitura, escrita e reflexão* – 1º ano, FTD. In doing so, it sought to understand why practitioners have not adhered to the new textbooks. For this purpose, it developed a critical documental analysis, within a qualitative approach, observing the following aspects in the textbook: space devoted to reading instruction; existence of joint work in reading instruction and literacy practices; consistency between the declared theoretical perspective and the activities proposed; and objectivity and clarity of instructions and suggestions given to practitioners. The analysis has shown, among other facts, that the textbook not only devotes a very small space to reading instruction, but also that these activities are not well coordinated with those aimed at literacy instruction, corroborating with previous reviewed studies. This may indicate that the PNLD textbook's evaluation criteria needs revision to cause a better balance between reading instruction and literacy practices, further meeting the practitioner's needs. Future studies should complement this data by collecting teachers' views of the analyzed textbook, or even by investigating its effective use by practitioners in the classroom.

Keywords: Reading Instruction and Literacy Practice. Reading Instruction Methodologies. Literacy Textbooks. Brazilian National Plan of Textbooks (PNLD).

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 METODOLOGIA.....	19
1.1 A escolha da abordagem qualitativa.....	19
1.2 <i>Corpus</i> de análise e procedimentos utilizados.....	20
2 REFLEXÕES E ESTUDOS QUE EMBASAM ESTA PESQUISA.....	22
2.1 Piaget e Emília Ferreiro: breves esclarecimentos.....	23
2.2 Letramento e alfabetização: duas faces de uma mesma moeda.....	29
2.3 Método e alfabetização: uma discussão oportuna.....	31
2.4 O livro didático de alfabetização na era do letramento: o que revelam alguns estudos?.....	35
3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	43
3.1 Breve histórico.....	43
3.2 O Guia de Livros Didáticos.....	46
3.3 Critérios avaliativos para as obras de alfabetização - PNLD/2010.....	47
4 PANORAMA DA OBRA L.E.R - LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO.....	51
4.1 Estrutura da obra.....	51
4.2 Concepções teóricas e orientações ao professor.....	51
5 O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO NA OBRA L.E.R. ....	55
5.1 Alguns esclarecimentos importantes sobre as análises.....	55
5.2 Descrição e análise crítica das atividades.....	56
5.3 Considerações gerais sobre a proposta da obra <i>L.E.R.</i> .....	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	159

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está inserida em um contexto de muitas discussões acerca da qualidade da educação no Brasil, motivadas principalmente pelos maus resultados atingidos pelo país em exames internacionais. Desde seu ingresso no Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), o Brasil tem apresentado avanços nesse campo, mas ainda ocupa os últimos lugares no ranking de 65 países<sup>1</sup>. Isso tem gerado constantes debates e, inclusive, dado margem ao surgimento de movimentos que clamam pela volta de um ensino tradicional, como solução para os problemas atuais, e tendem a culpar os PCN's<sup>2</sup> pelo “fracasso generalizado” na educação (cf. NASCIMENTO, 2011).

Acontece que, por motivações diferentes em cada momento histórico, principalmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, esse “fracasso” sempre esteve na pauta de discussões. Basta fazermos um retrospecto desse ensino no Brasil, para percebermos que o tema esteve constantemente cercado de polêmicas, durante muito tempo representadas pelas disputas engendradas entre métodos analíticos e sintéticos<sup>3</sup>, em busca de hegemonia – a chamada querela dos métodos (BRASLAVSKY, apud CARVALHO, 2007; p.18). O fato é que, como mostra Mortatti (2006), em vários períodos da história, identifica-se algum “discurso de mudança” vigente, bem como uma tensão entre modernos e antigos, sempre marcados pela postura de desqualificação do passado:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, [...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006; p.3)

Nas últimas décadas, porém, por influência de pesquisas realizadas em diferentes áreas do conhecimento, o foco de atenção da discussão deslocou-se dos métodos. Entre os estudos mais influentes, sem dúvida, está a *Psicogênese da*

---

1 Cf. reportagem “Pisa indica avanços na educação brasileira, apesar de baixa pontuação” de 17/12/2010, do jornal online DW- WORLD. DE - Deutsche Welle.

Disponível em <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,6303295,00.html>. Acesso em 16/10/2011.

2 Parâmetros Curriculares Nacionais

3 Resumidamente, os métodos analíticos são aqueles que partem das unidades menores da língua, das partes para o todo (das letras e sílabas para as palavras, frases e textos). Já os sintéticos partem das unidades maiores da língua, do todo para as partes (do texto, frase ou palavra para os constituintes menores, sílabas e letras).

*Língua Escrita.* Nesse estudo empírico, de natureza psicolinguística, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), baseadas na epistemologia genética de Piaget, investigaram um campo não explorado por ele: a aquisição da língua escrita pela criança. Transferindo a atenção do método para o próprio aprendiz e todo o processo percorrido por ele durante a aquisição desse aprendizado, as pesquisadoras lançaram uma nova perspectiva às discussões, mostrando que a criança constrói e desconstrói hipóteses sobre a língua escrita, de forma realmente ativa e inteligente, até alcançar a escrita convencional, o que representa o extremo oposto da idéia de aprendizado por transmissão e reprodução de modelos, até aquele momento praticada. Revolucionando o próprio conceito de alfabetização, a pesquisa levanta questionamentos a respeito dos métodos tradicionais, por serem organizados a partir de critérios fundamentados arbitrariamente pela lógica do adulto, e também por não abrirem espaço para a consideração dos problemas que o próprio aprendiz define, nem para os mecanismos que constrói para resolvê-los, ou seja, suas hipóteses acerca da leitura e da escrita:

Entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e a criança consegue aprender. Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do 'simples ao complexo', segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele. O que é próprio dessa proposição é atribuir simplicidade ao sistema alfabético. Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia. O que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo. Os critérios da criança somente coincidem com os do professor no ponto terminal do processo. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.276).

À mesma época, em diversos países, tais como: França, Portugal, Brasil, Estados Unidos e Inglaterra, 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, p. 6). Acontece que, como aponta Soares (2004), nos países desenvolvidos, a invenção do termo se deu de forma um pouco diferente daquela como se deu no Brasil:

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illiterisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy – no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a

um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização. (SOARES, 2004, P.8)

A verdade é que, apesar das imensas contribuições trazidas pelas novas teorias, apenas a tentativa de difundí-las não foi, nem tem sido, suficiente para que ocorra uma mudança efetiva no cenário da educação, como se pode confirmar no trecho abaixo, presente na introdução dos PCNs de Língua Portuguesa:

A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação. (MEC, 1997, P.20)

Com o desequilíbrio das práticas já estabelecidas, sem exatamente se apresentar uma metodologia alternativa, um caminho definido a ser seguido, surgiram dúvidas sobre como coordenar teoria e prática docente. Muitas falsas verdades foram sendo construídas, principalmente no campo da alfabetização. Com a conotação negativa dada aos métodos e a defesa da inserção das práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano das salas de aula desde a educação infantil, muitos entenderam, por exemplo, que o ensino explícito do código de escrita era desnecessário. A concepção de que a criança deve aprender a ler, lendo e a escrever, escrevendo, deu margem à crença em uma aprendizagem espontânea (cf. RANGEL, 2002). O termo letramento passou, então, a ser empregado como substituto do termo alfabetização, que, por estar associado diretamente aos métodos tradicionais, passou a ser evitado. As discussões, que antes giravam fundamentalmente em torno dos métodos mais adequados, passaram a excluí-los, gerando uma “desmetodização” do ensino, o apagamento da alfabetização de que fala Soares (2004), e que também vem sendo foco de discussão de outros pesquisadores (cf. MORAIS, 2006; FRADE, 2003; e CARVALHO, 2007).

Com o grande empreendimento de esforços das autoridades e da academia em garantir a institucionalização dos novos paradigmas na rede pública nas últimas décadas, através de diferentes documentos oficiais, como os PCN's, por exemplo, as novas teorias ganharam ampla difusão, como explica Klein (2002), especialmente no que se refere ao terreno mais delicado da educação brasileira: a alfabetização.

A literatura disponível sobre alfabetização se amplia de forma considerável, e tanto o MEC quanto as secretarias estaduais e municipais de ensino priorizam, nos seus programas, projetos voltados às classes de alfabetização, seja de crianças, seja de adultos, abrindo espaço para a qualificação de professores alfabetizadores, a fim de dar-lhes a conhecer os resultados desse esforço teórico. (KLEIN, 2002, p. 24)

O problema é que tais esforços coincidem com um quadro de desvalorização do docente, cuja formação, geralmente inadequada, não possibilita a compreensão plena das propostas embasadas em teorias da linguagem com as quais ele não está familiarizado, ocorrendo então, um verdadeiro descompasso entre a teoria e a prática docente efetiva (cf. KLEIMAN, 2008).

Klein (2002) ressalta que, a despeito de algumas diferenças irrelevantes, um ponto em comum na produção teórica reside na crítica severa aos métodos tradicionais de alfabetização e, em consequência disso, no encaminhamento de propostas que se identificam por serem opostas àquelas criticadas. A autora explica, ainda, que a disseminação de tais princípios teóricos para um conjunto diversificado de alfabetizadores, que nem sempre possuíam as referências teóricas necessárias para a compreensão plena de seus conteúdos, acabou por descaracterizá-los, transformando-os em um conjunto de clichês, lugares comuns, repetidos incessantemente, como sendo a solução pra todas as mazelas da educação e da sociedade. O problema é que, como também observa Carvalho (2007), tanto na formação inicial quanto na formação continuada, *“o conhecimento da teoria construtivista dado às professoras é superficial, não relacionado com a prática, e não as prepara para lidar com as situações concretas do dia-a-dia”* (CARVALHO, 2007, p.114).

Ainda segundo Klein, a predominância de um pensamento difuso e indefinido nas formulações teóricas é compreensível justamente por haver uma evidente perda de conteúdo das velhas relações, paralela a uma falta de definição da nova configuração da realidade, resultando *“na mera oposição ao velho e na proclamação do novo apenas sob a forma de uma nova expressão verbal”* (KLEIN, 2002, p. 27). Em outras palavras, o que ocorreu na verdade, foi uma tentativa de mudança da realidade a partir da mera mudança do discurso.

Diante dessa “revolução” ocorrida, ainda que apenas no plano do discurso pedagógico, obviamente que os livros didáticos, recursos ainda tão importantes em nossa realidade brasileira, também passaram a sofrer reformulações, principalmente a partir dos anos de 1990, com a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático – o PNLD – que estabeleceu critérios para julgar a qualidade e recomendar ou não os materiais a serem usados no ensino fundamental. O problema é que os livros do MEC parecem não estar satisfazendo às necessidades dos docentes.

Estudos recentes têm constatado tanto a insatisfação dos profissionais em relação a tais materiais, quanto a manutenção, em salas de aula de alfabetização, de princípios e estratégias didáticas preconizadas pelos métodos tradicionais (Cf. BRITO et al., 2007; SILVA, 2008; e MORAIS e ALBUQUERQUE, 2008). Entre as possíveis causas dessa rejeição dos professores, apontadas por tais pesquisas, está a de que os novos livros não apresentam um trabalho consistente voltado ao ensino do sistema de escrita alfabética, o que faz com que alguns professores os considerem “bons para letrar”, mas “fracos para alfabetizar”.

Tais estudos corroboram minhas próprias impressões, obtidas a partir da vivência como professora do ensino fundamental e do convívio com colegas, e que me despertaram o interesse em desenvolver esse estudo. Afinal, essa não adesão aos livros de alfabetização aprovados pelo MEC sempre me pareceu muito relevante, uma vez que isso, no mínimo, representa um imenso desperdício do dinheiro público, investido para disponibilizá-los.

Acontece que as propostas desses materiais, embasadas em teorias com as quais grande parte dos professores só teve contato por meio de frases soltas, retiradas de uma teoria mais ampla com a qual não estão familiarizados, tornam-se, grande parte das vezes, muito herméticas para os docentes. O resultado disso é um grande descompasso entre teoria e prática pedagógica, mais claramente evidenciado pela 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://www.folha.com) divulgou uma nota<sup>4</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, já alcança a 130ª edição, com as devidas atualizações referentes ao Novo Acordo Ortográfico.

Diante de um dado como esse, percebemos que há algo errado: como é possível um material, cuja proposta está tão aquém das perspectivas teóricas vigentes, se manter até os dias de hoje, enquanto os novos livros didáticos de alfabetização, bem avaliados pelo MEC, são rejeitados pelos docentes? Sobre isso,

---

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



em estudo anterior (NASCIMENTO, no prelo), no qual analisei a cartilha, comparativamente a um dos livros didáticos do PNLD/2010, levanto a hipótese de que a permanência do antigo material nas práticas atuais se explica, possivelmente, pela presença de uma sistematização rígida do ensino da escrita, o que dá segurança ao profissional, familiarizado com este tipo de proposta didática e não familiarizado com propostas mais inovadoras, alinhadas com as teorias em voga.

O fato é que, ainda hoje, persistem equívocos a respeito das teorias que embasam os PCN's, e esse apagamento da alfabetização, refletido nos livros didáticos atuais, é, a meu ver, consequência de um deles. A concepção de que “se aprende a ler lendo, e a escrever escrevendo”, precisa deixar de ser entendida como uma afirmação de que a aprendizagem da língua escrita ocorre espontaneamente, sem necessidade de instrução explícita do sistema de escrita alfabética. Tal interpretação acaba levando à falsa idéia de que o letramento seja substituto da alfabetização. Hoje, no entanto, já se reconhece que cada um dos dois processos possui suas especificidades e, longe de serem opostos, são complementares e devem ocorrer preferencialmente juntos (cf. SOARES, 2004).

Tantos equívocos acabam alimentando discursos, também equivocados, como os que defendem a volta de um ensino tradicional na alfabetização das crianças brasileiras e culpam o “Construtivismo” pelo fracasso na alfabetização – como se ele tivesse sido amplamente compreendido e efetivamente transposto para a prática (cf. NASCIMENTO, 2011). O que é necessário esclarecer é que é preciso, sim, que haja o ensino explícito e sistemático do sistema de escrita, mas isso não quer dizer que ele tenha que ocorrer independente da vivência com textos reais e de qualidade. A criança, na verdade, pode – e deve! – adquirir a escrita em um contexto de vivência das práticas sociais de leitura e escrita, ou melhor dizendo, a alfabetização pode e deve ocorrer em um contexto de letramento.

Por persistirem tantas dúvidas e incertezas entre os professores, ainda não se conseguiu garantir efetivamente a transposição do discurso à prática. Tudo porque, até o momento, seja sob a justificativa de não se querer “dar receita” ao professor, ou mesmo pelo fato de que quem produz o conhecimento teórico muitas das vezes não está familiarizado com o fazer pedagógico, a divulgação do discurso se deu praticamente desassociada da prática. Enquanto essa realidade não se modificar, e outras ações, além de prescrições oficiais, não forem tomadas em busca de uma efetiva mudança em educação (valorização do professor, excelência na sua

formação, condições dignas de trabalho, e tudo mais que já se sabe...), acredito que os livros didáticos podem exercer um papel importantíssimo, uma vez que servem de instrumento direto do trabalho em sala de aula. Mais do que documentos oficiais e discursos pedagógicos, que acabam circulando mais no meio acadêmico do que efetivamente chegam aos docentes, os livros didáticos penetram no cotidiano escolar e, em muitas realidades, são o melhor, senão o único, recurso disponível à prática em sala de aula.

Partindo desse contexto, meu objetivo neste estudo foi analisar criticamente um dos livros didáticos de alfabetização do PNLD/2010 (a obra *L.E.R., Leitura, escrita e reflexão.- 1º ano*, da editora FTD), na tentativa de levantar pistas sobre os possíveis motivos dessa não adesão dos docentes aos materiais bem avaliados pelo MEC. Tendo em vista que o presente estudo investiga uma obra de um PNLD mais recente do que os dos estudos a que tive acesso, quis também identificar possíveis avanços em relação aos dados relatados neles e os que foram verificados por mim.

Para atingir meu objetivo, procurei verificar no livro didático investigado os seguintes aspectos:

- qual era o espaço dedicado pela obra ao ensino do sistema de escrita alfabética;
- como esse trabalho era sistematizado no material;
- como se dava a articulação desse trabalho com o de letramento;
- se havia coerência entre a orientação pedagógica descrita no manual do professor e as atividades da proposta;
- se as instruções e sugestões dadas ao docente explicitavam claramente os objetivos de cada atividade proposta, bem como possíveis formas de encaminhamento pelo professor;
- se o material permitia um uso flexível ou pressupunha uma ordem definida das atividades;
- se (e quais) dados encontrados em estudos anteriores se apresentavam também nos dados encontrados nesse estudo e, do mesmo modo, se (e quais) mudanças/avanços puderam ser percebidos.

No que se refere à estruturação dessa dissertação, organizei-a em seis capítulos:

No **Capítulo 1**, explico o motivo da escolha da abordagem qualitativa para este estudo. Também apresento o seu *corpus* de análise, formado por um livro didático de alfabetização do PNLD/2010, narro o passo a passo da pesquisa e explico quais foram os critérios para a escolha e análise desse livro.

No **Capítulo 2**, levanto reflexões sobre pontos importantes para a compreensão mais ampla do problema que motivou esta pesquisa. Primeiramente, para uma melhor compreensão das raízes de alguns equívocos que serão discutidos aqui, resumo brevemente os principais paradigmas teóricos de Piaget e Emília Ferreiro (AZENHA, 2008), para, em seguida, levantar uma reflexão sobre as raízes de algumas falsas verdades, constituídas sob o pretexto de se estar aplicando na prática, pressupostos construtivistas (KLEIN, 2002 e RANGEL, 2002). A partir daí, abordarei algumas consequências decorrentes desses equívocos, tais como: a confusão em torno dos termos *alfabetização* e *letramento*; a *desinvenção* da alfabetização (SOARES, 2004), caracterizada por um apagamento de uma de suas facetas primordiais, o ensino do sistema de escrita; e o recente surgimento do movimento pela institucionalização do método fônico. Finalmente, levanto dados de outros estudos já realizados sobre os novos livros didáticos de alfabetização, que mostram, entre outras coisas, que a perda de especificidade da alfabetização, relativa ao ensino do sistema de escrita, parece estar se refletindo nesses materiais, motivando, em parte, a não adesão dos professores a tais livros (BRITO et al., 2007; SILVA, 2008; e MORAIS e ALBUQUERQUE, 2008).

O **Capítulo 3** tem o objetivo de introduzir informações acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Primeiro, apresento um breve histórico do programa, que, atualmente, encarrega-se de avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos para toda a educação básica, excetuando-se a Educação Infantil. Em seguida descrevo as características básicas do *Guia de Livros Didáticos* do PNLD/2010, que é enviado para as escolas a cada ocasião de escolha de livros pelos professores, com o intuito de orientá-los nesse processo. Por último, explico os critérios definidos para a avaliação das obras de alfabetização no referido PNLD.

O **Capítulo 4** traz um primeiro panorama da obra *L.E.R. – Leitura, Escrita e reflexão*, foco deste estudo. Neste panorama, apresento a estrutura de organização do material, as concepções teóricas que as autoras declaram assumir, bem como informações sobre as orientações fornecidas ao professor.

No **Capítulo 5**, apresento os dados referentes à proposta da obra *L.E.R* para a alfabetização e o letramento. Neste capítulo, desenvolvo uma análise crítica detalhada ao longo da descrição da proposta da obra. Em seguida, forneço uma síntese dessa análise, destacando ao leitor as principais considerações feitas acerca do material.

No **Capítulo 6**, apresento as considerações finais da pesquisa, onde são recuperados os objetivos do estudo e comparados os principais dados encontrados nele e aqueles relatados por estudos anteriores, de forma a apontar para semelhanças e diferenças, bem como sugestões de ampliação da pesquisa num momento futuro.

## 1. METODOLOGIA

### 1.1. A escolha da abordagem qualitativa

Como o próprio nome já sugere, uma pesquisa de abordagem qualitativa deposita seu foco de atenção nas qualidades das entidades, bem como nos processos e significados que não podem ser examinados ou mensurados em termos quantitativos. Enquanto um pesquisador que assume um paradigma positivista procura medir e analisar relações de causa e consequência entre variáveis, acreditando ser possível realizar um trabalho livre de valores, o pesquisador qualitativo procura interpretar os fenômenos inseridos em um dado contexto, como explicitam Denzin e Lincoln (2006):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] Nesse nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17)

Podendo lançar mão de uma série de métodos e abordagens, em busca de tornar mais compreensível aquilo que investiga, a pesquisa interpretativista *“não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”* (BORTONI-RICARDO, 2009, p.42).

Considero que a abordagem qualitativa revela-se uma escolha adequada para essa pesquisa, uma vez que esta incide sobre um recorte bem específico da realidade (um estudo sincrônico de apenas um livro didático do PNL D 2010) e não tem a mínima pretensão de apontar verdades absolutas. Por outro lado, a escolha me permitiu, enquanto pesquisadora socialmente inserida no contexto do problema pesquisado, levantar reflexões e críticas fundamentadas em minhas próprias crenças e visões de mundo, sem que isso se tornasse um problema, já que, como esclarecem Denzin e Lincoln (2006), ao assumir o paradigma interpretativista, partimos do pressuposto de que toda pesquisa é interpretativa.

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.33)

O pesquisador é preso dentro de uma rede de premissas epistemológicas e ontológicas, as quais – independente da verdade suprema ou da falsidade – tornam-se parcialmente autovalidadoras. (Bateson, 1972, p. 314, *In* DENZIN e LINCOLN, 2006, p.34)

## 1.2. *Corpus* de análise e procedimentos utilizados

Na presente pesquisa, de abordagem qualitativa, realizei uma análise documental, interpretativa e crítica, de uma obra didática de alfabetização do PNLD/2010 (a obra *L.E.R. Leitura Escrita e Reflexão – 1º ano*). Com essa análise, procurei identificar características que pudessem apontar possíveis motivos para a rejeição dos docentes aos novos livros, rejeição essa evidenciada por estudos anteriores (BRITO et al., 2007; SILVA, 2008; e MORAIS e ALBUQUERQUE, 2008) e também por minha própria vivência como professora do primeiro segmento do ensino fundamental. Tal pesquisa, porém, atravessou diferentes fases, até que se chegasse ao seu produto final.

Em um primeiro momento, fiz uma análise preliminar de cinco obras do PNLD/2010, cujo critério de escolha foi o acesso aos exemplares do professor, disponibilizados na escola em que trabalhava. Nessa fase, observei aspectos como: a organização das obras (por unidades temáticas, por abordagem de gêneros, divisões e seções que se repetiam, etc.); informações dadas pelo manual do professor; e se era possível, em primeira análise, identificar ou não uma sistematização clara do ensino do código de escrita aliada à perspectiva do letramento. Também foram levadas em conta as resenhas destes materiais, constantes no PNLD 2010. Na verdade, em um primeiro momento tive a intenção de analisar profundamente as cinco obras, o que com o passar do tempo, se mostrou inviável, dada a extensão das análises.

Em um momento posterior, havia optado por analisar dois entre os cinco livros. O primeiro deles – *L.E.R. Leitura Escrita e Reflexão – 1º ano* – despertou o meu interesse porque, de acordo com a análise preliminar, demonstrou ter seu eixo de trabalho predominantemente voltado ao letramento e, por outro lado, declarava embasar-se dos estudos construtivistas da Psicogênese, o que, por si só, já o tornava representativo daquilo que se poderia classificar como um “novo livro de alfabetização”. Além disso, eu tinha conhecimento de que em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, onde trabalhava uma amiga, essa obra havia sido posta

de lado pela professora de alfabetização, que o considerava “impossível de usar” com seus alunos. A outra obra – *Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano*,

da Coleção *Conhecer e Crescer* – havia me despertado o interesse, à primeira vista, por parecer tentar equilibrar a ênfase dada à aquisição do sistema de escrita com a ênfase dada ao letramento. Inclusive, a autora declara isso na apresentação das concepções pedagógicas da obra, no manual pedagógico.

Realizadas análises mais aprofundadas dos materiais, tomei a decisão de descartar o segundo livro, por dois motivos. Em primeiro lugar, percebi que a segunda obra, embora tentasse se alinhar às novas teorias, não apresentava exatamente uma abordagem inovadora. Na tentativa de conferir maior sistematicidade ao trabalho, o livro acaba apresentando atividades pouco diversificadas, baseadas na exploração quase que exclusiva de palavras isoladas de um contexto, raríssimas oportunidades de escrita até a metade das unidades, e não apresenta grandes oportunidades de reflexão sobre a língua escrita. Dessa forma, identifiquei sua proposta para a alfabetização como mais próxima do antigo do que do novo, o que acaba não condizendo com a base teórica declarada. O equilíbrio entre alfabetização e letramento, que a autora declara ser uma de suas preocupações, também acaba não ocorrendo, uma vez que os textos trabalhados não são aproveitados nas atividades de alfabetização. Deles são aproveitados, no máximo, uma ou duas palavras-chaves, que podem estar presentes neles ou apenas estar relacionadas aos seus contextos semânticos. O outro motivo para a decisão de descartar a segunda obra, dada a característica despretensiosa da pesquisa, foi perceber que a realização de uma análise aprofundada de um único livro seria suficiente para que os objetivos traçados para este estudo fossem atingidos, por permitir o levantamento de importantes reflexões sobre os novos livros didáticos, sem que, é claro, se pretendesse fazer generalizações. Com essa decisão também pude evitar que o estudo tomasse uma extensão excessiva e desnecessária ao seu propósito.

Sendo assim, apresento nesta dissertação uma análise detalhada da obra *L.E.R. Leitura Escrita e Reflexão – 1º ano*, que, a meu ver, se mostrou bastante representativa daquilo que se poderia classificar como um “novo livro de alfabetização”.

## 2. REFLEXÕES E ESTUDOS QUE EMBASAM ESTA PESQUISA

Como já foi dito anteriormente, muitos equívocos têm se formado nas últimas décadas em torno das teorias construtivistas. Mas, afinal, o que chamamos aqui de *construtivismo*?

Embora, geralmente, o termo *construtivismo* nos remeta diretamente à obra de Piaget, Azenha (2008) lembra que a psicologia construtivista não se resume ao trabalho do pesquisador suíço:

Outras teorias psicológicas também tomaram para si a tarefa de explicar o aparecimento de transformação ao longo do desenvolvimento, procurando descrever os fatores responsáveis pela mudança qualitativa no funcionamento intelectual humano. A identificação desses fatores e seus mecanismos de transformação são os atributos que qualificam o caráter construtivista de uma teoria psicológica. Portanto, são formulações que procuram captar os processos, o 'como', os elementos presentes poderiam ser responsáveis pelos pontos de viragem do desenvolvimento. (AZENHA, 2008, p.9-10)

Como a própria autora explicita, no Brasil, a divulgação do construtivismo foi mais intensa a partir da aplicação das teorias piagetianas ao estudo da aquisição da escrita, o que levou a uma associação direta do construtivismo a Piaget. Por isso, especificamente neste trabalho, sempre que me referir ao termo *construtivismo*, estarei me referindo à vertente específica do construtivismo piagetiano, representada pela pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991), divulgada no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, uma vez que ela foi um dos principais detonadores das mudanças de paradigma ocorridas na alfabetização a partir dos anos de 1980.

Descrevendo o percurso das crianças na aquisição da língua escrita, tais pesquisas renderam, sem dúvida, contribuições importantes nesse campo, porém, levaram também a dúvidas e interpretações errôneas, entre as quais, uma delas é de interesse central neste estudo: o apagamento do método das discussões em alfabetização e, conseqüentemente, dos livros didáticos substitutos das antigas cartilhas.

Para uma melhor compreensão das raízes de alguns equívocos que serão discutidos aqui, procurarei resumir brevemente os principais paradigmas teóricos de Piaget e Emília Ferreiro, recorrendo à Azenha (2008), que, em seu livro *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*, oferece um panorama claro e objetivo dos estudos desses dois autores. Em seguida, levantarei uma reflexão sobre as raízes de alguns equívocos e falsas verdades, constituídas sob o pretexto de se



estar aplicando na prática, pressupostos construtivistas (KLEIN, 2002 e RANGEL, 2002). A partir daí, abordarei algumas consequências decorrentes desses equívocos, tais como: a confusão em torno dos termos *alfabetização* e *letramento*; a *desinvenção* da alfabetização (SOARES, 2004), caracterizada por um apagamento de uma de suas facetas primordiais, o ensino do sistema de escrita; e o recente surgimento do movimento pela institucionalização do método fônico. Finalmente, levantarei dados de outros estudos já realizados sobre os novos livros didáticos de alfabetização, que mostram, entre outras coisas, que a perda de especificidade da alfabetização, relativa ao ensino do sistema de escrita, parece estar se refletindo nesses materiais, motivando, em parte, a não adesão dos professores a tais livros (BRITO et al., 2007; SILVA, 2008; e MORAIS e ALBURQUERQUE, 2008).

## **2.1. Piaget e Emília Ferreiro: breves esclarecimentos**

A preocupação fundamental de Piaget era a epistemológica: explicar como o homem atinge o conhecimento. Para essa questão filosófica, Piaget procurou respostas na biologia e, com o desenvolvimento de suas pesquisas, propôs uma via alternativa às possíveis respostas oferecidas, até então.

Por um lado, havia a formulação empirista de que o conhecimento seria fruto da experiência sensível do indivíduo com o meio externo, através da qual os conteúdos se inscreveriam em sua mente a partir de associações entre objetos e fatos, isto é “os ‘estímulos’ externos seriam os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental e pelos conteúdos resultantes das reações ou das respostas a eles” (AZENHA, 2008, p.26). Essa visão era criticada por Piaget que, embora reconhecesse o papel da experiência na constituição da inteligência, considerava que a visão associacionista superestimava tal papel. Como aponta Azenha (2008), Piaget admitia a existência de uma organização própria dos sujeitos da experiência sensível, esquemas de ações, responsável por submeter essa experiência à sua atividade interna.

De outro lado, havia a resposta inatista, ou pré-formista, que admitia “a existência de um grande número de estruturas mentais predefinidas por ocasião do nascimento, inscritas no ‘espírito humano’” e a “preexistência de grande número de universais no funcionamento mental humano” (AZENHA, 2008, p.27). Quanto a essa vertente, Azenha esclarece que, ainda que Piaget compartilhe de alguns postulados,

como a existência de um núcleo fixo inato, componente da competência humana, seus estudos da psicogênese dos conhecimentos evidenciaram “a existência de estágios que parecem testemunhar a favor de uma construção contínua de novidades no desenvolvimento” (AZENHA, 2008, p.28).

Piaget propõe, então, o *Construtivismo* como uma terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo, para o estudo da gênese do conhecimento. Tal concepção pressupõe a descrição e a explicação de como as operações intelectuais e as estruturas da inteligência são construídas. Tais operações e estruturas, ainda que não determinadas por ocasião do nascimento, pela simples necessidade da lógica, são gradativamente elaboradas pelo indivíduo. Essa construção gradativa, segundo Piaget, resulta do “*ativo esforço do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo*” (AZENHA, 2008, p. 30). Quanto ao interesse específico de Piaget pelas crianças, esse foi despertado quando foi convidado para normatizar testes de raciocínio em Paris e os erros cometidos pelas crianças nos testes, não o seu produto, chamaram a atenção do pesquisador.

Em seus estudos, Piaget aplicou no campo psicológico um princípio biológico geral relativo à interação de todo ser vivo com o meio ambiente: a de que “*todo sistema vivo constitui estruturas do tipo Gestalt, com diferentes possibilidades de equilíbrio*”, sendo o desenvolvimento cognitivo, definido como “*um contínuo processo de **equilíbrio***” (AZENHA, 2008, p. 15-16). Um ser vivo é bem sucedido sob a perspectiva biológica quando suas necessidades vitais e as condições adversas à satisfação destas, impostas pelo ambiente, atingem um ponto de equilíbrio. Para tanto, dois mecanismos são fundamentais: a **organização** e a **adaptação**. Sobre ambos os mecanismos, Azenha explica:

Sem organização, não é possível ao ser vivo ter um comportamento voltado para a satisfação de suas necessidades biológicas fundamentais. É a organização que dota o ser vivo da capacidade de ter condutas seletivas, isto é, eficientes do ponto de vista do atendimento das demandas fundamentais à adaptação.

A adaptação tem duas faces indissolivelmente ligadas: **assimilação** e **acomodação**. Em tempo real, numa ação adaptativa, ambas são como faces da mesma moeda, continuamente interligadas. Apesar dessa inter-relação no funcionamento, a assimilação e a acomodação são conceitualmente distintas, opostas e complementares. (AZENHA, 2008, p.32).

Outro conceito central no trabalho de Piaget, o conceito de **esquema** se configura em um quadro assimilador que se aplica à realidade, podendo ser de naturezas diferentes: esquemas-reflexos, esquemas de ação e esquemas de representação. Os diferentes esquemas se coordenam e também podem gerar

conflitos, o que explicaria a dinâmica do desenvolvimento. Tais esquemas, quando aplicados à realidade, possibilitam sua melhor compreensão pelo indivíduo:

O movimento que organiza um esquema é a necessidade de assimilação: a criança olha por olhar, agarra por agarrar, suga para se alimentar ou suga qualquer objeto que roce seus lábios, sem ainda coordenação das diversas ações entre si. Cada sequência de ações usada como exemplo constitui um esquema: de olhar, de agarrar, de sugar, etc. Todos os elementos alcançados pelo esquema são também 'alimentos' para essa estrutura primitiva.

Como resultado, esta vai se diferenciando para se aplicar a outros conteúdos e fontes de transformação. **A repetição da conduta aplicada a diferentes objetos leva ao aumento da assimilação, à diferenciação do esquema (do ponto de vista estrutural) e à sua generalização. A existência de uma espécie de compulsão para a assimilação é o que motiva a repetição dos esquemas, constituindo-se, por si, em fonte de dinamismo para o desenvolvimento.** Assim, sugar o próprio dedo, os dedos de outras pessoas, o travesseiro, a roupa de cama etc. faz com que o esquema de sucção se generalize pela ampliação dos objetos aos quais se aplica. Paulatinamente, a criança discrimina um objeto de outro, sendo capaz de reconhecê-los. **Repetição, generalização e reconhecimento são as características funcionais de todos os esquemas assimilativos.** (grifos meus) (AZENHA, 2008, p.34-5)

Cada esquema é construído a partir de pequenas mudanças em uma estrutura já existente, ou seja, um conhecimento novo só se constrói a partir de um conhecimento já existente. Isso determina o que é ou não observável para um determinado sujeito em cada fase de seu processo.

De uma forma geral, podemos dizer que para Piaget o desenvolvimento resulta da constante busca pelo equilíbrio:

A busca contínua de equilíbrio está subjacente em todas as interações do organismo e do ambiente, particularmente na cognição. Ainda que seja uma tendência continuamente presente no desenvolvimento, o processo de equilibração gera diferentes estados de equilíbrio, correspondentes a cada estágio, e refere-se sempre ao modo como se coordenam a assimilação e a acomodação, ou, em outros termos, às relações entre o sujeito e o objeto. (AZENHA, 2008, p.39)

Na década de 1980, quando prevalecia uma concepção associacionista da aprendizagem, os estudos piagetianos vieram à tona com a divulgação das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991). A publicação da *Psicogênese da Língua Escrita* representou uma revolução nos paradigmas da alfabetização vigentes até aquele momento: Emília Ferreiro – Psicopedagoga, doutorada pela Universidade de Genebra sob a orientação de Piaget –, em conjunto com Ana Teberosky, deslocou o foco de atenção dos métodos, objeto de estudo da maioria dos estudos teóricos daquela época e lançou um novo olhar sobre o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever. O foco se transferiu para o próprio aprendiz e o processo percorrido por ele até a aquisição da escrita convencional, demonstrando que a criança passa por um processo evolutivo, que se inicia antes mesmo da escolarização, ao longo do qual vai elaborando diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita.

Sob essa nova perspectiva, o aprendiz passa a ser visto como sujeito ativo na construção desse conhecimento:

[...] as investigações de Ferreiro articulam-se para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que, na interação com a linguagem escrita (objeto de conhecimento), explicam a emergência de formas idiossincráticas de compreender o objeto. Em outras palavras, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos. [...] A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto. (AZENHA, 2008, p. 44-45).

Utilizando o método ao qual chamaram “método da indagação”, as pesquisadoras puderam investigar, através de entrevistas individuais, as concepções mais iniciais elaboradas pelas crianças antes mesmo de ler. Uma das tarefas de leitura consistia na apresentação de diferentes cartões para que as crianças separassem aqueles que se podem ler daqueles que não se podem ler. Nessa tarefa, as autoras identificaram alguns critérios utilizados pelas crianças, entre eles, o da *hipótese da quantidade mínima de caracteres*, segundo o qual, de acordo com os achados da pesquisa, a criança pressupõe serem necessárias, no mínimo, três letras para que uma palavra possa ser lida. Tal hipótese pode ser tomada como exemplo de como se constitui um esquema de assimilação:

[...] É óbvio que, para uma criança que desconhece o valor simbólico das letras, não seria possível a emergência de distinções qualitativas semelhantes àquelas feitas pelo adulto. O que surpreende é que para lidar com um objeto obscuro e resistente à compreensão, a criança construa uma hipótese desse tipo, exemplar de como se constitui um esquema de assimilação.

A aplicação desse esquema ao universo escrito permite prever a recusa da criança em atribuir significado aos artigos, definidos ou indefinidos, preposições e outras palavras com um número menor de letras, costumeiramente presentes em um texto escrito. (AZENHA, 2008, p. 57)

Outro critério infantil revelado pela pesquisa é a *hipótese de variedade de caracteres*, que pressupõe que: se as letras de uma palavra são iguais, ainda que se tenha o mínimo de três, não se pode ler. Desta vez, o critério é qualitativo. Esse critério, encontrado em maior frequência pelas pesquisadoras entre as crianças que pertenciam à classe média, leva a crer que uma convivência maior com práticas letradas no ambiente familiar pode produzir avanços nas reflexões infantis sobre a escrita, antes mesmo da escolarização.

A observação desses aspectos, entre outros, demonstra que, muito antes da aprendizagem formal da leitura, a criança aplica, ao texto escrito, critérios que formula, muitos dos quais não poderiam decorrer do ensino do adulto. Nesse caso,

segundo Ferreiro, apenas aqueles conhecimentos ligados a convenções mais arbitrárias da escrita seriam dependentes de ensino (cf. AZENHA, 2008, p.67).

Apenas essas descobertas já seriam suficientes para se sustentar um questionamento das práticas de alfabetização vigentes até então, uma vez que as mesmas não levavam em consideração as competências linguísticas adquiridas pelas crianças antes da escolarização. A idéia de prontidão para a alfabetização também se torna questionável, uma vez que é medida a partir de testes que avaliam apenas habilidades de percepção e motoras, não contemplando um aspecto fundamental: o grau de compreensão da criança de aspectos conceituais da escrita, como o seu caráter simbólico, por exemplo.

Em outro momento da pesquisa, Ferrreiro e Teberosky, explorando a escrita infantil, puderam mapear o percurso evolutivo das crianças até atingirem a escrita convencional. Nesse caso, assim como no caso de Piaget, foram os erros das crianças que interessaram as pesquisadoras. Ferreiro e Teberosky interpretaram os erros cometidos por elas em fases diferentes da aquisição da escrita e encontraram uma série de regularidades e padrões recorrentes, que as apontaram indícios da existência de uma lógica, um modo próprio de compreender a escrita. A partir da análise dessas regularidades e da interpretação das concepções reveladas nas diferentes hipóteses de escrita, as pesquisadoras mapearam níveis de desenvolvimento da escrita infantil<sup>5</sup>.

Um dos impactos mais importantes desses dados, sem dúvida é a nova perspectiva dada ao erro, até então, visto como algo negativo e representativo da falta de conhecimento da criança. Nessa nova perspectiva, o erro passa a ser visto como natural do processo de aprendizagem e, mais do que isso, como uma importante fonte de informação sobre o que a criança já sabe e não apenas sobre o que ela ainda não sabe, não devendo mais ser evitado, mas interpretado.

Como é possível perceber por esse panorama, ainda que breve, as implicações pedagógicas dos estudos construtivistas para a alfabetização foram muitas, uma vez que causaram um impacto radical nos paradigmas em voga.

---

5 Entre os estágios descritos pela Psicogênese da Língua Escrita, podem ser definido 4 níveis principais: o momento inicial da construção de hipótese de escrita, quando a criança ainda não faz associação entre oral e escrito (nível Pré-Silábico); o momento em que a criança começa a relacionar as unidades escritas com as da fala, escrevendo uma letra para cada sílaba falada (nível Silábico); um período de transição, onde a hipótese silábica começa a ser desequilibrada, sendo mantida e questionada ao mesmo tempo, fazendo com que a hipótese alfabética surja eventualmente (nível Silábico-alfabético); e o nível final, que representa a conquista definitiva do sistema de escrita, quando a criança compreende que cada letra representa um fonema e passa a empregar uma hipótese de correspondência do tipo alfabética (nível Alfabético), ainda que não ortográfica.

Demonstrando que aquilo que a criança aprende não corresponde àquilo que a escola ensina, isto é, que as etapas conceituais percorridas pela criança não coincidem com as etapas prescritas pelos métodos tradicionais, a Psicogênese condena o uso das cartilhas e desestabiliza os pilares das práticas vigentes, sem, no entanto, oferecer uma metodologia alternativa. Afinal, o campo da pesquisa era o psicológico e como lembra Azenha *“a psicologia não tem o compromisso de lidar com as questões específicas de sala de aula e seu objeto é conceitual, até quando assume o caráter educacional”* (AZENHA, 2008, p.100).

Justamente por não ser a proposta do estudo, surgiram dúvidas sobre como aplicar suas descobertas na prática pedagógica. Sobre isso, Moraes (2006) ressalta:

Afinal, uma teoria da aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa instituição chamada escola. [...] Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação. (MORAIS, 2006, p.5)

Essa ausência de propostas metodológicas alternativas acabou resultando em conclusões errôneas sobre o que seria alfabetizar em uma perspectiva construtivista. Como exemplos de equívocos podemos citar: a idéia de que a simples sondagem do nível de desenvolvimento da escrita da criança seria, em si, uma situação de aprendizagem; que a interpretação do nível de escrita pudesse servir como avaliação de prontidão; ou, pior, que se utilizasse a sondagem dos níveis como critério para a formação de grupos homogêneos (cf. AZENHA, 2008).

Rangel (2002), aponta e combate outros mitos bastante difundidos, entre eles: o de que “o professor não deve corrigir o aluno no processo de alfabetização”; ou o de que ele “não precisa desenvolver conteúdos, pois o que importa é a construção das estruturas mentais dos alunos”.

Entre os tantos mitos existentes em torno do construtivismo (cf. KLEIN, 2002; RANGEL, 2002 e SOARES, 2004), há aquele que talvez seja o mais difundido de todos: o de que “ser construtivista é deixar que o aluno construa sozinho o conhecimento”. Mesmo se não for o mais difundido, é, com certeza, aquele, cuja consequência tem sido mais visível ao longo desses anos: um fenômeno de desmetodização da alfabetização, que mais do que a mera abolição das cartilhas e dos métodos tradicionais das práticas pedagógicas em alfabetização, está representada por um apagamento do ensino do sistema de escrita das discussões sobre o tema. Dada a relevância que esse assunto tem para este estudo, tratarei a

seguir de reflexões importantes que outros pesquisadores têm levantado acerca do problema.

## 2.2. Letramento e alfabetização: duas faces de uma mesma moeda

Como evidenciou uma pesquisa de Soares (cf. SOARES, 1990, *In* SOARES, 2008) sobre a produção acadêmica e científica em alfabetização no Brasil, até a década de 1970 o objeto de estudo principal das pesquisas nessa área foram os métodos de alfabetização, chegando a um terço da produção nos anos de 1950 e a um quarto nos anos de 1960. Nas duas décadas seguintes, porém, essa produção apresentou uma queda significativa, tendo apenas 14% dos estudos na década de 1970 e 4% na primeira metade dos anos de 1980 sido voltados para a questão dos métodos. Essa mudança no foco das pesquisas reflete, por um lado, a superação da concepção associacionista, predominante até os anos de 1970, pela concepção psicogenética no campo da alfabetização. Por outro lado, os estudos de letramento também contribuíram para esse “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, como afirma Morais (2006):

Entendemos que a descoberta dos estudos do campo do letramento também contribuiu para que passássemos a examinar, cada vez mais, práticas escolares e extra-escolares de leitura e produção de textos, o que fica patente, por exemplo, ao revisarmos os trabalhos apresentados no GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) da ANPEd, nos últimos anos. Interpretamos que, mesmo no campo das pesquisas da alfabetização, certo encanto com os fenômenos do letramento levou pesquisadores a investir menos no estudo da aprendizagem da escrita alfabética. (MORAIS, 2006, p.2)

Como aponta Soares, foi, curiosamente, na mesma época (meados da década de 1980), que países distintos, entre eles: Brasil, França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra, sentiram a necessidade de *“reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”* (SOARES, 2004, p.6). Porém, Soares chama a atenção para diferenças significativas de contextos e causas para o desenvolvimento desses estudos no Brasil, em relação aos países desenvolvidos.

Na França, por exemplo, tendo em vista que toda a população domina o sistema de escrita, o termo *illettrisme* surge para caracterizar jovens e adultos cujas habilidades de leitura e escrita são precárias. Da mesma forma, nos Estados Unidos, avaliações realizadas no final da década de 1970 e no início da década de 1980 pela

*National Assessment of Educational Progress (NAEP)* evidenciaram que jovens ao concluir a *high school* não correspondiam às demandas sociais e profissionais de leitura e escrita. Por consequência, em ambos os países, as discussões em torno das habilidades para o exercício de práticas de leitura e escrita ocorreram de forma totalmente independente das questões em torno da aquisição do sistema de escrita, o que não ocorreu no Brasil. Soares lembra que isso não quer dizer que nesses países a alfabetização também não seja alvo de discussões, porém, o mais importante é que eles reconhecem “suas especificidades e uma relação de não-causalidade” entre os dois processos (SOARES, 2004, p.7).

No caso do Brasil, por surgir em um contexto histórico em que o conceito de alfabetização estava sendo questionado, o termo *letramento* foi tomado como oposto e substituto do termo *alfabetização*. Os conceitos se confundem e, na maioria das vezes, o conceito de letramento acaba se sobrepondo ao de alfabetização, que passa a ser imediatamente associado aos métodos tradicionais, ao antigo, ao ultrapassado.

A mudança conceitual nos paradigmas da alfabetização, que modificou a visão do aprendiz para o sujeito ativo na construção do conhecimento acerca da língua escrita, aliada à importância da promoção de vivências de práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula, leva à falsa inferência de que “apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, o convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza” (SOARES, 2004, p.11).

Soares (2004) explica que a própria ampliação do conceito de alfabetizado – de alguém que sabe escrever o próprio nome (censo demográfico de 1940), para alguém capaz de ler e escrever um bilhete simples (censo demográfico de 1950), até os dias atuais em que, em função do grau de escolaridade, caracteriza-se o nível de alfabetização funcional da população – revela a progressiva “extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.7), extensão essa que vem sendo reforçada pela mídia e, em muitos casos, se reflete na produção acadêmica. Em muitos estudos, a aproximação de letramento e alfabetização, ainda que para propor diferenças, têm levado à confusão e até a fusão entre os temas, e a consequente perda de especificidade de cada um dos fenômenos. (cf. SOARES, 2004, p.7-8). Sobre isso, Frade destaca que “o conceito



*de letramento comporta o conceito de alfabetização, mas que a alfabetização supõe ações específicas para ensinar a ler e a escrever”* (FRADE, 2003, p.17).

Diante do quadro atual, faz-se necessário que se recuperem as facetas individuais de cada um dos processos, ou, nas palavras de Soares, que se reinvente a alfabetização, sem que se privilegie um processo em detrimento do outro:

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 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 demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino 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)

### 2.3. Método e alfabetização: uma discussão oportuna

Levando em consideração o contexto dos novos paradigmas, qual seria a razão para resgatarmos uma discussão acerca do tema *método*?

Soares, há duas décadas atrás, já reconhecia que a discussão sobre métodos havia se tornado difícil devido ao caráter pejorativo que o termo adquiriu:

[...] quando se fala em ‘método’ na área da alfabetização, identifica-se, imediatamente, ‘método’ com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônicos, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se ‘método’ fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Mas a autora contesta:

“Ora, método, na área do ensino, é um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino de línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um ‘método’ é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois o resultado da determinação dos **objetivos** a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos **paradigmas conceituais** (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de **ações, procedimentos, técnicas** compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.” (SOARES, 1990, *In* SOARES, 2008, P.93)

Também sobre essa questão das metodologias de alfabetização, Carvalho (2007) aponta para a posição delicada em que se veem as professoras alfabetizadoras, em meio às mudanças de governo e de equipes pedagógicas, que por tantas vezes as obrigam a mudar seus procedimentos habituais para adotar um novo referencial teórico. Isso, geralmente, representa para elas “trocar o certo pelo duvidoso”, uma vez que, como já foi observado aqui, o referencial teórico lhes é quase sempre apresentado de forma difusa e dissociada da prática. Diante da nebulosidade das novas propostas, Carvalho observa que as professoras acabam encontrando uma forma de trabalho aparentemente fiel às determinações oficiais sem que, de fato, mudem muito o que já vinham fazendo, e as defende:

Em favor das professoras, argumento que não estão suficientemente amparadas por um projeto pedagógico, uma formação teórica aprofundada, e pelo pertencimento a uma equipe de trabalho, formada na própria escola, para fazerem experimentações ousadas. Nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhes é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino. (CARVALHO, 2007, P.112)

Frade (2003) chama a atenção para o fato de que, para os docentes, a questão metodológica nunca saiu de pauta, e é preocupação constante na prática desses profissionais:

Mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano. Deve-se ressaltar também que alguns conhecimentos construídos dentro da sala de aula e dentro do campo pedagógico precisam ser retomados em nossos discursos, pesquisas e práticas. (FRADE, 2003, p.18)

A verdade é que o momento é altamente propício para essa discussão, tendo em vista o surgimento de alguns movimentos que, ao buscar culpados para o fracasso escolar, especificamente na área da alfabetização, desqualificam os docentes, o construtivismo e os PCN's. Propondo a curvatura da vara para o lado radicalmente oposto, defendem a autonomia do processo de alfabetização em relação ao processo de letramento, recuperando a antiga idéia de que o domínio do sistema de escrita deve necessariamente preceder a vivência de práticas reais de leitura e escrita (cf. MORAIS, 2006; NASCIMENTO, 2011).

O problema é que, ao defender a necessidade do ensino explícito do sistema de escrita, o qual também considero necessário, os críticos do “Construtivismo” pressupõem a necessidade de desassociá-lo do letramento, o que não é justificável.

Além disso, citam documentos internacionais, da França<sup>6</sup> e dos Estados Unidos<sup>7</sup>, para apoiar a defesa de um método específico, cuja eficácia seria cientificamente comprovada: o método fônico – como se algum método, por si só, fosse capaz de determinar o sucesso ou fracasso na alfabetização. Tais documentos, no entanto, apenas reconhecem a importância da abordagem explícita das relações fonema-grafema, bem como a importância de fatores como a consciência fonêmica, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão no processo de alfabetização, o que, de forma alguma, pressupõe uma metodologia única e específica.

Essa questão, envolvendo o método fônico e o construtivismo, a qual Azenha (2008) identifica como uma reedição da *querela dos métodos* em pleno século XXI, ganha maior relevância a partir de 2003, com a publicação do relatório sobre a situação da alfabetização no Brasil, encomendado pela Câmara dos Deputados (CARDOSO MARTINS et al, 2003). Sobre tal documento, cabe ressaltar aqui um dado relevante: entre os membros do Grupo de Trabalho responsável pela sua elaboração estão o Sr. Fernando Capovilla e o Sr. João Batista Araújo e Oliveira, ambos envolvidos com o mercado editorial, sendo o primeiro, autor, juntamente com a esposa, de um livro de alfabetização pelo método fônico (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004) e o segundo, presidente do Instituto Alfa e Beto, de Brasília, que oferece programas completos de alfabetização pelo método fônico às secretarias de estados e municípios brasileiros.

Vasconcellos (2010) externa seu desconforto com o texto do relatório, alertando para a possibilidade de haver um retrocesso nas conquistas já obtidas até o momento. Entre as críticas que tece, Vasconcellos cita: as restrições que o relatório faz ao uso da escrita espontânea das crianças; a defesa da distinção entre leitura para aprender a ler e a leitura para compreender; a defesa dos textos artificiais para aprender a ler; e, principalmente, a ênfase demasiada dada à decodificação nessa fase inicial. Além disso, destaca o caráter autoritário do documento, que defende um controle rígido da autonomia do professor, censurando os PCN's por sua flexibilidade nesse sentido. Vejamos apenas o 1º parágrafo da

---

6 O *Apprendere à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*, do Observatório Nacional da Leitura, órgão do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, divulgado no final dos anos de 1990 (cf. SOARES, 2004)

7 O *National Reading Panes: teaching children to read*, relatório produzido em 2000 pelo *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* (cf. SOARES, 2004)

apresentação desse documento, para que tenhamos um exemplo do tom com que ele é redigido. O grifo é meu:

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. **Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental.** Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. Governos da maioria dos países industrializados vêm se beneficiando do resultado dessas pesquisas e promovendo importantes reformas em suas políticas, programas e práticas de alfabetização. Diversas razões têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos. (grifo meu) (CARDOSO MARTINS *et al*, 2003; p. 8)

Não é difícil identificar que a raiz desse discurso retrógrado, além de prováveis interesses comerciais, sustenta-se em um problema real, cuja superação, concordo com Soares (2004) e Morais (2006), perpassa pela busca do reconhecimento das especificidades e da relação de interdependência dos processos de *alfabetização* e *letramento*, além de uma redefinição do que seria a alfabetização: uma via de mão dupla que pressupõe um processo de *ensino* sistemático do sistema de escrita e não apenas um processo de *aprendizagem* desse sistema. No entanto, ainda que possamos encontrar raízes que motivem algumas das críticas, elas são radicais e injustas, quando não reconhecem ao menos dois pontos: primeiro, que o fracasso ao qual denunciam não é exclusividade da era pós PCN's; e, segundo, que o *Construtivismo*, alvo de tantas críticas ferozes dos defensores do método fônico, não chegou, como já discutido aqui, a ser efetivamente transposto para a prática de alfabetização no Brasil. Pelo menos, não em uma proporção que justificasse culpá-lo por qualquer fracasso. Sobre isso, MORAIS comenta:

Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. Contrariamente a esta perspectiva, temos defendido (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004; MORAIS, 2005<sup>a</sup>) que o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado.

**Mas é preciso reconhecer que as acusações que hoje se fazem ao “construtivismo”, como responsável por não alfabetizar nossos alunos das redes públicas, parecem ser também fruto de desconhecimento (ou má fé) dos atuais arautos dos métodos tradicionais.** (grifo meu) (MORAIS, 2006, p.3)

Em estudo anterior, procurei demonstrar que, por diversos motivos, a proposta do método fônico não se configura, de fato, em uma opção de qualidade

para a alfabetização em nosso país (cf. NASCIMENTO, 2011). Aqui, no entanto, não pretendo me ater a isso. Meu interesse maior é firmar minha posição de que é fundamental, sim, que se recupere o ensino explícito e sistemático do sistema de escrita, mas que essa recuperação deve ocorrer dentro da perspectiva de práticas de letramento, o que, por si só, já é incompatível com a proposta do método fônico, que defende a diferenciação da “leitura para aprender a ler” da “leitura para aprender” e prega o uso de textos artificialmente controlados no início da alfabetização.

Mais do que essa discussão em torno do método fônico, interessa a este estudo levantar uma reflexão sobre a lacuna que está permitindo a instauração dessa polêmica, que é justamente a ausência da questão metodológica nas pautas de discussão sobre a alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, o reflexo disso nos atuais livros didáticos. Vejamos, a seguir, o que alguns estudos têm revelado sobre esses materiais e que podem nos ajudar a compreender melhor a postura dos docentes.

#### **2.4. O livro didático de alfabetização na era do letramento: o que revelam alguns estudos?**

Muitas pesquisas têm sido feitas nos últimos anos para verificar como os professores estão recebendo as inovações pedagógicas, e, conseqüentemente, acabam avaliando como “resistentes”, profissionais que se recusam a assimilá-las. Porém, na opinião de Frade (2003) – opinião essa da qual compartilho –, a explicação para a postura de recusa de alguns professores, e mesmo de um certo desamparo em relação ao “como fazer”, é motivada, provavelmente, pela “invisibilidade” metodológica dos atuais livros didáticos de alfabetização. A postura adotada nos últimos anos contra o direcionamento das aprendizagens, contra a instrução propriamente dita, e que tem influenciado diretamente nesses materiais, tem, na avaliação de Frade, ido contra a memória e as práticas de professores alfabetizadores:

Numa perspectiva histórica, podemos supor que, na ausência de livros para alfabetizar, os métodos utilizados pelos professores não tinham ligação explícita com o próprio material didático. Quando essa vinculação começa a ser feita cria-se uma cultura pedagógica que dá visibilidade ao método, através do livro didático. Assim, se em algum momento histórico, método e livro de alfabetização passam a ter uma vinculação estreita, pode-se compreender porque muitos professores esperam

encontrar nos livros de alfabetização de hoje a permanência de procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler.

[...] percebe-se uma ruptura com a ligação entre livro e método. Isso se torna mais problemático quando quase não distinguimos um livro para alfabetizar de outro livro de leitura. **Assim, quando se rompe com um formato editorial/pedagógico, colocando o método para fora dos livros, os procedimentos metodológicos ficam visíveis ou melhor percebidos apenas por professores que já sabem o que fazer, para fora do livro, em outras atividades.**” (grifo meu) (FRADE, 2003, p. 19-20)

Percebam que Frade levanta a hipótese de que os professores talvez sintam falta de *“procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler”* nos livros didáticos, e não, especificamente, de metodologias tradicionais. A hipótese levantada por Frade tenta responder uma pergunta que é central nessa pesquisa e tem motivado diversos outros estudos: Por que os professores não estão aderindo aos livros didáticos recomendados pelo MEC?

Interessada em investigar os modos de uso dos novos livros didáticos de alfabetização, fundamentados nos pressupostos construtivistas e do letramento, por professores de escolas públicas, Silva (2008) recolheu depoimentos de profissionais de sete escolas mineiras, as quais, de acordo com dados nacionais, haviam escolhido livros bem avaliados pelo PNLD/1998, mas no momento de fazerem suas escolhas no PNLD/2001, acabaram optando por obras não tão bem avaliadas pelo programa (recomendadas com ressalvas), que se aproximavam mais das cartilhas tradicionais. Para tentar entender os motivos desse movimento, Silva (2008) reuniu elementos, por meio de estudos de casos, levantando depoimentos de uma amostra de 13 profissionais, formada de professoras alfabetizadoras e de supervisoras pedagógicas, procurando compreender seus pontos de vista, como faziam uso do livro didático e como avaliavam as propostas pedagógicas dos materiais ao descreverem seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Os dados colhidos através das entrevistas permitiram identificar diversas estratégias didáticas que as professoras utilizavam tanto para adaptar as propostas dos livros à sua prática com o ensino da língua escrita, como também para complementá-las de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos ou de limitações encontradas nas propostas dos materiais. Tais estratégias, na verdade, faziam com que os livros não fossem utilizados em sua forma original, modificando suas propostas didáticas, e se baseavam em vários critérios de seleção, tais como: o mero recorte das gravuras para uso na alfabetização (mencionado por uma das professoras); a utilização apenas das atividades voltadas para o código de escrita; o aproveitamento dos eixos temáticos das unidades do livro; e o uso

preferencial dos textos mais curtos, segundo elas, menos cansativos para os alunos. De acordo com as profissionais, os novos livros apresentariam “textos bons, mas não para o tipo de alunos que possuem”, por serem muito longos e complexos, sendo, conseqüentemente, “bons para letrar”, mas “fracos para alfabetizar”.

A pesquisa demonstrou que, de uma forma geral, as professoras externavam uma grande preocupação com a complementação da proposta dos livros didáticos com outras atividades voltadas especificamente para o ensino do código de escrita. Em relação a essa categoria de atividades, os professores queixavam-se de que as análises propostas nos livros didáticos 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). Na verdade, segundo as professoras, as atividades de exploração das propriedades sonoras do sistema de escrita só apareciam nas unidades intermediárias do livro, ou seja, bem depois do início do trabalho com os alunos, e, ainda sim, de forma ocasional, sem apresentar uma sistematicidade que possibilitasse o domínio desses conhecimentos pelos alunos. De uma maneira geral, as queixas das professoras apontam para a necessidade de uma orientação metodológica para o ensino do sistema de escrita.

Ao que tudo indica, os profissionais participantes dessa pesquisa avaliam de forma diferente do PNLD os livros didáticos que obtêm a maior classificação na avaliação do MEC. Sabemos que a qualidade dos livros didáticos tem seu significado associado a uma política governamental que define não só as práticas de ensino consideradas adequadas, mas também estabelece os saberes e as formas legítimas de transmiti-los. Tendo em vista a hegemonia de certas posições conceituais, pedagógicas e discursivas, vêm predominando os livros com propostas fundamentadas no ideário construtivista da alfabetização. Contudo, **os dados desta pesquisa nos levam a concluir que existe um descompasso entre os interesses do PNLD e os dos docentes**, que exige uma revisão, não só em termos da implementação da política, como também no campo da produção de livros didáticos.” (grifo meu) (SILVA, 2008, *In* Val e Marcuschi, 2008, p.201)

Brito et al. (2007), baseando-se em dados de pesquisas<sup>8</sup> que também mostraram a não adesão dos professores aos novos livros didáticos de alfabetização, bem como um desequilíbrio acentuado entre a diversidade textual e o número de atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética em livros “recomendados” e “recomendados com ressalvas” do PNLD 2004, também levantaram a hipótese de que o motivo da postura dos docentes pudesse estar relacionada ao número insuficiente de atividades voltadas ao ensino de escrita alfabética nos novos livros didáticos, isto é, à ausência de um trabalho mais

---

<sup>8</sup> As pesquisas citadas no estudo de Brito et al. (2007) são: Bregunci e Silva, 2002; Silva 2004; Castanheira e Evangelista, 2002; Morais e Albuquerque, 2004.

sistemático, voltado para a alfabetização. Para investigar tal hipótese, Brito et al (2007) realizaram um estudo longitudinal, analisando cinco obras em duas edições distintas (PNLD 2004 e PNLD 2007), e procuraram verificar as alterações ocorridas em cada um deles de um PNLD para outro, observando a influência das teorias atuais e, principalmente, as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para analisarem a distribuição dos exercícios no decorrer das unidades, as pesquisadoras investigaram quando e como determinada atividade cognitiva ligada à alfabetização era explorada pelos livros, e as categorizaram em atividades de leitura e de apropriação do sistema de escrita. Registrando sua distribuição em tabelas, puderam comparar não apenas as mudanças ocorridas em um mesmo livro, de uma edição para a outra, bem como as diferenças existentes entre cada obra.

Os dados da pesquisa revelaram que em três dos cinco livros o número de atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita aumentou significativamente de uma edição para a outra, porém as autoras ainda encontraram um número reduzido de certas atividades que, na avaliação delas, contribuiriam mais para a reflexão das crianças sobre como funciona o sistema de escrita e para a problematização de suas hipóteses de escrita – atividades envolvendo contagem, comparação, partição e identificação, por exemplo. Em outras palavras, houve um aumento quantitativo das atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita, mas qualitativamente, as autoras avaliam que tais atividades ainda necessitariam de maior atenção.

De uma forma geral, Brito et al (2007) concluem que os livros didáticos recomendados pelo PNLD apresentam atividades boas e diversificadas, *“cabendo ao professor compreender os objetivos de cada uma delas”*. Sobre isso, deixo registrada a minha opinião de que não se pode pressupor que o professor compreenderá os objetivos das atividades propostas nos livros didáticos, uma vez que eles muitas vezes não são claros nem para quem já está familiarizado com as teorias que os embasam. Dessa forma, cabe, sim, aos livros didáticos explicitar claramente os objetivos das atividades que propõem, o que nem sempre acontece.

As análises de Brito et al (2007) dão indícios de que há um esforço por parte dos autores dos livros didáticos em buscar o equilíbrio entre as atividades que favorecem o letramento e aquelas voltadas à apropriação do sistema de escrita. As autoras acreditam que a própria rejeição dos professores aos materiais acaba levando a tais mudanças e, juntamente com as avaliações do PNLD, contribui para a



melhora da qualidade dos livros, fazendo com que autores e editores repensem e remodelem constantemente seus materiais, visando atender tanto às exigências da academia quanto dos próprios docentes.

Morais e Albuquerque (2008) tiveram acesso a diversas pesquisas<sup>9</sup> que têm mostrado que as mudanças ocorridas nas perspectivas teóricas nas últimas décadas influenciaram mudanças nas propostas curriculares e, conseqüentemente, nas propostas dos livros didáticos, mas não efetivamente nas práticas de alfabetização. Diante desses dados, Moraes e Albuquerque quiseram investigar as propostas didáticas para o ensino do sistema de escrita dos livros didáticos atuais. Para tanto, verificaram as três principais influências teóricas, que parecem ter assumido certa hegemonia e legitimidade no campo acadêmico da alfabetização atual, na didatização desse objeto de conhecimento, a saber: a *Psicogênese da Língua Escrita*; as pesquisas que examinam as relações entre *consciência metafonológica* e alfabetização; e os estudos de *letramento*. Para efeito de comparação, também optaram por realizar uma análise detalhada de como esse ensino era operacionalizado nas cartilhas tradicionais.

Analisando duas cartilhas muito utilizadas em Recife até os anos de 1990 e dois novos livros recomendados pelo PNLD/2004, Moraes e Albuquerque (2008) observaram diferenças significativas, principalmente, em relação às atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita, demonstrando que os autores dos novos livros didáticos têm procurado distanciar-se dos pressupostos empiristas, norteadores das cartilhas.

Dentre as evidências encontradas em suas análises, os autores citam:

- a superioridade dos livros recomendados em relação às cartilhas no que se refere à qualidade e à diversidade dos textos;
- a presença de atividades de produção de textos apenas nos livros recomendados;
- a presença de atividades que promovem a reflexão sobre o sistema de escrita apenas nos livros recomendados, estando esse ensino nas cartilhas reduzido à memorização das relações apresentadas prontas;
- uma tendência dos livros recomendados em evitar, nos exercícios voltados ao ensino do sistema de escrita, a análise no nível da sílaba,

---

<sup>9</sup> As pesquisas citadas no estudo de Moraes e Albuquerque (2008) são: Moura (2000); Araújo (2004); Oliveira (2004); Ribas (2004); e Batista (2004).

talvez para se diferenciarem das cartilhas, privilegiando a palavra ou a letra como unidades principais de análise;

- a ausência da promoção da reflexão metalinguística dos alunos nas cartilhas, e a escassez de atividades que propiciavam o desenvolvimento da consciência fonológica nos livros recomendados, como a identificação e a produção de rimas e aliterações, e a partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas, por exemplo;
- a pequena exploração de textos curtos pelos livros recomendados, como trava-línguas, parlendas e quadrinhas, que, além de ajudarem na promoção da consciência fonológica, ajudam ao aluno a refletir sobre as relações entre o oral e o escrito, por serem de fácil memorização;
- a dificuldade frequentemente demonstrada, pelos autores dos livros recomendados, em articular as atividades de leitura e produção de textos com aquela voltadas à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, isto é, em articular as atividades de alfabetização com as de letramento;
- o pouco espaço dedicado à escrita espontânea do aluno nos livros recomendados, mesmo que os seus autores assumissem a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* como importante referência para suas propostas de ensino.

A partir das evidências encontradas, Morais e Albuquerque (2008) chamam a atenção para três questões importantes. Em primeiro lugar, alertam para a necessidade de estarmos atentos a respeito da sobreposição do conceito de letramento ao conceito de alfabetização em nosso país, cuja consequência, já abordada aqui, tem sido a ausência de propostas de ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Outro ponto importante é a dificuldade que se revela nas propostas ditas “construtivistas” de encontrar estratégias didáticas que levem os alunos a refletir sobre as relações entre o oral e o escrito, isto é, entre fonemas e grafemas, de modo a ajudá-los a avançar rumo a uma hipótese alfabética de escrita e ao domínio das convenções som-grafia. Também chamam a atenção para o lugar secundário que o ensino do sistema de escrita alfabética parece assumir nos novos livros didáticos de alfabetização “recomendados” pelo PNLD 2004, o que sugere a

necessidade de que os critérios específicos adotados para avaliação desses materiais sejam revistos.

De acordo com o que mostram as pesquisas aqui descritas, os livros didáticos de alfabetização parecem não estar satisfazendo às expectativas dos docentes, nem estar oferecendo propostas adequadas para que a alfabetização ocorra em equilíbrio e em conjunto com o letramento.

Diante desse quadro, encontramos, além de professores classificados como “resistentes” e de outros, mais privilegiados, que “sabem o que fazer além do livro”, aqueles que tentam recontextualizar seus saberes e memórias dentro de uma perspectiva que acreditam ser mais inovadora. Em minha experiência como professora, tenho visto colegas que, embora lancem mão de metodologias tradicionais para assegurar o ensino do sistema de escrita alfabética, já não utilizam textos cartilhescos, preferindo explorar textos de mais qualidade e, ao mesmo tempo, atrativos para as crianças, tais como: cantigas de roda, parlendas, poesias, etc. Isso mostra que eles já reconhecem a importância das práticas de leitura durante a alfabetização, porém, não tem idéia de como inovar também no ensino do sistema de escrita. Sobre isso, Frade comenta:

O fato é que alguns professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação, com inovações pedagógicas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais. Assim, pode-se dizer que, dependendo da história de formação do professor e de sua memória pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados na sala de aula. O problema é que não temos dado a visibilidade necessária a esses procedimentos, no sentido de construir modelos de ação, para os professores que não dispõem desses recursos nem na memória, nem no livro de alfabetização, nem dos cursos de formação. (FRADE, 2003, p.22).

Citando um comentário de Emília Ferreiro em que a pesquisadora afirma que a forma de alfabetizar nas novas perspectivas não se encontra no livro, mas no saber do professor, e que “*os melhores livros didáticos são boa literatura, boas enciclopédias, bons dicionários*” (FERREIRO, 2001, p.4, apud FRADE, 2003), Frade lança um questionamento: onde está descrito o conhecimento sobre como alfabetizar mediante qualquer material? Em que pesquisas e como e onde ele circula?

Para essa excelente pergunta, arrisco apenas uma hipótese: onde quer que esse conhecimento esteja, ele não está chegando até muitos professores. É claro que muitos deles sabem o que fazer além do livro. Mas será que o trabalho, as práticas desses docentes têm tido a visibilidade merecida? O que está sendo feito

com os saberes construídos na prática por profissionais diretamente envolvidos na tarefa de alfabetizar crianças? Quem está dando atenção às suas necessidades, ao invés de apenas tentar impor, verticalmente, pressupostos que eles ainda não compreenderam como aplicar na prática?

Diante de todas as reflexões levantadas aqui, acredito que a discussão em torno dos livros didáticos de alfabetização seja de fundamental importância. Levando em conta o lugar que ocupa em nossa realidade educacional, acredito que os livros didáticos podem vir a se tornar fatores de renovação da prática em sala de aula, ao tornar “visíveis”, para muitos professores, novos caminhos além daqueles velhos conhecidos. Para tanto, é necessário que tais materiais recuperem a sistematização do ensino do sistema de escrita, apresentando propostas claras, que articulem a alfabetização às práticas de letramento, e que também forneçam explicitamente os objetivos e pressupostos que embasam as atividades propostas. Até o momento, porém, parece que tais materiais têm sido mais um fator de disseminação de equívocos, entre eles, a crença na aprendizagem espontaneísta da língua escrita e a idéia de que o ensino explícito das relações fonemas-grafemas seja prejudicial ou incompatível com os atuais paradigmas.

### **3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

#### **3.1. Breve histórico**

Iniciado em 1929, com outra denominação, o PNLD é o mais antigo programa voltado à distribuição de livros didáticos aos alunos de escolas públicas brasileiras; mas, ao longo dessas mais de oito décadas de existência, sofreu várias modificações e teve diferentes denominações. Ganhou o nome atual em 1985, quando sofreu importantes mudanças, tais como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro (o que implicou na abolição do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando a durabilidade dos materiais); e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante).

Até meados da década de 1990, como podemos constatar acessando o histórico do PNLD, disponibilizado no site do FNDE<sup>10</sup>, a distribuição de livros foi bastante irregular. Desde 1997, no entanto, com a extinção da FAE, a execução do PNLD passou a ser de responsabilidade do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e o programa foi ampliado. A aquisição de livros de todas as matérias pelo MEC passou a ser contínua para todos os alunos do ensino fundamental, à época de 8 anos. Além disso, a partir do ano 2000, o PNLD passou também a distribuir dicionários da língua portuguesa e a ampliar, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual inseridos em classes regulares.

Paralelamente ao PNLD, o atendimento ao ensino médio começou a ser instituído gradativamente a partir de 2004, com a instituição do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio), e em 2007, regulamentou-se o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que distribui a entidades parceiras, a título de doação, obras didáticas destinadas à escolarização e alfabetização de pessoas a partir dos 15 anos.

Atualmente, as finalidades principais do PNLD são: avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos para toda a educação básica, excetuando-se a Educação Infantil. O processo de avaliação pedagógica teve início em 1996, quando foi publicado o

---

10 <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico> - Acesso em 28/08/2011

primeiro *Guia de Livros Didáticos* – de 1ª a 4ª série. Desde o início, a avaliação foi orientada por critérios conceituais e políticos, que excluem do guia obras que apresentem erros, indução a erros, preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso. A partir de 1999, passou a incluir também o critério de natureza metodológica, de acordo com o qual as situações de ensino-aprendizagem propostas pela obra devem ser adequadas, coerentes e desenvolver diferentes procedimentos cognitivos, tais como: a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e a memorização.

Desde 2001, essa avaliação passou a ser de responsabilidade direta das universidades públicas, sob a supervisão da Secretaria de Educação Fundamental, ligada ao MEC. Até 2002, os livros aprovados recebiam as menções: *Recomendado com Distinção*; *Recomendado*; ou *Recomendado com Ressalvas*, enquanto os não aprovados eram excluídos do guia, não podendo ser escolhidos pelas escolas. A categoria *Não-recomendado* chegou a ser utilizada, mas foi abolida após a inclusão do critério de avaliação de natureza metodológica.

Não é de se espantar que a instituição da avaliação tenha repercutido no mercado editorial, principalmente porque levou, nos primeiros programas, a uma exclusão maciça de títulos, com relatam Batista, Rojo e Zúñiga:

A instituição da avaliação gerou um conjunto de fortes conflitos – na esfera jornalística e na esfera jurídica – entre editores e autores, de um lado, e o MEC, de outro. Os dados referentes à exclusão e à não-recomendação de títulos, bem como sobre as relações de forte dependência do setor editorial em relação às compras públicas evidenciam o contexto desses conflitos.

Em primeiro lugar, os dados de exclusão e não-recomendação: com a instituição da avaliação, editar livros didáticos tornou-se uma atividade arriscada, já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre os avaliadores do livro e seu mercado. Para os atendimentos universais para o ensino de 1ª a 4ª série, foram excluídos ou não recomendados, nos PNLD 1997 e 1998, respectivamente 77,56% e 63,22% do total de títulos avaliados; no PNLD 2001, quando já não se utilizava a categoria não recomendada, o percentual de obras excluídas foi de 43,59%. Para os atendimentos universais de 5ª a 8ª séries, foram excluídos, nos PNLD 1999 e 2002, respectivamente 50,23% e 37,20%. Os editores passaram a encontrar, portanto, na avaliação, uma forte barreira para a venda de seus livros para o Governo Federal. (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, *In VAL e MARCUSCHI*, 2008, p.51-52)<sup>11</sup>

A cada ocasião de escolha de livros didáticos, que acontece a cada três anos e é válida para os três anos consecutivos, o MEC envia às escolas públicas o *Guia de Livros Didáticos*, onde constam as resenhas das obras que podem ser escolhidas pelos professores. No primeiro ano é feita a distribuição integral e nos dois outros

---

<sup>11</sup> Os atendimentos universais, aos quais os autores se referem, dizem respeito ao fornecimento de livros didáticos para todas as matérias.

anos, apenas a reposição e complementação necessárias, com exceção dos livros consumíveis<sup>12</sup>, cuja distribuição é plena nos três anos.

O fornecimento integral acontece alternadamente para cada segmento da educação básica (1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio). Por exemplo, nos PNLD de 2005 e 2008 ocorreu distribuição integral de livros para os alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental; nos PNLD 2006 e 2009, para os alunos do Ensino Médio; e, em 2007 e 2010, para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Por ocorrer no momento final do processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos (Lei 11.274 de 6/2/2006), o PNLD/2010 sofreu algumas alterações em relação ao PNLD/2007. Tendo em vista que o novo ensino fundamental ampliou em um ano o período de escolarização obrigatória e passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, com necessidades antes restritas à educação infantil, surgiu a necessidade de se reorganizar a vida escolar. Para atender às características de desenvolvimento específicas das crianças, tanto de seis quanto de sete anos, o MEC reorganizou as coleções didáticas em dois grandes grupos: o primeiro grupo, reunindo as coleções para as áreas de Letramento e Alfabetização Linguística, e de Alfabetização Matemática, para o 1º e o 2º anos; e o segundo grupo, reunindo as coleções de Língua Portuguesa e de Matemática do 3º ao 5º anos, bem como as coleções de Ciências, História e Geografia do 2º ao 5º anos.

De acordo com dados fornecidos pelo site do FNDE, para o PNLD/2010 foram adquiridos 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização de 2010 a 2012, o que representou um investimento de R\$ 622,3 milhões. A maior parte desse investimento destinou-se à distribuição integral de livros didáticos às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e do 6º ano ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas.

Diante do montante de dinheiro público investido na distribuição de livros didáticos, penso que é de fundamental importância que esses materiais sejam realmente recursos úteis ao professor em sala de aula, porém, pelo menos no que

---

12 Até o PNLD/2007, a distribuição era plena para os livros de 1ª série, por serem consumíveis. A partir do PNLD/2010, os alunos de 1º e 2º ano passaram a ter distribuição plena no caso dos livros de alfabetização linguística e alfabetização matemática.

se refere aos livros de alfabetização, evidências levam a crer que isso não tem ocorrido de fato.

### 3.2. O Guia de Livros Didáticos

Especificamente no PNLD/2010, alvo de estudo desta pesquisa, O *Guia de Livros Didáticos* consistiu em: um volume de apresentação, onde constam informações sobre os procedimentos de escolha (orientações para o registro de escolha pela Internet, envio de senha, normas de conduta, informações sobre reserva técnica, etc.); e volumes individuais para cada disciplina.

O volume referente à alfabetização, e que interessa a esta pesquisa, fornece um dado que chama a atenção: entre as 59 coleções de Alfabetização Linguística inscritas para a Avaliação no PNLD/2010, 40 (67,79%) foram excluídas e 19 (32.20%) foram aprovadas, o que representa uma percentagem de aprovação significativamente menor que a do PNLD anterior<sup>13</sup>. Segundo o guia, esses resultados não surpreendem, considerando-se as determinações recentes das políticas públicas para o ensino fundamental e, conseqüentemente, para os livros e outros materiais didáticos a ele destinados.

Além de trazer as resenhas referentes às coleções destinadas à alfabetização aprovadas para uso nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o guia traz explícitos os princípios e critérios segundo os quais tais coleções foram avaliadas pela equipe responsável.

Como informa o próprio guia, dos princípios gerais, relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental brasileiro, estabelecem-se os critérios referentes ao letramento e à alfabetização iniciais em cada um dos seguintes grandes eixos do processo: **leitura; produção de textos; linguagem oral e aquisição do sistema de escrita**. Tais princípios são:

- a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando-se, diversificando-se e desenvolvendo-se progressivamente o seu letramento;
- o domínio, já nos dois ou três primeiros anos, da escrita alfabética;
- o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, das modalidades escrita e oral da língua (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação), em situações o mais complexas e

---

<sup>13</sup> Como informa o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2007, das 52 obras submetidas à avaliação naquele programa, apenas cinco (9.6%) delas foram excluídas e 47 (90.4%) foram recomendadas, ainda que mais da metade delas apresentasse lacunas ou ressalvas em suas resenhas.



variadas possível;

- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento de atitudes e capacidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- o domínio das variedades urbanas de prestígio<sup>14</sup>, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
- a prática de análise e de reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (MEC, 2009; p. 18)

Tendo em vista esses princípios, o guia explicita que as coleções didáticas destinadas à alfabetização devem priorizar, em suas propostas, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades envolvendo a leitura e a compreensão de textos, a produção escrita, bem como a produção e compreensão oral, sempre em situações contextualizadas de uso. Paralelamente a isso, devem se exercer, sobre os textos e discursos, práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re) construção dos sentidos dos textos.

### 3.3. Critérios avaliativos para as obras de alfabetização - PNLD/2010

Os critérios de avaliação dos livros de Alfabetização do PNLD/2010, explicitados no *Guia de Livros Didáticos*, dividem-se em dois grupos: o de critérios gerais e o de critérios específicos. Os critérios gerais, comuns a todas as disciplinas, são cinco: 1) coerência e adequação metodológicas; 2) respeito às especificidades do Manual do Professor; 3) adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais; 4) correção dos conceitos e informações básicos; e 5) observância de preceitos éticos, legais e jurídicos. A esta pesquisa, no entanto, interessam mais os critérios específicos, relativos às particularidades do ensino-aprendizagem da disciplina. Tais critérios dizem respeito a três aspectos: à **natureza do material textual**; ao **trabalho com o texto**; e ao **trabalho com a linguagem oral**.

No que se refere à **natureza do material textual**, a coleção deve, respeitando o nível de ensino a que se destina, oferecer uma amostra de qualidade

---

14 De acordo com o Guia, termo técnico recente, substituto da expressão “norma culta”, introduzido para designar os falares urbanos, que desfrutam de maior prestígio, social e cultural, estando, por isso, mais associados à escrita, à tradição literária, ao uso público e formal da fala e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa.

e o mais possível representativa dos textos que circulam na sociedade, uma vez que, como justifica o guia, o livro didático é um instrumento privilegiado e, muitas vezes o único, de acesso do aluno ao mundo da escrita.

Quanto ao **trabalho com o texto**, o guia reconhece nele três dimensões: leitura, produção de textos ou aquisição do sistema de escrita, sendo fundamental que o livro didático ofereça diversidade de estratégias e máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos. Nesse ponto, cabe observarmos que, ao reconhecer aquisição do sistema de escrita como uma dimensão do trabalho com o texto, não se espera que ele ocorra de forma independente ou isolada das atividades de prática de leitura e de produção textual.

Em relação ao desenvolvimento da leitura proficiente, para satisfazer os critérios, as atividades de exploração dos textos devem:

- encarar a leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor, autor e texto, situando a prática de leitura em seu contexto social;
- colaborar para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, levando-o a desenvolver estratégias e capacidades necessárias para tanto;
- explorar as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados;
- solicitar do aluno apreciações de valor, no campo ético, moral estético e afetivo, de maneira a contribuir para a formação de um leitor crítico;
- propiciar, por meio de seleção criteriosa e respeito ao pacto ficcional, uma abordagem adequada de textos de valor artístico, favorecendo, assim, a formação do leitor literário.

No tocante ao desenvolvimento da proficiência em escrita, as propostas de produção de textos das coleções devem:

- considerar o uso social da escrita, evitando o seu exercício descontextualizado;
- explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de textos, contemplando suas especificidades;
- apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir nem à exploração temática nem à mera exposição da estruturação formal;
- levar o aluno a desenvolver as estratégias de produção inerentes à

proficiência que ele atinja.

No que tange à aquisição do sistema de escrita, eixo de maior interesse dessa pesquisa, o guia explicita que, para permitir ao aluno o efetivo domínio da escrita, as atividades relativas a esse eixo devem explorar sistematicamente o conjunto de relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e os valores convencionais dos caracteres da escrita alfabética, permitindo ao aluno:

- diferenciar a escrita alfabética de outros sistemas de representação;
- conhecer as letras do alfabeto;
- desenvolver a noção de palavra escrita;
- identificar o fonema como unidade sonora;
- identificar a sílaba como unidade sonora;
- analisar as relações entre as unidades sonoras de palavras (sílabas, fonemas) e suas correspondentes na escrita;
- ler palavras;
- ler sentenças;
- ler textos curtos;
- escrever palavras;
- escrever sentenças;
- escrever com domínio progressivo da ortografia.

Para garantir o trabalho com os outros tipos de conhecimentos linguísticos, que visa levar o aluno a refletir sobre aspectos relevantes da língua e da linguagem, as atividades devem:

- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;
- estar relacionados a situações de uso;
- considerar e respeitar a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto;
- estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados.

No que se refere ao terceiro e último aspecto levado em conta pelos critérios de avaliação, **o trabalho com a linguagem oral**, o guia destaca que, como objeto de ensino, esta tem papel estratégico: é ao mesmo tempo instrumento de ensino do

professor e de aprendizagem do aluno, e também apresenta novos gêneros que o aluno ainda não domina e que deverão ser explorados. Cabe, então, ao livro didático:

- favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística;
- explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita, na diversidade dos contextos sociais de uso.